



IV CONGRESO ONLINE INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

del 15 al 29 de marzo de 2019

Juan Carlos Martínez Coll / Coordinador

Universidad de Málaga

Este cuarto 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 300 opiniones, hubo un total de 60 participantes y 49 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: 978-84-17583-44-6

@ 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.

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

Jorge E. Chaparro Medina. Profesor Investigador Asociado Colciencias, Colombia

Benjamín Castillo Osorio. Universidad Nacional de Colombia

Jefferson Calle García. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador

Javier Collado Ruano. Universidad Nacional de Educación, Ecuador

José Alberto Sánchez López. Instituto Tecnológico Superior de Escárcega, México

Joaquín Enríquez Díaz. Universidad de La Coruña, España

Begoña Álvarez García. Universidad de La Coruña, España

Nuria Hernández León. Universidad de Salamanca, España.

Índice de Ponencias

Tema - Bullying y conflictos en la escuela

FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Por María de los Ángeles Hernández Prados y Ester Carrión Morales.....1

Tema - Contenidos + Pedagogía + Tecnología

EL USO DEL APRENDIZAJE POR SERVICIO COMO MEDIO DE EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL. UN PROYECTO ESCOLAR.

Por José Santiago Álvarez Muñoz, M^a Ángeles Hernández Prados.....16

APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL MÉTODO COOPERATIVO.

Por M^a Ángeles Hernández Prados y José Santiago Álvarez Muñoz30

INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA CRÍTICA AL PERFIL DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA.

Por Juan Antonio Gil Noguera, María de Los Ángeles Hernández Prados.....43

LA DIRECCIÓN SINDICAL EN EL SECTOR PRIVADO CUBANO. SU NATURALEZA PEDAGÓGICA.

Por Yamileydis Martínez Torres, Román Borges Torres.....57

LA ORIENTACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS.

Por Gerardo Luis Sotomayor Castro.....67

ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS ESCRITOS EN LOS ESCOLARES DE 5TO GRADO DEL MUNICIPIO BARTOLOMÉ MASÓ MÁRQUEZ.

Por Juan Alberto Milán López.....75

LA INTERRELACIÓN DE LOS FACTORES SOCIECONÓMICOS CON EL ÉXITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO EN EL ECUADOR.

Por Julio Adrián Alvarado Vélez, Jennifer Mabel Ube Olvera, Franklin Naranjo Armijo.....80

DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. RESEÑA CRÍTICA DEL ARTÍCULO “SOBRE FORMAS SIMPLES Y COMPUESTAS DEL PERFECTO Y PERÍFRASIS EN ESPAÑOL” DE CAMUS BERGARECHE (2014).

Por Aránzazu Moreno Navarro.....91

Tema - Educación durante toda la vida

LA EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD EFICAZ.

Por María de los Ángeles Hernández Prados y María Pina Castillo.....97

LAS SOCIEDADES DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN DURANTE TODA LA VIDA.

Por Hector Ruiz Ramirez, Gerardo Enrique Del Rivero Maldonado.....117

EL MANDO COMO EXPRESIÓN DE LA ESENCIA PEDAGÓGICA DE LA DIRECCIÓN.

Por Román Borges Torres, Yamileydis Martinez Torres.....139

LA PREPARACIÓN DOCENTE-METODOLÓGICA DEL EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA. CRITERIOS PARA SU ORGANIZACIÓN.

Por Yanet Roselló Aldana.....149

EMBARAZO PRECOZ Y REZAGO EDUCATIVO.

Por Gloria Rodríguez Morúa, Alma Lucía Hernández Vera, Virginia Dávalos Osorio.....155

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Por Chávez Adela, María Cristina Moreno Jácome.....159

Tema - Educación emocional

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA.

Por Ana Bernal Gómez, Juan Antonio Gil Noguera.....169

PRÁCTICAS DE RELAJACIÓN CON ESTUDIANTES.

Por María José Benítez Jiménez.....182

Tema - Evaluación de la Docencia

LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI.

Por Ester Carrión Morales, María de los Ángeles Hernández Prados.....188

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DEL DERECHO PENAL. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y JUEGOS DE ROL.

Por Deborah García Magna.....199

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS RECURSOS HUMANOS EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS DESDE EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.

Por Armando Aruca Bacallao.....207

Tema - Familia, Escuela y Comunidad

PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Por María De Los Ángeles Hernández Prados y Juan Antonio Gil Noguera,.....217

LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA POSTURA CORPORAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Por Esmeralda Mendoza Garfias.....229

FAMILIA, ABUELOS Y NIETOS. EL DILEMA DEL CUIDADO.

Por Virginia Martínez López, María de los Ángeles Hernández Prados.....239

ADOLESCENCIA Y DESENGANCHE ESCOLAR.

Por María de los Ángeles Hernández Prados y Virginia Martínez López.....250

EDUCAR HACIA UNA CONVIVENCIA FAMILIAR PACÍFICA EN LA PRIMERA INFANCIA.

Por Meradis A. Rodríguez Verdecia.....262

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: UN PASO MÁS HACIA LA INCLUSIÓN EN EL AULA.

Por José Ramón Macías Ballester y Francisco Javier García Prieto.....270

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE TALLERES DE
ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL EN
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE LA INFANCIA PREESCOLAR.

Por Loraine Socarrás Aguilar.....282

MODELO DE EDUCACIÓN DIALÓGICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA.

Por Ana María Villón Tomalá, Boris Daniel Farez Paguay, Kleber Andrés Valverde Muñoz...288

EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL EN EL BACHILLERATO.

Por Gloria Rodríguez Morúa, María Eugenia Hernández Gómez, Oralia Martínez Salgado...304

LA GESTIÓN DEL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL “BARTOLOMÉ MASÓ MÁRQUEZ”
EN EL DESARROLLO POLÍTICO-CULTURAL DE LA COMUNIDAD “PLANTA ASFALTO”.

Por Ilcia Reyes Escalona.....308

FAMILIAS, ESCUELA Y SENTIMIENTO DE PERTENENCIA. DESCRIPCIÓN DE UN
PROGRAMA DE FORMACIÓN.

Por M^a Ángeles Hernandez Prados, Virginia Fernández Bonache, M^a Teresa Almenta García,
M^a Dolores Campillo Saez y Alejandro Garrigós Sánchez.....313

Tema - La Tecnología en la Educación

USO DE LAS TICS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
ESPECIAL.

Por José Ramón Márquez Díaz, Katia Álvarez Díaz, Esther Gómez Rodríguez.....323

LA ASESORÍA COMO PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL ESTADO DE
GUANAJUATO (UVEG).

Por Israel Aarón Molina Vázquez.....338

TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS E INCREMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD EN MÉXICO.

Por Elías Gaona Rivera, Eduardo Rodríguez Juárez.....350

EL DESARROLLO DE LA APRECIACIÓN MUSICAL A PARTIR DE LA ELABORACIÓN Y
APLICACIÓN DE RECURSOS INFORMÁTICOS PARA EL APRENDIZAJE.

Por Dannys Agustín Cabrera Cañadilla.....359

EL E-MOJI-LEARNING EN LA IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS EN LA MATERIA DE CREATIVIDAD EMPRESARIAL, EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS VALLES CENTRALES DE OAXACA, GRUPOS 801,802, CU.

Por Laura Thaigi Mendoza Gomez, Roberto Vicente Yescas, Carlo Deimos Aguilar Chiñas.....365

ESTRATEGIA DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO.

Por Loraine María Frutos Morales.....386

Tema - Simposio El manejo del acoso para las habilidades socio-emocionales del estudiante de bachillerato

LOS PROBLEMAS FAMILIARES COMO PRINCIPAL MOTIVO DE FALTA DE RESPONSABILIDAD EN LA ESCUELA.

Por Angelica Susana Arellano Ayala.....396

LA MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA COMO MOTOR DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

Por Ricardo Galván Muñoz.....401

SEXUALIDAD IRRESPONSABLE COMO CONSECUENCIA DE UNA MALA EDUCACION EMOCIONAL.

Por Juan Pablo Romero Gil.....406

LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO FACTOR ASOCIADO A LA REPROBACIÓN EN LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO.

Por Alejandro Rocha Galindo, Sandra Padilla Jiménez.....411

LAS HABILIDADES EMOCIONALES COMO FACTOR EN LA DESERCIÓN.

Por Dolores Elena Kuroda López.....425

EL POSIBLE DÉFICIT EN LA CALIDAD DEL EMPLEO Y LA EVIDENTE NECESIDAD DE LA CONFECCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA.

Por Agustin Amezcuita Iregoyen, Manuel Granado Cuevas, Gerardo J. Gómez Velázquez...431

INSEGURIDAD, PROBLEMA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES, MOTIVOS DE DESERCIÓN.

Por Mª Estela López Martín, Gerardo Vite Jiménez y Miguel Ángel Polanco Razura.....449

HABILIDAD EMOCIONAL COMO PROBABLE FACTOR EN LA DESERCIÓN

Por María De Los Ángeles Ramírez Franco.....465

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS CLAVE EN LA TUTORÍA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO.

Por Nora B. Rojas Coss, Gloria Rodríguez Morúa, Lyonni Magdalena Guzmán Gutierrez.....470

CYBER BULLYING EN LA ESCUELA PREPARATORIA N° 20 DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

Por Luis Ruben Uribe Robles.....474

ASERTIVIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO PREPARATORIA NO. 20 UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

Por Jorge Alberto Álvarez Ascencio.....481

DESARROLLO DE LA EDUCACION EMOCIONAL DENTRO DE LA PREPARATORIA N° 20 DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

Por Cesar Omar Pantoja Torres.....487

FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Hernández Prados, María de los Ángeles¹

mangeles@um.es

Carrión Morales, Ester²

ester.carri@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación más amplia referida a la percepción que los futuros docentes de educación infantil mantienen sobre la convivencia en el centro escolar. Persigue como objetivo general conocer la percepción del alumnado del segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia sobre las causas que suscitan conflictos en el contexto escolar. La muestra final de trabajo seleccionada mediante un muestreo no probabilístico estuvo constituida por 147 estudiantes de segundo curso del grado de educación infantil en la universidad de Murcia. Se utilizó como instrumento un cuestionario compuesto por 80 ítems, de los cuales se emplearán en este trabajo 25 ítems englobados 5 dimensiones: "conductas contrarias a la convivencia", "agresiones comunes entre alumnado", "agresiones de alumnado hacia profesores", "conductas agresivas de profesores hacia alumnado" y "persona a la que acude el alumnado ante los conflictos". Los resultados más significativos reflejan que el alumnado del Grado de Educación Infantil percibe que la convivencia se encuentra deteriorada frecuentemente por conductas disruptivas, siendo las agresiones verbales en forma de insulto y el rechazo o aislamiento social las que se dan con mayor frecuencia entre escolares. Los resultados evidencian que la convivencia necesita del fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: convivencia- participación - educación infantil- formación inicial

ABSTRACT

This work is the result of a broader investigation referring to the perception that future preschool teachers hold about coexistence in the school. It pursues as a general objective to know the perception of the students of the second year of the Degree in Early Childhood Education of the University of Murcia on the causes that arouse conflicts in the school context. The final sample of work selected by means of a non-probabilistic sampling was constituted by 147 students of the second year of the degree of infant education at the University of Murcia. A questionnaire consisting of 80 items was used as an instrument, of which 25 items encompassed 5 dimensions will be used in this work: "behaviors contrary to coexistence", "common aggressions among students", "student aggressions against teachers", "behaviors aggressive of teachers towards students

¹ M^a Ángeles Hernández Prados Profesora 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 Ester Carrión Morales, Pedagoga. Estudiante del Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación. Educadora en Centro de Protección de Menores.

"and" person to which the students go before the conflicts ". The most significant results reflect that the students of the Degree in Early Childhood Education perceive that coexistence is frequently impaired by disruptive behavior, being the verbal aggressions in the form of insult and the rejection or social isolation that occur more frequently among school children. The results show that coexistence requires the strengthening of relationships between members of the educational community.

Key words: coexistence- participation- early childhood education- initial training

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI, conocida como sociedad del conocimiento y de la información está caracterizada por una gran heterogeneidad, pluralismo e inestabilidad que exige al sistema educativo español ser proactivo con el fin de preparar a las futuras generaciones en altos niveles de competencias personales y profesionales y dar respuesta a las diversas transformaciones sociales (Carrión y Hernández Prados, 2017). Algunas de las dificultades con las que lidiar en las escuelas día a día hacen referencia a los cambios sociales y políticos, la influencia de las TIC en los estilos de vida, el incremento de las tasas de abandono y fracaso escolar, la práctica de metodologías obsoletas, la falta de inclusión, la necesidad de implicación de las familias en los procesos educativos y los problemas de convivencia (Marchesi, 1999), siendo estos últimos en los que nos centraremos en este trabajo.

La actual situación social es tan dinámica y variada, plagada de nuevos desafíos y demandas, que requieren de otros modos de organización escolar, de nuevas responsabilidades y roles docentes, así como de la adquisición de las competencias que le permitan adaptarse a los continuos cambios. Los desafíos que se abren ante los docentes derivados de los problemas de convivencia son de tal magnitud y envergadura que nos lleva a formular algunos interrogantes ¿Se encuentran los temas de convivencia escolar lo suficientemente integrados en el currículum ordinario del aula como para favorecer la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo afectará al modo de educar del docente el contexto escolar cuando éste se caracteriza por el deterioro de la convivencia? ¿Están los profesionales de la educación suficientemente preparados para asumir el reto de educar y potenciar las fortalezas del desarrollo humano que favorezcan una sana convivencia? ¿Qué competencias habrá de asumir el profesor para dar respuesta a los problemas de convivencia?

Según el diccionario de la Real Academia Española, el concepto "Convivencia" se define como "la acción de convivir", y "Convivir" como el hecho de "vivir en compañía de otro u otros", de modo que se asocia no solo al hecho de vivir juntos en un contexto determinado, sino también a la calidad de las relaciones que se crean en ese contexto. No se debe obviar que "los problemas de convivencia son síntomas de que algo falla en los marcos educativos y sociales que los generan" (García y Benito, 2002, p. 187), y demanda con frecuencia respuestas inmediatas y urgentes que permitan reestructurar la convivencia cuanto antes, ya que la ésta es la base de todo acto educativo. Para educar es esencial que exista una buena convivencia de base que favorezca unas sanas relaciones interpersonales entre los miembros implicados en la comunidad educativa

(docentes, familias y alumnado). De ahí que sea uno de los aspectos que más preocupan del sistema educativo.

Establecer y restituir la convivencia cuando se ha roto, consiguiendo un buen clima escolar, es una tarea larga y difícil, que requiere un gran compromiso no solo por parte del centro educativo sino también de la familia y comunidad (Rigby y Slee, 2008; Gázquez, Pérez y Carrión, 2011). Se precisan además, según Caballero (2010) al menos, tres elementos esenciales: un conjunto de reglas que regulen la convivencia y que sean conocidas por todos, un sistema de vigilancia que detecte los posibles incumplimientos y un procedimiento de corrección que actúe cuando se produzcan transgresiones.

La formación inicial del futuro profesorado del Grado de Educación Infantil en temas de convivencia y resolución de conflictos es fundamental para que aprendan a dar respuesta a diferentes situaciones que alteran la convivencia del centro educativo. En la sociedad del siglo XXI, caracterizada por una gran heterogeneidad e inestabilidad, se ha visto incrementado en la escuela el deterioro de la convivencia y la violencia, mostrando al profesorado diferentes desafíos.

Esta realidad convierte en un reto docente propiciar un clima favorable a la convivencia, que facilite el desarrollo instructivo y pedagógico. Dado que los problemas que deterioran el clima de convivencia escolar son diversos y de gran complejidad, es preciso analizarlos y prevenirlos a tiempo.

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La realidad del centro educativo muestra al profesorado diferentes desafíos para los cuales no ha recibido una formación específica. A pesar de que los problemas que deterioran el clima de convivencia escolar son diversos y de gran complejidad, es preciso analizarlos y prevenirlos a tiempo (Díaz- Aguado, 2006), lo que exige según Santiago, Otero- López, Castro y Villardefrancos (2008) que los docentes sean dotados de herramientas para afrontar los problemas de comportamiento del alumnado y para manejar los diferentes conflictos que se dan en el aula y en el centro escolar. En un estudio anterior, se pudo comprobar a través de un panel de expertos que los principales aspectos a considerar en la convivencia escolar son la formación docente, las medidas educativas, las estrategias de intervención, el origen y/o causas del conflicto, entre otros aspectos

el (75%) de expertos que consideran necesario basar la formación docente en *competencias cognitivas*, y *conductuales* (91,66%); conocer las *medidas educativas* que se llevan a cabo en el centro (91,66%) y las estrategias de intervención (91,66%); además de las causas que provocan los conflictos escolares como *los factores escolares* (91,66%) y familiares (66,66%). (Penalva López, Hernández Prados y Guerrero Romera, 2016, p.281)

Sin embargo los resultados obtenidos por Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez (2015) evidencian que estudiantes del último curso de la Diplomatura de Magisterio de la Universidad de Oviedo se mostraban en su mayoría poco satisfechos con la formación recibida, así como un escaso conocimiento de muchos de los recursos empleados para la evaluación de la convivencia escolar, y en el caso de haber recibido información al respecto, manifiestan una escasa satisfacción con la misma.

En diversos estudios se evidencia en la formación inicial de los docentes una carencia en la adquisición de aptitudes, habilidades y competencias a favor de la convivencia escolar, a pesar de su relevancia para saber enfrentarse a situaciones conflictivas en los centros. Para paliar esta situación, se ha de potenciar la formación de docentes analíticos, reflexivos y críticos, con una actitud positiva para dinamizar el proceso social de convivencia (López Castedo y Domínguez Alonso, 2009).

Por otro lado, son varios los estudios que muestran la necesidad de una formación del profesorado inicial y permanente de calidad. En una investigación realizada en los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia (Cerezo, et. al., 2010) se establece que, para mejorar la convivencia escolar es necesaria la formación específica del profesorado en materia de convivencia escolar, pues se pone de manifiesto que el profesorado posee una escasa formación y dedicación sobre normas de convivencia, tienen un conocimiento insuficiente sobre los problemas del alumnado, así como desconocimiento de programas que fomenten la convivencia y de la necesidad de emplear la tutoría escolar como medio para afrontar y tratar los problemas surgidos en el centro.

En cuanto a la formación del profesorado en Educación Infantil, Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2011) afirman que en esta etapa la incidencia de los buenos educadores resulta, si cabe, más relevante, dada la importancia que tiene esta etapa en el desarrollo de los niños y niñas.

El presente estudio centra su interés en la Etapa de Educación Infantil debido a que en esta etapa se persigue y se cumplen funciones tan importantes como: socialización, compensación de desigualdades, optimizadora del desarrollo del alumno y ayuda y continuidad a la educación familiar (Belmonte, Lara, Calatayud y Galián, 2014).

Será en el ámbito universitario donde los docentes de Educación Infantil reciban una formación inicial en materia de convivencia. En la Universidad de Murcia, centro en el que se centra el presente estudio, el alumnado del segundo curso del Grado en Educación Infantil cursa una asignatura obligatoria de 3 créditos "Contextos Educativos en Educación Infantil" en la que se pretende acercar a los futuros docentes a los distintos contextos educativos (familiar, escolar y social) que influyen en el desarrollo infantil de los niños y niñas y que no están exentos de conflictos que influyen en la convivencia escolar.

Los docentes han de ser conscientes de que su labor va más allá de ser meros especialistas en contenidos académicos (Arnaiz, 2003), siendo necesaria la reflexión y análisis de las causas de los conflictos que se producen en los contextos familiares y

escolares. Debido a que son escasos los estudios que reflexionan acerca de la percepción que tienen los futuros docentes sobre las causas de los conflictos familiares y escolares, no es de extrañar que los docentes tengan un conocimiento insuficiente sobre los problemas del alumnado en la práctica educativa, pues durante su formación inicial no se ha profundizado en la reflexión y análisis de los mismos. Por consiguiente, el objetivo de la presente investigación es conocer la percepción del alumnado del segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia sobre el estado de la convivencia escolar y familiar.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El **objetivo** de la presente investigación es conocer la percepción del alumnado del segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia sobre el grado de incidencia de las conductas disruptivas que deterioran la convivencia escolar. Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer en que medida los estudiantes del Grado de Educación Infantil consideran ciertas conductas vinculadas al deterioro de la convivencia escolar.
2. Identificar la percepción que mantienen los futuros docentes de la intensidad con la que se producen diferentes tipos de agresiones entre los alumnos
3. Analizar el grado con el que se producen algunas agresiones de los estudiantes hacia los docentes.
4. Conocer la percepción de los futuros docentes de infantil hacia la frecuencia con la que se producen conductas agresivas de los profesores hacia sus estudiantes
5. Identificar cuál creen que es la persona de referencia a la que acuden los estudiantes cuando presencian o viven este tipo de situaciones disruptivas.

El **método** utilizado para la consecución de los objetivos anteriormente formulados, tiene un carácter fundamentalmente descriptivo.

La **población** está constituida por el alumnado del segundo curso del Grado de Educación Infantil matriculado en la asignatura "Contextos educativos en Educación Infantil" que cursa sus estudios en la Universidad de Murcia. La muestra fue seleccionada mediante un muestro no probabilístico, ya que se invitó exclusivamente a los alumnos de segundo curso del Grado de Educación Infantil por la disponibilidad y acceso a la misma, ya que una de las autoras de este trabajo es coordinadora de la asignatura de Contextos educativos en Educación Infantil. El Grado de Educación Infantil en la Universidad de Murcia cuenta con tres grupos, dos en horario de mañana y dos en horario de tarde. La muestra ha sido obtenida de todos los cursos, con la salvedad de que en los grupos de la mañana se aplicó en horario lectivo y en el grupo de la tarde la recogida de la información tuvo lugar en la primera convocatoria de examen durante el mes de diciembre.

Concretamente la **muestra** participante se compone de 147 estudiantes de educación infantil (61 alumnos del grupo 1, 41 alumnos del grupo 2 y 43 alumnos del grupo 3). Respecto al perfil de los estudiantes cabe señalar que la mayoría de los participantes son del sexo femenino, siendo 145 mujeres y tan solo 2 hombres. Por consiguiente, se puede observar que la presencia del sexo masculino en el Grado de Educación Infantil es escasa, pudiendo corroborar que existe una “evidente permanencia de los estereotipos de género en la sociedad y la acentuada feminización de los estudios de Magisterio en Educación Infantil” (Capdevilla, Vendrell, Ciller y Bilbao la Vieja, 2014, p.64).

Respecto a la edad esta oscila entre los 17 años y los 39 años, situándose la media en 20,31 y la mediana y la moda en 19. Casi la totalidad de los estudiantes provienen de municipios de la Región de Murcia, representando el 98% del total. En cuanto al tipo de familia del que forman parte, el 93,7% pertenecen a una familia nuclear, mientras que el 5,6% son de familias monoparentales. Finalmente, la mayoría de los estudiantes no provienen de otra titulación (91,8%), sino que han cursado alguna titulación universitaria previa o algún ciclo formativo superior.

Para la recogida de información se ha utilizado un amplio **cuestionario** de diseño ad hoc tipo Likert dirigido a estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, compuesto por un total de 80 ítems, agrupadas en 15 dimensiones, cinco de las cuales se tratan en este estudio. El nombre de dichas dimensiones, así como el número de ítems de cada una de ellas, se presenta a continuación, en la tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones sobre conductas disruptivas que deterioran la convivencia escolar integradas en el cuestionario de recogida de información

DIMENSIONES	ITEMS
Conductas contrarias a la convivencia	Insultar continuamente a sus compañeros
	Agredir físicamente a sus compañeros
	Agredir a los profesores
	Robar o romper material de centro
	Robar o romper material de sus compañeros
	Faltar al respeto a los profesores
	Impedir dar clase
Agresiones comunes entre alumnado	Robos y destrozo de material y prendas
	Amenazas y chantajes
	Aislamiento social
	Agresiones físicas
	Agresiones verbales
Agresiones de alumnado hacia profesores	Comportamientos que impiden dar clase
	Robar o romper material del centro
	Agredir a los profesores

	Faltar al respeto a los profesores
Conductas agresivas de profesores hacia alumnado.	Intimidar con amenazas
	Insultar
	Ridiculizar
	Tener manía
Persona a la que acude el alumnado ante los conflictos.	No ha tenido conflictos
	A los padres
	Al tutor
	A los amigos
	A algún profesor
	Al orientador
Total 5 dimensiones	Total 26 ítems

La mayoría de los ítems de las dimensiones contempladas integran una escala tipo Lickert de cinco grados que permiten conocer el grado de acuerdo con el ítem (1: Totalmente en desacuerdo a 5: Totalmente de acuerdo) o el grado de frecuencia (1.nunca, 2.pocas veces, 3.algunas veces, 4.frecuentemente, 5.siempre o casi siempre) del alumnado ante un conjunto de afirmaciones sobre la convivencia familiar, la convivencia escolar y la satisfacción de las actuaciones desempeñadas por el centro escolar. En el instrumento aparecen también recogidas las variables de identificación personal sexo (hombre, mujer), grupo (1, 2, o 3), edad, tipo de familia y otras titulaciones previas (si/no).

El instrumento fue aplicado siguiendo una serie de instrucciones en el momento de la administración del cuestionario, con el fin de que las condiciones de aplicación fuesen lo más homogéneas posibles, tratando de asegurar la validez del procedimiento.

Para la **aplicación** de los cuestionarios se organizó una reunión previa con la coordinadora de la asignatura de Contextos educativos de Educación Infantil y el resto de docentes de la misma. Se informó del propósito de la investigación, se les entregó un ejemplar del cuestionario y se estableció el cronograma e instrucción de aplicación. Se recabó información acerca del volumen de alumnos por grupos y se procedieron hacer las copias de los cuestionarios, que se repartieron entre las profesoras de cada grupo. Se les dejó un tiempo considerable de 2-3 semanas para la aplicación del mismo. Dos de ellas lo aplicaron dentro del horario lectivo de la asignatura y el grupo de la tarde se aplicó el día de la realización del examen en la primera convocatoria del curso.

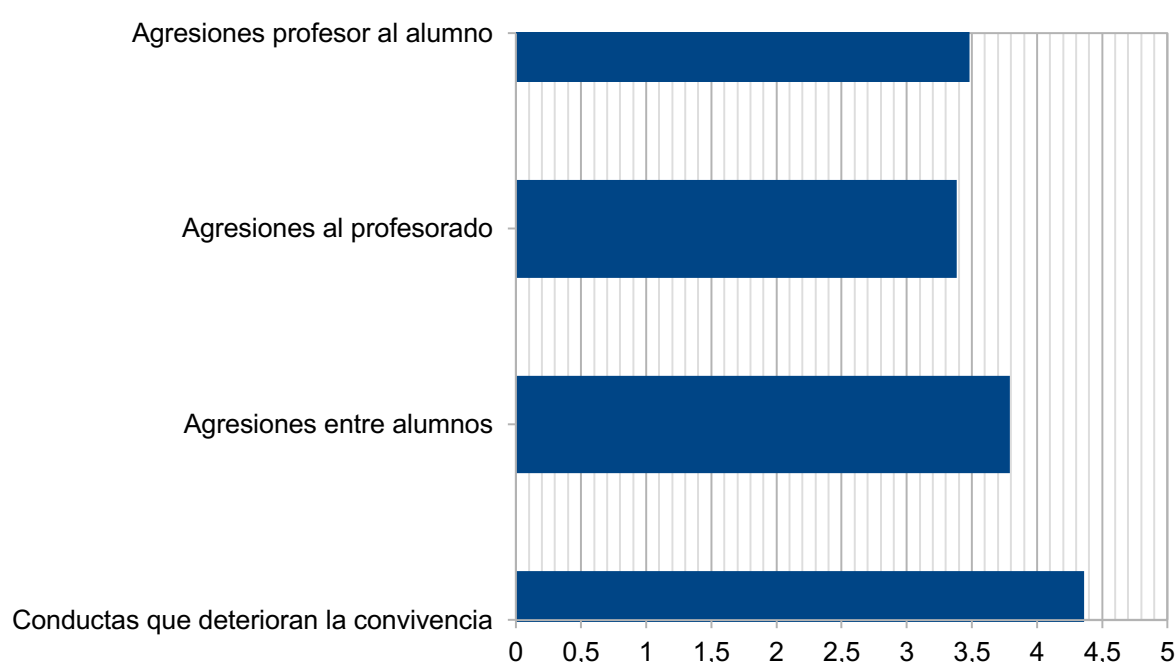
El **tratamiento de los datos** se realizó mediante el paquete estadístico IBM SPSS (versión 20). Se llevó a cabo un análisis descriptivo básico (frecuencias, porcentajes, mínimo, máximo, media y desviación típica). Se ha calculado también el índice de fiabilidad del cuestionario, a través del coeficiente Alpha de Cronbach que proporciona un valor de .915 informando que posee una muy elevada confiabilidad. Asimismo, el cuestionario también posee una alta validez de contenido, como se ha puesto de manifiesto mediante una valoración interjueces.

4. RESULTADOS

Antes de adentrarnos en analizar los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones contempladas, se ha considerado relevante exponer los valores globales medios por dimensión en la figura 1, con la finalidad de conocer que los futuros docentes de educación infantil consideran que la convivencia escolar se ve deteriorada por conductas globales que son más habituales que las agresiones entre profesorado y alumnado, en cualquiera de las dos direcciones.

Gráfica 1

Valor global medio de cada dimensión



4.1. Conductas que deterioran la convivencia escolar

En cuanto a las conductas del alumnado que son contrarias a la convivencia escolar, como se muestra la Tabla 2 se muestra, por un lado, el valor medio total de la dimensión, alcanzando un total de 4,36 sobre 5; y por otro, el valor medio de cada uno de los ítems de forma específica. Así pues, aunque todos los ítems puntúan por encima de 4, las medias más elevadas tienen como foco de atención al profesorado, agredir a los profesores se sitúa en un valor medio de 4,46 y faltar el respeto al docente en 4,44. En contraposición “Impedir dar clase” ha sido considerada la conducta que, según el alumnado del segundo curso del Grado de Educación Infantil, menos afecta a la convivencia del centro escolar

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las conductas contrarias a la convivencia por parte de los alumnos en un centro escolar. Percepción del alumnado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Insultar continuamente a sus compañeros	146	1	5	4,26	1,096
Agredir físicamente a sus compañeros	147	1	5	4,42	1,116
Agredir a los profesores	147	1	5	4,46	1,112
Robar o romper material del centro	147	1	5	4,41	1,025
Robar o romper material de sus compañeros	145	1	5	4,41	1,010
Faltar el respeto a los profesores	147	1	5	4,44	1,001
Impedir dar clase	147	1	5	4,15	1,062
TOTAL5	147	1,00	5,00	4,3609	,96357
N válido (según lista)	144				

4.2. Conductas violentas entre el alumnado

En la Tabla 3 se muestran las conductas disruptivas más comunes que se producen entre el alumnado en un centro educativo. De forma global, la dimensión alcanza un valor medio de 3,79, lo que indica que se encuentra próximo a la categoría de bastante. Más específicamente, en las agresiones entre estudiantes, los futuros maestros de Educación infantil perciben como las más habituales las “agresiones físicas” con una media de 4,27, y el aislamiento social con una media de 4,20, mientras que los “robos y destrozo de material y prendas” se perciben como las menos frecuentes con una media de 3,15.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las conductas comunes entre el alumnado. Percepción del alumnado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Robos y destrozo de material y prendas	147	1	5	3,15	1,023
Amenazas y chantajes	147	1	5	3,87	1,106
Aislamiento social	147	1	5	4,20	1,114
Agresiones físicas	147	1	5	3,51	1,016
Agresiones verbales	147	1	5	4,27	1,131
TOTAL7	147	1,20	5,00	3,7986	,83404
N válido (según lista)	147				

4.3. Conductas disruptivas del alumnado hacia el docente.

En la Tabla 4 se pueden observar las agresiones que con más frecuencia el alumnado de un centro educativo propicia a los docentes. El alumnado del segundo curso del Grado de Educación Infantil considera que las más comunes son los “comportamientos que impiden dar clase” y “faltar el respeto a los profesores”, con una media de 3,52 en ambos casos. Por otro lado, “agredir a los profesores” ha sido considerada por el alumnado como la conducta menos habitual en los centros educativos, con una media de 3,19.

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos de los tipos de agresiones del alumnado hacia los docentes.
Percepción del alumnado*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Comportamientos que impiden dar clase	147	1	5	3,52	1,346
Robar o romper el material del centro	147	1	5	3,29	1,309
Agredir a los profesores	147	1	5	3,19	1,615
Faltar al respeto a los profesores	147	1	5	3,52	1,505
TOTAL15	147	1,00	5,00	3,3793	1,26983
N válido (según lista)	147				

4.4. Conductas violentas del docente hacia el alumnado

Sorprende contemplar en los estudios de convivencia cuestiones que recogen la tipología de la violencia referida a la relación profesor-alumno. Si la violencia tiene un componente estructural que se puede manifestar en los espacios sostenidos en relaciones jerarquizadas, la escuela no escapa a la probabilidad de que los docentes muestren abusos de poder sometiendo a sus alumnos a procesos que dañan su autoestima, salud emocional, etc. En lo que respecta a las conductas agresivas de los docentes hacia el alumnado, las conductas que se dan con más frecuencia son “ridiculizar” y “tener manía”, con una media en ambos casos de 3,61. Por el contrario, la conducta menos común sería “insultar” con una media de 3,31, aunque no se aleja en exceso.

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos de las conductas agresivas de los docentes hacia el alumnado.
Percepción del alumnado*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Intimidar con amenazas	147	1	5	3,39	1,568
Insultar	147	1	5	3,31	1,703

Ridiculizar	147	1	5	3,61	1,581
Tener manía	147	1	5	3,61	1,422
TOTAL6	147	1,00	5,00	3,4779	1,42294
N válido (según lista)	147				

4.5. Personas a las que se solicita ayuda.

Para finalizar, se muestra a continuación en la Tabla 6, la percepción que tienen los futuros maestros de infantil de a quiénes acuden los estudiantes cuando presentan conductas disruptivas y/o violentas. Mayoritariamente consideran que acuden bastante “a los amigos”, con una media de 4,03 y a quien menos acuden es “al orientador” del centro educativo, teniendo una media muy baja de 2,22, ya que opinan que acuden poco a esta figura del centro escolar para solicitar ayuda.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos sobre a quién acude el alumnado cuando se produce algún conflicto en el centro educativo. Percepción del alumnado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A los padres	145	1	5	3,44	1,066
Al tutor	145	1	5	3,26	1,147
A los amigos	144	1	5	4,03	1,112
A algún profesor	145	1	5	3,24	1,049
Al orientador	144	1	5	2,22	1,106
N válido (según lista)	144				

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Aunque desde la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), desde el desarrollo de las fortalezas (Peterson y Seligman, 2004) y de las capacidades (Nussbaum, 2012) se ha popularizado un discurso positivo sobre la convivencia que compartimos, coincidimos con Del Rey, Ortega Ruiz y Fera (2009) en que

Nada de ello indica que no se deba tener, al mismo tiempo, atención a los problemas que deterioran la convivencia y la clara conciencia de que la convivencia, por su propia y compleja naturaleza de red de redes de relaciones, es frágil y puede ser agredida desde distintas instancias, personas y grupos de personas. Tampoco implica la ingenuidad de que las cosas pueden ir bien en la convivencia si no se ocupan de ella los agentes educativos (p.162)

De hecho, en el análisis realizado de la percepción del alumnado del Grado de Educación Infantil respecto a la convivencia escolar, los resultados muestran que perciben de forma global que la convivencia se encuentra deteriorada con bastante frecuencia por conductas disruptivas. Esta percepción ha sido sostenida por múltiples estudios y autores. A modo de ejemplo traemos a coalición la cita de Gijón Casares y Puig Rovira (2010)

Partimos de una constatación demasiado frecuente: la vida en los centros escolares se ha deteriorado hasta el extremo de convertirse en una experiencia difícil y desagradable para el alumnado y el profesorado. Fracaso escolar, indisciplina, conflictos y violencia entre compañeros, que también se dirige contra el profesorado, son a menudo una viva preocupación de educadores y de la sociedad. Demasiado malestar para no prestarle atención (p.368).

El malestar de convivencia que se desprende de las situaciones de violencia son perjudiciales tanto para el buen funcionamiento de la instituciones escolar como para el desarrollo de las potencialidades del ser humano. Hasta el punto de considerarse la violencia como la antítesis de la convivencia (Aldana, 2006; Hernández Prados, 2004), o dicho de otro modo, la convivencia es el mejor modo de prevenir la violencia (Díaz-Aguado, 2005). La violencia se materializa en las relaciones interpersonales, ya sea entre alumnos, de alumno a docente y de docente a alumno. De estas modalidades de violencia, la que más estudios ha suscitado ha sido la violencia o maltrato entre iguales, de alumno a alumno. El estudio realizado arroja entre sus resultados que, atendiendo a las percepciones de los futuros maestros de educación infantil, las agresiones verbales en forma de insulto y el rechazo o aislamiento social son las formas que se dan con mayor frecuencia entre escolares. Esto ha sido constatado por diversos estudios, tal y como se muestra a continuación.

El insulto es la manifestación más recurrente del acoso: seis de cada diez estudiantes reconocen que alguien les ha insultado y más de dos de cada diez lo sufre frecuentemente. Además de sufrir insultos directos o indirectos, un acosado puede ser víctima de rumores, robo de sus pertenencias, amenazas, golpes o exclusión (*Cañarte Rodríguez, 2017, p.340*)

Por otra parte, aunque en menor medida, se han extendido los estudios en los que se contemplan las faltas de respeto y agresiones de alumnos concretos a docentes, y a la inversa las conductas de los docentes hacia el alumnado que provocan conflictos son ridiculizar y tener manía al alumnado. En lo que respecta a las agresiones profesor-alumno, según Fernández (2010) se sustentan en el miedo, ya que el alumno no se atreve a aceptar su necesidad de ser respetado o teme el escándalo público de magnitudes desproporcionadas, pero en ocasiones el alumno toma represalias hacia el docente y son los profesores quienes tras una escalada del conflicto con algún alumno reciben agresiones, insultos o amenazas. Ambos tipos de violencia son claros ejemplos del deterioro de la relación educativa que debe imperar entre educador y educando, una relación que debería estar sustentada en un clima moral que favorece la acogida, la aceptación, el respeto y el diálogo, entre otros aspectos.

Los futuros docentes de Educación Infantil sostienen que cuando se produce algún conflicto el alumnado suelen acudir primero a algún compañero antes que a un profesor, a un familiar o al orientador del centro. La convivencia necesita del fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, estableciendo conexiones y alianzas educativas tan fuertes que el apoyo puede venir desde cualquier dirección. Sin embargo, este estado ideal no siempre es alcanzado por todos los centros, pues como señalan Gázquez, Pérez y Carrión (2011) a pesar de que el clima escolar viene determinado por la relación existente entre los alumnos y los profesores, también es realmente importante la implicación de las familias en la escuela tanto para el desarrollo personal y académico del alumnado, así como en la mejora del clima de convivencia del centro.

Para concluir con este apartado, señalaremos algunos puntos fuertes y débiles de la presente investigación. En cuanto a los puntos fuertes cabe destacar que conocer la percepción del alumnado sobre el estado de la convivencia escolar y familiar puede ayudarles a reflexionar sobre por qué se producen estos conflictos, siendo críticos, y estableciendo diferentes estrategias para poder resolverlos. Por su parte, a los docentes les puede ayudar a conocer qué piensa el alumnado para poder diseñar actividades prácticas que sirvan de ayuda al alumnado para resolver estas problemáticas de cara a una situación futura en su ámbito profesional.

REFERENCIAS

- Hernández Prados, M.A. (2004) *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar. Tomo I*. Tesis Doctoral. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Aldana Mendoza, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, (359), 28-31.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2015). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2).
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Belmonte Almagro, M.L., Lara Férez, N., Calatayud Oliver, A.M., y Galián Nicolás, B. (2014). Familia y escuela ¿dos caras de una misma moneda? En P. Miralles, M.B. Alfageme, y R.A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (pp. 91-100). Región de Murcia: Editum.
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflictos*, (3), 154-169.
- Cañarte Rodríguez, T. C. (2017). *Cyberbullying: el acoso a través de las redes sociales en jóvenes universitarios*. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 174-185.
- Capdevilla, R., Vendrell, R., Ciller, L., y Bilbao la Vieja, G. (2014). La evaluación de

- la equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (1), 63-77.
- Carrión, E., y Hernández Prados, M. (2017). Las escuelas alternativas. Una aproximación a la educación del futuro. Comunicación presentada a *EUMED en el I Congreso Online Internacional sobre Desigualdad Social y Educativa en el siglo XXI*, 384-393.
- Cerezo, F., et.al. (2010). *La participación familiar en los planes de convivencia escolar. Estudio en los Centros Públicos de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia*. Región de Murcia: CARM.
- Del Rey, R., Ruiz, R. O., y Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180.
- Díaz- Aguado, M.J. (2006). Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (3).
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37, 17-47
- Fernández, I. (2010). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. España: Narcea Ediciones.
- García, A., y Benito, J. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 175-204.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gijón Casares, M., y Puig Rovira, J. M. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Educação (UFSM)*, 35(3), 367-380.
- López Castedo, A., y Domínguez Alonso, J. (2009). *La formación del profesorado como factor clave en el éxito de la convivencia educativa*. Actas do X Congreso Internacional Galego- Portugês de Psicopedagogía. Braga: Universidad do Minho.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. *Desarrollo psicológico y educación*, 3, 21-43.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Penalva López, A., Hernández Prados, M. Á., y Guerrero Romera, C. (2016). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, (15), 281-304.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Orford University Press.

- Rigby, K., y Slee, P.T. (2008). Interventions to reduce bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 165-183.
- Santiago, M. J., Otero-López, J. M., Castro, C., y Villardefrancos, E. (2008). Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Zabalza Beraza, M.A., y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.

EL USO DEL APRENDIZAJE POR SERVICIO COMO MEDIO DE EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL. UN PROYECTO ESCOLAR

José Santiago Álvarez Muñoz
(Universidad de Murcia)
iosesantiago.alvarez@um.es

M^a Ángeles Hernández Prados
(Universidad de Murcia)
mangeles@um.es

Resumen:

Fruto del continuo deterioro de nuestro entorno cada vez resulta más necesario el tratamiento de la educación medioambiental como eje transversal que aborde elementos curriculares y contenidos propios del currículum oculto. Conocimientos a los que se tendrá más accesibilidad por medio de la implementación de la metodología Aprendizaje por Servicio en este eje educativo, didáctica que combina lo curricular con el servicio a la comunidad como medio de ejercicio de la solidaridad a la vez que se genera un aprendizaje. Por consiguiente, se llevo a cabo el diseño de un proyecto escolar sobre educación medioambiental desde la aplicación del Aprendizaje por Servicio, abordando una serie de actividades que se inician por la sensibilización o concienciación, continúa con la aplicabilidad de lo aprendido y, por último, se lleva la difusión de todo lo concurrido a la comunidad. Plan de innovación que estableció un antes y un después en la política ambiental del centro y el área urbana fruto del trabajo desde las comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje por Servicio - Educación Medioambiental - Educación Primaria – Ciencias Naturales – Comunidades de Aprendizaje.

Abstract:

As a result of the continuous deterioration of our environment, it is increasingly necessary to treat environmental education as a transversal axis that addresses curricular elements and contents of the hidden curriculum. Knowledge that will be more accessible through the implementation of the Learning by Service methodology in this educational axis, which combines curricular with service to the community as a means of exercising solidarity while generating learning. Therefore, we carried out the design of a school project on environmental education from the application of Service Learning, addressing a series of activities that are initiated by awareness or awareness, continues with the applicability of what was learned and, finally, the dissemination of everything that is attended to the community is carried out. Innovation plan that established a before and after in the environmental policy of the center and the urban area fruit of the work from the learning communities.

Key words: Learning by Service – Environmental Education - Primary Education – Natural Science – Learning Communities.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha constatado que los sistemas educativos occidentales presentan las limitaciones para formar a los ciudadanos del futuro para que, además de capacitados técnicamente, sean también personas responsables y solidarias, favoreciendo el desarrollo humano, lo que ha avivado el debate entre los expertos sobre el rumbo que debieran tomar las reformas educativas (Martínez-Odría, 2007). Con la reciente legislación educativa instaurada, nos encontramos ante un panorama escolar en el que la competitividad y comparación queda patente fruto de las excesivas pruebas estandarizadas que se han de cumplimentar en nuestro recorrido educativo y, además, de los innumerables elementos que dificultan la principal tarea del maestro: educar. No se puede limitar la tarea docente a la transmisión de conocimiento o datos puesto que la interacción docente – alumno lleva implícita una serie de valores o emociones las cuales no se pueden obviar. Además, si pasamos de la superficialidad de los contenidos, profundizando en cada uno de los temas impartidos, nos será más fácil llegar a ese tipo de aprendizajes que no se adquieren por medio de un libro (Díaz, 2006).

En este sentido coincidimos con Tapia (2008) cuando afirma que el modelo tradicional de la institución educativa considerada como un «templo del saber» queda atrás para aproximarse cada vez más hacia un modelo integrado y superador en el que se revaloriza la responsabilidad social y aprendizaje servicio.

En este modelo superador, la universidad se reconoce «parte de» el conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del «afuera». La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar (Tapia, 2008, p.36)

Por consiguiente, es vital que desde la educación se contribuya a crear seres sensibles que tengan conciencia sobre las problemáticas que nos ahondan en nuestro entorno cercano. De manera que, las nuevas generaciones adquieran conciencia y, además, desde la crítica y la reflexión, actúen en la sociedad en pro de poner solución a todas las dificultades encontradas dando aplicabilidad a lo aprendido en la escuela. Para ello, los ejes transversales educativos se consideran herramienta para la consecución de tal finalidad, no obstante, se le ha de otorgar el soporte y los medios adecuados para que mantengan la funcionalidad que éstos tienen (Velásquez, 2009).

Hay tres vías fundamentales de aprendizaje ético: mediante el ejercicio, por observación y por construcción autónoma y personal de matrices de valores. Algunas teorías sobre los valores y sobre la educación en valores enfatizan más unas que otras. Aprendemos éticamente a través de la práctica y del ejercicio, por ello es tan importante el contexto en el que vivimos y en el que nos formamos, porque es el que realmente aprendemos (Martínez, 2008, p.13)

De esta forma, para la inclusión de estos contenidos, propios del currículo oculto, se han de introducir nuevas metodologías que le otorguen de un soporte educativo que garantice su correcta transmisión. Aparecen así nuevos métodos como el Aprendizaje por Servicio (en adelante ApS) el cual posibilita la figuración de esos valores o actitudes en acciones concretas que repercuten en nuestro entorno cercano y, lo más importante, genera una situación de aprendizaje real y práctica que contribuyen a dar un paso más allá de la transmisión de información y aproximarnos a la auténtica formación de personas. En palabras de Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) el aprendizaje servicio, en tanto que actividad educativa que enlaza la adquisición de conocimientos y competencias con su aplicación práctica para la mejor realización de un servicio útil a la comunidad, tiene argumentos suficientes para cambiar el sentido del aprendizaje y el sentido de la ciudadanía.

Si bien esta metodología, que favorece el aprendizaje de valores y de las dimensiones éticas de la persona, nace en el contexto de la educación superior, concretamente en todo el proceso de reforma de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, en la actualidad se ha generalizado a otros niveles educativos, penetrando tanto en secundaria como en primaria, etapa está en la que se inscribe la experiencia que relatamos en esta comunicación.

2. EL APROVECHAMIENTO EDUCATIVO DEL APRENDIZAJE SERVICIO

Tratar de delimitar el ApS no es tarea fácil. Nos encontramos ante uno de esos conceptos educativos complejos entorno a los cuales ha proliferado una gran diversidad de producciones científicas en un periodo relativamente corto de tiempo. Reconocemos la diversidad no solo de definiciones existentes, sino de denominaciones diferentes que se vinculan con demasiada frecuencia al ApS, haciendo aún más difícil su estudio y delimitación conceptual. Solo a modo de ejemplo recopilamos algunos de las expresiones que se emplean para referirse al ApS : Servicio social curricular, Trabajo comunal universitario, Extensión cocurricular, Práctica preprofesional comunitaria, voluntariado educativo, aprendizagem-serviço, servicio a la nación, service-learning, etc., ahora bien, más allá de la complejidad y de las diferencias marcadas por el contexto, se han establecido unos los siguientes acuerdos: 1. Reconocimiento del protagonismo del estudiante, 2. El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas, y 3. La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación (Tapia, 2008). Aún sabiendo que no podemos ser exhaustivos, consideramos esencial una aproximación al concepto del Aps, tanto desde las definiciones como de los beneficios que pueden desprenderse en el educando.

En primer lugar, en lo que respecta a su conceptualización, el aprendizaje-servicio es una “metodología experiencial que aúna aprendizaje y servicio comunitario en un único proyecto con base académica y cívica” (Sotelino, Santos-Rego, y Lorenzo, 2016, p. 216). De forma ingeniosa, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) realizan una similitud entre un collage y el aprendizaje servició para señalar que a pesar de partir de elementos conocidos como el servicio voluntario a la comunidad o la forma de

proceder en las instituciones educativas no formales, la novedad del APS no reside en cada una de las partes que lo componen, sino en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente. Por su parte, Martínez (2008) lo define como

propuestas de trabajo cooperativo y/o colaborativo que utilizando el lenguaje y los conocimientos de las disciplinas que conforman el plan docente de una titulación, desarrollan en el estudiante competencias orientadas a una mejor comprensión de la realidad social, económica, medioambiental, mediática, cultural y personal que afectan a los miembros de una comunidad, con voluntad de transformación social y contribuyendo a incrementar el bienestar de las personas y el nivel de inclusión social (p.21)

Se entiende como una metodología o actividad académica con una clara proyección social que tiene por finalidad la adquisición de unos contenidos curriculares de diferentes materias por parte del alumnado a través del servicio que éste desempeña en el medio social (Lorenzo y Santos-Rego, 2009). Se trata de “una metodología orientada a la educación para la ciudadanía, inspirada en las pedagogías activas y compatible con otras estrategias educativas” (Batlle, 2011, p.51). Por tanto esta metodología no se caracteriza por el verbalismo y la memorización, sino todo lo contrario, más bien por la experimentación de vivencias, situándose en la praxis educativa.

Pero definir el Aprendizaje-Servicio tan solo como la realización de una tarea en beneficio de la comunidad es empobrecerlo. Destacar lo que tiene de voluntariado, olvidando lo mucho que supone de adquisición de conocimientos, competencias y valores vinculados a lo curricular, es limitar sus posibilidades como metodología adecuada para la enseñanza (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p.15)

El riesgo del ApS reside en caer en un activismo desvinculado de lo curricular, y ofrecer experiencias al margen de las asignaturas, de los contenidos académicos y competencias que el estudiante ha de adquirir, y lo que es aún peor, sin un profesor responsable que actúe de supervisor y tutorase la experiencia. El reto reside, según Martínez Odría (2007) “en encontrar los modos de aprovechar las posibilidades y recursos que se encuentran en el aula para acercarse a realidades diferentes y encontrar formas de participar en su mejora o desarrollo” (p.628), y para ello la autora señala los siguientes aspectos esenciales en el ApS: 1. Protagonismo de la voz del alumnado; 2. Atención a una necesidad real que surgen desde la comunidad; 3. Conexión con los objetivos curriculares de aprendizaje; 4. Ejecución de un proyecto servicio; y 5. Reflexión.

En segundo lugar, en cuanto a los beneficios asociados a este tipo de situaciones de aprendizaje servicio han sido señalados por distintos autores, generalmente vinculados al campo de la educación moral, de la ciudadanía, de la educación en valores, que enfatizan diferentes matices y aspectos. Somos conscientes de que tratar de ser exhaustivos al respecto es un despropósito, pero a continuación mostramos algunos de los aspectos señalados por los autores como

ventajas, beneficios o aportaciones del APS al desarrollo humano. El ApS “permite dar a conocer a sus alumnos una realidad más amplia que supera la actividad cotidiana que tiene lugar dentro de los muros del recinto escolar” (Martínez Odría, 2007, p.628). Al respecto Martínez (2008) señala que son una buena práctica de aprendizaje de competencias, que potencian aprendizajes que permiten aprender a aprender y a emprender, y que pueden ser excelentes espacios para la formación en valores, de aprendizaje ético y de ciudadanía activa.

Por su parte Sotelino Losada, Santos Rego y García Álvarez (2019) reconocen que la aplicación del Aps en el marco de educación intercultural promueve incremento de las expectativas personales y profesionales del alumnado, disminuyen las quejas de los estudiantes sobre la escasa conexión de la formación universitaria y el desempeño profesional, beneficios derivados del trabajo en red de los diferentes grupos y agentes sociales, y adquieren en mayor medida una serie de competencias y habilidades de corte cívico-social, y también relacional.

Aunque no es este el espacio para recopilar la diversidad de experiencias que se han realizado desde el ApS, si nos gustaría señalar que han sido muchas las temáticas tratadas desde esta metodología, desde aquellas más vinculadas al contexto académico como el refuerzo en lectoescritura en contexto de elevado analfabetismo a aquellas más de índole social como la educación ambiental. El proyecto de APS que presentamos a continuación se centrará en esta problemática que a pesar de presentar un carácter global y afectar mundialmente a la ciudadanía, ha de ser tratado desde iniciativas locales, particulares y concretas que ayuden a concienciar a las nuevas generaciones de su papel en el mundo y del equilibrio que han de mantener con la naturaleza (Álvarez y Hernández, 2018).

3. PROYECTO: QUERIDO PAÍS ECOLÓGICO...

Cada vez más es mayor la cantidad de información que recibimos acerca de la problemática medioambiental pero, sin embargo, aún persisten en la sociedad numerosos hábitos que alteran nuestro entorno. Por lo cual, en la educación medioambiental se da la necesidad de la inclusión de un carácter práctico y significativo que dote de una mejor adquisición de los aprendizajes de manera que, transfiera de los muros del colegio a sus formas de vida.

Con el fin de cumplir tal pretexto, se procedió a la inclusión de la metodología Aprendizaje por Servicio para la aplicación del eje transversal en la docencia referente al currículo oculto. Tal decisión posibilita el acceso a una serie de aprendizajes por medio del ejercicio de la ciudadanía, ocasionando un pequeño cambio que puede desembocar en cambios de una mayor coyuntura. De esta forma, partiendo de este propósito, nace el proyecto denominado como: Querido país ecológico...A continuación, se explicará con detalle cada uno de los aspectos que definen el procedimiento llevado a cabo en esta iniciativa innovadora.

3.1. OBJETIVOS

El objetivo principal de la siguiente acción educativa es adecuar en la educación medioambiental sostenible a fin de que trasladen los aprendizajes a sus modelos de comportamiento de la vida diaria. De esta forma, el siguiente propósito general se discurre en una serie de objetivos específicos que sistematizan la acción, éstos son los siguientes:

- Entender la necesidad de la biodiversidad para el buen funcionamiento del ciclo vital.
- Concienciar acerca del cuidado y la problemática de los animales y plantas en peligro de extinción.
- Desarrollar ideas e iniciativas como alternativas a las problemáticas medioambientales.
- Conocer todas las situaciones problemáticas que encontramos a nivel nacional sobre medio ambiente.
- Desarrollar actitudes críticas y responsables que posibilite la determinación de aquellas acciones que pueden ser nocivas o beneficiosas para el entorno.
- Dar eco a la comunidad educativa y contextual de todo lo abordado a fin de sensibilizar sobre el tema.

3.2. CONTEXTO

El proyecto es desarrollado en el centro educativo Salesianos de Cabezo de Torres, centro de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de titularidad concertada que se encuentra ubicado en el extrarradio de la ciudad de Murcia, concretamente, en la pedanía de Cabezo de Torres. Un centro con una larga tradición, con más de 60 años de recorrido que queda compuesta por dos líneas en cada etapa.

La localización del centro queda determinada como una zona con una fisionomía urbana de edificios de baja altura o viviendas unifamiliares que queda distribuida en un casco urbano antiguo junto a una zona residencial de nueva creación. En el plano comercial cabe resaltar una fuerte predominancia del sector terciario representado a través de los comercios locales y los servicios públicos junto a una considerada presencia del sector secundario el cual queda definido por la industria agroalimentaria.

En lo que refiere al alumnado, debemos especificar que se trata del alumnado perteneciente a la etapa del primer tramo de Educación Primaria. Grupo que proviene de un carácter social, cultural y económico de nivel medio-bajo en el que predominan padres con nivel académico bajo, recursos económicos algo deficitarios, alta tasa de paro y, por último, con recursos culturales y de apoyo al estudio limitados.

3.3. TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se realiza a lo largo del curso escolar 2018-19 por medio del trabajo en equipo y la cooperación de todo el profesorado involucrado en el Primer Tramo de Educación Primaria. De la siguiente manera, éste fue diseñado y planificado

durante el mes de septiembre para comenzar en octubre y finalizar en mayo. Todas las actividades fueron organizadas por trimestres siguiendo un orden lógico y secuencial que asegure la correcta adquisición de los aprendizajes definidos en los objetivos. Por consiguiente, en la presente tabla, se recogen todas las actividades que contiene el proyecto en base a los trimestres del curso escolar.

Trimestre	Fecha	Actividad
<i>Primer trimestre</i>	Octubre - 2018	Cuentos ecológicos para los niños del futuro
	Noviembre - 2018	Huella ecológica
	Diciembre - 2018	Excursión a la planta de reciclaje
<i>Segundo trimestre</i>	Enero - 2019	Los pequeños investigadores
	Febrero - 2019	¿Qué pasa en España?
	Marzo - 2019	Hay una carta ecológica para ti
<i>Tercer trimestre</i>	Abril - 2019	Grabación vídeo sensibilización
	Mayo - 2019	Exposición: Querido país ecológico

A continuación, expondremos de forma detallada cada una de las actividades que han sido diseñadas para tal proyecto el cual en cada trimestre parte de una línea de acción principal. En el primer trimestre se parte de la concienciación y sensibilización partiendo de acciones de conocimiento directo y autoreflexión que posibilite generar un punto de partida sobre el que construir el resto de acciones. En el siguiente trimestre prima la indagación y acción directa de manera que se adentren en el tema y, además, saquen sus propias valoraciones y conclusiones. Por último, a fin de afianzar lo aprendido, se da la fase de la expresión y divulgación en la que a partir de su propio testimonio transmitan a la comunidad todo lo asimilado.

3.4. METODOLOGÍA

La principal metodología que gira en torno a toda la acción desarrollada en el proyecto es la del Aprendizaje por Servicio (ApS) la cual surge de una combinación de aprendizaje curricular y servicio a la comunidad por medio de la cual se busca la adquisición concreta de una serie de contenidos de varias áreas a la vez a través de una serie de actividades que generen un cambio positivo en nuestro entorno.

No obstante, dicha metodología se perfila como soporte general de la acción didáctica pero a través del ejercicio de la didáctica se discurre otras metodologías que dan más calidad y efectividad al plan. De esta forma, se contemplan las siguientes metodologías:

- Aprendizaje globalizador: Siguiendo la premisa que vivimos en una sociedad global que no queda dividida por parcelas de conocimiento, se busca la

coordinación del equipo de tramo a fin de que por medio de las actividades se pueda abordar el mayor rango de contenidos de diferentes áreas, siguiendo lo vivido en nuestra realidad actual.

- Aprendizaje cooperativo: El trabajo en equipo resulta un requisito básico para la construcción de aprendizajes y, por consiguiente, su adquisición. Además, resulta importante desarrollar la toma de decisión, el acuerdo o la cooperación a fin de que sean capaces de crear buenos productos de aprendizaje fruto de la aportación de cada uno de los participantes. Por último, cabe resaltar que tal metodología comporta cierta preparación para la vida, es decir, prepara al alumnado para lo que supone la realidad laboral en la que la confrontación, puesta en común y cooperación son una constante en la mayoría de los trabajos que comportan el mercado laboral.
- Gamificación: La inclusión de un componente lúdico en las actividades resulta un requisito indispensable para poder llegar al aprendizaje pues genera una serie de estímulos y emociones que afianza la atención y predisposición del alumnado en la actividad haciendo que, de manera inconsciente, sean adquiridos los aprendizajes dentro de una atmósfera distendida.

3.5. ACTIVIDADES

PRIMER TRIMESTRE “¿Qué es eso del medio ambiente?”	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar en profundidad respecto aquellas problemáticas medioambientales. - Tomar conciencia sobre la propia acción medioambiental de cada individuo - Conocer los fenómenos y conceptos principales del campo medioambiental 	
ACTIVIDADES	
Cuentos ecológicos para los niños del futuro	En grupos cooperativos cada uno de los grupos leerá uno de los cuentos de la recopilación de cuentos de temática medioambiental conocido como: . Con cada uno de éstos, para coger conciencia secuencial, elaborarán un cómic explicando la historia que han leído. Posteriormente, irán a Educación Infantil para relatar tales cuentos al alumnado de esa etapa con apoyo de caretas.
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
Excursión a la planta de reciclaje	Los alumnos del primer tramo visitarán la planta de reciclaje de Murcia en la cual conocerán de qué manera gestionan y tratan los residuos. De la siguiente forma, cuando vuelvan al aula, deberán de crear su propia planta de residuos pensando qué usos le darán a los materiales que se toman para el reciclaje.

SEGUNDO TRIMESTRE “¿Qué está pasando en España?”	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las diferentes problemáticas medioambientales que se dan en el territorio nacional. - Concienciar desde la reflexión y la crítica de la propia práctica. - Desarrollar capacidades de recogida, tratamiento y síntesis de información. 	
ACTIVIDADES	
Los pequeños investigadores	<p>Por grupos cooperativos, cada uno de los cursos deberá indagar y buscar información sobre una serie de núcleos temáticos los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animales y plantas en peligro de extinción. - Abandono y contaminación de las centrales nucleares. - Contaminación atmosférica y aumento del CO2. La capa de humo en grandes ciudades. - Sobreexplotación de la pesca. - La sequía en las zonas áridas de la Península. - La continuación de incendios en el norte de España. <p>Tras la búsqueda de información, deberán poner en común lo encontrado cada uno para elaborar un pequeño sumario que recoja toda la información destacable del núcleo temático. Así, a modo croquis o mapa mental con imágenes se expondrá el caso abordado, el cual se explicará en la sala de audiovisuales por cada una de las clases al resto.</p>
¿Qué pasa en España?	<p>Una vez se haya extraído toda la información y, además, haya sido organizada y analizada, deberán indagar sobre una serie de casos concretos de acuerdo a la problemática que han estudiado. Así, en cada clase, por grupos, deberá abordar un caso, todos éstos serán expuestos en un mapa de España en el que haga fácil situar el caso y lo sucedido. Todos ellos serán expuestos en el hall y, además, serán expuestos por los propios alumnos al resto de compañeros.</p>
Hay una carta ecológica para ti	<p>Con los casos especificados, conociendo la situación y las consecuencias que se derivan, cada grupo elaborará, con apoyo del docente, una carta destinada al organismo, institución o persona de referencia que hay en relación al caso abordado. Cuando haya sido elaborada, ésta se derivará a tal destinatario a fin de que se transmita la demanda social creada.</p>

TERCER TRIMESTRE “Dando un eco de lo sucedido”
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Asimilar todo lo aprendido. - Difundir a toda la comunidad educativa y contextual lo sucedido en nuestro territorio a fin de concienciar respecto a lo sucedido. - Fomentar la creatividad y capacidad de exposición del alumnado.

ACTIVIDADES	
Grabación vídeo sensibilización	En relación a la temática abordada en cada problemática en el trimestre grupo, cada clase deberá elaborar una serie de sketchs que conciencie, sensibilice y transmita la demanda al resto del mundo. Éstos vídeos serán subidos a la cuenta de Youtube del centro y, posteriormente, compartido en la redes sociales.
Exposición: Querido país ecológico	A modo de conclusión y recopilación de todo lo concurrido, se acondicionará una de las salas del centro para ubicar todo el material realizado por el propio alumnado. Éste será anunciado para su visita por parte de toda la comunidad educativa y barrio a fin de, una vez más, concienciar.

3.6. RECURSOS

A fin de poder ejecutar las actividades ideadas se han de conseguir una serie de materiales o, incluso, diseñar o idear de forma específica otros. Además, cabe remarcar la diferenciación de estos recursos en educativos o no educativos, la única diferencia que comporta es que los primeros acotan un aprendizaje curricular en concreto y los segundos tienen un uso más fungible o de apoyo.

Además, debemos considerar los recursos humanos como medio de dinamización de toda la actividad que conlleva el ejercicio del proyecto acotando desde el profesorado implicado en el tramo a el propio alumnado.

3.7. 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.

a) 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.

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 ha adquirido los conocimientos, las prácticas y asumido las actitudes.

b) 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. 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.

c) 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 adecuado 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.

4. CONCLUSIONES

El trabajo por proyectos resulta una de los productos más completos y beneficiosos para el alumnado y la comunidad educativa pues éstos conllevan la implicación de cada una de las partes que comporta los contextos educativos. Sin embargo, se denota la falta de formación del profesorado para llevar a cabo este tipo

de iniciativas, problema que se deriva de la formación universitaria en la que se requiere la necesidad de incluir nuevas materias relativas al tema o adecuarlo como contenido a todas las didácticas específicas (Vílchez, 2005).

Además, la combinación de la metodología Aprendizaje por Servicio y el trabajo en comunidades de aprendizaje posibilita uno de los aspectos a reforzar en todos los centros: el sentimiento de pertenencia. Tal variable se sitúa como un elemento central que se diversifica en una serie de mejoras que engloba desde el clima de convivencia al propio rendimiento del alumnado, además de hacer a las familias más partícipes en la educación de sus hijos. Además, fruto de este trabajo metodológico, también se da una apertura del centro al barrio o entorno cercano figurando como centro social y cultural de referencia del área que no sólo se dedica a la tarea meramente curricular.

Por último, como señala Covas (2004) cabe remarcar la necesidad de una educación ambiental que supere lo expuesto en los libros, es decir, lo meramente superficial ya que se debe dotar de un carácter práctico que de verdad acerque al producto de aprendizaje en sí. No sólo es importante saber de aquellos conceptos que ahondan sobre ese eje transversal, también resulta crucial fomentar aquellas prácticas que deriven en una actitud crítica y reflexiva que no sólo lleve a un aprendizaje de conceptos sino que modifique la escala de valores de la persona, acercándose a un modelo de consumo responsable y respeto al medioambiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Muñoz, J. S. y Hernández Prados, M. A. (2018). *Cuidamos nuestro entorno. Proyecto de Educación Ecológica en el Primer Tramo de Educación Primaria*. Comunicación presentada en el III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, Málaga, España.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?. *Crítica*, 972(61), 49-54.
- Covas Álvarez, O. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-7.
- Díaz Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.
- Lorenzo, M. y Santos Rego, M. A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.
- Martínez Odria, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio, la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón* 59 (4), 627-640

- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social. En Martínez (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (11-26). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2 (2), 13-32
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Sotelino Losada, A., Santos Rego, M.A., y García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37 (1), 73-90.
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228. doi: 10.14201/teoredu282225248
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (27-56). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(2), 29-44.
- Vílchez López, J. E. (2005). El reto de la educación medioambiental en la formación del profesorado de educación primaria: muestrario de actividades. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (8), 97-128.

APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL MÉTODO COOPERATIVO

M^a Ángeles Hernández Prados
(Universidad de Murcia)
mangeles@um.es

José Santiago Álvarez Muñoz
(Universidad de Murcia)
josesantiago.alvarez@um.es

Resumen:

El proceso de lectoescritura queda configurado como uno de los aprendizajes de mayor relevancia a lo largo del recorrido escolar siendo objeto de grandes esfuerzos a fin de llegar a la presión de los niños por su aprendizaje antes de que finalice la Educación Infantil. Ante tal situación, varias son las posturas respecto al tema pero, sin embargo, se concluye que se ha de respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumnado sin forzar sus mecanismos cognitivos provocando la adquisición natural de esta habilidad. De esta forma, en pro de fomentar esa naturalidad y crear una estimulación en el niño, se creó un proyecto en el que se ejerció la lectoescritura por medio de la aplicación de los grupos cooperativos, en la que se buscaba el aprendizaje por medio de la interacción, construyendo conocimientos gracias a la corresponsabilidad e interdependencia positiva generada. Así, se idearon varios hábitos en los que también aplicar la gamificación como medio que fomente la creación de un ambiente lúdico y de recreación que potencie los aprendizajes. Un proyecto que no sólo fomentó la adquisición de las habilidades de lectoescritura sino que también derivó en varios beneficios a nivel personal y grupal en el aula.

Palabras clave: lectoescritura – Educación Primaria – Aprendizaje Cooperativo- Gamificación – Inclusión.

Abstract:

The literacy process is configured as one of the most important learnings along the school journey, being the object of great efforts in order to reach the pressure of children for their learning before the end of Early Childhood Education. Given this situation, there are several positions on the subject but, nevertheless, it is concluded that the pace of learning of each student has to be respected without forcing their cognitive mechanisms causing the natural acquisition of this ability. In this way, in order to foster this naturalness and create stimulation in the child, a project was created in which literacy was exercised through the application of cooperative groups, in which learning was sought through the interaction, building knowledge thanks to the co-responsibility and positive interdependence generated. Thus, several habits were devised in which also apply gamification as a means that encourages the creation of a playful and recreational environment that enhances learning. A project that not only fostered the acquisition of literacy skills but also derived in several benefits at a personal and group level in the classroom.

Key words: Literacy – Primary Education – Cooperative Learning – Gamification – Inclusion

1. INTRODUCCIÓN

En muchas ocasiones, dentro de los aprendizajes vitales a transmitir en las etapas obligatorias se tiende a la repetición de procesos, al margen del paso del tiempo y, por consiguiente, la inclusión de cambios. Lo cual hace que la educación actual no se adapta a las necesidades reales de las nuevas generaciones las cuales requieren de un planteamiento diferente que incremente el éxito de aprendizaje. Hecho que no se adapta al nuevo escenario actual, una sociedad que vive ante un acelerado crecimiento de cambios en cortos periodos a los cuales el entorno y sus elementos debe adaptarse si no quiere quedarse obsoleto, como es lo que ocurre en muchas realidades escolares evocando al absentismo o la desmotivación. Denotando la necesidad de innovar e implementar nuevos métodos o técnicas que den un giro didáctico al nuevo modelo educativo, satisfaciendo aquellas necesidades que van emergiendo con el paso del tiempo.

La lecturoescritura ocupa uno de esos aprendizajes vitales los cuales, y tiene como objetivo educativo favorecer y propiciar nuevos y más efectivos canales de comunicación entre los niños y su entorno social y cultural, ya que resultan altamente necesarios para poder acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura, pues son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados y nos permiten ampliar nuestro conocimiento del mundo que nos rodea (Díez de Ulzurrun et al, 1999). En palabras de Hernández-Prados y Tolino (2011a) “La lecto-escritura es un aprendizaje instrumental que actúa como base de todos los aprendizajes posteriores y que posibilita mayores cauces de interacción con los otros y con el entorno”.

Atendiendo a la normativa que rige el sistema educativo español, concretamente, el currículo de educación infantil, la enseñanza de la lectoescritura es obligatoria a partir de los seis años. Sin embargo, como señala Nuñez y Santamarina (2014), en ocasiones, se tiende a forzar su adquisición cuando el cerebro no contiene la madurez suficiente para asimilar tales mecanismos. Cada vez se presiona más a los maestros de educación infantil para que se llegue al total acceso de la competencia de lectoescritura al finalizar dicha etapa, a pesar de que no supone un requerimiento oficial. De hecho, no existe unidad en los centros de una misma comunidad, todo depende del itinerario marcado en el proyecto educativo y de los logros de aprendizaje marcados por los docentes de la etapa. Del mismo modo, tampoco existe acuerdo entre los autores especialistas en lectoescritura, ya que algunos investigadores que sostienen que el inicio de estos aprendizajes debe estar supeditado a la madurez psicológica de los sujetos, mientras que otros apuestan por la enseñanza de la lengua escrita desde los tres y cuatro años, favoreciendo desde una perspectiva cognitiva-lingüística, la intervención temprana como medida adecuado para mejorar el rendimiento en lectura y escritura y prevenir o atenuar el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje (González Valenzuela, Martín Ruiz y Delgado Ríos, 2011). De modo que, se ha de dejar que el aprendizaje de la lectoescritura sea asimilado como un proceso natural cuando su campo cognitivo posea la capacidad y madurez

suficiente para ello puesto que, si se impone u obliga, se puede derivar a una serie de problemáticas o bloqueos que afectan sobre los futuros aprendizajes.

Por último, cabe remarcar la necesidad de superar el individualismo en pro de acceder a un modelo de educación que se asemeje a la sociedad, es decir, una red de relaciones que construyen la realidad. Por lo tanto, no podemos establecer un modelo de trabajo unidireccional puesto que no supone uno de los principales fines de la educación: preparación para la vida. Debemos de introducir metodologías que se vinculen a contenidos curriculares comportando modelos de construcción de contenidos en la que el alumnado sea el propio protagonista pero desde una faceta de cooperación y relación con los iguales. De la siguiente manera, nos estaremos acercando a los modelos de relación que definen nuestro entorno, de lo contrario, estaremos conformando a seres que no tendrán la capacidad de poder gestionar trabajo en relación a otras personas, lo que supone el ejercicio del ciudadano adulto en la vida real (Mora, 2004).

Por consiguiente, siguiendo las premisas previas, se buscó unificar criterios dando forma a una iniciativa que dé respuesta a la demanda social planteada hacia la educación y atienda a las necesidades de un contexto determinado. Así, se diseñó el proyecto: la lectura en compañía, en el cual se busca la adquisición de la lectura y la escritura por medio del ejercicio de varios hábitos o rutinas en grupos cooperativos. Una forma dinámica y enriquecedora en la que acceder a contenidos curriculares y, a su vez, potenciar capacidades para la vida.

2. LA LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La lectura es la mejor herramienta de la que disponemos para potenciar nuestro trabajo intelectual y bienestar humano, pues contribuye a despertar la curiosidad intelectual y científica, aficiones e intereses, el esfuerzo y la voluntad, la participación activa y dinámica, la capacidad de atención, concentración y observación, la fantasía y creatividad. Antaño la literatura y los libros infantiles contribuían de forma protagonista al desarrollo de la infancia, actualmente, los medios de comunicación contribuyen a una revalorización de la imagen e introducen cambios en los estilos de vida, condicionando toda una forma de concebir y construir las relaciones humanas (Gimeno Sacristán, 2003; Vila Merino, 2008). El protagonismo concedido a las TIC ha monopolizado el discurso científico-cultural, revalorizando lo digital frente a lo analógico, la imagen frente a la palabra, abriendo un debate sobre la lectura que se centra en esclarecer en qué medida ésta está siendo cuestionada y relegada frente a otras actividades, o dicho de otro modo, en la paradoja de si son las TIC un soporte y apoyo a la lectura (tecnofilia) o un enemigo de la misma (tecnofobia)(Hernández-Prados y Tolino, 2011b). Además, el manejo de las TIC en ocasiones es muy intuitiva, pudiendo ser utilizada, de forma básica, sin necesidad de la competencia de lectoescritura adquirida.

Considerar que las TIC deterioran la lectura es un planteamiento miope del problema, ya que éstas son un recurso que posibilita el uso de múltiples herramientas de gran utilidad para el apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje formal, no formal e informal. Solo a modo de ejemplo, traemos a coalición el trabajo realizado por Gómez-Díaz, García-Rodríguez, y Córdón-García (2015) en el que ofrece una clasificación de diferentes apps que promueven el aprendizaje lector distribuidas en seis dimensiones tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Apps para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

Dimensión de la lectoescritura	Apps
Aprender el alfabeto	Drawanimal, ABCKit, Dic Dic, Aprende a leer, MiniU Alfabeto Zoo, Aprende el alfabeto jugando y el Abecedari
Aprender a leer y escribir	ABCKit for 5, Freefall, Spelling Spanish, Alfabeto y palabras, Ludiletras, ABC Spanish Reading Magic, Yo escribo (lite) o su versión de pago Comenzando a escribir, El Sonido de las Letras y Dibuja el abecedario
Aplicaciones inclusivas	Piruletras o las Letras y yo
Storytelling	Catapum, o CreaAPPcuentos
Jugar con las letras y las palabras	Crucigramas, sopas de letras, el ahorcado...
Practicar, comprender y disfrutar	Play Tales, Joy Tales, Auca, Mis cuentitos...

Fuente: Gómez-Díaz, García-Rodríguez, y Córdón-García. (2015)

Por otra parte, la lectoescritura es un aprendizaje instrumental que condiciona el resto de los aprendizajes, y aunque como reconocen Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderrozas (2015) la mayoría suelen adquirir dicha competencia sin problemas, algunos presentan dificultades de lectura como la dislexia o dislalia que afectan al rendimiento en el conjunto de disciplinas curriculares, siendo esencial su detección temprana, incluso antes de iniciar el proceso de aprendizaje sistemático de la lectoescritura para reducir los efectos colaterales. Para contribuir a hacer el proceso de aprendizaje de la lectoescritura más efectivo se requiere de un ambiente rico de estímulos significativos, tanto en la escuela como en la familia, que promuevan actividades que impliquen tanto la escritura, lectura, así como el desarrollo del lenguaje oral del niño (Hidalgo y Medina, 2009).

Si al maestro de infantil le compete la iniciación a la lectura, el docente de primaria debe promover la comprensión lectora y la adquisición del hábito lector. Respecto a la comprensión, Sánchez Romero y Hernández Prados (2011a) señalan que:

Cuando un lector lee y comprende un texto no sólo es capaz de resumir o sacar las ideas principales del mismo, también es capaz de reinventar la realidad dada, de forma totalmente subjetiva y única (...) La mejor garantía de una buena comprensión lectora no es la reproducción parcial o total de lo leído por el alumno, sino la competencia de reinventar lo leído. Resulta imperativo resaltar ese carácter subjetivo de la comprensión, tan frecuentemente olvidado en los centros educativos.

En cuanto al hábito lector, este constituye una finalidad educativa, ya que garantiza la práctica frecuente y placentera de la lectura, potenciando a su vez un mayor dominio del lenguaje escrito y oral. Para Sánchez Romero y Hernández Prados (2011b) la lectura se ha escolarizado en exceso, reduciéndola a un saber academicista, alejado del contexto familiar, con lecturas estandarizadas impositivas que no siempre coinciden con las preferencias del lector, lo que sin lugar a dudas obstaculiza el desarrollo del hábito lector como estilo de vida.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO: APRENDER COMPARTIENDO

Ante la nueva realidad educativa emergente gracias al nuevo modelo impulsado por el cambio educativo del siglo XXI, aparece un amplio rango de metodologías, entre ellas, el aprendizaje cooperativo. Método que sustenta su éxito en la necesidad del trabajo mutuo y en equipo entre los integrantes para llegar al aprendizaje. Todo ello dentro de un ambiente alejado de la atmosfera unilateral de enseñanza ya que cada uno intenta mejorar su aprendizaje pero también, por otro lado, el de sus compañeros. Supone así una estimulación en su aprendizaje reflejado después en la intención de la consecución del máximo nivel de logro por parte de cada uno de los miembros del grupo.

La raíz de esta metodología viene del siglo XVI cuando figuras célebres como Owen o Saint Simon resaltando la figura del aprendizaje por iguales como medio de aprender del otro. No obstante, a finales del siglo XVIII se instauraron de forma puntual los grupos cooperativos como medio de aprendizaje en algunas escuelas de Inglaterra y, más adelante, en el siglo XIX, Parker creó en Nueva York una escuela lancasteriana la cual aplicaba en el método cooperativo, extendiendo tal idea a la cultura educativa americana. Así, esta idea educativa fue continuada por la pedagogía de Dewey que aplicaba el método científico a los grupos cooperativos. Así, tales preceptos contribuyó a que en el siglo XX tal idea didáctica quedará extendida por todo el territorio norteamericano, fenómeno fruto de la diversidad cultural en el aula en las cuales se utilizó el aprendizaje cooperativo como medio a la unificación de clases o culturas

erradicando el individualismo. De esta forma, a partir de los resultados recogidos en varias investigaciones, se determinó la funcionalidad de este modelo de trabajo extendiéndose por varios territorios del entorno global (Vera, 2009).

Dentro del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva queda relatada como el primer elemento de referencia. El docente encomendará una tarea de la cual el grupo quedará estancado o bien saldrá a flote con éxito. Para llegar a buen fin se ha de ser consciente que el trabajo de cada uno no sólo beneficia a la persona que lo ejerce si no que supone un estímulo para el resto del grupo y, por consiguiente, un avance para el desarrollo del trabajo. Esto queda traducido como una forma de compromiso consigo mismo y los demás el cual sirve como sustento para el correcto funcionamiento del grupo, incrementando el sentimiento de pertenencia al mismo (Ferreiro, 2007).

El segundo de los elementos a destacar, siguiendo a Trujillo (2006) es el relativo a la responsabilidad grupal e individual puesto que han de ir trabajando en pro de la adquisición de una meta común y, además, adecuar un correcto y justo reparto de tareas en el que cada miembro sea participe activo de ello, nunca sin llevar a un aprovechamiento del otro sin esfuerzo ninguno. Así, el grupo deberá poseer la capacidad de valorar el grado de adquisición de los objetivos grupales establecidos y del esfuerzo dedicado por cada uno de los miembros, todo ello no como medio de recriminación sino como soporte para la determinación del establecimiento de aquellos alumnos que requieran de una mayor ayuda. Así, se perfila uno de los principales fundamentos de esta metodología: un aprendizaje conjunto que deriva en un mejor desempeño individual.

Siguiendo el orden, el tercer elemento de relevancia es la interacción estimuladora puesto que el contacto y la confrontación son dos constantes en el trabajo cooperativo, personificando este trabajo como un medio de respaldo y apoyo escolar entre escolar por medio del cual verse fortalecido ante las dificultades. Para el correcto aprendizaje se requiere a la expresión y comunicación de los resultados o procesos llevados a cabo a fin de concienciar y generar el aprendizaje sobre todos los integrantes, especialmente en aquellos que presentan más dificultades dando respuesta a una demanda social de prioridad: la inclusión (Lagos, Pújolas y Naranjo, 2011).

Tal y como apunta Riera (2010), el cuarto elemento esencial dentro del trabajo cooperativo resulta ser la enseñanza de prácticas interpersonales y grupales. El modelo de cooperativo resulta más arduo que el individualista o competitivo puesto que aprendan lo curricular a la vez que lo actitudinal o personal en un mismo enclave. Es por ello, que se le ha de dotar al alumnado de una serie de herramientas que posibilite la correcta coordinación y planificación entre los miembros del grupo a fin de llegar a buen cauce el trabajo desarrollado. Además, se les ha de enseñar a enfrentarse al conflicto pues puede ser una constante en el trabajo cooperativo de manera que se oriente al pacifismo y se llegue a la configuración de un entorno enriquecedor y contributivo.

Por último, cabe destacar como último elemento la evaluación grupal en la que todos los miembros del grupo analizan cómo y de qué forma han llegado a los objetivos planteados y han desarrollado el trabajo en grupo. Así, se debe hacer un ejercicio de autocrítica y reflexión que dé pie a la mejora en posteriores intervenciones cooperativas afectando sobre la dinámica de trabajo ejercida. Por último, destacar que ésta evaluación ha de ser continua, sumativa y global de manera que nos ayude a obtener la máxima información posible y, por consiguiente, incluir mecanismos de mejora o ajustes para la solvencia de las problemáticas encontradas (Díaz, 2003).

Éstos quedan definidos como los cinco elementos clave que constituyen el sentido de esta metodología, por lo cual, no sólo quedan recogidas como características a tener en cuenta sino que figura como una disciplina la cual se ha de seguir para adscribirse al modelo de trabajo de grupos cooperativos. Al margen de todo ello, resaltar la figura clave del docente como medio articulador de toda la intervención didáctica el cual funciona con funciones de organización, orientación y seguimiento que sirvan como base o soporte para el posterior trabajo en grupos cooperativos.

4. PROYECTO: CONSTRUYENDO LETRAS EN COMUNIDAD

Ante la alta presencia de dificultades del aprendizaje en el ámbito del desarrollo del lenguaje, se dan numerosas trabas para que el alumnado del primer nivel de Educación Primaria acceda totalmente al proceso de lectoescritura. De esta forma, se busca que, desde una forma innovadora se genere una estimulación en el alumnado que incite a la lectura y escritura, así se pensó la inclusión de una serie de rutinas innovadoras que permita el ejercicio de ambas destrezas junto al ejercicio de la escucha, de vital importancia para el proceso de lectoescritura.

4.1. OBJETIVOS

El proyecto se sustenta en el propósito principal de poder fomentar el ejercicio de la lectura y la escritura desde un ambiente lúdico y distendido alejado de la presión de manera que adquiera un extra de naturalidad en su proceso de adquisición. A partir de tal finalidad, se postula una serie de objetivos específicos que determina de forma más detallada las pretensiones, éstos son los siguientes:

- Mejorar la direccionalidad de la escritura y la legibilidad de la escritura.
- Fomentar el plano creativo desde el ámbito del lenguaje.
- Trabajar métodos de codificación que se alejen de la mecanización.
- Inculcar el gusto por la lectura.
- Mejorar las capacidades de trabajo en equipo y respeto mutuo.
- Convertir la escritura en un ejercicio motivador.

4.2. CONTEXTO

El proyecto es desarrollado en el centro educativo Salesianos de Cabezo de Torres, centro de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de titularidad concertada que se encuentra ubicado en el extrarradio de la ciudad de Murcia, concretamente, en la pedanía de Cabezo de Torres. Un centro con una larga tradición, con más de 60 años de recorrido que queda compuesta por dos líneas en cada etapa.

La localización del centro queda determinada como una zona con una fisionomía urbana de edificios de baja altura o viviendas unifamiliares que queda distribuida en un casco urbano antiguo junto a una zona residencial de nueva creación. En el plano comercial cabe resaltar una fuerte predominancia del sector terciario representado a través de los comercios locales y los servicios públicos junto a una considerada presencia del sector secundario el cual queda definido por la industria agroalimentaria.

En lo que refiere al alumnado, debemos especificar que se trata del alumnado perteneciente al primer nivel de Educación Primaria. Grupo que proviene de un carácter social, cultural y económico de nivel medio-bajo en el que predominan padres con nivel académico bajo, recursos económicos algo deficitarios, alta tasa de paro y, por último, con recursos culturales y de apoyo al estudio limitados.

4.3. METODOLOGÍA

La principal metodología que protagoniza este proyecto es la del aprendizaje cooperativo, método que engloba una didáctica que se sustenta en la confrontación y el trabajo en equipo como medios para la adquisición de los aprendizajes. Cada uno de los integrantes tendrá un rol el cual han de asumir durante un tiempo determinado puesto que son rotatorios a fin de que todos pasen por cada una de las funciones y adquieran los aprendizajes que llevan adheridos.

Con el uso de esta metodología se aplicará un cuaderno de registro donde cada grupo ubique y guarde todos los productos de aprendizaje generados a modo archivo y, además, para ayudar a la evaluación de este trabajo, se anote todas las bonificaciones que éstos reciben desde cada una de las actividades llevadas a cabo, las bonificaciones podrán por los siguientes aspectos: respeto, atención, tarea o volumen bajo de trabajo. También habrá dispuesto en el aula un espacio que refleje los grupos cooperativos con fotos y rótulos, en el cual también se anotará las bonificaciones recibida por parte de cada grupo.

Dentro de esta metodología, a fin de asegurar la creación de un ambiente distendido, de confianza y divertido, se realizará en relación a la metodología de gamificación la cual comporta la inclusión de un componente lúdico que asegure la correcta adquisición y desarrollo de aprendizajes desde el disfrute. Además, potenciará la inclusión de una competitividad sana que saque a remarcar la

importancia y necesidad del trabajo en equipo y la cooperación para llegar al objetivo planteado.

Por último, en lo que respecta al proceso de lectoescritura, se seguirá un proceso mixto que combine el método global y analítico, es decir, se parta de letras a oraciones y, a su vez, de palabras a letras, extrayendo las potencialidades de cada una de éstas haciendo la intervención más completa y enriquecedora.

4.4. ACTIVIDADES

Desde una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, se incluiría unas rutinas alternativas para realizar cada una de ellas de forma semanal. Actividades en la que se trabajará lectura, escritura y escucha de forma combinada, no como parcelas aisladas. Por consiguiente, la lista de rutinas es la siguiente:

- Dictados corridos: Habrán pegados por las paredes 4 papeles con frases para cada grupo (con un color de identificación para cada grupo), los integrantes del grupo, de uno en uno, deberán buscar uno de los papeles para memorizar dicha frase y dictársela al resto de integrantes de grupo para que la copien en su libreta. Así, pasarán cada uno de los integrantes hasta tener todas las frases copiadas. Todas ellas son pistas sobre una palabra en concreto la cual deben adivinar entre el consenso de todos los integrantes. Al final de la actividad, deberán guardar las pistas junto un folio con el dibujo de la palabra escondida a fin de que, al final del curso, tengan todos sus dictados corridos agrupados. Para dar un extra de diversión, los papeles pueden ser introducidos en globos de colores los cuales han de explotar.
- Dictado comunitario: Esta rutina se basa en la construcción de oraciones por medio de la participación de cada uno de los integrantes. Habrán varios turnos y en cada uno de ellos empezará un compañero diferente, éstos deberán ir, siguiendo un orden, diciendo una palabra para formar con sentido y lógica una oración. Éstas pueden tener la extensión que considere pero habrá uno que debe indicar el punto final.
- El banco de palabras: Cada semana, cada alumno introducirá un papel con aquella palabra que considere. Todas serán introducidas en una caja denominada como el banco de las palabras, ésta será usada para sacar una palabra la cual se utilizará para la creación por parte de los grupos de una oración, la función de la invención de la frase con dicha palabra se irá rotando entre los integrantes del grupo.
- Las palabras giratorias: Cada alumno comenzará dicho momento con un folio que indique en la cabecera: palabras que empiezan por... y una letra determinada, teniendo cada uno de los integrantes una letra diferente. Así, cuando el docente marque el inicio, éstos deben copiar tantas palabras como sepan hasta que el maestro dé una palmada lo cual significará que deben mover el folio todos los compañeros, teniendo un nuevo turno para sumar nuevas palabras a las ya escritas. De esta forma, se girarán los folios hasta

que pasen por todos los compañeros y, en modo concurso, se contabilice cuál es el grupo que más palabras correctas tiene.

- El cuadernillo roto: Dinámica similar al teléfono roto en el que cada grupo de alumnos se pondrá en fila con su cuaderno y lápiz, el último deberá dictar una frase que el otro ha de copiar para así volver a dictársela al que tiene más adelante hasta que, finalmente, llegue al primero de la fila. Así, comprobarán como ha cambiado el mensaje a lo largo del camino del cuadernillo roto.

4.5. EVALUACIÓN

La evaluación se contempla como uno de los procesos de vital importancia dentro del aprendizaje y la enseñanza la cual debe incluir un carácter continuo, global y sumativo de manera que no sea entendido como algo puntual con la única finalidad de extraer una puntuación. La evaluación debe ir más allá, debe ser enfocada como un proceso que colabore a la extracción de información útil para la reconducción de la actividad y la determinación de aquellos aprendizajes que debe mejorar el alumno, entre otras cosas.

De cara a la evaluación del aprendizaje se llevará el uso de una diversificación de instrumentos que posibilite la extracción de información desde diferentes frentes. Por consiguiente, se contemplarán los siguientes instrumentos:

- Escala de observación: Escala que contemplará una serie de ítems a modo de indicador de logro el cual se deba valorar en una escala de 0 a 4, determinando en la rúbrica el grado de aprendizaje en cada uno de los ítems para, así, facilitar el ejercicio de la calificación. Se incluirán ítems relacionados con el trabajo en equipo, respeto a los compañeros, capacidad de escucha y comunicación, caligrafía y lectura (entonación, velocidad y dicción).
- Productos de aprendizaje: Todos los escritos generados a partir de la actividad como modo de producto de aprendizaje servirán como referentes para la valoración de la escala y, además, como medio de calificación propia.
- Bonificaciones trabajo cooperativo: De cada una de las actividades realizadas el docente será el encargado de dotar de diferentes bonificaciones fruto del trabajo realizado por cada uno de los grupos. Los ámbitos a valorar son los siguientes: ruido 0, respeto, volumen de trabajo y tarea.

En lo que respecta a la evaluación de la enseñanza, ésta se objeta como medio de mejora de la práctica docente a fin de que se dote de una mejor intervención en las futuras acciones. Para la realización de dicho ejercicio se requiere de un ejercicio de autocrítica y reflexión que posibilite ser mejor docente y, por consiguiente, mejorar la didáctica impartida. Los instrumentos que fueron utilizados son:

- Cuaderno – diario del profesor: A modo cuaderno de Bitácoras se llevará a cabo una valoración de cada una de las sesiones contemplando puntos fuertes, puntos débiles, propuestas de mejora, recomendaciones y observaciones. Con

toda la información recopilada al final del curso se podrá realizar una mejor intervención en los próximos años.

- Heteroevaluación del alumnado: De una forma simbólica, el alumnado dentro de un semáforo ubicará la pinza con su nombre dentro del color que se corresponde con el grado de disfrute de la actividad (rojo: poco; amarillo: normal; verde: muy bueno). Además, se realizarán asambleas como medio de expresión de su opinión acerca de las actividades realizadas, comentarios que serán anotados y tomados en consideración para futuras acciones.

Por último, también se ha de considerar la evaluación del proyecto dado que también resulta primordial la necesidad de evaluar si el diseño y la planificación establecida se muestran coherentes a la cumplimentación de los objetivos planteados. 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.

Todas las evaluaciones, aprendizaje, enseñanza y del proyecto, se realizará de forma periódica por medio de reuniones de Equipo de Nivel a fin de no postergar la puesta en común y que, como resultado, se pierda información valiosa a considerar o tomar en cuenta.

5. CONCLUSIONES

Cada vez queda más patente la conformación de un concepto de educación alejado de la realidad conservadora de años previos, un nuevo modelo educativo del siglo XXI que queda definido como un arma social más que un elemento de adoctrinamiento. Siguiendo esa regla se debe desterrar toda idea que abogue por un aprendizaje hermético, es decir, que confluya en una clave de mecanicismo e individualismo, limitando la potencialidad del acto educativo. Siguiendo tal finalidad conseguiremos acercarnos al aprendizaje integral que va más allá de la memorización de conocimientos llegando a elementos que llegan al alma y al corazón, enriqueciendo la formación de la persona (Fullman, 2002).

Por otro lado, debemos abogar por la creación de una escuela que trabaje en binomio con la sociedad, mostrándose al servicio de ésta última. No podemos entenderlos con entes independientes puesto que la escuela debe mostrarse al servicio de la demanda social a fin de dar respuesta a todas las problemáticas encontradas ya que la educación queda considerada por autores ...como la arma

social de mayor potencialidad frente a todas las injusticias y desigualdades que quedan patentes en nuestro entorno. Así, se le ha de dar una correcta orientación y perspectiva a la escuela a fin de poder cumplir tal premisa.

El proceso de adquisición a la lectoescritura había quedado postergado a un modelo tradicional de aprendizaje con unos materiales algo anticuados u obsoletos ante la nueva situación frente al lenguaje en el alumnado actual, en el cual se observa una tendencia creciente de alumnado con dificultades del lenguaje que infiere directamente sobre el proceso de lectura y escritura. Por lo cual, debemos apostar por nuevos modelo que contemple la diversidad como clave o principio educativo de atención de manera que, la diferencia sea una ventaja más que un obstáculo. Todo ello desde un ambiente distendido y cómodo en el que lo lúdico y recreativo sea elemento continuado que sirva como precedente para la creación de la atmosfera idónea para el aprendizaje, sin importar las peculiaridades del alumnado en ese aspecto (López, Encabo y Jerez).

BIBLIOGRAFÍA

- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díez de Ulzurrun et al (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I: Actividades para hacer en el aula: textos funcionales y cuentos* (Vol. 142). Grao.
- Ferrero Gravié, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza: Aprendizaje cooperativo*. Alcalá de Guadaira: Mad.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 6(1-2).
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A., y Cordón-García, J. A. (2015). APPrender a leer y escribir: aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 118-137.
- González Valenzuela, M. J., Martín Ruiz, I., y Delgado Ríos, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44.
- Hernández Prados, M. A y Tolino Fernandez-Henarejos, A. C. (2011a). *El cuento electrónico. un recurso para padres*. Comunicación presentada a CIVEL 2011.

- Hernández Prados, M. A y Tolino Fernandez-Henarejos, A. C. (2011b). *Lectura, Narración y Familia*. Comunicación presentada al VI Congreso Internacional de Psicología y Educación, III Congreso Nacional de Psicología de la Educación.
- Hidalgo, C. y de Medina, S. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Acessível em*, 14 diciembre, 1-10.
- Lago, J.R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., y Jerez Martínez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, (43), 7-14.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37.
- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92.
- Riera, G. (2010). *Cooperar per Aprendre/Aprender a Cooperar (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. (Tesis doctoral). Universidad de Vic, Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Barcelona
- Sánchez Romero, E. y Hernández Prados, M. A. (2011a). *Orientaciones didácticas para la mejora de la comprensión lectora*. Comunicación presentada a CIVEL 2011.
- Sánchez Romero, E. y Hernández Prados, M. A. (2011b). *El papel de la familia en la construcción del hábito lector*. Comunicación presentada a CIVEL 2011.
- Trujillo Sáez, F. (2006). *Experiencias educativas en el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Geu.
- Vera García, M. M. (2009). Aprendizaje Cooperativo. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11,

INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA CRÍTICA AL PERFIL DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

Gil Noguera, Juan Antonio¹

juanantonio.gil@um.es

Hernández Prados, María de los Ángeles²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Promover escuelas inclusivas que atiendan la diversidad de diversidades es una de las finalidades pedagógicas más relevantes de este siglo caracterizado por las necesidades educativas especiales, específicas, diferentes talentos, diversidad cultural, diversidad familiar, etc. El papel que desempeña el profesional de pedagogía terapéutica en la promoción y consolidación de la inclusión en los centros escolares es esencial. A través del presente trabajo, trataremos de caracterizar la labor educativa del maestro de Educación Especial, partiendo del análisis de las leyes educativas, y delimitando posteriormente, sus funciones y modalidades de intervención.

Palabras clave: Pedagogía terapéutica, funciones, intervención, centros educativos, necesidades educativas específicas.

ABSTRACT

Promoting inclusive schools that respond to diversity of diversity is one of the pedagogical purposes of this century, the special educational needs, the specificity, the different talents, the cultural diversity, the family... The role of the professional of special education is essential in the promotion and consolidation of inclusion in schools. Through this essay, we will try to distinguish the educational labor of the Special Education teacher, for that we start with the analysis of the educational laws, and then we delimitate their functions and intervention modalities.

Key words: Therapeutic pedagogy, functions, intervention, school, special educational needs, special education.

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 M^a Ángeles Hernández Prados Profesora 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.

1. INTRODUCCIÓN. TESTIMONIOS DE VIDA

No es muy común, en el ámbito científico universitario, encontrar libros en los que el relato y el testimonio de vida se conviertan en la seña de identidad que otorga credibilidad y calidad a las aportaciones que en él se recogen (Hernández Prados, 2014). Hemos querido iniciar este trabajo mostrando dos ejemplos de libros que se sustentan en el testimonio e historias de vida como relatos que aportan un aprendizaje de las fortalezas y valores que presentan las personas que atraviesan episodios de escolarización no siempre inclusivos.

Partimos de la imagen instrospectiva que la familia de Rafael Calderón Almendros realiza de la etapa de escolarización que vivió esta persona con Síndrome de Down. Este testimonio ha sido rescatado del libro escrito por Calderón Almendros y Habegger Lardoyt en 2012, y que lleva por título “Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente”.

Nos encontramos ante un trabajo cuidadosamente elaborado en el que se analizan las teorías pedagógicas que cimientan la labor educativa tanto en los contextos familiares y escolares, pero sobre todo la lucha de una familia por conseguir la permanencia de Rafael en un contexto escolar desde el que relacionarse, desde el que construir expectativas, fortalezas y potencialidades, así como dar cobertura a sus preferencias y deseos. Gracias a la constancia y confianza de la familia Rafael ha conseguido llegar a ser la primera persona con síndrome de Down en acceder a los estudios superiores de música, así como ha sido reconocido por sus esfuerzos con la Medalla de Oro al Mérito Educativo en la comunidad autónoma de Andalucía (Redondo Castro, 2014)

El segundo de los testimonios que nos gustaría compartir es una síntesis de la historia del Señor Omega recogida en el prologo del libro “Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después” escrito por Galofre, Lizán, Ferrer y Cejudo en 2005, pues no hay lenguaje más impactante y real que los testimonios de vida.

El señor Omega visita un centro en el que Nerea una niña de menos de un año se encuentra en un aula interaccionando con todo lo que está a su alcance. Su profesora va favoreciendo el encuentro entre Nerea y sus compañeros para que aprenda que puede coger cosas pero no está bien quitárselas a los otros, que sabe desatar sus cordones, que aprende a comunicarse mediante el lenguaje con sus amigos de clase, etc. Pasado un año, cuando el señor Omega regresa al centro, se convierte en testigo privilegiado de cómo Nerea va formándose en base al trabajo diario en clase, y a la colaboración con las familias, como maneja los sutiles hilos de la comunicación mucho mejor que otros, que cuando sus ojos se posan en otro lo mira con tanto ímpetu, tanta exigencia que es imposible el silencio, que todo lo vuelve intenso, etc. poco importa que el par 21 de Nerea tenga un cromosoma de más. Pero lo extraordinario, es que estas escenas ya son ordinarias en muchas aulas, fruto del esfuerzo de muchos profesionales dispuestos a cambiar las cosas.

Con estos testimonios, u otros casos de superación similares, queremos dejar constancia del avance experimentado por la educación en materia de atención a las necesidades educativas especiales y resaltar el papel del especialista de pedagogía terapéutica en los centros escolares. La inclusión no es solo una innovación, es una filosofía de vida, una necesidad y un enriquecimiento de lo esencial de los seres humanos, su humanidad.

2. EL PROFESIONAL DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA. UNA MIRADA DESDE LA NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA

Los cambios políticos y sociales en España han ido configurando una respuesta a las necesidades educativas especiales cada vez más acorde a la inclusión, término que enfatiza el valor de la diferencia, una educación dirigida a todo el alumnado y que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco, 2008). Hablar de pedagogía terapéutica es tratar de forma intrínseca del tema de la Educación Especial. Entendamos que la Educación Especial ha sufrido vertiginosos cambios positivos. Hemos pasado de una sociedad segregadora a una sociedad integradora, donde la escuela ha tenido y tiene un papel determinante en la atención del alumnado objeto de esta educación especial. Todos estos cambios han sido producidos, principalmente, por una modificación en la perspectiva social de que debe existir una mayor igualdad entre los ciudadanos. De ahí que la legislación se ha ido configurando en pos de una escuela cada vez más cercana y atenta a las necesidades de todo el alumnado y de, forma más concreta, del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Así lo aseguran Barroso y Arenas (2016):

El modelo de apoyo a los alumnos con necesidades educativas ha variado a lo largo de los años en nuestro país. Desde las primeras pautas hacia la integración en la LGE, a la opción por la inclusión de la LOGSE refrendada posteriormente por la LOE y la LOMCE. Estas dos últimas leyes recogen la existencia de necesidades educativas especiales, pero también las dificultades específicas de aprendizaje, la hiperactividad, los alumnos con altas capacidades, o de incorporación tardía al sistema educativo por condiciones especiales o por su historia escolar. Caminamos por tanto hacia la constatación y consideración en la normativa de la realidad que siempre ha existido en el aula. (p. 50)

Si echamos la mirada hacia atrás, en la última etapa del Franquismo, nos encontramos con la Ley General de Educación de 1970. Esta es la primera ley que introduce la Educación Especial y nombra a los profesionales de Pedagogía Terapéutica. En el Capítulo séptimo, en el artículo 49, concreta que la educación especial tendrá como finalidad preparar a los deficientes e inadaptados para conseguir una mayor autonomía social y laboral, así como prestar una especial atención al alumnado superdotado. En el artículo 50 especifica que será el ministerio de educación el encargado de proporcionar los medios necesarios para el diagnóstico de las necesidades educativas especiales y que, a través de los profesionales de la orientación, servicios médico-escolares, profesionales de pedagogía terapéutica y

centros especializados, elaborarán un censo del alumnado de Educación Especial, así como procurará la formación de tales profesionales.

De la mano de la Ley General de Educación, se creó en el 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial, a través del Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, que pretende ordenar y planificar la Educación Especial, promover la participación pública y privada, así como la investigación en la materia y, la inspección y coordinación de centros. Un año más tarde se crea el Real Patronado de Educación Especial con el mismo fin que la legislación anterior. Todo ello, dará lugar en 1978, final de la etapa del franquismo, al Plan Nacional de Educación Especial, donde lo más relevante recae en los principios de Normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

La aparición de estos conceptos, junto con la aparición del Informe Warnock, publicado en 1978, supuso un hito en la evolución del concepto del alumno deficiente al de alumno con necesidades educativas especiales. Como señalan Marchesi, Coll y Palacios (2004) acuñar este término se debe a que las dificultades de aprendizaje tiene un carácter interactivo del alumnado con su contexto de enseñanza-aprendizaje, que estas son relativas y cambiantes, que las necesidades educativas especiales forman un continuo desde las leves hasta las graves y desde las temporales a las permanentes, la evaluación va destinada a conocer la competencia curricular del sujeto y señalar sus necesidades educativas y, por supuesto, obliga a la escuela a dar respuesta a la diversidad de sus alumnos y a dotarse de recursos para la diversidad, donde entra en juego el papel del maestro o la maestra especialista de Pedagogía Terapéutica.

Un poco más cerca en el tiempo, ya en época de democracia, nos encontramos la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos que en su artículo 28 expresa que la educación especial deberá contar con el personal interdisciplinario que garantice las diversas atenciones que cada deficiente requiera y que éste deberá poseer, además del título profesional adecuado a su respectiva función, la especialización, experiencia y aptitud necesarias.

Más tarde, se crea la Ley 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, en la que se especifica, en su artículo 13, que el mayor refuerzo y apoyo pedagógico se llevará a cabo a través de la especialización del profesor de aula y que, tanto éste como el alumno, contarán con la asistencia técnicopedagógica que se precise dentro de un Programa de Desarrollo Individual. Esta Ley se presenta para superar todas las deficiencias legislativas que venía manifestando el sistema educativo y supuso el gran movimiento de la Integración escolar, donde se cuestiona que todo profesional debe estar preparado para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y no ser únicamente el maestro de Educación Especial el encargado de trabajar con éste. Según Puigdemívol (1998) uno de los grandes retos que se planteaba el sistema educativo a partir de esta Ley era el de la atención integrada e integradora a la diversidad, hasta que posteriormente se generalizara a todos los centros con la entrada en vigor de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En esencia, esta ley refuerza los principios de normalización e integración, contemplando la idea de que todo el

alumnado debe alcanzar los mismos objetivos, pero con especial atención a los apoyos y adaptaciones que sean necesarias para el alumnado con necesidades educativas especiales. Tanto para las etapas de Educación Infantil y Primaria como de Secundaria se establece en esta ley que una de las medidas para atender a la diversidad, sea el refuerzo pedagógico, tarea propia del maestro o la maestra especialista en pedagogía terapéutica. Destaca que las aulas de apoyo a la integración, como recurso integrado y ubicado en los centros ordinarios, contarán con la figura del profesor de apoyo especialista en Educación Especial.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación (LOE), en su Título II que hace referencia a la Equidad en la Educación se hace alusión expresa a que las administraciones educativas garantizarán entre otros beneficios, la disposición de medios y recursos, profesores y profesionales especializados para atender a la diversidad del alumnado. La última Ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica a la anterior, sigue las mismas bases y no establece cambios significativos con respecto a los profesionales de Pedagogía Terapéutica. Sus cambios con respecto a la LOE, hacen referencia a nomenclatura y medidas de atención a la diversidad del alumnado.

Todo este recorrido normativo nos permite concluir que la educación inclusiva es la única posible en un contexto de globalización, de apertura mundial, de diversidad de diversidades, pero encontramos quizá un vacío legal con respecto a la labor del maestro especialista en pedagogía terapéutica, lo que derivará en el difuso campo de actuación que este lleva a cabo y que veremos en el siguiente apartado. En esta dirección compartimos la cita de Escarbajal et al. (2012) con la que nos gustaría cerrar este apartado.

Dada la situación de diversidad en la sociedad, apostamos por la educación inclusiva, porque supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todos los ciudadanos. Estamos convencidos de que la inclusión es un proceso de reestructuración escolar, un proceso de cambio que lleva su tiempo y que España tiene una responsabilidad inclusiva histórica que debe solucionar. (p. 136)

3. EL PERFIL DEL PROFESIONAL DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

El maestro o la maestra especialista en pedagogía terapéutica, en adelante PT, a grandes rasgos dedica su labor a la prevención de las necesidades específicas de apoyo educativo. Los límites de actuación de este profesional pueden llegar a ser difusos, si nos centramos en esta línea. Si partimos de la idea que una educación inclusiva nace con la concepción de que todo el profesorado debe atender a la diversidad, el papel de este profesional puede quedar en el aire. El concepto de

inclusión tiene que verse como una reforma que apoya a la diversidad como señala la UNESCO (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (p. 14)

Es necesario replantear la educación actual donde se observa que no se favorece la inclusión ya que nos encontramos, por un lado, la especialización docente para la atención de la diversidad, y por otro, la formación de grupos homogéneos en la enseñanza, donde se excluye al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Giné, Duran, Font y Miquel, 2009). De ahí que los especialistas de Educación Especial consideran que aún falta mucha formación en materia de atención a la diversidad por parte de los tutores (Lledó y Arnáiz, 2010). Se hace cada vez más necesario avanzar en la inclusión educativa, a través de la participación activa de todo el alumnado y de las familias en el centro (Moriña, 2008, citado en Escarbajal et al., 2012), ya que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo necesita diferentes atenciones, sobre todo en habilidades específicas, que son difíciles de trabajar en el aula ordinaria, de ahí que las actuaciones que lleva a cabo el maestro o maestra de PT se realicen fuera de ésta. ¿Podríamos decir que esto es en la realidad una práctica inclusiva? En este sentido, Salas (2016) afirma muy acertadamente que:

La importancia de los PT en la escuela actual, en la que, si realmente creemos en lo que se proclama como filosofía educativa predominante, la integración y la inclusión, se convierten en colaboradores necesarios para los profesores de aula y tutores. En este sentido, los PT deben ser maestros cuya formación complementaria abarque una serie de conocimientos y estrategias que le permitan colaborar con los docentes en las distintas etapas educativas para facilitar el logro de objetivos educativos de todos y cada uno de los alumnos de un aula. (p. 8)

En base a esta idea, Gisbert y Giné (2012) aseguran que ajustar una respuesta inclusiva pasa necesariamente por aceptar la evolución del modelo del déficit al modelo interactivo que implica conocer muy bien cuáles son las habilidades, conocimientos e intereses del alumnado, el currículo escolar con el que trabajamos y crear unas condiciones de aula que superen la desigualdad y enriquezcan la diversidad. Además, generar inclusión depende de intensificar y diversificar la labor pedagógica, la implicación personal y moral de todos los agentes educativos, así como la responsabilidad inherente, en este ámbito, a los docentes (Escudero 1999, citado en Gisbert y Giné, 2012). Al respecto, Ainscow (1994) declara firmemente que el problema no es del alumnado, sino que la intervención debe realizarse en la situación educativa que deriva de la necesidad, y destaca que el fin de la educación especial es la de cambiar la educación general a la situación particular y que, por tanto, las necesidades educativas no son inherentes al alumnado, sino al contexto donde se desarrollan.

En consonancia con los cambios educativos que se estaban promoviendo desde la Educación Especial, el enfoque formativo del profesional de Educación Especial se reformulaba como un espacio de actuación conjunta entre todos los profesionales de la educación, lo que evidenciaba la “contradicción de unos planes formativos que abocan desde su inicio a la desintegración de los profesionales de la educación especial.” (Parrilla, 1997, p. 46) separando en la formación inicial al maestro generalista del maestro de educación especial, entendiendo que la diversidad es solamente cosa del especialista. De este modo el diálogo conjunto entre tutor y especialista PT se fractura, pero afortunadamente la realidad educativa es muy distinta y entre las funciones del PT se encuentra la coordinación con los demás componentes de la institución escolar.

Las funciones del PT han ido evolucionando desde situaciones individuales y deficitarias hasta enfoques basados en la escuela inclusiva y desde posturas terapéuticas a posturas curriculares (Puigdemívol, 1998). Las funciones contempladas en la Resolución de 3 de septiembre de 2003 para la Región de Murcia son: la docencia directa para el desarrollo del currículo del alumnado con necesidades educativas especiales; el asesoramiento y colaboración con el profesorado cuando la especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen; colaborar en la prevención, detección y valoración de los problemas de aprendizaje; y la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares. También se ocupa de las adaptaciones de materiales de cada alumno objeto de intervención, la elaboración y seguimiento de adaptaciones curriculares junto con el tutor, la organización espacial y temporal de las intervenciones, coordinarse con las familias en las actuaciones, la colaboración en la detección y valoración de las dificultades y, por supuesto, la cumplimentación de documentos e informes, entre otras muchas funciones propias de cualquier docente dentro de un centro escolar (Salas, 2016).

En esta ocasión, para concluir este apartado nos remitimos a una cita textual de Salas (2016) en la que se justifica acertadamente que toda intervención del PT debería llevarse a cabo dentro del aula:

Si partimos y nos creemos que todos los alumnos tienen los mismos derechos (y deberes) en relación con una educación que les permita avanzar y participar en igualdad de condiciones que el resto; que todos los alumnos pueden tener en un momento dado necesidades especiales de apoyo y ayuda; y que todos los alumnos pueden aprender con y junto a sus compañeros, podemos llegar fácilmente a la conclusión de que, por un lado, carece de sentido trabajar con los niños fuera de las aulas (como se hace tan frecuentemente) y de que, por otro, un especialista en el trabajo con alumnos que presenten dificultades de diverso tipo es imprescindible. Y ese especialista es el PT. (p. 10)

4. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

La necesidad del especialista de PT y las funciones que desempeña en la escolarización de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha quedado puesto de manifiesto en apartados anteriores. El tacto, la mirada, la capacidad de liderazgo, de coordinación, paciencia, constancia, son algunas de las fortalezas que ha de mostrar el maestro de PT en la labor educativa que desarrolla con el alumnado de necesidades educativas especiales.

Si bien es cierto que estas cualidades definen el carácter de la intervención del PT e incrementan las garantías de enganche escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales, también lo es que la intervención que desarrolla el profesional de pedagogía terapéutica está estrechamente ligada a su perfil profesional y a su campo de actuación, es decir, sus funciones y competencias se encuentran delimitadas en parte por los espacios de desarrollo profesional en los que ejerce sus funciones y competencias.

Atendiendo a diversas lecturas, el ámbito de trabajo del PT se dan en cuatro espacios diferenciados, dentro y fuera del aula, en aulas abiertas dentro de los centros ordinarios y en centros de educación especial, de los cuales esta última intervención se alejan de la perspectiva de una escuela inclusiva (Arnáiz e Illán, 1996; López Melero, 2001, 2008; Muntaner, 2002, 2013; Parrilla, 1992, 1996; Puigdel·l·vol, 1993, 1998; Porras Vallejo, 1998; Arnaiz, 2012; García, Gallego y Cotrina, 2014; Salas, 2016). Así pues, coincidimos con García, Gallego y Cotrina (2014) cuando afirman que, la reflexión sobre los modelos de intervención del TP y como éste efectúa el apoyo en el centro ordinario, es esencial para favorecer una educación inclusiva, ya que en la actualidad, sigue existiendo cierta disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria con el alumnado con necesidades específicas, a pesar de las numerosas ventajas que se atribuyen a este apoyo en el aula ordinaria.

Dado que las posibilidades de intervención depende en gran parte de las modalidades de escolarización, nos gustaría resaltar que, según el artículo 17 del Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de

Murcia, se contemplan las siguientes modalidades en relación con la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales: en centros ordinarios, en aulas abiertas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada y tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. Todas estas medidas organizativas y metodológicas (Tablas 1 y 2) que van a determinar la modalidad de la intervención del PT en la institución educativa, así como la modalidad en que ha de desarrollarse el apoyo, deben estar especificadas en el Proyecto Educativo de Centro que actúa de marco común que posibilita la cooperación entre los profesores y el profesional de apoyo.

Tabla 1

Modalidades de intervención

CRITERIO	MODALIDADES
A. Según el número de alumnos que reciben apoyo.	<u>Atención Individual</u> : El apoyo se presta a un sólo alumno, dentro o fuera del aula ordinaria
	<u>Atención en pequeño grupo</u> : El apoyo que se presta a varios alumnos a la vez, dentro o fuera, del aula ordinaria.
B. Según el lugar donde se lleva a cabo.	<u>Apoyo dentro del aula ordinaria</u> : Es la más normalizadora y beneficiosa. Favorece la colaboración entre los alumnos.
	<u>Apoyo fuera del aula ordinaria</u> : Permitir seguir el currículo con adaptaciones muy significativas, pero es menos integradora.
C. Según el momento y el contenido del apoyo.	<u>Apoyo previo a la clase</u> : Facilita el seguimiento y la participación en las actividades de E/A.
	<u>Apoyo posterior a la clase</u> : Permite clarificar conceptos y comprobar el grado de adquisición de determinados contenidos.
	<u>Apoyo anterior y posterior a la clase</u> : Es un tipo de apoyo que combina las dos fórmulas anteriores.
	<u>Apoyo simultáneo a la clase</u> : Contenidos con adaptaciones ajustados a sus necesidades. El apoyo puede darse dentro o fuera del aula ordinaria

Información extraída del Centro Nacional de Recursos para La Educación Especial (CNREE, 1989)

Tabla 2

Modelos organizativos de intervención del PT

Lugar	Estrategia	Rasgos
Dentro del aula ordinaria	Trabajo en talleres	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de enseñanza-aprendizaje constructivo y activo. - Gran poder motivador. - Requiere especialización para el diseño, montaje y gestión. - Puede agruparse todo el material de un área en un taller ordenándolo en función de bloques de contenido, centros de interés. - Ventajas: facilita el aprendizaje, refuerza la autoestima, desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales. - Inconvenientes: principio de desorientación del alumnado al tener distinto profesorado, dificultades en el seguimiento del alumnado y coordinación del profesorado.
	Trabajo en grupos flexibles	<ul style="list-style-type: none"> - Puede desarrollarse según el tipo y número de áreas, criterios de homogeneidad y heterogeneidad y, ciclos o niveles en los que se agrupen. - En los grupos homogéneos se tiende a organizar al alumnado por el nivel madurativo, ritmo de aprendizaje, problemas conductuales, etc. - Ventajas: fomenta la cooperación y complementación, facilita la labor del profesorado y aumenta la motivación.
	Trabajo en grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> - Se distinguen tres tipos de agrupaciones: grupo grande, grupo pequeño, trabajo individual. - En gran grupo y grupo pequeño se le permite al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo integrarse en el grupo, trabajar de forma cooperativa y asumir responsabilidades. - El trabajo individual permite adaptar el currículo a las necesidades educativas especiales.
En todos los casos, dentro del aula, el PT actúa como un recurso de apoyo en la labor del tutor y actúan en conjunto con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo		
Fuera del aula ordinaria	En el aula específica del PT	<ul style="list-style-type: none"> - Permite trabajar las necesidades específicas que tiene cada alumno o alumna. - Existe una mayor concentración por parte del alumnado en la intervención, sobre todo en las habilidades específicas. - No es una práctica verdaderamente inclusiva. - Evita la participación del alumno o alumna en actividades con su grupo de referencia.

Elaborado a partir de información extraída de Casanova (1993)

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los especialistas de PT valoran positivamente la integración del alumnado extranjero y fundamentan sus valoraciones en los años de trabajo, aunque los de mayor edad sostienen que este tipo de alumnado plantea mayores dificultades (diferencias culturales, desconocimiento del idioma, escasa colaboración de las familias) que se agravan en ocasiones, debido a la inmediatez y urgencia de la escolarización y a escasa formación de los docentes (Álvarez, Campo, Castro y Álvarez, 2009).

Es significativo que una pequeña parte de la muestra sea partidaria de la educación combinada o de las aulas específicas, medidas que no contribuyen a que se produzca una integración total, y que algunos piensen que el apoyo se ha de administrar fuera de la clase ordinaria. A nuestro modo de ver, estos datos son indicativos de que la inclusión sin más, no basta. Los maestros especialistas detectan necesidades que no se pueden satisfacer en condiciones normales y por eso apuestan por otras formas de escolarización y de apoyo. (Álvarez, Campo, Castro y Álvarez, 2009, 63)

Aunque existe una legislación que determina estas funciones, en la práctica son muy variadas y no siempre contempladas por la propia Administración que, en último término, es quien crea y reglamenta sus funciones y su papel en los centros. No obstante, el replanteamiento de prácticas y costumbres repetidas en pro de una mayor capacidad de innovar y favorecer el desarrollo de las capacidades debe ser una práctica inherente e intrínseca en un sistema escolar inclusivo, junto a la transformación de funciones y cambios de papeles en los/as profesionales que intervienen en esta aula, pues solo de ese modo se evitará el encorsetamiento en formas de proceder rutinarias debe (Biedma. y Moya, 2015).

En esta dirección consideramos que se deben establecer unos límites y protocolos de actuación claros y diferenciados para cada una de las posibles modalidades que se establecen en la institución educativa para los apoyos dentro y fuera del aula ordinaria, favoreciendo en la medida de lo posible el mayor número posible de interacciones con sus compañeros. Para obtener mayor garantía de éxito del funcionamiento de las medidas establecidas, éstas han de ser consensuadas y diseñadas desde actuaciones coordinadas. Se debe romper cuanto antes la brecha que marca un distanciamiento entre ambos profesionales, pues la diferenciación de competencias y especialización no es impedimento para el entendimiento y la complementariedad. Se han de impulsar acciones conjuntas, en beneficio de la totalidad del alumnado del aula.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1989): Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Formación. Madrid: MEC
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid, España: Narcea.
- Álvarez, E., Campo, M. Á., Castro, M. P., y Álvarez, M. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula abierta*, 37(1), 57-66.
- Arnáiz, P. e Illán, N. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial, Antecedentes y situación actual. En N. Illán y otros. *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. (pp.13-45). Málaga, España: Aljibe.
- Barroso, G y Arenas, M. (2016). Pedagogía terapéutica dentro del aula. *Padres y Maestros*, 365, 49-54.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, 347, 33-54.
- Biedma, P. E. y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Casanova, M. A. (1993). *Educación Especial: hacia la integración*. Madrid, España: Escuela Española.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., Y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
- Escudero, J. M. (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Síntesis.
- Galofre, R., Lizán, N., Ferrer, R. G., & Cejudo, N. L. (2005). *Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después* (Vol. 2). Ediciones de la Torre.
- García, M., Gallego, C. y Cotrina, M. J. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 46-62.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona, España: Horsori editorial, S. L.
- Gisbert, D. y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 31-44.
- Hernández Prados, M.A. (2014) RESEÑA Calderón Almendros y S. Habegger Lardoeyt (2012) *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una*

escuela excluyente. Granada, Octaedro. *Edetania, Estudios y propuestas socio-educativas*, n.º 46, diciembre 2014, 239-241. Recuperado de: <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/issue/view/7>

- Lledó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- López, M. (2001). Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En J.J. Bueno, T. Núñez, T. y A. Iglesias, *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. (pp. 63-95). A Coruña: Universidade da Coruña.
- López, M. (2008). Ética y escuela pública: ¿es posible una escuela sin exclusiones? En J. Ipland, M. Córdoba, A. Moya y otros. *La atención a la diversidad: diferentes miradas*. (pp. 13-55). Huelva, España: Hergué.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (vol. 3). Madrid, España: Alianza.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 521-538.
- Muntaner, J.J. (2002). Un modelo de apoyo para una escuela de la diversidad. En R. Marchena y Martín. *De la integración a una educación para todos*. (pp. 17-38). CEPE: Madrid.
- Muntaner, J.J. (2013). Caminando hacia la educación inclusiva. *I Congreso Internacional sobre intervención social y educativa en grupos vulnerables*. Almería: Universidad de Almería.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas.
- Parrilla, A. (1995). «La Formación de los Profesores de Apoyo: Cuestiones a debatir». Ponencia presentada a la *XII Reunión Científica Anual de AEDES*. Murcia: noviembre de 1995.
- Parrilla, A. (1996): *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao, España: Mensajero.
- Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Educación*, 21, 39-65.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona, España: Graó.

Puigdemívol, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, España: Graó.

Salas Labayen, M. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(365), 6-11. doi:<https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.001>

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All*. Paris: UNESCO.

LA DIRECCIÓN SINDICAL EN EL SECTOR PRIVADO CUBANO. SU NATURALEZA PEDAGÓGICA.

MSc Yamileydis Martínez Torres¹.

Escuela "Hermanos Marañón". Santiago de Cuba. Cuba (E-mail: escprof@sc.cc.cu- escuela@sc.cc.cu)

Román Borges Torres²

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. (E-mail: romanbt@uo.edu.cu.)

RESUMEN: Las condiciones históricas actuales de la construcción de un socialismo próspero y sostenible en Cuba está condicionado por las nuevas relaciones de producción y laborales, que emergen de las formas de gestión en el sector privado cubano. La misión, funciones y contenido que tiene el sindicato en el socialismo que por su génesis, cualifica su naturaleza pedagógica requieren de la formación y el desarrollo de las habilidades directivas en los cuadros sindicales para conducir dichas transformaciones. En correspondencia se plantea como objetivo de la ponencia reflexionar acerca de la contradicción que emerge del análisis teórico y de la recopilación de la información fáctica que condicionan la necesidad del tránsito a las nuevas formas de gestión de la propiedad y la falta de formación y desarrollo de las habilidades directivas de los cuadros sindicales para conducir dichas transformaciones socioeconómicas. En el análisis se ofrecen los fundamentos que sustentan tal apreciación y la manera en que ello se manifiesta en las relaciones de dirección dirigentes/dirigidos en el contexto sindical, como un eje transversal de todo el contenido que se presenta, el cual fue determinado a partir de la interrelación sistémica entre el proceso de formación de los cuadros sindicales con el objeto de estudio, funciones y sistema categorial de la Pedagogía, los principios generales del área del conocimiento y los de la actividad práctica de dirección política de la sociedad.

PALABRAS CLAVES: habilidades directivas-cuadros sindicales- dirección sindical- dirección política de la sociedad- sector privado cubano.

SUMMARY: The current historical conditions of the construction of a prosperous and sustainable socialism in Cuba is conditioned by the new relations of production and labor, which emerge from the forms of management in the Cuban private sector. The mission, functions and content that the union has in the socialism that by its genesis, qualifies its pedagogical nature requires the formation and development of managerial skills in the union cadres to conduct these transformations. Correspondingly, the aim of the paper is to reflect on the contradiction that emerges from the theoretical analysis and of the compilation of the factual information that condition the necessity of the transit to the new forms of management of the property and the lack of formation and development of the managerial skills of the union cadres to lead said socio-economic transformations. In the analysis the fundamentals are offered that sustain such a tion and the way in which this manifests itself in the managerial relations directed / directed in the union context, as a traverse axis of the whole content that is presented, which was determined starting from the systemic interrelation among the process of formation of the union cadres in order to study, functions and system category of the Pedagogy, the general principles of the area of the knowledge and those of the practical activity of political direction of the society.

KEYWORDS: managerial skills- union cadres- union leadership- political direction of society- Cuban private sector.

¹ MSc. en Ciencias de la Educación. Mención Educación de Adultos. Auxiliar. Profesora de Ciencia de la Dirección. Doctorante en Ciencias Pedagógicas

² Dr. C. Pedagógicas, MSc. Didáctica de la Educación Superior. Profesor del departamento de Superación de directivos del Estado y el Gobierno de la referida institución y jefe del proyecto de investigación "Estructuración de sistemas de trabajo en instituciones y niveles directivos" Profesor Auxiliar. Profesor del departamento de Superación

1. INTRODUCCIÓN

El carácter político y procesal de la transición socialista que caracteriza a la sociedad cubana requiere de la dirección política de la sociedad como área del conocimiento científico¹ y esfera de la actividad práctica², de una profunda responsabilidad social en el proceso de construcción de la nueva sociedad.

En tal sentido la identidad dialéctica entre dirigentes/ dirigidos, miembros del sujeto colectivo masivo del poder, se convierte en un foco epistemológico central que necesita ser fundamentado desde el punto de vista científico y social. Acción esta que va a permitir revelar la brecha epistemológica que en cuanto a la calidad óptima, claridad política, disciplina ideológica y gestión popular colectiva masiva de dicho proceso hay demandadas y reclamadas.

Para que las necesidades, reclamaciones y exigencias que fueron planteadas sean transformadas, el desarrollo epistemológico-conceptual del área del conocimiento y la concepción estratégica de las prácticas de dirección política de la sociedad, demandan incursionar en todas las ramas de las ciencias sociales en general y políticas en particular.

En correspondencia la Pedagogía, como ciencia social, (Sánchez Collazo [et-al], 2002:36) y en su integración con las demás ciencias permitirá la comprensión integral y fundamentación de la labor especializada de dirección política de la sociedad de los hombres y mujeres que actúan indistintamente como dirigentes y dirigidos, -en este caso los cuadros sindicales en su papel de dirigentes y los trabajadores que laboran en el sector privado en su rol de dirigidos-.

El Sexto Congreso del Partido se pronunció por la empresa estatal socialista- que es la forma principal en la economía nacional- y por el reconocimiento y promoción de nuevas formas no estatales de gestión económica que están extendidas por todo el país bajo regulación nacional. El Séptimo Congreso del Partido siguió ponderando la empresa estatal socialista e instituye el sector privado cubano como nueva forma de propiedad. En ambos sectores laboran hombres y mujeres que asumen actividades productivas materiales y/o de servicios propios de cada sector. A partir de la misión que tiene el sindicato en el socialismo, los dirigentes sindicales y particularmente los cuadros del nivel intermedio de dirección, tienen que actuar en ambos sectores- estatales y privado.

Uno de los problemas aún no resueltos por la teoría y la práctica de la transición socialista lo constituye el funcionamiento microeconómico y el lugar que ocupan las nuevas formas de gestión y propiedad que se introducen en el proceso de Actualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista, basadas en prácticas solidarias, mediadas por las relaciones monetario/mercantiles inherentes a dicha transición.

La solución inmediata a la contradicción entre la necesidad del tránsito a nuevas formas de gestión y propiedad así como las carencias de formación y desarrollo de las habilidades directivas de los sujetos de las nuevas relaciones de producción, para emprender las transformaciones necesarias, se encontró particularmente en la dirección sindical de los cuadros intermedios de la CTC y sus sindicatos.

La afirmación anterior, es resultado del análisis teórico de especialistas e investigadores, lo que ha sido corroborado por la recopilación de la información fáctica diagnosticada durante el proceso de vinculación a la práctica de dirección política de la sociedad, cuando se tabuló un cuestionario de encuestas y entrevistas que les fueron aplicadas respectivamente a trabajadores que laboran en el sector privado cubano y a cuadros sindicales intermedios de la CTC y sus sindicatos. Las carencias, según diagnóstico, están dadas por:

- Insuficiente protagonismo y liderazgo en la atención, orientación y representación de los trabajadores que laboran en el sector privado y en la cogestión activa y efectiva de las diferentes formas de propiedad.
- Limitada cohesión, coordinación e intercambio entre el sindicato y los órganos de relación y entre éstos y los trabajadores que laboran en ese sector.
- Insuficientes conocimientos por parte de los cuadros sindicales, particularmente sociológicos, pedagógicos y jurídicos para enfrentar situaciones conflictivas que se dan con los trabajadores que laboran en el sector privado cubano.

- Escasos conocimientos y práctica acerca de las vías, medios y mecanismos necesarios para promover la participación de los trabajadores en los diferentes escenarios sociopolíticos y económicos.
- Limitada vinculación de los cuadros sindicales con los colectivos laborales de las formas de gestión en el sector privado cubano.
- Las acciones formativas que están recibiendo hoy los cuadros sindicales no garantizan que ellos ejerzan sus funciones de dirección en el sector privado cubano.

Es por ello que se determina como objetivo de la ponencia: reflexionar acerca de la contradicción que emerge del análisis teórico y de la recopilación de la información fáctica que condicionan la necesidad del tránsito a las nuevas formas de gestión de la propiedad y la falta de formación y desarrollo de las habilidades directivas de los cuadros sindicales para conducir dichas transformaciones socioeconómicas.

2. DESARROLLO

2.1 Metodología en la que se sustenta el desarrollo del trabajo

Para el desarrollo de la ponencia se empleó como metodología fundamental “la sistematización teórica de la actividad práctica”. La misma se sustentó en métodos científicos, procedimientos y técnicas del nivel teórico y empírico, entre los cuales se incluyen el análisis- síntesis, la inducción- deducción, el histórico y lógico, el análisis documental, las entrevistas, las encuestas y las consultas con especialistas y a partir de estos se determinó un eje de sistematización que transversaliza la dirección política de la sociedad en transición socialista como área del conocimiento científico y esfera general de la actividad práctica: la interrelación dialéctica entre dirigentes/dirigidos, miembros del sujeto colectivo masivo del poder -en este caso cuadros sindicales y trabajadores no estatales-

Para ello se fueron analizando, sintetizando y ordenando las necesidades cognitivas asociadas con las bases culturales, axiológicas e ideológicas que emanan de las experiencias acumuladas y existentes en el ejercicio de la dirección política, que contribuye a la precisión teórica y comprensión histórica y estructural de contradicciones y complejidades generales de la dirección sindical en el sector privado cubano.

Desde la perspectiva histórica y lógica se reflexiona acerca del papel del sindicato en la sociedad cubana sobre la base de las nuevas relaciones sociales y en consecuencia de dirección dirigentes/dirigidos- que se establecen a partir del 1959, asumiendo como eje medular el tema de la dirección política de la sociedad; enfatizándose en las disímiles manifestaciones y expresiones que tienen las mencionadas relaciones a partir de la Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución y la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista, particularmente en lo referido al reconocimiento de la propiedad privada sobre los medios de producción, como cuestión que no puede implicar la reproducción de relaciones de dirección pretéritas e incongruentes ni inadecuadas interpretaciones acerca del papel de los sindicatos; razonando además acerca la presunta manera en que las exigencias y requerimientos del desempeño sindical en el contexto actual tienen su consiguiente repercusión en la concepción formativa de los dirigentes de estas organizaciones de masas en el nivel intermedio de dirección.

Igualmente se dilucida acerca de los fundamentos que sustentan la formación de directivos sindicales, en este caso los del nivel intermedio de dirección -municipal y provincial- como fenómeno esencial y necesario que caracteriza el desenvolvimiento de la sociedad cubana, además de analizarse proyectivamente la pertinencia de los referentes teóricos que sustentan la concepción del modelo actuante en la formación de los dirigentes sindicales del ya referido estamento organizativo.

2.2 Papel del sindicato en la sociedad cubana sobre la base de las nuevas relaciones sociales y en consecuencia de dirección dirigentes/dirigidos.

Vladimir, L. (1922) desarrolló creadoramente y llevó a la práctica la concepción marxista acerca de los sindicatos en la transición socialista planteó que *“los sindicatos deben ser el colaborador más directo e imprescindible del Estado, cuya dirección en toda su labor política y económica está a cargo de la vanguardia consciente de la clase obrera”* (Valdés Dapena, 2013:113).

(Lenin Vladimir, 1922: 678) sostuvo además que: *“los sindicatos no son solo históricamente necesarios, son también una organización... históricamente inevitables...pero no es una organización estatal, no es una organización coercitiva; es una organización educadora, una organización que atrae e instruye; es una escuela, escuela de gobierno, escuela de administración, escuela de comunismo”*

En el terreno ideológico Lenin defendió la tesis de la unidad de los trabajadores, en la construcción socialista. El nuevo escenario socioeconómico, impulsado por el VI y VII Congreso del Partido Comunista de Cuba y su Primera Conferencia Nacional, coloca a la organización frente al reto de mantener la unidad entre los trabajadores que desempeñan diversas formas de gestión y propiedad como cuestión clave para la supervivencia nacional y el futuro del proyecto sociopolítico.

Los cuadros sindicales, como parte de su función político- ideológica, tienen que fomentar en el sector privado cubano, la unidad en torno a la diversidad, así como lo organizacional y la capacidad ideológica cultural. Si no se fortalece la unidad no habrá posibilidad de organizar la cooperación social entre los trabajadores que laboran en este contexto para que se manifieste culturalmente como ente activo de las transformaciones socioeconómicas que se están implementando

Las ideas y concepciones marxistas/leninistas sobre el papel de los sindicatos en la construcción socialista se fueron enriqueciendo con el pensamiento de líderes revolucionarios cubanos, entre ellos se destacan José Martí, Julio Antonio Mella, Rubén Martínez Villena, Blas Roca Calderío, Lázaro Peña González, Raúl Castro, Ernesto Che Guevara y Fidel Castro, quienes coincidieron en que en condiciones históricas diferentes y con el imperativo de la práctica histórica/concreta los sindicatos asumen de modo creador un lugar protagónico en la construcción socialista.

El triunfo de la Revolución el 1ero de Enero de 1959 marcó una nueva etapa en el protagonismo sindical al realizar la clase obrera el ejercicio de la dirección social, en estrecha relación con el Partido y el Poder Estatal a partir de nuevas relaciones sociales de carácter socialista que tenían lugar en los primeros años de Revolución. Por consiguiente, la relación dirigentes/dirigidos, en este caso los dirigentes sindicales y trabajadores fue intencionada a la construcción de un nuevo tipo de socialidad *“bajo la consecuente y adecuada aplicación de principios cualitativamente diferentes, inherentes a este modelo social, entre los que destaca el centralismo democrático; lo que implicó el desarrollo de relaciones de dirección, acordes con semejante modo de producción”* (Borges Torres, 2015:56).

Tales referentes exigieron el desarrollo de un necesario proceso de capacitación y preparación, en unos y otros sujetos de dirección para que cumplimentaran de manera efectiva, las funciones que en cada caso debían desempeñar en la construcción del socialismo.

Actualmente el movimiento sindical cubano está rectorado por la CTC, agrupa a 16 sindicatos y a la Asociación Nacional de Innovadores y Racionalizadores, bajo el principio de organización ramal y territorial.

Es el movimiento sindical cubano el que tiene la misión por una parte de organizar, integrar y movilizar a los trabajadores en interés de la formación de valores y por la otra, representarlos y defender sus derechos ante la administración en un clima de exigencia mutua.

En el “ABC del trabajo sindical” se expresa que la misión del sindicato en la construcción del socialismo se concreta en dos funciones: organizar a los trabajadores, educarlos y prepararlos para movilizarlos en el cumplimiento de la actividad laboral y social del país y representarlos y defenderlos ante el Estado, la sociedad y los empleadores, en una relación constructiva y exigente por ambas partes.

Al respecto se considera que las propias funciones del sindicato en el socialismo contienen una naturaleza pedagógica, pues ellas trascienden el reconocido enfoque funcionalista de la dirección -planificación, organización, orientación o mando y control-; como parte de la cual, la coordinación, la cooperación y lo formativo se constituyen en nuevas funciones, que revelan la capacidad educativa necesaria en los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección para influir en los dirigentes de bases y trabajadores que laboran en diferentes escenarios laborales, por consiguiente se requiere que en este sujeto de dirección, se desarrolle el componente cognitivo, personal y práctico en un proceso de formación que se caracterice por ser activo, intencionado y sistemático. La idea anterior se sustenta en un fundamento filosófico de la

Pedagogía, el cual concibe al hombre como poseedor de una estructura intrínseca para ser educado, para auto educarse y para educar a los demás.

La dirección sindical se desarrolla sobre la base de seis tareas priorizadas: sindicalización, funcionamiento sindical, política de cuadros, capacitación sindical, negociación colectiva, la batalla económica en el cumplimiento de los planes de producción, servicio, investigación y docencia, batalla ideológica y la administración de la justicia laboral.

Por la misión, funciones y tareas priorizadas que la CTC y sus sindicatos tienen como encargo político y social en la construcción del socialismo es que deben desempeñarse como protagonistas activos de las transformaciones socioeconómicas que se están implementando en la sociedad de transición socialista, como medio idóneo para lograr la representación de los trabajadores a través de la canalización del conflicto y el logro de la cohesión social en el seno de las diferentes formas de propiedad y la defensa de la igualdad, como organización de desarrollo de la labor cultural y educativa, la cual debe dedicar mayor atención a la lucha ideológica contra las influencias, corrientes y desviaciones pequeño burguesas que por razones lógicas pueden tener lugar con el crecimiento del sector privado cubano.

Sin embargo, se diagnostican debilidades institucionales en esta organización, fundamentalmente por las carencias de aquellos “recursos culturales políticos”³ (Rodríguez Noriega [et-al], 2017:5) que permiten la gestión colectiva y hacer funcionalmente efectivos los procesos de dirección política de la sociedad en el contexto sindical. Estas insuficiencias son causadas básicamente por la falta de preparación que sirve como soporte a las exigencias asociadas al desarrollo de las habilidades directivas y a las capacidades específicas para construir un nuevo tipo de socialidad, puesto que las habilidades directivas permiten a los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección “interactuar con éxito en un trabajo cada vez más desafiante sometido a un entorno cambiante” .(Goyal M., 2013:49) Y el sector privado cubano, como forma de propiedad privada compleja, no queda ajena a dicho proceso.

En los (documentos del 7mo. Congreso del Partido, 2017:8), se establece que el sector privado es aquella forma de propiedad privada reconocida en determinadas actividades, que cumplen funciones sociales con un papel complementario, al contribuir a la satisfacción de necesidades y a la eficiencia integral de la economía. Sus propietarios pueden ser personas naturales o jurídicas, cubanas o extranjeras.

A los propósitos de esta investigación el sector privado que se va abordar es aquel que va a estar integrado por personas naturales cubanas, las cuales pueden constituir los siguientes tipos de negocios:

- 1) Pequeños negocios, que se realizan, en lo fundamental, por el trabajador y su familia.
- 2) Empresas privadas de mediana, pequeña y microescalas según el volumen de actividad, cantidad de trabajadores y objeto social.

Se exceptúan de este sector aquellas empresas de propiedad totalmente extranjera, teniendo en cuenta que no constituyen espacios de actuación y alcances por los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección.

La existencia del trabajador privado cubano depende de su iniciativa, trabajo y de las facilidades que le brinda el gobierno para desempeñarlas. Son hombres y mujeres laboriosos y responsables que generan producción y servicio útil, respaldando – por la naturaleza misma de sus gestiones- nuevas relaciones sociales, económicas, laborales y de dirección, requiriendo en el cuadro sindical de nuevos conocimientos según las particularidades que demanda dicho sector, los cuáles servirán como soporte instrumental a las habilidades directivas que se exigen para solventar las relaciones de dirección entre propietarios- trabajadores que se dan en este contexto.

El sector privado cubano tiende a expandirse. Es ahí donde se hace imprescindible una política socialista entre obreros y pequeños propietarios de medios de producción (Molina Molina, 2016:239). Es a partir de esa relación que el sindicato debe desviar la mirada a un replanteamiento político- pedagógico de sus funciones y tareas priorizadas que le posibilite buscar el reequilibrio de las representaciones sindicales en los nuevos escenarios laborales donde ya no hay -dentro de sus ámbitos de actuación- una única empresa estatal socialista unitaria y uniforme que aprovecha todas las ventajas de la producción planificada y la subordina al objetivo de alcanzar el bienestar de los miembros de la sociedad y su libre y total

desarrollo, sino la coexistencia de diferentes tipos de propiedad, con disímiles trabajadores que aunque *“canalizan potencialidades productivas que pueden aportar al desarrollo socioeconómico del país”* (Documentos 7mo. Congreso del Partido, 2017:17), sino son organizados y atendidos pueden quedar desligados entre sí y por ello, sin capacidad de reacción colectiva tal como siempre han buscado las estrategias de la propiedad social en sus dos formas. “Pues si bien, la forma como se ha concebido en Cuba la ampliación del sector privado es esencialmente diferente de aquella que se realiza en los países capitalistas, es cierto que la relación empleador y empleados..., marca nuevas diferencias. (Molina Molina, 2016:239), lo que implica cierto nivel de contradicción y competencia.

Más que confrontación en el curso de la propiedad privada y la propiedad social (estatal, cooperativa y otras) debe imponerse “la integración o socialización presidida por esta última” (García Valdés, 2017:40). Para ello, los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección deben contribuir a que la multiplicidad de formas de propiedad que contiene el sistema político cubano convivan, se interrelacionen, coordinen, cooperen, intercambien y acuerden teniendo en cuenta que la hegemonía es de la propiedad social, columna vertebral de todo el sistema de propiedad de la sociedad socialista. Su capacidad de comprensión por el interés común está determinado por su madurez política, ideológica, económica, pedagógica, psicológica y de influencia moral sobre todos los trabajadores.

En el Decreto Ley No 278/10, con las modificaciones del DL 284/2011 se establece que los trabajadores no estatales tienen derecho a la Seguridad Social (jubilación por edad, prestaciones en caso de enfermedad común, enfermedad profesional, accidente de trabajo o causa de muerte, las mujeres son beneficiadas por la ley de maternidad), derecho al descanso, a la protección, seguridad e higiene del trabajo, pero también tienen una regulación que establece las obligaciones formales a cumplir y los impuestos a pagar.

Los derechos y deberes citados con anterioridad serán defendidos y exigidos en cada uno de los tipos de negocios que integran el sector privado cubano si son observable por los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección como actores políticos y sociales que en su rol de dirigentes de zonas, municipios y provincias tienen la responsabilidad y el encargo político y social de representar a estos trabajadores ante el Estado, la sociedad y los empleadores. Al respecto deberán vigilar que no se amplíen ilimitadamente los niveles de explotación del trabajo ajeno mediante la concentración de la propiedad, que no prevalezca la decisión unilateral del empleador, que no se acentúe la individualización de las condiciones de trabajo y la desigualdad que conllevaría a la ausencia de participación, representación e integración social y política de los trabajadores.

Para ello los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección, deberán dirigir intencionadamente sus acciones directivas hacia la forma en que se organizan y atienden los trabajadores que desempeñan diversas modalidades de gestión económica. Sin embargo, su dirección sindical no lo han sabido adaptar a los nuevos escenarios laborales que demanda la actualización del MESCD, en la práctica no han sabido llegar, de manera apropiada, a esos miles de trabajadores que constituyen los diferentes tipos de negocios, los cuales al no ser sindicalizados y/o atendidos están quedando, extramuros de la representación sindical.

Y es que desde el punto de vista del trabajo político e ideológico se alcanzarán los óptimos niveles de afiliación en la medida que se le dé un tratamiento diferenciado e intencionado al sector privado cubano, que se atiendan de manera adecuada, sistemática a los trabajadores que constituyen los diferentes tipos de negocios, que se desarrolle en los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección la capacidad cognoscitiva, emotiva, organizativa, movilizativa y creativa que propicie una gestión y vinculación más efectiva. En este empeño se han obtenido resultados en algunas de las actividades que desarrolla en este sector, pero en general no han sido los esperados. Será conveniente entonces, que este proceso se convierta en un objetivo permanente y transversal en toda la acción directiva sindical incluida la formativa, de manera que se eleve el nivel de percepción en cuanto a credibilidad, protagonismo legitimado y eficacia en la representatividad de los cuadros sindicales y en el proceso de sindicalización de los trabajadores del sector.

La legitimidad en los cuadros sindicales será ganada en la medida que ellos representen a una organización que puede servir para reducir los costes de transacción y las fricciones dentro del sistema productivo, en el orden que sirva como cauce de expresión de los trabajadores y para resolver con rapidez, a través de procedimientos estandarizados, los conflictos cotidianos, en la

medida que transforme las concepciones acerca del contenido de la labor de gobernar y consecuentemente implementar nuevas habilidades directivas en la labor sindical que fortalezcan la autodirección colectiva evitando la reproducción de relaciones de dirección pretéritas e incongruentes interpretaciones acerca del papel del sindicato en el sector privado cubano.

2.3 Retos del proceso de formación de los cuadros sindicales en las nuevas relaciones de producción y laborales, que emergen de las formas de gestión en el sector privado cubano, derivadas de la actualización MESCDs.

Los autores consideran que el problema teórico y fáctico en torno a la contradicción principal planteada anteriormente, puede ser resuelto a través de la búsqueda y aplicación en la práctica de las respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué hacer para encauzar la calidad óptima de la interrelación cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección/ trabajadores no estatales del sector privado cubano?
- ¿Cómo desarrollar la claridad política de los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección para el ejercicio de su labor especializada de la actividad práctica de dirección política de la sociedad con trabajadores del sector privado cubano?
- ¿Cómo fortalecer la disciplina ideológica en los procesos de dirección política de la sociedad que desde el punto de vista sindical se desarrollan en el sector privado cubano?
- ¿Cómo contribuir a la eficacia política en la actividad práctica de dirección política de la sociedad que se necesita en el sector privado cubano?
- ¿Cómo lograr que los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección promuevan la gestión popular colectiva masiva de los propósitos políticos en el ámbito del sector privado cubano?
- ¿Cómo contribuir a la formación integral de los cuadros sindicales para que ejerzan su labor de dirección en el sector privado cubano?

Estas interrogantes constituyen exigencias y requerimientos de la dirección sindical en el sector privado, los cuáles deben ser asumidos por el proceso de formación de los cuadros sindicales, para el desarrollo de sus habilidades directivas y la eficacia de su naturaleza pedagógica directiva en el sector privado cubano. Sin embargo:

- ¿Hasta dónde y cómo la educación política e ideológica y cultural general como proceso pedagógico que contribuye a la formación de los cuadros sindicales está habilitando las transformaciones históricas necesarias?
- ¿Cómo hacer para que la educación política, ideológica y cultural sea consustancial a la dirección política de la sociedad en los momentos actuales?
- ¿Qué conocimientos necesitan los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección en las circunstancias actuales?
- ¿Qué cualidades, habilidades, y capacidades directivas, ideológicas, políticas, morales, gnoseológicas, psicológicas y culturales se necesitan formar y desarrollar en los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección?
- ¿Qué ideal de cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección queremos formar?
- ¿Cómo lograrlo?

El proceso de formación de los cuadros sindicales debe dar a estas preguntas no solo respuestas teóricas, sino también determinar las vías, los métodos, mecanismos y medios que favorezca la eficiencia de la actividad práctica y el comportamiento político/pedagógico en estos sujetos de dirección.

Si el modelo de formación vigente de los cuadros sindicales no toma en consideración las contradicciones y complejidades histórico-concretas que se dan en el sector privado cubano, entonces las habilidades a desarrollar en estos sujetos que ejercen la dirección sindical, no les permitiría desempeñarse de forma eficiente en los nuevos escenarios laborales que integran enormes masas heterogéneas, lo que determina cualidades diferentes en la manera de pensar,

sentir y actuar de los trabajadores que laboran en uno y otro contexto y por consiguiente disímiles formas de manifestación en la relación dirigentes-dirigidos.

Para ello la formación debe darse en un proceso activo, intencionado y sistematizado en la actividad que realiza el cuadro sindical en sus múltiples interacciones con el medio material, social, cultural y comunicativo y en su actitud ante las exigencias que las condiciones histórico-sociales le plantean, por cuanto el individuo en su condición de ser bio-psico-social se apropia de la cultura socialmente construida y es capaz de potenciar y transformar su comportamiento en un contexto socio- histórico- cultural.

El estudio del Modelo de formación del cuadro sindical del nivel intermedio de dirección, planteado desde las instituciones especializadas y a partir de la reinterpretación centrada en las potencialidades de la formación desde el puesto de trabajo, como garantía de una actualización permanente de la formación alcanzada, revela la manera fragmentada con que se desarrolla este proceso en el que se priorizan acciones de preparación ideológica, política y económica, siendo insuficientemente estimadas las particularidades distintivas inherentes al ejercicio del desempeño sindical en el entorno de las formas de propiedad privadas, planteándose en la actualidad la necesidad de una formación más especializada y vinculada con la especificidad de la dirección sindical en el sector privado cubano, de modo que pueda dirigir, promover y facilitar procesos de aprendizaje en este campo de actuación y con ello resolver la contradicción fundamental planteada.

Se está requiriendo entonces de un enfoque pedagógico que conciba a la formación de los cuadros sindicales como una unidad dialéctica entre el Sistema de Escuelas del Partido-Central de Trabajadores de Cuba -CTC- y sus sindicatos; pues si bien la primera de las referidas instituciones, por el encargo social asignado, asumen la máxima responsabilidad en la dirección de los procesos formativos de los cuadros políticos de las organizaciones políticas y de masas, las relaciones entre ambas es intrínseca al proceso formativo y rebasa lo instructivo, lo exclusivamente cognitivo y centra su atención fundamental en el hombre, en el desarrollo de sus componentes cognitivos, personal y práctico. Ese nexo caracteriza la idea rectora de los procesos educativos en el país, independientemente del tipo de enseñanza: el vínculo del estudio con el trabajo.

Tales interrelaciones constituyen la ruptura y continuidad de la generalización de conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades directivas que sirven de base a los valores como elemento que potencia la presencia del factor humano -creencias, experiencias, motivaciones, factores morales y demás cuestiones asociadas al mismo-, impulsa la voluntad de trabajo, el sentimiento de la responsabilidad individual, colectiva y social, fortalece la cultura organizacional en el sindicato y fomenta el liderazgo de la organización. Este resultado deberá ser enriquecido por el propio cuadro como auto formador de su aprendizaje.

Para ello se establecerán órganos de coordinación en cada uno de los niveles de formación integrado por miembros de las instituciones especializadas y de la organización sindical para el diagnóstico y detección de las necesidades formativas y en función de los resultados diseñar, planificar, ejecutar, controlar y dar seguimiento a la formación de los directivos sindicales para intencionar la manifestación de nuevos modos de actuación.

Para caracterizar el proceso de formación de los cuadros sindicales hay que precisar con claridad las instancias del desempeño sindical, los sectores de actuación (estatal y no estatal) y los escenarios de formación. Estos componentes suponen e intencionan la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran la naturaleza pedagógica de la dirección sindical. En su conjunto determinan el perfil del directivo sindical que se quiere formar pues a través de ellos se da respuesta a las exigencias y requerimientos que demandan las condiciones sociales existentes de la sociedad cubana actual.

Las consideraciones anteriores se edifican desde premisas, las cuales son expresión de un alto nivel de generalización y realización de los conocimientos acerca de qué y cómo se debe hacer para que la dirección sindical en el sector privado cubano emerja con naturaleza pedagógica desde el proceso de formación de los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección. Las mismas se clasifican en: didáctico- metodológicas y organizativas:

Premisas didáctico- metodológicas:

- La claridad de los objetivos y fines de la formación de los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección, es decir, el modelo de cuadro a que se aspira tener.

- Consideración como parte de la formación de los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección de las particularidades que distinguen el ejercicio de esta actividad en los marcos del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista.
- Basamento pedagógico de la concepción de la formación de cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección en los marcos del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista.
- La intencionalidad de la formación al desarrollo de las habilidades directivas de los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección

Premisas organizativas:

- El encargo que tienen las instituciones docentes especializadas y la organización sindical en el proceso de formación de los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección de manera bilateral y de mutuo acuerdo.

El establecimiento de estas premisas se da si existe claridad dentro del referido proceso de formación, del dirigente sindical a qué se aspira tener; si el nivel científico-técnico de los diferentes subprocesos que componen la formación es el adecuado para potenciar e intencionar el desarrollo de las habilidades directivas a partir de un enfoque intencionado; si entre las instituciones especializadas y la organización sindical se da un proceso bilateral y cooperado y si son consciente de su rol como facilitadores del vínculo entre la formación, el aprendizaje y el desarrollo.

CONCLUSIONES

La dirección sindical en el sector privado cubano, constituye un fenómeno complejo y contradictorio, en el que intervienen aspectos de múltiple naturaleza y base contextual -técnica, filosófica, psicológica, pedagógica, sociológica, ideo-política, económica, informática, ético-moral, cultural, entre otros- los cuales tienen su consiguiente reflejo, en las distintas maneras de enfocar su interpretación y explicación. Su calidad, en gran medida está determinada, por las habilidades que se fundan y desarrollan en el proceso de formación, el cual se sitúa en un nivel político-ideológico, formativo y desarrollador que posibilita la realización, aprehensión, perfección y racionalización de diversas tareas directivas que se despliegan en la labor especializada de la actividad práctica de dirección política de la sociedad.

El análisis integral de las contradicciones y complejidades histórico-concretas que se dan en el marco de la dirección sindical de los cuadros sindicales del nivel intermedio de dirección en el sector privado cubano, no puede desvincularse de las relaciones que deben darse entre el Sistema de Escuelas del Partido/organización/cuadros sindicales, ni prescindir del enfoque multidimensional en el análisis de las diversas problemáticas.

NOTAS

¹ **Área del conocimiento científico Dirección Política de la Sociedad (en transición socialista):** esfera de actividad científico-social que concibe, organiza y ejecuta procesos de investigación, sistematización y socialización de conocimientos sobre la actividad práctica de dirección política de la sociedad (en transición socialista), enfatizando el valor a esos fines de los procesos de enseñanza-aprendizaje concebidos para cuadros, sustentándose en relaciones entre disciplinas científicas y docentes, con definida orientación hacia lo transdisciplinar, a fin de consolidar una base epistemológica propia para la teorización necesaria y la elaboración de propuestas para la consolidación, rectificación o superación tanto de los procesos educativos asociados como de las experiencias prácticas en el ámbito social que le ocupa. (Rodríguez Noriega. [et-al] 2017:3).

² **Actividad práctica general de dirección política de la sociedad en transición socialista por el sujeto colectivo masivo:** esfera general de la actividad social singularizada por el modo político de asegurar un proceso tendencialmente sostenido y jerarquizado de ejercicio de poder popular, activado por la relación estratégica y táctica entre dirigentes y dirigidos en la proyección, coordinación, regulación, educación, valoración e impulso de la autodeterminación democrática y de la gestión popular colectiva masiva de los propósitos políticos compartidos de producción, progresivamente orgánica, de las nuevas relaciones sociales de carácter socialista y contextualizado por el flujo histórico de condiciones sociales que gravitan sobre dichas relaciones y propósitos y viceversa. (Rodríguez Noriega [et-al] 2017:3).

³ **Recursos culturales políticos para la actividad práctica de dirección política de la sociedad:** modos de subjetivación de la realidad histórico-social y su concreción en comportamientos políticos contextualmente pertinentes para hacer funcionalmente efectivos los procesos de la actividad práctica de dirección política de la sociedad en el establecimiento del orden y la estabilidad necesarias y la construcción progresivamente orgánica de nuevas relaciones sociales de carácter socialista. (Rodríguez Noriega [et-al] 2017:5).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Borges Torres, R. (2015): "La naturaleza pedagógica- formativa de la dirección". En Revista Pedagógica Maestro y Sociedad. vol.12. no. 2 abril - junio /2015 RNPS: 2079. ISSN 1815-4867. pp.55-61
- CUBA. Partido Comunista (2017): "Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista". Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio de 2017. Editora Política, Habana.
- CUBA (2013). *Decreto Ley No 278/10 con las modificaciones del DL 284/11*. "Del régimen especial de seguridad social para los trabajadores por cuenta propia". En Finanzas al día. Guía del cuentapropista. EGRAFIP, Habana.
- García Valdés, C. M. (2017): "La propiedad en la economía y en su modelo de funcionamiento". En Cuba Socialista (La Habana) 4ta época, no 5/ Mayo- agosto, p.30-36.
- Goyal, M (2013): "*Importance of Interpersonal Skills at Workplace*". *International Indexed & Refereed Journal*, February (V).
- Lenin, V. I. (1970): "Acerca del papel y de las tareas de los sindicatos en las condiciones de la nueva política económica". En: Obras Escogidas en tres tomos. Progreso, Moscú.
- Martínez Torres, Y. (2018): "El desarrollo de habilidades directivas, desde una perspectiva pedagógica". CD.ROOM "Memorias del evento científico territorial" La Dirección Política de la Sociedad en el período histórico de Transición Socialista. ISBN: 968-959-16-3869-4.
- Mejía Giraldo, A.; Jaramillo Arango, M. (2006): "Formación del talento humano: factor estratégico para el desarrollo de la productividad y la competitividad sostenibles en las organizaciones". En Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2006, p. 43-81 Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. Disponible en: www.redalje.org//.pdf. Consultado el 8/2/2019 a las 20:32.
- Molina Molina, E. (2016): "Devenir del modelo económico socialista". Ciencias Sociales, La Habana.
- Rodríguez Noriega, C. (et-al) (2017): "Nociones sobre algunos términos propios del área del conocimiento dirección política de la sociedad (en transición socialista)". Escuela Superior del Partido "Nico López". Soporte digital, Habana.
- Sánchez, A. y Sánchez- Toledo M. E. (2002): "Proceso de enseñanza – aprendizaje: En Colectivo de Autores. *Compendio de Pedagogía*. Ministerio de Educación. Libro Digital, Habana pp. 36-44.
- Valdés- Dapena, J. (compilador) (2013): "Lenin: La transición en la revolución socialista". Ciencias Sociales, Habana.

LA ORIENTACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS

Esp. Gerardo Luis Sotomayor Castro

Universidad de Granma, Cuba

Profesor

Dirección electrónica: gsotomayorc@udg.co.cu

Licenciado en Biología, especialista en psicopedagogía

Resumen

La comunicación de los resultados de la investigación es una etapa fundamental del proceso investigativo. Las insuficiencias en esta etapa en los estudiantes de las carreras pedagógicas limitan la eficiencia del trabajo científico estudiantil, por lo que se hace necesario perfeccionar el citado proceso. El objetivo es demostrar la efectividad de la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) para la orientación de los estudiantes mencionados hacia la comunicación de los resultados de la investigación. El artículo es producto de los resultados de la tesis de la Especialidad de Postgrado en Docencia Psicopedagógica del autor principal.

Abstract

The communication of the investigation results as a very important stage of the investigative process. The deficiencies in this moment the students have, limit the quality of their scientific work is to demonstrate the effectiveness of the use of the new technology of information and communications (NTIC) as a way to guide these students to deliver the results of their investigation. This piece of astide is due to the obtained results from a graduated paper in a post grade of Psycopedagogical teaching made by the loading author.

Palabras clave: orientación-comunicación-investigación-tecnologías-información.

Key words: orientation-communication-investigation-technologies- information.

1. Introducción

El aumento de la eficiencia en la formación de los estudiantes que cursan carreras universitarias es uno de los retos que enfrenta la sociedad cubana actual. Este proceso de formación inicial tiene en el área investigativa uno de los mayores desafíos.

La formación inicial investigativa está encaminada a la consecución de una competencia investigadora, la cual habilita al egresado para solucionar problemas científicos y profesionales e incluye la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en relación con el proceso de investigación.

En los profesionales de la educación este proceso cobra especial significado teniendo en cuenta que la educación cubana transita por un período de grandes transformaciones, con múltiples problemas a resolver, por lo que necesita de maestros investigadores comprometidos con la solución de los mismos.

G. García B. y F. Addine F. (2004) proponen evaluar el desarrollo alcanzado durante la formación inicial investigativa en cuatro momentos, durante los cuales se deben orientar todas las acciones a desarrollar: el diagnóstico de entrada, el enfoque investigativo de todas las disciplinas, el taller de trabajo de diploma y la presentación y defensa del trabajo de diploma como momento culminante que permite medir el nivel alcanzado en el desarrollo de la competencia investigativa.

Este último momento es el de comunicación de los resultados de la investigación.

La finalidad de la investigación es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en cada contexto, pero esta comprensión no interesa solamente al investigador. Los resultados de la investigación han de ser compartidos, comunicados. La elaboración de un informe permite conservar la investigación, registrarla en un formato que haga posible su recuperación en cualquier momento futuro y facilita su difusión y comunicación a los interesados.

En muchos casos no basta con la comunicación escrita o informe de la investigación, sino que se hace necesaria la comunicación oral o discusión científica ante un grupo de personas. Tanto una como la otra deben adaptarse en formato, contenido y estilo al auditorio al cual van dirigidas.

La comunicación de los resultados de la investigación constituye una etapa fundamental del proceso investigativo, pues potencia el debate científico y la socialización de dichos resultados. Una adecuada comunicación oral y escrita contribuye al logro de una difusión óptima que incide en la aceptación que se necesita para la generalización de los resultados de la investigación.

Este proceso comunicativo ha sido objeto de estudio de numerosos autores, entre los que se encuentran I. Nocedo de L. (1996), M. L. García I. (1996), M. V. Chirino R. (2003 y 2005), A. G. Rodríguez O., A. V. Castellanos N., M. Estévez C. y M. Arroyo M. (2003), F. Addine F. (2004), G. García B. (2004 y 2005), G. Rodríguez G., J. Gil F. y E. García J. (2004) y E. Caballero D. (2005). Asimismo las universidades pedagógicas cubanas, entre las que se cuenta la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) "Blas Roca Calderío" de Granma, han emitido indicaciones generales para la realización eficiente del proceso de comunicación de los resultados de la investigación.

No obstante, en los estudiantes de las carreras pedagógicas se presentan dificultades relacionadas con dicho proceso:

- Escaso conocimiento de la estructura del informe de investigación.
- Insuficiente conocimiento de las normas para transcribir informes con la utilización de máquinas de escribir y procesadores de textos.
- Escaso conocimiento de las particularidades que distinguen la construcción del informe de investigación.
- Falta de conocimiento en relación con los errores más frecuentes en la redacción de la comunicación escrita de los resultados de la investigación.
- Insuficiente conocimiento de la estructura de la comunicación oral de los resultados de la investigación.
- Escaso conocimiento sobre los medios que se utilizan para apoyar la exposición oral, así como de los requisitos para su elaboración.

Estas dificultades inciden en la eficiencia de la comunicación de los resultados de la investigación por lo que se hace necesario perfeccionar dicho proceso.

El objetivo de este trabajo es demostrar la efectividad de la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la orientación de los estudiantes de las carreras pedagógicas hacia la comunicación de los resultados de la investigación.

2. Desarrollo

2.1 La comunicación de los resultados como una etapa esencial del proceso investigativo

Comunicación es una palabra de origen latino (*comunicare*), que quiere decir compartir, hacer común algo con alguien. En la actualidad se le considera un proceso de interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana. Puede entenderse como intercambio, interacción, diálogo, todo lo cual está relacionado indisolublemente con las necesidades productivas de los hombres. Este proceso puede existir sin el lenguaje.

La comunicación es una necesidad vital del ser humano, que se manifiesta desde su nacimiento. En el proceso de comunicación el hombre conoce, descubre y domina la realidad y establece relaciones de pertenencia a diferentes grupos (familia, escuela, amigos) los que regulan su comportamiento a partir de las normas sociales establecidas.

La comunicación humana se establece de manera principal mediante el lenguaje oral o escrito. También puede realizarse por medios estrictamente visuales, táctiles, sonoros, entre otros. Estas formas se conocen como comunicación no verbal o extraverbal.

Desde su origen la comunicación ha estado asociada a la actividad del hombre, se forma y desarrolla sobre la base de la actividad conjunta. Las especificidades de la comunicación están permeadas por las peculiaridades de la actividad en que los seres humanos participan.

La comunicación durante la actividad investigativa y dentro de ella la comunicación de los resultados de la investigación, no escapa a este axioma y como es lógico presenta cualidades que la distinguen.

Presentar el informe escrito de una investigación y defenderlo oralmente con éxito exige de cierto grado de desarrollo en la competencia comunicativa, la cual engloba tanto la capacidad de expresión como la de comprensión y tiene cuatro componentes: el componente lingüístico que abarca los modelos fónicos, léxicos y estructurales, es decir dominar el código para expresarse bien; el componente discursivo que incluye la organización textual y referencial al estructurar el discurso; el componente estratégico que atiende tanto a que se llene un vacío de información, como a saber iniciar, mantener y redirigir la comunicación; y el componente socio cultural que comprende las normas culturales, amplitud en el horizonte de conocimientos, de tradiciones, etc.

En la comunicación del informe escrito hay que privilegiar el componente discursivo, porque es el que permite a los lectores seguir el tren de pensamiento del investigador y es el que favorece la coherencia y la lógica interna y externa del trabajo.

En la comunicación oral de los resultados hay que privilegiar el componente estratégico, el cual engloba el saber llenar un vacío de información y el saber iniciar, mantener, redirigir y concluir la comunicación.

Un vacío de información se llena a partir de ir interrelacionando lo conocido con lo nuevo que aporta el trabajo investigativo, o sea, si en la exposición el investigador expresa lo que todo el mundo conoce y repite sin enfatizar en aquello que verdaderamente es informativo, es muy probable su fracaso; para que haya información tiene que haber algo novedoso y desconocido para los receptores. Estos no se detienen mucho en los aspectos conocidos porque eso no les informa nada, sino que se paran en aquello que no conocen y desean conocer, lo hacen porque esa información es significativa para ellos, les resulta cercana e interpretable; para que sea cercana se requiere vincular lo nuevo con lo ya conocido, porque si todo es totalmente nuevo, también existe incomunicación; se trata de partir de lo que los receptores conocen previamente para ir insertándoles las nuevas informaciones de manera tal que ellos la vayan interrelacionando; lo de interpretable se logra cuando la información es digerible, lógica; es fundamental exponer manteniendo el hilo conductor de la idea que se está defendiendo y si es necesario hacer algún paréntesis, tener la habilidad de retomar el camino aclarando el porqué de tal interrupción y su funcionalidad en ese momento para fortalecer la idea.

La claridad se logra también con el empleo de palabras precisas y exactas, las cuales si son muy técnicas y de empleo muy particular requieren de aclaraciones al margen.

El componente estratégico también incluye cómo iniciar, mantener, redirigir y concluir la comunicación. Ello está muy ligado al dominio que se debe tener de las tres funciones de la comunicación: la informativa, la afectiva o valorativa y la reguladora.

La función informativa comprende el proceso de recepción y transmisión de la información. Históricamente ha sido la que más se ha investigado y desarrollado en el proceso pedagógico, a veces en detrimento de las otras funciones.

Para cumplir con esta función durante la comunicación oral de los resultados de la investigación es necesario preparar un guion. Dado que se cuenta con un tiempo determinado se debe tener bien claro qué se va a informar en ese tiempo y qué requiere ser dejado para una fase de discusión abierta; no se debe intentar decirlo todo, pues sólo se produce un efecto de ideas atropelladas, y lo que es peor aún, se vence el tiempo asignado y esto es lamentable pues evidencia que se carece de una buena capacidad de síntesis, que es una capacidad necesaria como atributo; se puede saber mucho del tema objeto de estudio, pero si no se sabe integrarlo para que los demás comprendan, aún se tiene una limitación en la formación científica.

En el guion para cubrir la función informativa de la comunicación se debe dejar claro cómo se va a empezar. La primera parte se puede leer, pues un acto de defensa siempre sitúa ante una situación de estrés que requiere ser contrarrestada con un apoyo, que puede ser esa pequeña parte escrita. Esa estabilidad es necesaria porque el inicio de una intervención, cuando es embarazoso, débil o nervioso, surte un efecto psicológico negativo. También la posición opuesta es contraproducente, o sea, no debe producirse un inicio petulante y autosuficiente. En síntesis, seguridad, tono de voz adecuado, buen ritmo y un contenido inicial capaz de captar la atención.

Luego de conseguir un inicio que surta un efecto psicológico positivo se sugiere que en la estructura lógica de la exposición quede bien establecido el porqué surgió la investigación, la situación problemática, el problema científico o profesional y cómo se pretende resolverlo a

partir del planteamiento de la hipótesis o las interrogantes, así como el camino metodológico seguido para su solución. Las conclusiones y recomendaciones deben, igualmente, incluirse en la exposición.

El apoyo en medios técnicos debe ser lo más parco posible. Esos medios además, deben surtir un efecto estético y cumplir con la función informativa, para ello no deben estar recargados de información.

Se debe enfatizar en el valor de la palabra en un acto de defensa; los cambios tecnológicos constituyen un apoyo, pero nunca sustituyen al lenguaje articulado.

La función afectiva incluye toda la gama de emociones, sentimientos, vivencias, etcétera, que aparecen y se desarrollan en la comunicación y que se expresan en la necesidad que tiene el hombre de compartir sus impresiones, de sentirse comprendido.

El valor de la función afectivo-valorativa tiene que ver con la imagen que tienen los demás de nosotros y con la que nosotros tenemos de los demás. Más que una actitud de cerrazón se requiere una actitud de apertura y de lograr un tipo de relación personal capaz de acercarse lo más posible a la relación empática, que es democrática y participativa y huir de la relación antipática (que es autoritaria e impositiva) e incluso de la relación simpática (que es permisiva y paternalista)

La función reguladora se relaciona con el control de la conducta de los participantes en la comunicación y se expresa en la influencia mutua de unos sobre otros.

Esta influencia es variable. Puede producirse a través de una petición, un ruego, una orden, o de formas distintas, algunas de ellas muy sutiles. Algunas personas son muy hábiles para influir sobre otros a través de la comunicación, mientras que otras son muy torpes en este sentido. Igualmente, algunas son muy influenciables, mientras que otras oponen gran resistencia a cualquier intento de dirigirlas.

La función reguladora permite mantener y redirigir la comunicación. La misma propicia centrarse no solo en la función de emisor, sino además que se tenga en cuenta a los receptores.

No se debe exponer centrado en el mensaje y apenas mirar al auditorio para no ponerse nervioso, esto puede acarrear dificultades pues el mensaje debe ser redirigido de acuerdo con la retroalimentación que se va obteniendo con la mirada sobre las actitudes de los receptores. El significado no está en las palabras, sino en las personas. Estar atento a las miradas de interés o desinterés, al ceño fruncido, a los movimientos aprobatorios con la cabeza, etc., son indicadores de cómo se debe ir redirigiendo la comunicación, ya sea para hacer aclaraciones, variar el tono para captar la atención de los distraídos, atraer con la mirada a aquellos que por diversas razones se van alejando, etc.

La función reguladora permite ir anticipando cuándo un punto va a ser polémico, cuándo impactó más y por ello vale la pena reforzarlo, máxime al apreciar que se produce un efecto de consolidación en los receptores, lo que se percibe ya sea en los movimientos aprobatorios hechos con la cabeza o en las expresiones faciales que demuestran entusiasmo, en fin, la función reguladora propicia que se pueda controlar todo aquello que sucede fuera de guion de manera imprevista.

Es importante dentro del componente estratégico el saber concluir, o sea cómo cerrar el acto una vez leídas las conclusiones y recomendaciones de la investigación, dejando en los receptores la sensación de que todo lo esencial está dicho; a veces se concluye con fonemas ascendentes y el auditorio queda esperando un descenso, por eso las formas de concluir pueden ser a través del propio fonema descendente o mediante una frase exhortativa para invitar a la discusión, o con una pregunta que invite a la reflexión sobre lo expuesto y por tanto evidencie que la investigación ha dejado el espacio abierto a otras investigaciones.

Ya concluido el proceso de comunicación de los resultados viene una importante fase: la discusión, aquí resulta vital el desarrollo de la habilidad de escuchar; escuchar no es la simple reacción fisiológica de oír, escuchar implica la habilidad de poder seguir el mensaje del emisor para comprenderlo y poder ser efectivos cuando corresponda el turno al investigador en la interacción comunicativa o para poder actuar en consecuencia con el mensaje escuchado. De ahí que se debe tratar de escuchar sobre la base de percepciones globales y no por segmentos, además hay que adiestrarse en procesos de inferencias y anticipaciones.

Las inferencias están muy relacionadas con la función reguladora de la comunicación, o sea, es la que permite la retroalimentación sobre las reacciones del auditorio. Una forma de retroalimentación es a través de las preguntas que se realizan, ellas posibilitan inferir cómo se ha comprendido el mensaje del investigador y cuál es el tipo de relación afectivo-valorativa que se ha podido establecer con el auditorio.

Cuando se concluye la exposición del trabajo se pueden hacer preguntas que se clasifican por su contenido y por su carácter.

Por su contenido se clasifican en aclaratorias y adicionales, siempre se formulan los dos tipos de preguntas, las adicionales indican que hubo un buen nivel de comprensión, pero que se requiere de mayor información para enriquecer la idea; las aclaratorias muestran que hubo bajo nivel de comprensión y que es necesario redirigir el mensaje para que sea comprendido. Si en el balance de preguntas se percibe que son más las aclaratorias que las adicionales, no se debe juzgar a los receptores, ni culparlos de agresivos, sencillamente el mensaje no fue expuesto de la forma más clara posible.

Por su carácter las preguntas se clasifican en benévolas, malévolas, neutrales, provocativas, etc. Las preguntas malévolas y provocativas evidencian que la relación afectivo-valorativa con los receptores no ha sido adecuada; el investigador no debe molestarse, sino retroalimentarse sobre qué pudo haber sucedido y empezar a redirigir acciones en función de la necesaria empatía que requiere un acto de defensa.

Es necesario enfatizar en la unidad entre pensamiento y lenguaje. El investigador puede haber desarrollado una buena lógica desde el punto de vista del proceso investigativo, pero si no sabe comunicarlo bien, no debe juzgar a los demás porque le cuestionen su trabajo o porque le hagan preguntas que pueden parecer obvias, pero que para los receptores no lo son, porque eso puede implicar que el autor del trabajo investigativo se comunicó centrado en su papel de emisor y no en el elemento fundamental del proceso comunicativo que es el receptor.

2.2 La orientación para la comunicación de los resultados de la investigación

Indudablemente, el mundo del ser humano se ha ido tornando más exigente y complicado a la vez que le ha garantizado un modo de vida mejor, creándose de esta manera algunas contradicciones que deberán ser resueltas sin eliminar las ventajas que el desarrollo ha proporcionado, pero erradicando las causas que producen las dificultades.

En este proceso se ha de poner al hombre en el centro y es indispensable una orientación adecuada del mismo para lograr la solución de las dificultades que lo aquejan.

Collazo y Puentes (1992) citan algunas definiciones de orientación:

“La orientación debe ser considerada como el servicio destinado a ayudar a los alumnos a escoger inteligentemente entre varias alternativas, ayudarlos a conocer sus habilidades y limitaciones y ayudarlos a adaptarse a la sociedad donde viven”. (1) Jacobson Paul B. y Reavis William

“La orientación es el proceso por el cual son descubiertas y desarrolladas las potencialidades de un individuo a través de sus propios esfuerzos, por su propia felicidad y para utilización social”. (2) Strang Ruth y Hatcher Latham

“El propósito de la orientación es asistir al educando para que adquiriera suficiente conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente, para ser capaz de utilizar más inteligentemente las oportunidades educacionales ofrecidas por la escuela y la comunidad”. (3) Ross, C. C.

“Orientación es una forma de asistencia sistemática, aparte de la instrucción regular proporcionada a los alumnos, estudiantes u otras personas, para ayudarlos a adquirir conocimientos y sabiduría libre de compulsión o prescripción y calculada a estimular la autodirección”. (4) Good, Carter V.

En un informe reciente Del Pino y Recarey (2006) plantean que “orientar es ayudar; en este sentido es la relación de ayuda que puede establecer un profesional con otra persona objeto de tal ayuda.” (5)

Es de destacar que en todas las definiciones se hace referencia a que la orientación es un proceso sistemático de ayuda, que contribuye a desarrollar en el individuo orientado la capacidad para tomar decisiones y aprovechar al máximo sus potencialidades.

Ayudar no es suplantar, es convocar, promover la amplitud del análisis, llamar la atención sobre lo que no se está percibiendo, acompañar en una indagación o en una experiencia; significa brindar alternativas de respuesta, no una indicación de solución. En fin ayudar es poner al estudiante en función de resolver sus problemas. La ayuda puede ser individual o grupal, pero el impacto es sobre el individuo.

Del Pino y Recarey (2006) enfatizan en que “en la concepción de relación de ayuda, piedra angular de cualquier acción orientacional, se parte de la definición vigotskiana de que la educación conduce el desarrollo, operando en la zona de desarrollo próximo del sujeto, a través del establecimiento de un vínculo desarrollador con ese 'otro' que facilita las condiciones del desarrollo personal.” (6)

El valor fundamental de la orientación reside en que garantiza la comprensión de lo que el estudiante va a hacer, antes de iniciar la ejecución de la actividad. A medida que él sabe, no

solamente lo que va a hacer y el producto que va a obtener, sino también cómo ha de proceder, qué materiales e instrumentos ha de utilizar y qué acciones y operaciones debe hacer y el orden de su ejecución, mayor será después la calidad de la ejecución y del producto que se obtenga.

Es preciso enfatizar en que una orientación adecuada reduce ostensiblemente el tiempo empleado en la ejecución de una actividad.

La orientación se puede programar y dirigir, se realiza a través de la comunicación con el estudiante y estimula su autodeterminación, protagonismo y responsabilidad con sus decisiones y conductas.

Con la orientación se puede lograr, en menos tiempo, un aumento de la eficiencia en la elaboración del informe final y en la exposición oral durante el acto de defensa.

En la búsqueda bibliográfica realizada, aunque se pueden encontrar numerosos métodos y técnicas para realizar la orientación individual y grupal en general, sólo se observan breves alusiones a la necesidad de orientar adecuadamente para la comunicación de los resultados de la investigación.

Sólo algunos autores, entre los que se cuentan Chirino Ramos (2003) y Estévez Cullell, Rodríguez Ortega, Castellanos Noda y Arroyo Mendoza (2003) hacen alusión en sus escritos a la comunicación tanto oral como escrita, aunque se centran en su orientación en la elaboración del informe y sólo Chirino Ramos sugiere una posible estructura para la exposición oral de la investigación.

García Batista y Addine Fernández (2004) incluyen entre las habilidades investigativas a la presentación de forma escrita de los resultados de la investigación y a la comunicación y defensa de los resultados del trabajo. Señalan que “resulta esencial atender al desarrollo y evaluación de habilidades comunicativas en dos planos: escrito y oral. Desde el punto de vista escrito es necesario analizar y evaluar cómo el maestro en formación es capaz de sintetizar las ideas que va a defender, cómo realiza la valoración crítica de la literatura, con atención a los diferentes enfoques teóricos y a la toma de partido científico. En la comunicación oral valorar cómo es capaz de expresar sus ideas con claridad, fluidez y argumentos sólidos.” (7) Asimismo enumeran los criterios generales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los trabajos de diploma. Sin embargo en ningún momento se enfatiza en la necesidad de orientar a los estudiantes para elevar la calidad de la comunicación de los resultados de la investigación.

Chirino Ramos, García Batista y Caballero Delgado (2005) publican los requisitos que deben cumplir los diferentes tipos de trabajos científicos estudiantiles, los aspectos comunes y exigencias particulares para cada uno de ellos (trabajo extracurricular, de curso y de diploma). Asimismo incluyen sugerencias metodológicas para la realización de los mismos. Sin embargo se enmarcan principalmente en la elaboración del informe con escasas alusiones a la exposición oral.

El autor de este trabajo considera que en la literatura científica no se ha prestado la debida atención a la orientación para la comunicación de los resultados de la investigación; los autores que han abordado el tema no declaran explícitamente la necesidad de orientación que presentan los estudiantes en esta esfera, aun cuando en muchos casos la realizan desde sus escritos; existe una diversidad de criterios en relación con el tema objeto de estudio, lo que puede crear confusión, la cual sólo se puede esclarecer mediante una orientación efectiva; los autores se concentran en la elaboración del informe en detrimento de la exposición oral; además los métodos y técnicas tradicionales para la orientación hacia la comunicación de los resultados de la investigación deben complementarse con la utilización adecuada de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), lo cual no se realiza.

2.3 La orientación para la comunicación de los resultados de la investigación mediante las TICs

Actualmente, existe y se consolida un modelo de enseñanza en el que las TICs ocupan un lugar definido. Este modelo está estrechamente relacionado con el entorno tecnológico en que la sociedad se desarrolla, además el mismo se encuentra en constante evolución.

Es necesario enfatizar en que las TICs constituyen medios de enseñanza. Las mismas resultan un eficiente auxiliar del profesor en la preparación e impartición de las clases ya que contribuye a una mayor ganancia metodológica y a favorecer la ejecución de las actividades del profesor y los alumnos.

En el universo audiovisual en que vive el hombre en las sociedades desarrolladas modernas, las técnicas multimedia, como parte de las TICs, se convierten cada día en un instrumento eficaz de comunicación.

Son varias las definiciones de multimedia que han aparecido en la literatura especializada en los últimos años.

Labañino Rizzo (2006) define "Multimedia: convergencia en una entidad única, de diversos recursos de información como son: texto, imagen, sonido, video y animaciones." (8)

Esta definición se asume en el presente trabajo.

Las ventajas de las aplicaciones multimedia en la enseñanza son múltiples, pero no son un fin en sí mismas; sólo son un medio para la educación. Constituyen una nueva tecnología educativa al servicio del aprendizaje. Entre estas ventajas se pueden mencionar la facilidad para moverse (navegar) sobre la información, la lectura (consulta) del documento adaptado al usuario, el hecho de que permite enlazar textos con imágenes, sonidos, videos y elevar la interacción hombre – máquina, además de que logra en determinados momentos efectos que no es posible conseguir en clases con otros medios de enseñanza.

Otra ventaja que brinda es la de obtener una mayor motivación para el estudio, así como lograr con el sonido y la imagen explicaciones de los diferentes temas a tratar en el software.

En esta investigación se diseña una multimedia (Orientaciones para ti, diplomante) que, como su título indica, recoge los aspectos elementales para orientar a los estudiantes de las carreras pedagógicas hacia la comunicación de los resultados de la investigación.

La citada multimedia incluye aspectos relacionados con la comunicación escrita de los resultados de la investigación como las características de la redacción científica y las diferencias de esta con la redacción literaria, los errores de redacción más frecuentes, las normas para elaborar informes mecanografiados y con procesadores de textos y la estructura del informe del trabajo de diploma. En la sección correspondiente a la comunicación oral se sugiere una estructura para este proceso y se muestran videos donde se observa el acto de defensa de un trabajo de diploma, los medios más utilizados y los requisitos para su elaboración. La biblioteca de la multimedia contiene artículos relacionados con el tema investigado, los documentos que rigen la evaluación del trabajo científico estudiantil y las normas bibliográficas más utilizadas. La Dra en Ciencias Pedagógicas y Profesora Consultante de la UCP "Frank País García" de Santiago de Cuba Marta Infante Villafañe expone en la multimedia sus consejos para la elaboración del informe del trabajo de diploma y la discusión oral del mismo. Asimismo es posible encontrar ejercicios para la autoevaluación de los estudiantes y orientaciones metodológicas para el empleo de la multimedia por parte de los profesores.

2.4 Impacto de la aplicación de las TICs en el proceso de orientación para la comunicación de los resultados de la investigación

Como tendencia se solucionan las insuficiencias detectadas ya que los estudiantes en este momento del proceso investigativo conocen la estructura de la comunicación de los resultados de la investigación, las normas para transcribir informes con la utilización de máquinas de escribir y procesadores de textos, las particularidades que distinguen la construcción del informe, los errores más frecuentes en el estilo de redacción de la comunicación escrita de los resultados, la posible estructura de la comunicación oral, así como los medios que se utilizan para apoyar la exposición oral durante la defensa de los trabajos de diploma y los requisitos para su elaboración.

3. Conclusiones

La comunicación de los resultados de la investigación es una etapa fundamental del proceso investigativo. La orientación de los estudiantes para el citado proceso eleva la eficiencia del mismo.

El empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones contribuye a hacer más efectiva la orientación de los estudiantes hacia la comunicación de los resultados de la investigación, lo que permite elevar el conocimiento de los mismos sobre las acciones a seguir durante dicho proceso.

4. Referencias bibliográficas

- (1) COLLAZO DELGADO, BASILIA. La orientación en la actividad pedagógica. ____ La Habana, 1992. ____ p. 5
- (2) Ídem.
- (3) Ídem.
- (4) Ídem.
- (5) CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Maestría en Ciencias de la Educación: fundamentos de la investigación educativa: módulo II: Segunda parte. ____ La Habana Is.a.I. ____ p. 22
- (6) Ídem.
- (7) GARCÍA BATISTA, GILBERTO. Profesionalidad y práctica pedagógica. ____ La Habana, 2004. ____ p. 75
- (8) CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Maestría en Ciencias de la Educación: Módulo I: Segunda parte. ____ La Habana, Is.a.I. ____ p. 28

5. Bibliografía

- Chirino Ramos, M. V., García Batista, G., Caballero Delgado, E. (2005). El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación. La Habana: Educación Cubana.
- Chirino Ramos, M. V., Sánchez Collazo, A. (2003). Metodología de la investigación educativa: guías de estudio. La Habana: Pueblo y Educación.
- Collazo Delgado, B., Puentes Albá, M. (2001). La orientación en la actividad pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación. Maestría en Ciencias de la Educación: fundamentos de la investigación educativa: módulo II: segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación. Maestría en Ciencias de la Educación fundamentos de la investigación educativa: módulo I: segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Estévez Cullell, M., Arroyo Mendoza, M., González Ferry, C. (2004). La investigación científica en la actividad física: su metodología. La Habana: Deportes.
- García Batista, G., Caballero Delgado, E. (2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gastón Pérez Rodríguez y otros. (2002). Metodología de la investigación educacional (2da reimp.). La Habana: Pueblo y Educación.
- González Maura, V. y otros. (2001). Psicología para educadores (3. reimp.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Labañino Rizzo, C., Toro Rodríguez, M. (2001). Multimedia para la educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez Llantada, M. y otros. (2005). Metodología de la investigación educacional: desafíos y polémicas actuales (2.ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Nocedo de León, I. y otros. (2002). Metodología de la investigación educacional: segunda parte (1ra reimp.). La Habana: Pueblo y Educación.

ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS ESCRITOS EN LOS ESCOLARES DE 5TO GRADO DEL MUNICIPIO BARTOLOMÉ MASÓ MÁRQUEZ

Msc. Juan Alberto Milán López.

Universidad de Granma

jmilanl@udg.co.cu

RESUMEN.

El objetivo está dirigido a la elaboración de un sistema de actividades para favorecer la producción de textos descriptivos en el quinto grado. La aplicación del sistema de actividades favoreció la preparación de la producción de textos descriptivos en los escolares al demostrar mayor interés en el desarrollo de las clases, el mismo puede ser aplicado de forma flexible en correspondencia al diagnóstico de cada grupo. Las acciones realizadas permitirán arribar al aporte social, que está determinado en que los escolares reciban una enseñanza desarrolladora y puedan aprender muchas veces más a partir de las potencialidades del enfoque comunicativo funcional que contribuye al desarrollo integral del escolar como espera de los educadores y la sociedad. Con el presente trabajo se conciben acciones didácticas encaminadas a lograr una correcta producción de textos descriptivos.

Palabras claves: sistema de actividades, textos descriptivos, enseñanza desarrolladora.

INTRODUCCIÓN.

La Revolución cubana concede una gran importancia a los procesos educativos e instructivos como base de la formación que contribuye a una comunicación eficiente entre los hombres. La educación es la transmisión de experiencia de generación en generación que cada vez se perfecciona con los adelantos de la ciencia y la técnica. En la actualidad está presente la inclusión de las nuevas tecnologías que permiten la preparación de un ciudadano que responda a los intereses y necesidades actuales de la sociedad. Amparo Verónica Aguilar (2019)

El presente trabajo pretende desde una óptica creativa, aumentar en los escolares, la creación de textos descriptivos escritos con mayor calidad. Este aspecto ha sido trabajado de manera sistemática por su vital importancia para establecer comunicación entre los individuos y así vivir en comunidad, para ello la lectura y escritura son aspectos fundamentales para la comunicación entre las personas y la base del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Saber escribir, es de suma importancia para todo ser humano, la escritura debe ser cada vez más perfeccionada y como dijera el gran maestro José Martí (2000): "Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres". Dentro de la escritura existen varias formas para debatir sobre un tema, pero sin lugar a dudas la descripción juega un papel primordial y básico en este proceso. A niveles internacionales se introduce desde edades tempranas en el estudio de la lengua materna, la descripción como un método para aumentar el vocabulario de los escolares y que mediante el trabajo en equipo conozcan más sobre los diversos temas.

Existen diferentes autores que han estudiado en dicho tema para los cuales han brindado vías, actividades y mecanismos para desarrollar en los escolares las habilidades para producir textos coherentes. Entre ellos se hace referencia a lo aportado por la Msc: Rosa María Ferreiro Rodríguez, (2007) en su trabajo "Estrategias metodológicas con enfoques interdisciplinarios para el desarrollo de la fase de preescritura en el proceso de la producción textual". Además de lo expresado por los autores: Ernesto Echevarría Marrón (2009), Manzanillo, Educación Primaria. "Sistema de actividades para favorecer la producción de textos descriptivos" Esmérido Rodríguez Domínguez, (2009), Manzanillo Educación Primaria "Sistema de actividades para la producción de textos descriptivos, en la etapa de preescritura, en los alumnos de 5to grado de la escuela Calixto García Iñiguez". Autor: Gladis Florentina Pérez Borrero, (2009), Manzanillo, Educación Primaria. "Sistema de actividades para favorecer la producción de textos descriptivos en los escolares de

3er grado”, Juana Virgen Mendoza Mendoza, (2009), Manzanillo, Educación Primaria. “Sistema de actividades para favorecer la fase de preescritura de la producción de textos descriptivos en los escolares de 3er. grado”.

Respetando los criterios mencionados y a otras investigaciones realizadas aún persisten deficiencias en la producción de textos descriptivos escritos en los escolares del 5to grado del municipio Bartolomé Masó Márquez.

- Es insuficiente la observación detallada del objeto a describir.
- Enumeran detalles sin concentrar la redacción descriptiva en aquellos elementos que verdaderamente pueden dar una visión más completa de lo que se quiere describir.
- Pobreza de ideas calificadoras, lo que le restó fuerza expresiva en la redacción de los textos descriptivos.
- Generalmente se obvia la elaboración del plan para la descripción.

El presente trabajo investigativo tiene suma importancia para los efectos del proceso de enseñanza aprendizaje de la producción textual en la escuela primaria ya que el aprender a describir representa un importante aporte a la consolidación de los conocimientos científicos, a la asimilación de normas, principios o valores, permitió conocer varias dificultades que existen en el seminternado Orestes Gutiérrez Escalona sobre el tema investigado, además constituye una fuente de consulta para maestros primarios y dirigentes.

A partir de la situación anteriormente expuesta se identifica el siguiente **problema de investigación**: ¿Cómo favorecer el proceso de enseñanza— aprendizaje de la producción de textos escritos en los escolares primarios?

Desarrollo.

Es la pedagogía socialista la que ofrece su base bajo una concepción dialéctico–materialista del mundo y se sustenta en la teoría marxista–leninista del conocimiento la que tiene en cuenta que el conocimiento va de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica. Este ha hecho un aporte fundamental al conocimiento del lenguaje y consiste en el descubrimiento de su esencia como fenómeno social históricamente condicionado, el cual desde su origen se halla indisolublemente ligado al pensamiento. Es por eso, que ambos: pensamiento y lenguaje, son producto del trabajo como actividad que distingue al hombre del resto de los animales. Esto constituye una unidad dialéctica. Es el lenguaje la materialización del pensamiento, al respecto expresa Engels, citado por Angelina Romeo: “La comparación con los animales nos muestra que esta explicación del origen del lenguaje, a partir del trabajo y con el trabajo, es la única acertada”.

El autor es también del criterio de que todo análisis o investigación científica se realice sobre los basamentos de la concepción dialéctico–materialista de la comprensión de lo objetivo y lo subjetivo en el proceso de la comunicación asumiendo el criterio que ofrece la Filosofía Marxista–Leninista, porque es posible conocer y explicar todos los fenómenos de la naturaleza, la sociedad, el pensamiento humano. Por tal motivo, la comunicación como fenómeno social históricamente condicionado, se haya indisolublemente unido al pensamiento, es decir, constituye la materialización de éste, se pone en práctica a partir de la necesidad de comunicación entre los hombres.

Teniendo en cuenta los principios didácticos abordados en el Seminario Nacional para Educadores que sirven de apoyo al desarrollo de actividades sobre la producción de textos descriptivos escritos entre algunos de ellos están:

- El principio de sistematización: se evidenció su presencia en esta investigación porque durante la proyección de la misma se tuvieron presente las características psicopedagógicas de los escolares, preparación a los docentes, su nivel de desarrollo y las exigencias sociales.
- El principio de la asequibilidad: el desarrollo de la producción textual partió del grado de aceptación que esto tiene para los escolares, sus experiencias personales y el nivel de conocimiento alcanzado. En las actividades formuladas se manifestó correspondencia en los intereses y motivaciones de los escolares.
- El principio de la individualización: resultó clave en la búsqueda de cada actividad teniendo en cuenta los niveles de desempeño de cada uno así como el alcance de las potencialidades y necesidades de cada escolar.
- El principio de la solidez de los conocimientos: se trabajó en cada actividad sobre la base del seguimiento de la solidez de los conocimientos. Cada actividad o paso metodológico se hizo pensando en la forma más idónea para la perduración y la interiorización constante de los conocimientos adquiridos.

Teniendo en cuenta los referentes psicológicos, el proceso de enseñanza aprendizaje de los textos escritos para su enseñanza se sustenta el enfoque Histórico–Cultural de la teoría de Vygotsky. En su apreciación, “la zona de desarrollo actual es aquello que el escolar es capaz de hacer de manera independiente, en tanto el nivel de desarrollo guiado (ZDP), es lo que el escolar aún no es capaz de hacer solo, sino con niveles de ayuda, en colaboración con los demás”. L. S, Vygotsky (1981) señaló que el escolar no nace inteligente, sino con probabilidades de serlo, que la enseñanza puede y debe estimular el desarrollo, y la escuela está llamada a asumir un papel muy importante en este propósito.

La **enseñanza desarrolladora** en la Lengua Española no parte solo de las características logradas por los escolares en un determinado período de vida, de sus posibilidades potenciales de desarrollo, por lo que es imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos, el de su capacidad real y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás determinando la distancia entre estos dos niveles.

Los métodos mayormente utilizados en la producción textual son: el método productivo, la conversación heurística, el polémico y el investigativo.

El método productivo que es uno de los más importantes porque revela el carácter independiente de los escolares para producir ideas y crear situaciones comunicativas que reflejan sus capacidades cognitivas.

Por su parte Érida Gross Gayo, (2002), considera el texto como la unidad básica de la comunicación verbal humana diciendo: “Podemos definir el texto como cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producidos en una situación concreta” (p 56).

El autor se une al concepto de texto brindado por Érida Gross Gayo (2002) por ser uno de los más recientes y actualizados agregando que un texto también puede ser la concatenación pensada de varias oraciones o párrafos que desarrollan una idea central y refleja coherencia y claridad sobre lo expresado por el escritor. Vivaldi Gonzalo Martín, (1975), en su libro Curso de redacción plantea que redactar es: “Compilar o poner en orden; en su sentido más preciso consiste en exponer por escrito los pensamientos o conocimientos ordenados con anterioridad” (p 45).

Propuesta de actividades:

Actividad # 1

Título: “Describiendo con la pintura”

Objetivo: Escribir textos donde describan objetos a través de la pintura.

Metodología: La actividad se hará en relación con la asignatura de Educación Plástica donde los alumnos a través de un dibujo van a describir el lugar visitado que más interés en el plan vacacional. Será ganador el alumno que logre incluir la mayor cantidad de elementos en la pintura.

Actividades:

1- Realiza un viaje imaginario por todos los lugares que visitaste en el plan vacacional.

a) Selecciona el que más te gustó y redacta un texto descriptivo.

2- Completa el párrafo con serie de sustantivos comunes la última debe ser sustantivos propios. En el lugar visitado encontré plantas como: _____, _____, _____.

Los animales observados fueron _____, _____ y _____. A ese sitio me acompañó _____, _____, y _____.

3- Enlaza con el adjetivo que convenga.

- a) animales doradas
- b) flores exuberante
- c) vegetación azulada
- d) frutas domésticos

4- Para dar sensación de claridad debo utilizar colores como _____, _____, _____ Y _____.

5- Si es un lugar profundo, lejos y oscuro puedo utilizar _____, _____, _____ y _____.

7- Crea dos frases en sentido figurado para describir tu pintura.

8- Piensa y elabora un título para tu descripción en pintura.

10 Imagina que eres un pintor. Quieres mostrar a tus compañeros el lugar que más te interesó en el plan vacacional. Demuéstralo a través de la pintura.

Actividad 2

Título : Así fue.

Objetivo: escribir textos descriptivos a través de la observación del documental. "Baraguá".

Metodología:

Observar detalladamente el fragmento de la película Baraguá (entrevista de Antonio Maceo con Arsenio Martínez Campo) para realizar actividades y el diálogo.

Actividades

1. El documental observado no representa:

- a) ____ un hecho histórico
- b) ____ un documento histórico
- c) ____ una acción para proteger al medio ambiente
- d) ____ una anécdota

2. Los Mangos de Baraguá se describe como un:

- a) ____ bello paisaje con abundantes árboles frutales
- b) ____ lugar lleno de luz y colores
- c) ____ con muchas palmeras y una exuberante vegetación
- d) ____ lugar desierto por un incendio

Una vez Antonio Maceo y Arsenio Martínez Campo se entrevistaron en los Mangos de Baraguá. Después de las presentaciones establecieron una conversación como sigue...

3. Nos imaginamos a Maceo en ese momento:

- a) ____ enérgico b) ____ valiente c) ____ errado d) ____ decidido

1. Busca en el diccionario otros sinónimos para los sustantivos marcados anteriormente.
2. Antonio Maceo se conoce como el "Titán de Bronce". Argumente. Escribe otras expresiones en lenguaje figurado que describan a Antonio Maceo.
3. Elabora una estrofa o un verso relacionada con la Protesta de Baraguá para que sea incluida en el poema que describe a Maceo.

"Retrato a Maceo"

La estrella mambisa
Alta en el sombrero;
Las patillas largas,
El bigote negro
El machete en alto
Levantando el pecho
Jinete a caballo
Veloz como el viento.

De Oriente a Occidente
Tempestad de fuego
Veintisiete heridas
En todo su cuerpo
Por la libertad
Su sangre en San Pedro
El Titán de Bronce
Antonio Maceo.

4. Imagina que conociste a un amigo de otro país y quieres contarle lo sucedido el 15 de marzo de 1878 en los Mangos de Baraguá. Redacta una carta donde le describas lo sucedido. Organiza tus ideas para que puedas planificar tu carta. Puedes utilizar el siguiente borrador.

Fecha _____

Saludo: _____

Cuerpo _____ de _____ la _____ carta _____

Despedida,

Firma.

CONCLUSIONES

Las actividades propuestas potencian la producción de textos descriptivos en los escolares primarios. La aplicación de las actividades evidenció mayor creatividad de los escolares vistas desde el uso adecuado de frases adjetivales y lenguaje figurado en la producción de textos descriptivos, propiciando un aprendizaje desarrollador.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez Álvarez, L. Comp. (2007). El arte de la oratoria. La Habana: Casa Editora Abril.
2. Arias Leyva, G. (2003). Hablemos sobre la composición escrita. Estado de Nayarit. México.
3. Amparo Verónica Aguilar en <https://www.monografias.com/trabajos86/ejercicios-favorecer-produccion-textos-descriptivos/ejercicios-favorecer-produccion-textos-descriptivos.shtml> consultado 22 de febrero 2019.
3. Echevarría Marrón, E (2009), Manzanillo, Educación Primaria. "Sistema de actividades para favorecer la producción de textos descriptivos". Tesis en opción a Master en Ciencias de la Educación. ISP "Blas Roca Calderío". Manzanillo.
4. Ferreiro Rodríguez, R. M. (2007) "Estrategias metodológicas con enfoques interdisciplinarios para el desarrollo de la fase de preescritura en el proceso de la producción textual". Tesis en opción a Master en Ciencias de la Educación. ISP "Blas Roca Calderío". Manzanillo.
5. Grass Gallo, E. (2002). Composición y Redacción. La Habana: Pueblo y Educación.
6. Grass Gallo, E. (2004). Textos y abordajes. La Habana: Pueblo y Educación.
7. Hernández, A y Quintero, A. (2001). Comprensión y composición escrita. Estrategia de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
8. López López, M. (2005). Saber enseñar a describir, definir, argumentar. La Habana: Pueblo y Educación.
9. Mendoza Mendoza, J. V. (2009), "Sistema de actividades para favorecer la fase de preescritura de la producción de textos descriptivos en los escolares de 3er. grado. Tesis en opción a Master en Ciencias de la Educación. ISP "Blas Roca Calderío". Manzanillo.
10. Pérez Borrero, G. F. (2009), "Sistema de actividades para favorecer la producción de textos descriptivos en los escolares de 3er grado". Tesis en opción a Master en Ciencias de la Educación. ISP "Blas Roca Calderío". Manzanillo.
11. Rodríguez Domínguez, E (2009), "Sistema de actividades para la producción de textos descriptivos, en la etapa de preescritura, en los alumnos de 5to grado de la escuela Calixto García Iñiguez". Tesis en opción a al título Master en Ciencias de la Educación. ISP "Blas Roca Calderío". Manzanillo.
12. Sales Garrido, M. (2004). Comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: Pueblo y Educación.
13. Van Dijk, Teun A. (1983). La ciencia del texto. España: Piados Ibérica. SA.

LA INTERRELACIÓN DE LOS FACTORES SOCIOECONÓMICOS CON EL ÉXITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO EN EL ECUADOR

Julio A. Alvarado Vélez¹

julio2alvarado@gmail.com

Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), campus Santo Domingo

Jennifer Mabel Ube Olvera²

jenniferolvera1997@gmail.com

Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), campus Santo Domingo

Franklin Naranjo Armijo³

fnaranjo_a1981@hotmail.com

Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), campus Santo Domingo

Resumen

Los factores socioeconómicos son considerados como los principales elementos que influyen en el éxito o el fracaso de los estudiantes en la región latinoamericana. En este contexto, la presente investigación ahonda en este debate y analiza su interrelación con el rendimiento académico universitario. Para este estudio se planteó un diseño cuantitativo-correlacional, realizando encuestas a estudiantes de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, campus Santo Domingo. Los resultados demuestran que, desde una perspectiva amplia, los factores socioeconómicos no inciden en las calificaciones. Sin embargo, la situación laboral de los estudiantes y la disponibilidad de computadoras en sus viviendas son factores que denotan una correlación moderada. En conclusión, los hallazgos sugieren que el desempeño académico universitario es multicausal.

Palabras clave: progreso académico- rendimiento académico- factores socioeconómicos- valoración del estudiante- nota de examen

Abstract

Socioeconomic factors are considered as the main elements that influence the success or failure of students in the Latin American region. In this context, the present investigation delves into this debate and analyzes its interrelation with university academic performance. For this study, a quantitative-correlational design was proposed, conducting surveys to students from Universidad Regional Autónoma de los Andes, campus Santo Domingo. The results show that, from a broad perspective, socioeconomic factors do not affect the academic achievement. However, the employment status of

¹ Doctorando en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina. Máster en Relaciones Económicas Internacionales de la V.N. Karazin Kharkiv National University. Investigador categorizado Auxiliar 1 por la SENESCYT reg-inv-18-02643. Docente-Investigador de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, campus Santo Domingo, Ecuador.

² Estudiante de la Carrera de Contabilidad y Auditoría CPA e Investigadora becaria de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, campus Santo Domingo, Ecuador.

³ Magister en Administración de Empresas. Docente-Investigador de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, campus Santo Domingo, Ecuador.

students and the availability of computers in their homes are factors that show a moderate correlation. In conclusion, the findings suggest that university academic performance is multicausal.

Keywords: academic achievement- academic performance- socioeconomic factors- student evaluation- examination marks

INTRODUCCIÓN

En América Latina, a pesar de los avances observados, desde inicios del siglo XXI, en el desempeño académico, distintos estudios realizados en la región continúan señalando bajos niveles presentados por la mayoría de los estudiantes, particularmente, dentro del contexto escolar (Gordillo Rico, Martínez Morales, & Valles Baca, 2013; Zapata Bustamante, 2015). Distintas variables han sido señaladas como las principales causas: la influencia de los docentes, la amplitud de los programas de estudio, los conceptos previos que poseen los estudiantes, las metodologías de enseñanza empleadas la disfuncionalidad familiar, la frecuencia de las clases y sus horarios, entre otros (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo, & Schady, 2016; Benítez, Gimenez, & Osicka, 2000; Cotti, Gordanier, & Ozturk, 2018; Edel Navarro, 2003; Garzón, Rojas, del Riesgo, Pinzón, & Salamanca, 2010; López Mero, Barreto Pico, Mendoza Rodríguez, & del Salto Bello, 2015). Pese a esta variedad de elementos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirma que, en América Latina, los factores socioeconómicos representan la causa principal que incide en el éxito o el fracaso del desempeño académico (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2016; Zapata Bustamante, 2015).

En contraste con esta realidad, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO afirma que los estudiantes con mejores calificaciones provienen, principalmente, de hogares con mayores niveles socioeconómicos (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2016). Esto, de entrada, puede observarse como una contradicción al crecimiento económico sostenido experimentado en América Latina desde el año 2000. Sin embargo, pese a este avance en materia económica, la región latinoamericana continúa siendo el área geográfica con mayores índices de desigualdad, lo que consecuentemente ha provocado desafíos para los estudiantes que provienen de familias con recursos económicos limitados.

En medio de este contexto regional, Ecuador simboliza uno de los casos más emblemáticos en cuanto al decrecimiento del índice de desigualdad socioeconómica (o índice GINI) y el aumento del nivel académico se refiere. En efecto, tan solo como ejemplo, durante el periodo 2006-2012, este país logró reducir su índice GINI de 0,53 a 0,47 (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2016), al mismo tiempo que su nivel académico escolar se incrementó. No obstante, es importante mencionar que la realidad y las cifras sobre el “rendimiento académico universitario” han sido infravaloradas y se encuentran prácticamente ausentes en estos informes.

Y es que, a pesar de la importancia creciente, especialmente en América Latina, de analizar y comprender los elementos que tienen un mayor impacto en el desempeño académico, la mayoría de las investigaciones previas se han enfocado en analizar, particularmente, la correlación existente entre las distintas variables y el “rendimiento escolar” (Edel Navarro, 2003; Gordillo Rico et al., 2013; Guzmán Medina, 2000; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2016; López Mero et al., 2015). Por su parte, las investigaciones que han estudiado los factores que influyen en el “rendimiento académico universitario” se han enfocado en el análisis individual de estos factores —como, por ejemplo, en la correlación entre la educación de los padres y su impacto en las calificaciones de los estudiantes (Davis-Kean, 2005) o en la correlación entre la situación laboral de los estudiantes y su desempeño académico (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013) — y continúan siendo escasos dentro de los debates académicos (Alvarado Vélez, Ube Olvera, Cañizares, & Martínez, 2018; Garzón et al., 2010; Martínez Villafuerte & Salazar Poveda, 2014; Ruiz Jácome, 2016).

Por esta razón, la presente investigación pretende llenar el vacío en la literatura a través de un análisis de la relación factores socioeconómicos-rendimiento académico universitario. Así, la pregunta que guía esta investigación es: ¿Qué factores socioeconómicos familiares inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios?

RENDIMIENTO ACADÉMICO y FACTORES SOCIOECONÓMICOS: PRECISIONES TEÓRICAS

Según Edel Navarro (2003), la conceptualización del concepto “rendimiento académico” es compleja ya que existen distintas semánticas empleadas en la literatura como, por ejemplo, aptitud escolar, la vida escolar y la experiencia docente, desempeño académico, entre otras. Pese a esto, son varios los académicos especializados que han intentado reducir estas ambigüedades a través de una definición más concreta. Por ejemplo, si tomamos en consideración los trabajos de Jiménez (1995), este concepto hace referencia al nivel de conocimientos que el estudiante demuestra en una materia o en un área comparado con las normas de edad y nivel académico, es decir, el rendimiento tiene que ser medido a partir de los procesos de valoración o evaluación. Este abordaje, sin embargo, ha sido criticado porque, tal y como lo plantea Edel Navarro (2003), esta medición no permite percatarse de todos los factores necesarios para mejorar el proceso de la calidad educativa.

A pesar de este debate, la mayoría de las investigaciones concuerdan que el rendimiento académico se asocia a las calificaciones (Cascón, 2000; Edel Navarro, 2003). De hecho, el indicador del nivel educativo adquirido, en prácticamente todos los escenarios de educación a nivel global, ha sido, sigue y posiblemente seguirán siendo las calificaciones (Cascón, 2000). Así, estas casi siempre implican una valoración cuantitativa que se las puede determinar como el valor que se le asigna al logro de los estudiantes en su desempeño académico (Garbanzo Vargas, 2013). Por supuesto, este rendimiento puede ser satisfactorio o no, y puede implicar el éxito o la deserción académica

(Alvarado et al., 2018). Entonces, en esta investigación nos adherimos a los planteamientos que estiman que el valor de las calificaciones representa el mejor indicador para lograr medir el desempeño académico y, de hecho, se puede asumir que las calificaciones simbolizan los logros en los distintos elementos del aprendizaje en la actividad académica (Garbanzo Vargas, 2013; Vélez & Roa, 2005).

Por su parte, los factores socioeconómicos comprenden rasgos cuantitativos y cualitativos que caracterizan a un individuo o a un grupo dentro de una estructura social y que pueden limitar o mejorar sus capacidades de reproducción en un entorno determinado (Alvarado et al., 2018). Además, son considerados estables a corto plazo, debido a los elementos que interactúan de manera constante en una sociedad determinada.

A priori, esta investigación adopta la hipótesis de la UNESCO que sugiere que los factores económicos inciden en el rendimiento académico.

METODOLOGÍA

Para responder a la interrogante establecida, se planteó un diseño de investigación de campo. La problemática fue abordada con un enfoque cuantitativo con un nivel de profundidad de tipo correlativo. Los datos se obtuvieron a través de encuestas socioeconómicas fundamentadas en la encuesta de estratificación del nivel socioeconómico del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)⁴ y el cuestionario de Guzmán Medina (2000).

Las encuestas se aplicaron a los estudiantes del tercer semestre de la carrera de Contabilidad y Auditoría CPA de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), campus Santo Domingo (n= 27), de las modalidades presencial (n=12) y semipresencial (n=15). Esta universidad es privada y los estudiantes de la modalidad presencial atienden sus clases por la noche, después de trabajar ocho horas en distintos trabajos. Los estudiantes de la modalidad semipresencial atienden sus clases los días sábados y domingos y, durante la semana, se desempeñan en varios trabajos. La muestra se la obtuvo de manera no probabilística, utilizando los métodos de muestreo “oportunistas” (porque estaban disponibles y eran accesibles) e “intencional” (porque estos poseían el conocimiento sobre la problemática) (Bell, 2015).

Concretamente, la encuesta se dividió en dos partes. En primer lugar, indagamos sobre los siguientes aspectos: identificación del jefe familiar (el estudiante u otra persona), sexo, edad, tipo de ocupación (empleado, subempleado o desempleado) y su estado civil. Luego, preguntamos acerca de la cantidad de miembros familiares que vivían en los hogares de los encuestados, así como también en conocer cuántos trabajaban o estudiaban; su tipo de vivienda (casa, finca,

⁴ Disponible en: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Encuesta_Estratificacion_Nivel_Socioeconomico/Cuestionario_Estratificacion.pdf

departamento) y tenencia de la vivienda (propia o alquilada); acceso a la tecnología (servicio de internet, computadora de escritorio o portátil, número de celulares); su situación económica (ingresos familiares, gastos familiares, ingresos del estudiante); el número de horas diarias dedicadas al estudio; y, finalmente, su rendimiento académico promedio (calificaciones) de los últimos tres semestres.

Los datos obtenidos fueron tabulados y procesados con el paquete estadístico Excel 2016. El procesamiento de esta información consistió en aplicar la fórmula de correlación entre las distintas variables socioeconómicas con sus calificaciones. Por último, las correlaciones obtenidas (valor de r) fueron categorizadas según su fuerza de relación (tabla 1).

Tabla No. 1: Directrices sobre la fuerza de la relación

Valor de r	Fuerza de relación
-1,0 A -0,5 o 1,0 A 0,5	Fuerte
-0,5 A -0,3 o 0,3 A 0,5	Moderada
-0,3 A -0,1 o 0,1 a 0,3	Débil
-0,1 A 0,1	Ninguna o muy débil

Fuente: Elaboración de los autores con base en “La correlación estadística” (Explorable, 2009).

RESULTADOS

A continuación, las siguientes tablas presentan los resultados de las correlaciones (valor de r) de los datos obtenidos en las encuestas con los estudiantes y su interpretación (o fuerza de correlación).

Tabla No. 2: Correlación entre los factores socioeconómicos del jefe de familia y las calificaciones de los estudiantes

Categoría de análisis	Variable correlacionada con las calificaciones	Resultado de la correlación de R	Fuerza de relación Valor
Variables del jefe familiar*	Edad del jefe de familiar	-0,0241	Ninguna o muy débil
	Instrucción del jefe familiar	-0,3211	Débil
	Sexo del jefe familiar	-0,0643	Ninguna o muy débil

*Cuando el jefe de familia no es el estudiante.

Tabla No. 3: Correlación entre las variables de los estudiantes y su rendimiento académico

Categoría de análisis	Variable correlacionada con las calificaciones	Resultado de la correlación Valor de R	Fuerza de relación
Variables de los estudiantes	Estudiante jefe de hogar	0,0691	Ninguna o muy débil
	Edad del estudiante	-0,0525	Ninguna o muy débil
	Sexo del estudiante	0,0370	Débil
	Situación laboral del estudiante	0,4066	Moderada
	Estado civil del estudiante	0,0538	Ninguna o muy débil
	Horas dedicadas al estudio	-0,0548	Ninguna o muy débil

Tabla No. 4: Correlación entre las variables de los familiares en el hogar y las calificaciones de los estudiantes

Categoría de análisis	Variable correlacionada con las calificaciones	Resultado de la correlación Valor de R	Fuerza de relación
Variables de los familiares en el hogar	Miembros en el hogar	-0,2108	Débil
	Familiares trabajando	0,0696	Ninguna o muy débil
	Familiares estudiando	-0,3324	Débil

Tabla No. 5: Correlación entre el acceso a la tecnología y el rendimiento académico

Categoría de análisis	Variable correlacionada con las calificaciones	Resultado de la correlación Valor de R	Fuerza de relación
Acceso a la tecnología	Internet	n/d	n/d*
	Celulares	-0,2315	Débil
	Computadoras	-0,4375	Moderada

*Todos los estudiantes tienen acceso a Internet, por lo tanto, la correlación no es posible. No existen variables (poseen y no poseen) que permitan determinar la fuerza de relación con las calificaciones.

Tabla No. 6: Correlación entre los factores económicos y el rendimiento académico

Categoría de análisis	de	Variable correlacionada con las calificaciones	Resultado de la correlación Valor de R	Fuerza de relación
Factores económicos		Ingreso familiar	-0,0975	Ninguna o muy débil
		Ingreso del estudiante	-0,1713	Ninguna o muy débil
		Gastos familiares	-0,1549	Ninguna o muy débil

DISCUSIÓN

La tabla 2 demuestra que los factores socioeconómicos de los jefes de familia tienen una fuerza de relación muy débil (o ninguna) con las calificaciones de los estudiantes. Esto contradice los planteamientos de otros estudios (Davis-Kean, 2005) que sugieren que los años de educación, especialmente superior universitaria, de los jefes familiares influye, indirectamente, en los logros académicos de sus hijos. Una explicación podría ser el que, el hecho de tratarse de una universidad privada, donde los estudiantes tienen que desembolsar pagos periódicos por sus estudios, motiva de igual manera a todos los estudiantes en el aula para obtener buenas calificaciones. Caso contrario, un pobre desempeño académico podría significar el fracaso en una o varias materias, lo que a su vez causaría mayores desembolsos monetarios.

La tabla 3 presentan correlaciones, mayoritariamente, de relación “débil o muy débil”, entre las variables socioeconómicas y el rendimiento académico de los estudiantes. Pese a esto, aquí se destaca la correlación “situación laboral del estudiante-calificaciones” (r = moderada). En efecto, a diferencia de las otras variables en esta categoría de análisis, la situación laboral de los estudiantes podría influir en la consecución de mejores calificaciones. De hecho, los datos de las encuestas demuestran que los estudiantes desempleados tienen mejores calificaciones que aquellos empleados o subempleados. Esto concuerda con otros estudios que sugieren que la ocupación laboral de los estudiantes disminuye su tiempo disponible para actividades académicas, lo que a su vez incide negativamente sus notas (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013).

Los resultados de la tabla 4 indican que la correlación entre las variables de los familiares en el hogar y las notas de los estudiantes es inexistente o débil. Así, esto contradice los hallazgos de otras investigaciones que han demostrado que existe una correlación entre el apoyo que los estudiantes reciben y la importancia de la familia en el desempeño académico (Torres Velázquez & Rodríguez Soriano, 2006). De hecho, esto podría jugar un rol clave para mejorar sus calificaciones y prevenir una posible deserción académica.

En la correlación acceso a la tecnología-calificaciones, la tabla 5 presenta resultados heterogéneos. Se observa que la tenencia de computadoras en el hogar influye en un mayor desempeño

académico. De esta forma, nuestros hallazgos reafirman los planteamientos de otras investigaciones (Arceo, López Osorio, & Aguilar, 2017) que demuestran que el acceso a una computadora ayuda en el desempeño académico debido a que las facilidades que este dispositivo brinda, como, por ejemplo, al momento de buscar y digitar textos de una forma más sencilla que a través del uso de celulares.

Por último, la tabla 6 indica que la correlación entre los factores económicos (ingreso familiar y estudiantil y gastos familiares) y las calificaciones es “ninguna o muy débil”. En este sentido, la fuerza de correlación obtenida nos permite refutar aquellas investigaciones que sugieren que los estudiantes en situaciones financieras complejas tienden a obtener un menor rendimiento académico calificaciones (Jara et al., 2008).

CONCLUSIÓN

El objetivo de este artículo fue medir la correlación existente entre los factores socioeconómicos y el rendimiento académico universitario. Los hallazgos presentados nos permiten refutar, al menos para nuestro caso de estudio, la hipótesis que señala que los factores socioeconómicos inciden negativamente en el desempeño académico universitario. Así, esto nos posibilita argumentar, tal y como ha sido planteado en otros estudios (Garbanzo Vargas, 2013; Jara et al., 2008), que el rendimiento académico es altamente multicausal y una temática compleja.

En efecto, el análisis correlacional pone en evidencia la complejidad de comprender la relación entre los factores socioeconómicos y su impacto en el rendimiento académico universitario. Sin embargo, podemos observar que la situación laboral y la tenencia de computadoras son variables que pueden influir moderadamente en las notas de los estudiantes.

Desde un punto de vista académico, consideramos que esta investigación se presenta como un trabajo original que expone hallazgos relevantes que podrían servir como base para realizar futuras investigaciones, comparar resultados, y contribuir al debate sobre la relación factores socioeconómicos-desempeño académico universitario. No obstante, debido al alcance del estudio y sus limitaciones muestrales, estimamos necesario que deberían reforzarse los estudios para llegar a conclusiones más definitivas con respecto a su incidencia en las calificaciones de los estudiantes universitarios. Por supuesto, también deberían considerarse otros elementos como, por ejemplo, los personales, institucionales y poblacionales.

A pesar de estas limitaciones, consideramos que este estudio permitirá planificar y ejecutar estrategias de intervención, particular, aunque no exclusivamente para esta universidad. Esto, a su vez, podría ayudar a mitigar los efectos de los factores socioeconómicos familiares y mejorar el rendimiento académico y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como los modelos de enseñanza-aprendizaje universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado Vélez, J. A., Ube Olvera, J. M., Cañizares, F., & Martínez, Z. (2018). Los factores socioeconómicos: ¿inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios? *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(edición especial), 1–13.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. doi:<https://doi.org/10.1093/qje/qjw016>
- Arceo, N., López Osorio, J., & Aguilar, M. (2017). Usos de la laptop y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-10). San Luis, Potosí. Recuperado el 3 de julio de 2018, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2884.pdf>
- Bell, K. (2015). Can the capitalist economic system deliver environmental justice? *Environmental Research Letters*, 10(12), en línea. doi:<https://doi.org/10.1088/1748-9326/10/12/125017>
- Benítez, M., Gimenez, M., & Osicka, R. (2000). Las Asignaturas Pendientes y el Rendimiento Académico: ¿Existe Alguna Relación? Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/humanidades/h-009.pdf>
- Carrillo Regalado, S., & Ríos Almodóvar, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de La Educación Superior*, 42(166), 9-34.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Cotti, C., Gordanier, J., & Ozturk, O. (2018). Class meeting frequency, start times, and academic performance. *Economics of Education Review*, 62, 12-15. doi:<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.10.010>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi:<https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 0.

Explorable. (2009). La Correlación Estadística. Recuperado el 12 de junio de 2018, de <https://explorable.com/es/la-correlacion-estadistica>

Garbanzo Vargas, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87.

Garzón, R., Rojas, M., del Riesgo, L., Pinzón, M., & Salamanca, A. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *Educación Médica*, 13(2), 85-96.

Gordillo Rico, E., Martínez Morales, J., & Valles Baca, H. G. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior . *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 4(6), 51-58.

Guzmán Medina, D. (2000). *Los factores socioeconómicos de la familia y el rendimiento escolar de los alumnos de la II etapa de la escuela básica "Félix Valois Leal"*. (Tesis de grado) Universidad Nacional Abierta, Venezuela. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t34356.pdf>

Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., & Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197.

Jiménez, M. (1995). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Aprendizaje*(24), 21-48.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2016). *El informe de Resultados de "Factores Asociados"*. (M. Bilagher, Ed.) Santiago de Chile: OREAL/UNESCO Santiago.

López Mero, P., Barreto Pico, A., Mendoza Rodríguez, E., & del Salto Bello, M. W. (2015). *MEDISAN*, 19(9), 1163-1166.

Martínez Villafuerte, J., & Salazar Poveda, R. (2014). *Factores determinantes sobre el rendimiento académico en estudiantes de las facultades de Medicina, Enfermería, Microbiología, Psicología, Arquitectura y Derecho de la Universidad Católica del Ecuador del primer semestre de la carrera universitaria*. (tesis de grado). Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.

Ruiz Jácome, V. (2016). *El estrés académico y el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato*. (tesis de grado). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

Vélez, A., & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.

Zapata Bustamante, W. (2015). UNESCO: Factores socioeconómicos afectan el rendimiento de los estudiantes de América Latina. Recuperado el 12 de julio de 2018, de <http://ecuadoruniversitario.com/noticias/noticias-de-interes-general/unesco-factores-socioeconomicos-afectan-el-rendimiento-de-los-estudiantes-de-america-latina/>

DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. RESEÑA CRÍTICA DEL ARTÍCULO “SOBRE FORMAS SIMPLES Y COMPUESTAS DEL PERFECTO Y PERÍFRASIS EN ESPAÑOL” DE CAMUS BERGARECHE (2014)

Dra. Aránzazu Moreno¹
Universidad: Johns Hopkins
ahubba11@jhu.edu

Resumen

El propósito de este trabajo consiste en la realización de una reseña crítica del artículo de Camus (2014) “Sobre formas simples y compuestas del perfecto y perífrasis en español”, a partir de la cual se comentará el papel de las formas del pasado en el verbo español. En este sentido, se analizarán los distintos pasos para medir la compatibilidad de las perífrasis consideradas tradicionalmente como aspectuales con la flexión o morfología de los tiempos mencionados. Las diferencias existentes entre los tiempos imperfectivos y los perfectivos servirán de referencia para elaborar dicha metodología y determinar si el contenido de una determinada perífrasis aspectual es perfectivo o imperfectivo.

Palabras clave: perífrasis verbal-imperfectivos-perfectivos-aspectual-metología

Abstract

The purpose of the present work is to carry out a critical review of the article titled "Related to simple and perfective forms and verbal periphrase in Spanish" written by Camus (2014), that focuses on the role of various forms of Spanish past tenses. This study will analyze the different steps to measure the compatibility of verbal periphrase, traditionally considered as aspectual, with the flexion or morphology of past tenses. The existing differences between the imperfective and the perfective tenses will be used as part of the methodology and to determine if the content of a certain aspectual verbal periphrase is perfective or imperfective.

Key Words: verbal periphrase-imperfective-perfective-aspectual-metodology

¹ Profesora de cursos avanzados y superiores de lengua española en la Universidad de Johns Hopkins en Estados Unidos. Formación en Ciencias Económicas y Empresariales, programa de Máster en Lengua española y literatura y Máster en Terminología lingüística y programa de Doctorado.

Contenidos: objetivos y metodología de estudio

El tema fundamental del artículo se centra en la descripción de una metodología empírica que va a servir para definir el contenido aspectual de las perífrasis, así como el valor del perfecto simple y del compuesto en la lengua española. A partir de esta idea, el autor analiza un conjunto de pasos para medir la compatibilidad de las perífrasis consideradas tradicionalmente como aspectuales con la flexión o morfología de los tiempos considerados.

Para establecer el procedimiento empírico, se comienza recordando las diferencias entre tiempos imperfectivos, los cuales no atienden a la conclusión de un evento (el imperfecto); y tiempos perfectivos, que se centran en la conclusión del mismo (el perfecto simple y el compuesto). Estas diferencias serán usadas para elaborar dicha metodología y determinar si el contenido de una determinada perífrasis aspectual es perfectivo o imperfectivo. Si la perífrasis es incompatible con las formas de perfecto simple o de perfecto compuesto (imperfectivos), entonces, su valor se corresponderá con una variedad aspectual imperfectiva y viceversa.

Posteriormente, se hace referencia a la clasificación de predicados propuesta por Vendler (1957), y se explica el *modo de una acción* como el conjunto de características intrínsecas de cada predicado, y el *aspecto* como la propiedad que permite al hablante focalizar una parte del evento y seleccionar el modo en que lo describe. Con esta información, se establece la diferencia entre las variedades de aspecto perfectivo como el Aoristo (perfecto simple) y el Perfecto (perfecto compuesto) y las de aspecto imperfectivo como el Imperfecto, Continuativo y Prospectivo.

La segunda parte del artículo se centra en el análisis del comportamiento de las perífrasis de contenido imperfectivo, explicándose su incompatibilidad con formas temporales perfectivas como el perfecto simple y el compuesto. A este respecto, la perífrasis “soler + infinitivo” expresa una de las variantes del aspecto Imperfecto, el habitual, para expresar situaciones cuya frecuencia las convierten en hábitos o características de los sujetos. Los diferentes ejemplos muestran cómo el verbo auxiliar (soler) no puede admitir formas perfectivas sino tan solo la flexión de tiempos imperfectivos como el presente o el imperfecto. La segunda perífrasis “ir a+infinitivo” equivale a una construcción que, en la lengua española, tiene una lectura temporal de futuro. No obstante, según Bravo (1999), esta puede funcionar como perífrasis

aspectual de Prospectivo, es decir, se selecciona el momento previo a la ocurrencia de un evento y no puede haber información alguna relativa a la conclusión del evento. En estos casos, no se puede sustituir por el futuro, siendo una expresión de un aspecto imperfectivo y no resulta compatible con tiempos perfectivos. De aquí, se puede deducir que este estudio muestra un comportamiento de la combinatoria con formas perfectivas en el que predomina su contenido aspectual y no admite tiempos que expresen una variedad aspectual incompatible con la suya.

Al hilo de la idea planteada, el autor indica que, en español, hay otras construcciones de este tipo, cuyo contenido aspectual es menos estable y, por tanto, admiten interpretaciones muy diversas que dependen del modo de acción del verbo con el que aparecen. Entre estas perífrasis se encuentra “estar+gerundio”, la cual presenta restricciones relativas al modo de acción y no aparece con estados permanentes ni logros. En los casos en que aparece en tiempos imperfectivos, su lectura corresponde a alguna de las modalidades del aspecto Imperfecto. Sin embargo, puede ocurrir que se combine con tiempos diferentes de los imperfectivos (con flexión de perfecto), por lo que la interpretación aplicada es la de aspecto Continuativo. Otro ejemplo es “andar+gerundio”, que no aparece nunca con estados permanentes y difícilmente con logros, pues requiere dinamicidad y duratividad, por lo que se encuentra con tiempos imperfectivos y en combinaciones con predicados atéticos. Asimismo, otra perífrasis es “ir+gerundio”, cuyo contenido está sujeto a la interpretación del predicado que acompaña, e impone interpretaciones orientadas en las que el desarrollo del evento avanza en alguna dirección. De ahí que prefiera predicados que sean durativos y télicos, admitiendo cualquier forma temporal, incluidos el perfecto simple y el compuesto.

Todas estas ideas ponen de manifiesto que si existen limitaciones a la combinación con formas temporales de valor aspectual diverso, es posible encontrar construcciones que no gramaticalizan una única variedad aspectual. Además, hacen depender su funcionamiento de las exigencias accionales relacionadas con el valor léxico de su verbo auxiliar. Esto se puede observar en estas tres perífrasis, pues, el contenido progresivo de “estar+gerundio” es una herencia del carácter estativo del auxiliar, mientras que “andar+gerundio” contiene un verbo de movimiento y presenta lecturas durativas e iterativas. La perífrasis “ir+gerundio” está formada por un verbo de

movimiento por lo que es iterativa, aunque con el significado del auxiliar se identifica la existencia de una meta o dirección.

La tercera parte del artículo se dedica al análisis de las perífrasis de valor perfectivo que suelen tener un valor de aspecto Perfecto en su variedad resultativa. El hablante se centra en el estado resultado de un evento concluido con un verbo en participio de pasado, y no se centra en su final. En este grupo de perífrasis se encuentra “haber+participio”, la cual ha evolucionado semánticamente hacia valores aspectuales diferentes de lo resultativo y en numerosos casos corresponde a lecturas temporales de pasado. Además, esta perífrasis es compatible con tiempos imperfectivos y puede ser construida con presente y pretérito imperfecto.

Por otro lado, existen otro tipo de perífrasis resultativas modernas como “tener+participio”, la cual solo se construye con verbos transitivos -eventos télicos, realizaciones y logros, estando su lectura disponible con las formas de presente e imperfecto, pero no con las de perfecto simple o compuesto (Camus, 2004:560-562). No obstante, a veces se establecen ejemplos de formas perfectivas en con una interpretación de Aoristo, dando lugar a oraciones de sentido cercano al pretérito anterior.

Finalmente, la última parte del artículo analiza los resultados que la prueba de compatibilidad ofrece con perífrasis que incluyan en el tiempo del foco, la finalización del evento y con lecturas de Aoristo, siendo uno de estos ejemplos el de la perífrasis de coordinación “coger y + verbo”. En este caso, la combinatoria de la perífrasis verifica la idea de que una construcción con una lectura perfectiva puede resultar incompatible con tiempos imperfectivos, y solo en determinadas circunstancias se podrá realizar la flexión en presente o pretérito imperfecto. Por consiguiente, las perífrasis de coordinación pueden favorecer las formas de Aoristo, lo cual permite avanzar en su descripción si se trata de construcciones que requieren la culminación de un telos y de naturaleza perfectiva.

Conclusiones

En este trabajo se ha llevado a cabo una revisión sobre los tiempos imperfectivos y los tiempos perfectivos, y se ha establecido un contraste entre los mismos con el objeto de elaborar una metodología que ayude a determinar si el contenido de una determinada perífrasis aspectual es perfectivo o imperfectivo.

A partir de esta idea, se analiza un conjunto de pasos para medir la compatibilidad de las perífrasis consideradas tradicionalmente como aspectuales con la flexión o morfología de los tiempos considerados. De est modo, Camus (2014) analiza un conjunto de pasos para medir la compatibilidad de las perífrasis consideradas tradicionalmente como aspectuales con la flexión o morfología de los tiempos considerados.

Así pues, teniendo en cuenta que los tiempos imperfectivos son aquellos que no atienden a la conclusión de un evento, como ocurre con el imperfecto, y que los tiempos perfectivos se centran en la conclusión de tales evento, como es el caso del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto, ha sido posible determinar que pueden existir determinadas perífrasis que son incompatibles con las formas imperfectivas, por lo que su valor se corresponde con una variedad aspectual imperfectiva y viceversa.

Bibliografía:

- Bravo, A. (1999). *Aspectos de la gramática de “ir a +infinitivo”*. Memoria de Licenciatura, Universidad Complutense.
- Camus B. (2004). Perífrasis verbales y expresión del aspecto en español. En García-Fernández, L. & Camus, B. (eds.): *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos, 560-562.
- Camus, B. (2014). Sobre formas simples y compuestas del perfecto y perífrasis en español, en S. Azpiazu (ed.) *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*, Colección Ariadna, número 29, 45-61.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *Philosophical Review* 56, 143-60. Reed en *Linguistics and Philosophy*. Ithaca/New York: Cornell University Press, 1967, 97-121.

LA EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD EFICAZ

Hernández Prados, María de los Ángeles¹

mangeles@um.es

Pina Castillo, María²

maria.pina1@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan un total de 14 escalas de evaluación de la Personalidad Eficaz en diferentes contextos, principalmente en infancia, adolescencia, adultos y contextos universitarios, siendo las dimensiones principales cuatro: Fortalezas del yo, Demandas del yo, Retos del yo y Relaciones del yo. El número de ítems oscila entre 22 y 72 ítems, siendo todos de respuesta cerrada y con escala de respuesta tipo Likert. El análisis factorial pone de relieve similitudes y diferencias entre los factores, estando todos los cuestionarios muy relacionados entre sí, los análisis de fiabilidad resultan muy buenos, superando siempre 0.75 en el Alfa de Cronbach.

Palabras clave: personalidad eficaz, cuestionario, escala, evaluación, familias y exclusión social.

ABSTRACT

In the present work, a total of 14 evaluation scales of the Effective Personality are analyzed in different contexts, mainly in childhood, adolescence, adults and university contexts, being the main dimensions four: Strengths oneself, Demands oneself, Challenges oneself and self Relations. The number of items ranges from 22 to 72 items, all of them with a closed-ended question and Lykert-style scale. The factor analysis highlights similarities and differences between the factors, with all the questionnaires being closely related, the reliability analysis is good, always exceeding 0.75 in the Cronbach's Alpha.

Key words: effective personality, questionnaire, scale, evaluation, families and social exclusion.

1. INTRODUCCIÓN

¹ M^a Ángeles Hernández Prados Profesora 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 María Pina Castillo es doctoranda de la facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Tiene el Máster en Mediación e Intervención Social por la Universidad de Murcia. Es educadora social y ha trabajado en diferentes asociaciones que tienen como fin la atención a la exclusión y a la vulnerabilidad social.

Partimos del hecho de que la familia es el primer agente educativo del niño que incide en todos los aspectos de su desarrollo socioafectivo, cognitivo y personal, así como en el desarrollo madurativo de los individuos. La familia desde su autonomía repercute significativamente en el desarrollo de las competencias personales y sociales, ya sea de forma positiva o negativa. Sin embargo, pese al reconocimiento e importancia que se le otorga la función educativa de las familias, su acción se enmarca en el plano de lo informal, de la voluntariedad y buen hacer de los progenitores, de confiar en que éstos asuman su responsabilidad moral y desarrollen su parentalidad y maternidad en positivo.

Desde el cambio de perspectiva de la modernidad a la posmodernidad, la supremacía de la razón, de lo cuantitativo, de lo tecnológico y científico como una fuente de evolución en la modernidad ha dado paso a la incertidumbre, a la diversidad, a lo subjetivo, a la no-cognitivo, a la ética y mundo de los valores, como nuevos planteamientos que acompañan y definen al ser humano de hoy, al hombre posmoderno. El discurso centrado en el problema deja paso al discurso de las posibilidades, de las fortalezas (Peterson y Seligman, 2004), de la potencialización del ser humano, del desarrollo de las capacidades humanas (Nussbaum, 2012), etc. La expresión capacidades, “*capabilities*”, se refiere a potencialidades del ser humano, libertades sustantivas que disponen los individuos para desarrollar funcionamientos que les permitan realizarse y alcanzar el bienestar (Nussbaum, 2012:40).

La idea es que una vez identifiquemos un grupo de funciones importantes especialmente en la vida humana, estaremos en disposición de preguntar qué es lo que las instituciones sociales y políticas están haciendo con respecto a ellas (Nussbaum, 1992, p. 214).

Este contexto sin lugar a duda se muestra favorable para el surgimiento del debate y análisis de las competencias del ser humano, y del papel que las instituciones como la familia y la escuela realizan en la potencialización y desarrollo de las capacidades humanas. Es decir, ¿son los contextos favorecedores de las fortalezas y capacidades? ¿en qué medida contribuyen al desarrollo de una personalidad eficaz? Todo ello constituye la antesala del concepto central de este trabajo: personalidad eficaz.

El constructo de “Personalidad Eficaz” fue iniciado hace más de veinte años, desde entonces se ha desarrollado teóricamente y se ha reafirmado empíricamente por las investigaciones llevadas a cabo por el GOYAD (Grupo de investigación interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad) en el que participan diferentes profesionales y dirigido por los profesores Martín del Buey de la Universidad de Oviedo, Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid y vinculado también a los profesores Marcone Trigo y Dapelo Pellerano, que desarrollan su actividad en diferentes universidades chilenas (Martín del Buey, Martín Palacio, Dapelo Pellerano, Pizarro Ruiz, DI Giusto Valle, Castellano Cano, Guerra Mora, & Arnaiz García, 2015).

El constructo de personalidad eficaz parte de la base de las acciones y conductas llevadas a cabo por una persona eficaz son inteligentes, entrenables y se

pueden seguir desarrollando, por lo que se hace necesario incorporar las aportaciones que versan sobre la inteligencia y sus diferentes modalidades, siendo imprescindibles Gardner y Stenberg (Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico, 2009), y trata de aunar los avances teóricos empíricos de las últimas décadas, como los estudios de autoeficacia de Bandura (1975, 1977, 1986 y 1997), los estudios sobre la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001), la teoría triárquica de Stenberg (1985), distintos modelos que abordan la inteligencia emocional como rasgo (Pétrides, Pérez, González y Furnham, 2007; Pétrides y Furnham 2000 y 2003), el modelo de competencias emocionales (Goleman, 1998; Bradberry y Greaves, 2005), el modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (2006), estudios en torno a la madurez (Zacarés y Serra, 1996 y 1998) o la madurez psicológica de Heath (1977) (Martín Palacio, Cedeira Costales y Pizarro Ruiz, 2011).

La noción de autoeficacia viene a ser un estado psicológico en el que el sujeto se juzga capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad. Existe una clara diferencia entre ser capaz y juzgarse capaz de obtener buenos rendimientos. Infinidad de estudios que se han realizado a posteriori han demostrado que a igual capacidad se obtienen mejores rendimientos los que se juzgan capaces (Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico, 2009, p.147)

Pero las inquietudes no pueden verse resueltas solo mediante la reflexión teórica de los constructos, sino que deben ir más allá, pues el para qué de toda educación es la formación del ser humano, y para ello se hace necesario poder evaluar dichos conceptos, no solo con la finalidad de realizar el diagnóstico e identificar las necesidades educativas, sino como punto de referencia desde el que lanzar las propuesta educativas que posibiliten el enriquecimiento del ser humano. Evaluamos para conocer y conocemos para mejorar, cambiar y progresar.

Este constructo mide diez dimensiones que se dividen y agrupan en cuatro componentes de yo: Fortalezas del yo (autoconcepto en base real y autoestima); Demandas del yo (motivación, atribución y expectativas); Retos del yo (enfrentamiento de problemas y toma de decisiones) y Relaciones del yo (asertividad, empatía y comunicación) (Pizarro, Di Giusto y Martín Palacio, 2011). Son un conjunto de competencias personales corresponden y que responden a las siguientes preguntas (Pizarro, Raya, Castellanos y Ordoñez, 2014):

- Fortalezas del yo: ¿quién soy? ¿cómo me valoro?;
- Demandas del yo: ¿qué quiero? ¿qué expectativas tengo de conseguirlo y ¿de quién o de qué depende su consecución exitosa?;
- Retos del yo: ¿qué problemas tengo para alcanzar los objetivos? Y ¿cómo tomo las decisiones?;
- Relaciones del yo: ¿cómo me comunico?, ¿cómo intento ponerme en el lugar del otro? y ¿cómo interactúo sin dejar de ser y mismo?

Las esferas anteriormente mencionadas funcionan de forma interrelacionada, por lo que no se pueden considerar de forma independiente y se entienden como un

todo, no se desarrollan de manera autónoma y tampoco se pueden trabajar de forma global, es decir se complementan unas a otras (Kifafi, Lizana y Ortiz, 2012).

Uno de los objetivos que persigue y permite este constructo es el establecimiento de tipologías modales multivariadas. Las funciones metodológicas de las clasificaciones son las de codificación y predicción, es decir, una tipología no persigue solamente la descripción y el ordenamiento de una población, sino más bien investigar y predecir las relaciones entre diferentes fenómenos (Martín Palacio, Martín del Buey, Dapelo Pellerano y Pizarro Ruiz, 2011). Otra de las tareas que se llevan a cabo dentro del GOYAD es la elaboración y aplicación de un programa de desarrollo de la Personalidad Eficaz adaptado a los diferentes grupos de edad y contextos (Fueyo Gutiérrez, Martín Palacio y Fernández Zapico, 2009).

Además, existe una gran cantidad de cuestionarios que comprende casi la totalidad de las edades del ciclo vital, pasando por niños, adolescentes, formación superior y adultos (Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra 2012). Todos los cuestionarios de Personalidad Eficaz incluyen cuatro categorías, tres que corresponden a las competencias personales y una a las competencias sociales. Las competencias personales son Fortalezas del yo (que se divide en autoconcepto y autoestima), Demandas del yo (motivación, expectativas y atribución) y Retos del yo (enfrentamiento de problemas y toma de decisiones). Por otra parte, las competencias sociales se incluyen dentro de la categoría Relaciones del yo y se divide en empatía, asertividad y comunicación.

La elección del cuestionario como instrumento de recogida de información deriva de sus ventajas, entre las que se encuentra que, siendo un método sencillo y simple, no requiere mucho tiempo para su cumplimentación, pudiéndose administrar simultáneamente a una gran población con la ventaja de que se favorece el anonimato, haciendo que los encuestados se sientan con más libertad para ofrecer su opinión (Fox 1981 y Díaz de Rada, 2001). Sin embargo, no siempre se realiza un proceso de revisión sistemático, acompañado del análisis de las propiedades psicométricas de los mismo, cuando realmente es una de las fases más importantes de la investigación, ya que una mala elección del instrumento puede desmerecer toda la investigación. De ahí la importancia de conocer cuáles son los rasgos que definen un buen cuestionario. Al respecto Ramada-Rodilla, Serra-Pujadas, y Delclós-Clanchet, (2013), señalan que:

Para que un cuestionario se considere válido, debe reunir las siguientes características: a) ser fiable y capaz de medir sin error; b) ser capaz de detectar y medir cambios, tanto entre individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo; c) ser sencillo, viable y aceptado por pacientes, usuarios e investigadores; d) ser adecuado para medir el fenómeno que se pretende medir, y e) reflejar la teoría subyacente en el fenómeno o concepto que se quiere medir". (p.62)

En el presente trabajo se hace una revisión crítica de los instrumentos de evaluación de la personalidad eficaz diseñadas para población infantil, adolescentes, adultos y en otros contextos que han sido validadas en diferentes estudios. El objetivo

principal consiste en describir detalladamente el proceso de recopilación de las unidades de información a analizar, así como las propiedades estructurales (número de ítems, dimensiones que contemplan, etc.) y psicométricas como la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez de constructo (análisis factorial) que definen a cada uno de ellos. Todo ello con la finalidad de favorecer la difusión al concepto de personalidad eficaz, a los instrumentos que permiten su evaluación y propiciar la toma de decisiones para futuras investigaciones y su uso en la práctica clínica o educativa en base a criterios empíricos. No se excluyeron publicaciones por su origen geográfico, ni por año de publicación, aunque si se tuvo en consideración el idioma, limitándose al castellano.

No se ha identificado ninguna revisión en la literatura que integre y sistematice el estudio actualizado de los cuestionarios sobre personalidad eficaz, por lo que el objetivo de este trabajo es acercar aquellos instrumentos en español, a profesionales e investigadores del ámbito psicoeducativo, para facilitar la evaluación de las competencias personales y sociales, lo que resulta no solo pertinente, sino adecuado y necesario. En este trabajo se lleva a cabo una revisión de los instrumentos diseñados para la evaluación de la Personalidad Eficaz destinados a diferentes contextos y que se encuentran ya validados, describiendo las características principales y valorando cada una de ellas. Estos cuestionarios permiten obtener datos que pueden ser de gran utilidad para un diagnóstico que facilite y haga más propicia una intervención socioeducativa de calidad y que se ajuste a la realidad. El análisis de los instrumentos favorecerá la toma de decisiones del cuestionario más adecuado a emplear en una investigación, atendiendo a los destinatarios, las dimensiones que abarca y los datos psicométricos de los mismos.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se trata de un estudio de análisis de contenido, que, aunque se enmarque dentro de las metodologías cualitativas, se ha operativizado en una serie de indicadores y se han obtenido medidas de frecuencia de aparición de dichos indicadores en los instrumentos, lo que permite poder extraer porcentajes. Por tanto, este estudio sobre los cuestionarios de personalidad eficaz ofrece una serie de datos cuantitativos. Es una metodología documental apoyada en el estudio del tamaño, crecimiento y distribución de diversos documentos científicos, que indaga en la estructura y dinámica de los grupos que elaboran y emplean los documentos publicados y su contenido (González, Moya y Mateos, 1997).

Con la intención de dotar de la mayor sistematización posible el estudio, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva para localizar los cuestionarios disponibles sobre la personalidad eficaz. Concretamente, en octubre de 2018 se lleva a cabo una búsqueda en la base de datos Dialnet y Google Scholar, debido a la gran disponibilidad de artículos con texto completo que éstas presentaban, utilizando las palabras “Personalidad Eficaz”, no limitando la búsqueda por fecha de publicación ni por origen geográfico e incluyendo solamente documentos en español. De esta revisión se obtuvieron 53 artículos que contenían en el título la expresión

“Personalidad eficaz” y eran de corte empírico. Sin embargo, al analizar el resumen de los artículos para identificar y extraer la denominación del cuestionario empleado, se pudo comprobar que un mismo cuestionario era empleado en varios de los artículos. Dado que la unidad de análisis no son los estudios sino los cuestionarios, se llevó a cabo una reducción considerable de artículos. Tras la criba se eligieron exclusivamente aquellas referencias que incluían cuestionarios ya validados con la descripción psicométrica de cada instrumento, siendo el resultado final de 14 cuestionarios de evaluación de la Personalidad Eficaz, los cuales se presentan a continuación ordenados cronológicamente.

Tabla 1
Escalas que evalúan la personalidad eficaz: Unidades de análisis

Código	Instrumento	Referencia bibliográfica
C1	Cuestionario de Personalidad Eficaz- Educación Secundaria española. CPE-Ese	Martín del Buey, F., D., Fernández Zapico, A. ., Morís, J., Marcone Trigo, R., & Dapelo Pellerano, B. (2004). Evaluación De La Personalidad Eficaz En Contextos Educativos: Primeros Resultados. <i>Revista Orientación Educativa</i> 33(34), 79–101.
C2	CPE-ESch: Cuestionario de Personalidad Eficaz-Educación Secundaria Chilena	Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes, <i>Psicothema</i> , 18(1), 130–134.
C3	CPE-TP/Ch: Cuestionario de Personalidad Eficaz- Técnico Profesional.	Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. <i>Revista de Orientación Educativa</i> , 21 (39), 13-29.
C4	CPE-FP: Cuestionario de Personalidad Eficaz- Formación Profesional	Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M. E., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R. y Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. <i>Psicothema</i> , 20 (2), 224–228.
C5	Cuestionario Personalidad Eficaz- Primaria 8-12 España. CPE-P/8-12	Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M. E. y Fernández Zapico, A. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños. <i>INFAD Revista de Psicología</i> , 2 (1), 671–680.
C6	CPE-A: Cuestionario de Personalidad Eficaz- Adultos	López Pérez, J.M. (2011) <i>Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años</i> . Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio Institucional. Universidad de Oviedo.
C7	Cuestionario de Personalidad Eficaz en Personas con discapacidad física	Martín Palacio, M.E., Cedeira Costales, J.M. y Pizarro Ruiz, J.P. (2011). Adaptación de un cuestionario de personalidad eficaz en personas con discapacidad física. <i>Educación y Diversidad</i> , 5 (2), 37–50.
C8	CPE-Ui: Cuestionario de Personalidad Eficaz en ingeniería, Chile	González, M. I., Castro, P.J. & Martín, M.E.(2011).Personalidad Eficaz en Estudiantes Chilenos de Ingeniería de Primer Año. <i>Formación Universitaria</i> 5(4), 3–12.
C9	Cuestionario Personalidad Eficaz- Primaria/8-12/España Ampliada. CPE-P/8-12/ampliado	Pizarro Ruiz, J.P. (2012) <i>Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria</i> . Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio Institucional. Universidad de Oviedo.
C10	CPE-U: Cuestionario de Personalidad Eficaz en la Universidad	Gómez Masera, R. (2012). <i>Evaluación de la Personalidad Eficaz en Población Universitaria</i> . Tesis Doctoral. Huelva: Repositorio Institucional. Universidad de Huelva.
C11	CPE-A: Cuestionario de Personalidad Eficaz- Adultos	Ramírez Fernández, E. (2013). <i>Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años</i> . Tesis doctoral. Oviedo:

C12	Batería de Evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos adolescentes españoles y Chilenos	Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo Di Giusto C., Martín Palacio, M. E. Arnaiz, A., & y Guerra, P. (2014) Competencias personales y sociales en adolescentes. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 66, 89-104.
C13	PECED: Cuestionario de Personalidad Eficaz en el ámbito Universitario.	Bernal Ruiz, F. (2014) Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias españolas. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio Institucional. Universidad de Oviedo.
C14	TE-A-PEtece: Cuestionario de personalidad eficaz para población infanto-juvenil con Trastorno del Espectro Autista o Asperger	Guerra Mora, P. (2015) <i>Evaluación e intervención de competencias personales y sociales: La personalidad eficaz en población infanto-juvenil con síndrome de Asperger</i> . Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo.

Cómo podemos observar en la anterior tabla los años de construcción de cuestionarios resultantes de la búsqueda oscilan entre 2004 y 2015, siendo los años 2011, 2012 y 2014 los de mayor producción. Aunque el grupo de investigación GOYAD sigue trabajando en el diseño y mejora de estos cuestionarios, e incluso en la interrelación de cuestionario de personalidad eficaz y otros instrumentos.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados que se desprenden del análisis de los 14 cuestionarios enumerados anteriormente, apoyándonos en tablas para facilitar visualmente como se distribuyen en función a los parámetros de análisis contemplados.

Respecto al **país de procedencia** de los cuestionarios cabe señalar que el 53% de los mismos son exclusivamente de índole española, el 33% chilena y el resto es presentan una procedencia mixta chileno-española.

Tabla 2
País de procedencia de los cuestionarios de personalidad eficaz.

Procedencia	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
España	X			X		X	X		X	X				X	7
Chile		X	X					X			X		X		5
España-Chile					X							X			2

En cuanto a la **autoría de los cuestionarios**, tras analizar todos los cuestionarios resultantes de la búsqueda, se puede observar en la siguiente tabla la participación de los diferentes autores que han trabajado en la construcción y validación de cuestionarios de personalidad eficaz. Los autores que cuantitativamente más han trabajado en el diseño y validación de cuestionarios de personalidad eficaz son Martín Palacio con 6 cuestionarios y Martín del Buey, Fernández Zapico y Dapelo Pellerano con 4 instrumentos. Otros autores como Marcone Trigo, Pizarro Ruiz, Di Giusto, Arnaiz

García y Guerra Mora también han contribuido al desarrollo de este constructo con el diseño y validación de 2 cuestionarios.

Tabla 3
Autoría de los cuestionarios.

Procedencia	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
Martín del Buey	X	X	X	X											4
Fernández Zapico	X	X		X	X										4
Moris	X														1
Marcone Trigo	X	X													2
Dapelo Pellerano	X	X	X	X											4
Martín Palacio		X		X	X		X	X				X			6
Fueyo Gutiérrez					X										1
López Pérez						X									1
Cedeira Costales							X								1
Pizarro Ruiz							X		X						2
González Arias								X							1
Castro								X							1
Gómez Masera										X					1
Ramírez Fernández											X				1
Di Giusto												X			2
Arnaiz García												X			2
Guerra Mora												X		X	2
Bernal Ruiz													X		1

A continuación, en la tabla 4 se muestra un listado de los 15 cuestionarios que se han encontrado en el proceso de revisión de documentos, así como la población a la que van destinados estos instrumentos, estableciendo cuatro tipologías. Cuestionarios para la población infantil, para adolescentes, para adultos y globales de personalidad eficaz.

a) Cuestionarios para población infantil

El primer cuestionario diseñado para evaluar la Personalidad Eficaz en infancia es el *CPE-P/8-12/E en contextos españoles* una escala destinada a niños de primaria de 8 a 12 años en contextos españoles. Más tarde surge un cuestionario ampliado también para niños de 8 a 12 años en España, con el nombre de *CPE-P/8-12/E/AMPLIADO*. Por último, en contextos de infancia se publica un instrumento de evaluación de las competencias personales y sociales en población infanto-juvenil, aproximadamente entre 8 y 14 años, con Trastornos del Espectro Autista (TEA) o síndrome de Asperger bajo el nombre TE-A- Petece

b) Cuestionarios para población adolescente

El *CPE-Ese* es un cuestionario de Personalidad Eficaz para estudiantes de educación secundaria en España, mientras que el instrumento *CPE-ESch* es el cuestionario de evaluación del mismo constructo para adolescentes de educación secundaria chilena. Una de las escalas más completas de evaluación de Personalidad Eficaz es la *Batería*

de *Evaluación de Personalidad Eficaz en contextos españoles y chilenos*, siendo también la que cuenta con un mayor número de ítems, exactamente 72 y dirigida a estudiantes aproximadamente de entre 12 y 18 años.

c) Cuestionarios para población adulta

Para la evaluación de Personalidad Eficaz en adultos, concretamente entre 30 y 60 años (aproximadamente) existen dos cuestionarios. Por una parte el CPE-A para la evaluación de la Personalidad Eficaz en adultos españoles, y por otro lado el CPE-A:Ch para la evaluación de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz en adultos en contextos chilenos.

d) Otras escalas que evalúan la Personalidad Eficaz

En la búsqueda de instrumentos de evaluación de la Personalidad Eficaz se han encontrado escalas para contextos concretos y específicos como la universidad, la formación profesional y la discapacidad. Por un parte está el cuestionario CPE-TP/Ch para la evaluación de la Personalidad Eficaz en estudiantes de formación profesional en contextos españoles, así como el CCPE-FP para estudiantes de formación profesional en contextos españoles. Por otra parte, nos encontramos con el Cuestionario de Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física, dirigidos a personas con una discapacidad motórica por encima del 33%. Por último, y en contextos universitarios se encontraron tres cuestionarios para la evaluación de la Personalidad Eficaz: el instrumento CPE-Ui destinado a estudiantes chilenos de primer año de ingeniería; el CPE-U para contextos universitarios españoles y el PECED para contextos universitarios chilenos.

Tabla 4
Destinatarios de las escalas de evaluación de la Personalidad Eficaz

Código	Niñez	Adolescentes	Adultos	Otros
C1		Estudiantes de Educación Secundaria en España		
C2		Adolescentes de Educación Secundaria Chilena		
C3				Estudiantes en de Técnico-profesional chilenos
C4				Estudiantes de formación profesional en contextos españoles
C5	Niños y niñas de 8 a 12 años españoles y chilenos			
C6			Adultos de entre 30 y 60 años en contextos españoles	
C7				Personas con una discapacidad motórica por encima del 33%
C8				Estudiantes chilenos de primer año de ingeniería
C9	Niños y niñas de 8 a 12 años españoles.			
C10				Contextos universitarios españoles

C11	Adultos de entre 30 y 60 años en contextos chilenos
C12	Adolescentes de entre 12 y 18 años chilenos o españoles
C13	Contextos universitarios chilenos
C14	Población de entre 8 a 14 años con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Asperger.

El constructo de Personalidad Eficaz va destinado a la evaluación de competencias personales y sociales a partir de los 8 años de edad para el que existen distintos instrumentos. Para la etapa de infancia existen por una parte dos cuestionarios (uno en su versión reducida y otra ampliada) y por otra un instrumento de evaluación para niños y adolescentes diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista y Asperger de 8 a 14 años. Para la evaluación en la adolescencia existen tres instrumentos desde los 12 a los 18 años, aunque es flexible y se puede aplicar a adolescentes de hasta 20 años que se encuentran cursando Educación Secundaria tanto en España como en Chile. En adultos hay dos cuestionarios, uno para contextos chilenos y otro para contextos españoles. Por último, existen cuestionarios para evaluar la personalidad eficaz en contextos de formación profesional y universidades, en España y en Chile, y un cuestionario específico y global para personas con una discapacidad física superior al 33%.

Respecto a las **dimensiones** que se analizan en los instrumentos, de las cuatro categorías del constructo de Personalidad Eficaz (Relaciones del yo, Demandas del yo, Retos del yo y Relaciones del yo), se desprenden 10 dimensiones: autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas, atribución, afrontamiento de problemas, toma de decisiones, empatía, asertividad y comunicación. Del análisis factorial se confirman diferentes estructuras, muchas veces coinciden con otros instrumentos, mientras otras son totalmente diferentes, como podemos apreciar a continuación en la *Tabla VI*:

Tabla 5
Factores de los cuestionarios

[illegible]

[illegible]

Expectativas externas	X				
Fijarse en lo positivo	X				
Acción positiva y esfuerzo	X				
Huida intropunitiva	X				
Autorrealización laboral		X	X		
Expectativas de éxito				X	X
Capacidad resolutive				X	
Autoestima positiva					X
Expectativas de futuro					X
Análisis resolutivo					X
Facilidad relacional					X
Autorrealización					X

4. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS CUESTIONARIOS

Para finalizar se analizan las propiedades psicométricas de los cuestionarios objeto de análisis, concretamente la estructura factorial y la fiabilidad de estos. El *CPE-P/8-12*: Cuestionario de Personalidad Eficaz para niños y niñas españoles y de chilenos se compone de 22 ítems y tiene una fiabilidad en el Alfa de Cronbach de 0,797 y con los siguientes factores (Fueyo, Martín Palacio y Dapelo, 2010):

- Autoestima académica: conformado por 12 ítems, compuesto por Autoestima y autorrealización académica, recogiendo un perfil de alumno que se acepta a sí mismo, está contento con su forma de ser.
- Autorrealización social: lo integran tres ítems, comprende tres de los cuatro ítems que componían el factor teórico de autorrealización social y tiene relación con las habilidades sociales y de relación con los iguales.
- Autoestima personal: está formado por tres ítems, relacionado con la dimensión Fortalezas del Yo, se refiere a una persona que se acepta tal como es y que mantiene un pensamiento o creencia de la aceptación que los demás.
- Autonomía social: compuesto por dos ítems, relacionado con Relaciones del yo y que se centra en las relaciones sociales y la independencia en la toma de decisiones.
- Autonomía resolutive: compuesto por los ítems relacionados con la dimensión Retos del yo, es decir, ligados al afrontamiento y resolución de problemas.

El *CPE-P/8-12/AMPLIADO* es un cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para niños y niñas españoles y que se compone de 43 ítems, con una fiabilidad en el Alfa de Cronbach de 0,812 y con los siguientes factores (Pizarro Ruiz, 2012):

- Fortalezas del yo: compuesto por autoconcepto social y autoconcepto físico.

- Demandas del yo: configurado por motivación intrínseca, evitación de castigo, atribuciones eficaces, atribuciones de esfuerzo, expectativas optimistas de conducta y expectativas optimistas de rendimiento.
- Retos del yo: compuesto por afrontamiento positivo y búsqueda de apoyo social.
- Relaciones: compuesta por defensa de derechos propios y asertividad.

El instrumento *TE-A-PEtece* es un cuestionario de Personalidad Eficaz destinado a población de entre 8 a 14 años diagnosticado con el Trastorno del Espectro Autista o Asperger, compuesto por 24 ítems y con una fiabilidad en el Alfa de Cronbach de 0.777 que tras el análisis factorial se confirma la estructura de las cuatro esferas (Guerra Mora, 2015):

- Fortalezas del yo: compuesto por autoconcepto autoestima.
- Demandas del yo: configurado por motivación, expectativas y atribución.
- Retos del yo: compuesto por afrontamiento de problemas y toma de decisiones.
- Relaciones: compuesta por empatía y asertividad y comunicación.

La escala *CPE-Ese* va destinado a estudiantes de educación secundaria española, esta conformado por 28 ítems y tiene una fiabilidad en el alfa de Cronbach de .8692, y tras el análisis factorial se obtiene la siguiente estructura (Martín del Buey, Fernández Zapico, Morís, Marcone y Dapelo Pellerano 2004):

- Autorrealización Académica: se refiere concretamente al buen funcionamiento en lo académico y los indicadores que entran en juego son: autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito.
- Autorrealización Socio-afectiva: los alumnos con puntuaciones altas en este factor tienen un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus relaciones. Tienen niveles altos de autoestima, confianza en sí mismo no solo a nivel personal sino también social.
- Eficacia Resolutiva: referido a la toma de decisiones y a la resolución de conflictos, alumnos con puntuaciones altas en este factor denotan perseverancia, optimismo y que aprenden de las experiencias.

El *CPE-ESch* es el cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en educación secundaria adaptado a contextos chilenos, tiene una fiabilidad de .85 y está conformado por 23 ítems a partir de los cuales y tras el análisis factorial se obtiene la siguiente estructura (Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico, 2006):

- Autoestima: ligado a la dimensión Fortalezas del yo, representa el nivel de aceptación y satisfacción que tiene el estudiante de sí mismo.
- Autorrealización Académica: ligado también a la dimensión de Fortalezas del yo, representa el nivel de motivación hacia los estudios y la expectativa de éxito a alcanzar.
- Autoeficacia Resolutiva: relacionado con la dimensión Retos del yo, referido al grado de eficacia en cuanto a la toma de decisiones y a la resolución de problemas.
- Autorrealización social: relacionado con la dimensión Relaciones del yo y referida a habilidades de comunicación, empatía y asertividad, es decir la

facilidad o dificultad que manifiesta el estudiante no solamente para relacionarse sino para expresar de forma asertiva sus opiniones.

La *batería de Evaluación de Personalidad Eficaz* en contextos adolescentes españoles y chilenos tiene por objetivo evaluar las diez dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz, tiene un total de 72 ítems y una fiabilidad en el alfa de Cronbach de .803 para la muestra chilena y .804 para la muestra española. Tras el análisis factorial se confirma la siguiente estructura que se divide en las cuatro categorías (Di Giusto, 2013):

- Fortalezas del yo: conformado por autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto familiar y autoconcepto físico.
- Demandas del yo: configurado por motivación interna, motivación externa, evitación del fracaso, atribución interna por capacidad, atribución interna por esfuerzo, atribución externa, expectativas internas por capacidad, expectativas internas por esfuerzo y expectativas externas.
- Retos del yo: compuesta por fijarse en lo positivo, introversión, acción positiva y esfuerzo y huida intropunitiva.
- Relaciones del yo: compuesto por defender los derechos propios, expresión de enfado, hacer peticiones e interacción con personas que atraen.

El *CPE-A* es un cuestionario de evaluación de Personalidad Eficaz en adultos de 30 a 60 años, conformado por un total de 30 ítems y tiene una fiabilidad en alfa de Cronbach de .9376. El análisis factorial de segundo orden da lugar a los siguientes factores (López Pérez, 2011):

- Facilidad relacional: conformado por un factor de primer orden hace referencia a personas que llevan a cabo conductas a través de las cuales expresan sentimientos, actitudes y deseos de forma favorable, por lo que resuelven de forma positiva sus conflictos con los demás.
- Autoeficacia laboral: que se compone a su vez por tres factores de primer orden (autoestima laboral, atribución de causalidad interna de éxito y afrontamiento eficaz de dificultades) y se refiere a la seguridad que tiene el individuo a nivel laboral en cuanto a sus capacidades para superar retos.
- Autoconcepto personal y social: compuesto por los tres factores de primer orden, autoestima personal, expectativas positivas de éxito y dificultad relacional e incluye lo que la persona piensa y siente de sí misma, así como las conductas que lleva a cabo.

El *CPE-A Chile* es un cuestionario adaptado a contextos chilenos de evaluación de Personalidad Eficaz en adultos de 30 a 60 años, conformado por un total de 30 ítems y tiene una fiabilidad en alfa de Cronbach de .863. Se realiza el análisis factorial de primero y segundo orden con los siguientes resultados (Ramírez Fernández 2013):

- Personalidad eficaz: está compuesto por los seis factores de primer orden expectativas positivas de éxito, facilidad relacional, autoestima personal, toma de decisiones, autoestima laboral y afrontamiento eficaz de dificultades. Este factor hace referencia a un adulto que tiene una puntuación alta en todas las características de lo que anteriormente hemos descrito como Persona Eficaz.

- Dificultad relacional: conformado por un factor de primer orden bajo el mismo nombre, que hace referencia a personas que no expresan sus actitudes, sentimientos, deseos y derechos de forma positiva, lo que sus conflictos vienen evitados o no resueltos de forma positiva.

El *CPE-TP/chi* es un cuestionario de Personalidad Eficaz dirigido a estudiantes técnico-profesionales de Chile, compuesto por 22 ítems y una fiabilidad en el alfa de Cronbach de .806. Tras el análisis factorial se confirman la siguiente estructura (Dapelo y Martín del Buey, 2007):

- Fortalezas del yo: compuesto por autoestima.
- Demandas del yo: compuesto por autorrealización académica.
- Retos del yo: compuesto por autoeficacia resolutive.
- Relaciones del yo: compuesto por autorrealización social.

EL *Cuestionario de Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física* mide con 28 ítems las cuatro esferas de la personalidad que conforman el constructo de Personalidad Eficaz en personas afectadas por una discapacidad motórica por encima del 33%. La fiabilidad de este cuestionario es de .869 y los factores son los siguientes (Martín Palacio, Cedeira Costales y Pizarro Ruiz, 2011):

- Análisis Resolutivo: se relaciona con la capacidad para identificar, distinguir y clasificar sus respuestas de afrontamiento, anticipando sus distintos resultados.
- Facilidad Relacional: la disposición y facilidad para relacionarse con los demás.
- Autoestima Positiva: la valoración positiva que hace el sujeto de sí mismo.
- Expectativa de Futuro: expectativas de éxito en un futuro próximo que el sujeto suele atribuir a sus capacidades y características personales.
- Eficacia Resolutiva: la capacidad afrontar problemas y tomar decisiones de forma resolutiva: se enfrenta al problema y no lo evita, no actúa impulsivamente y reúne información, y no se pone nervioso a la hora de tomar una decisión.
- Asertividad: comportamiento comunicacional maduro, en el cual el sujeto no agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, manifestando sus convicciones y defendiendo sus derechos.

EL *CPE-Ui* es un cuestionario de Personalidad Eficaz destinado a estudiantes de primer año de Ingeniería chilenos, está conformado por 25 ítems y su fiabilidad en el alfa de Cronbach es de .88. Tras el análisis factorial de primer orden, los ítems quedan agrupados en los siguientes factores (González, Castro y Martín Palacio, 2011):

- Fortalezas del yo: compuesto por autoestima y autorrealización y ligadas a las expectativas de éxito futuro y a la atribución de éxito en función de sus propias capacidades.
- Demandas del yo: compuesto por autorrealización académica, tiene que ver con la motivación por los estudios y el concepto que tienen de sí mismos como estudiantes.
- Retos del yo: compuesto por afrontamiento de problemas, tiene relación a la forma de afrontar los conflictos y a las decisiones que toma.
- Relaciones del yo: compuesto por autorrealización socioafectiva, hace referencia a la percepción que tienen sobre iniciar y mantener relaciones de amistad y a aspectos concretos como la forma de expresarse.

El *PECED* y el *CPE-U* son un cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz destinado a universitarios, el primero en contextos chilenos y el segundo es una adaptación a contextos españoles.) Ambos cuestionarios tienen el mismo número de ítems (30), una fiabilidad alta (.92 el *PECED* y .87 el *CPE-U*) y la misma estructura factorial (Gómez Masera, 2012):

- Está dirigido a universitarios españoles, se identifican las cuatro esferas del yo y sus correspondientes variables:
- Fortalezas del yo: que incluye autoestima global y autoestima específica.
- Demandas del yo: factor compuesto por motivación, expectativa y atribución académica.
- Retos del yo: compuesto por afrontamiento de problemas y toma de decisiones.
- Relaciones del yo: incluye comunicación, asertividad y empatía.

En la siguiente tabla (*Tabla VII*) se presentan de forma conjunta los cuestionarios, la edad de aplicación, el número de ítems, la fiabilidad en el alfa de Cronbach y los factores resultantes tras el análisis factorial:

Tabla 7
Factores de los cuestionarios

Cuestionario	Edad de aplicación	N.º ítems	Fiabilidad	Factores
CPE- P/8-12: Cuestionario Personalidad Eficaz-Primaria 8-12 España.	8-12	22	.797	<i>Autoestima, Autorrealización académica, Autoeficacia resolutive, Autorrealización social</i>
CPE-P/8-12/ampliado: Cuestionario Personalidad Eficaz-Primaria/8-12/España Ampliada	8-12	43	.812	<i>Autoconcepto físico, Motivación intrínseca, Atribuciones eficaces, Atribuciones de esfuerzo, Expectativas optimistas de conducta, Expectativas optimistas de rendimiento, Evitación de castigo, Afrontamiento positivo, Búsqueda de apoyo social, Autoconcepto social, Defensa de derechos propios, Autoestima</i>
TE.A-PEtece: Cuestionario Personalidad Eficaz para población infanto-juvenil con Trastorno del Espectro Autista o Asperger	8-14	24	.775	<i>Autoconcepto Autoestima Motivación Expectativas Atribución Afrontamiento de problemas Toma de decisiones Empatía Asertividad Comunicación</i>
CPE-Ese: Cuestionario Personalidad Eficaz Educación Secundaria española.	12-18*	28	.8692	<i>Autorrealización académica Eficacia resolutive Autorrealización socioafectiva</i>
CPE-ESch: Cuestionario Personalidad Eficaz- Educación Secundaria Chilena	12-18*	23	.85	<i>Autoestima Autorrealización académica Autoeficacia resolutive Autorrealización socioafectiva</i>
Batería de Evaluación de Personalidad Eficaz en contextos adolescentes españoles y chilenos	12-18	72	.804	<i>Autoconcepto académico Autoconcepto social Autoconcepto familiar Autoconcepto físico Motivación interna</i>

				<i>Motivación externa</i> <i>Evitación del fracaso</i> <i>Atribución interna por capacidad</i> <i>Atribución interna por esfuerzo</i> <i>Atribución externa</i> <i>Expectativas internas por capacidad</i> <i>Expectativas internas por esfuerzo</i> <i>Expectativas externas</i> <i>Fijarse en lo positivo</i> <i>Introversión</i> <i>Acción positiva y esfuerzo</i> <i>Huida intropunitiva</i> <i>Defender los derechos propios</i> <i>Expresión de enfado</i> <i>Hacer peticiones e interacción con personas que nos atraen</i>
CPE-A: Cuestionario Personalidad Eficaz- Adultos	12-18*	30	.937	<i>Autoestima</i> <i>Autorrealización laboral</i> <i>Autoeficacia resolutiva</i> <i>Autorrealización social</i>
CPE-A: Cuestionario Personalidad Eficaz- Adultos	30-60	30	.863	<i>Autoestima</i> <i>Autorrealización laboral</i> <i>Autoeficacia resolutiva</i> <i>Autorrealización social</i>
CPE-TP/Ch: Cuestionario de Personalidad Eficaz- Técnico Profesional	30-60	22	.806	<i>Autoestima</i> <i>Autorrealización académica</i> <i>Autoeficacia resolutiva</i> <i>Autorrealización social</i>
CPE-FP: Cuestionario de Personalidad Eficaz- Formación Profesional.	Global	24	.84	<i>Autoestima</i> <i>Autoconcepto Académico</i> <i>Expectativas de éxito</i> <i>Capacidad resolutiva</i> <i>Afrontamiento de problemas</i>
Cuestionario de Personalidad Eficaz en Personas con discapacidad física	Global	28	.869	<i>Autoestima positiva</i> <i>Expectativas de éxito</i> <i>Expectativas de futuro</i> <i>Análisis resolutivo</i> <i>Eficacia resolutiva</i> <i>Facilidad relacional</i> <i>Asertividad</i>
CPE-Ui: Cuestionario de Personalidad Eficaz en Ingeniería, Chile.	Global	25	.88	<i>Autoestima</i> <i>Autorrealización</i> <i>Autorrealización académica</i> <i>Afrontamiento de problemas</i> <i>Autorrealización socioafectiva</i>
CPE-U: Cuestionario de Personalidad Eficaz en la Universidad	Global	30	.92	<i>Autoestima</i> <i>Autorrealización académica</i> <i>Autoeficacia resolutiva</i> <i>Autorrealización social</i>
PECED: Cuestionario de Personalidad Eficaz en el ámbito Universitarios	Global	30	.87	<i>Autoestima</i> <i>Autorrealización académica</i> <i>Autoeficacia resolutiva</i> <i>Autorrealización social</i>

*Edad aproximada

4. CONCLUSIONES

Todos los cuestionarios revisados y analizados en este trabajo evalúan las cuatro esferas que componen la Personalidad Eficaz en niños, adolescentes, adultos, estudiantes de formación profesional, de universidad y con algunos tipos de discapacidad. Todos estos cuestionarios se aplican de forma individual, por lo que la

respuesta depende de la percepción que tiene el individuo de sí, que muchas veces puede que no se ajuste del todo a la realidad.

El número de ítems de los cuestionarios se sitúa generalmente entre los 22 y 30 ítems lo que hace que sean prácticos y que motive la participación de los sujetos objeto de estudio. De los 15 cuestionarios hay dos con un número mayor de ítems, concretamente 43 y 72, que, aunque es un número extenso, siguen siendo útiles y prácticos para su aplicación

Con relación a la revisión y en la discusión se detecta un vacío en la evaluación de Personalidad Eficaz en los rangos de edad de 20 a 30 años que no se encuentran en ningún sistema de enseñanza. Aunque sí que existen escalas de evaluación para formación profesional y universidad, hay que tener en cuenta que en la realidad actual española hay un gran número de jóvenes que comprenden la edad anteriormente mencionada que o bien se encuentran trabajando o bien no están estudiando.

La fiabilidad de los cuestionarios en el Alfa de Cronbach, si tenemos en cuenta la consistencia interna de George y Mallery (2003) es muy positiva, ya que hay dos cuestionarios con una fiabilidad aceptable, 10 con una fiabilidad buena y 3 con una fiabilidad excelente.

Es importante destacar que ninguna de estas escalas tiene en cuenta el contexto o algunas variables sociodemográficas, que pueden ser determinantes para entender el nivel de Personalidad Eficaz o si existe alguna relación entre aspectos ambientales, culturales y sociales y la Personalidad Eficaz.

En conclusiones se sugiere el diseño y validación de un cuestionario en español para evaluar la población de entre 20 y 30 años que o se encuentran en el mercado laboral, o que ni estudian ni trabajan.

REFERENCIAS

- Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21 (39), 13-29.
- Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes, *Psicothema*, 18(1), 130–134.
- Di Giusto C., Martín Palacio, M. E. Arnaiz, A., & y Guerra, P. (2014) Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104.
- Díaz de Rada, V. (2015). *Manual de trabajo de campo de la encuesta*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos, 36.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa. Pamplona
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M. E. y Dapelo Pellerano, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (5), 35–50.

- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M. E. y Fernández Zapico, A. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños. *INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 671–680.
- George, D., y Mallery. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide anda reference.. 11.0 update (4th)*. Boston: Allyn & Bacon..
- Gómez Masera, R. (2012). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en Población Universitaria*. Tesis Doctoral. Huelva: Repositorio Institucional. Universidad de Huelva.
- González, M. I., Castro, P.J. & Martín, M.E.(2011).Personalidad Eficaz en Estudiantes Chilenos de Ingeniería de Primer Año. *Formación Universitaria* 5(4), 3–12.
- 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.
- López Pérez, J.M. (2011) *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio Institucional. Universidad de Oviedo.
- Martín del Buey, F., D., Fernández Zapico, A. ., Morís, J., Marcone Trigo, R., & Dapelo Pellerano, B. (2004). Evaluación De La Personalidad Eficaz En Contextos Educativos : Primeros Resultados. *Revista Orientación Educativa* 33(34), 79–101
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M. E., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R. y Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20 (2), 224–228
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M. E., y Fernández Zapico, A. (2009). El constructo “personalidad eficaz versus competente”. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 2(1), 575-583.
- Martín Palacio, M.E., Cedeira Costales, J.M. y Pizarro Ruíz, J.P. (2011). Adaptación de un cuestionario de personalidad eficaz en personas con discapacidad física. *Educación y Diversidad*, 5 (2), 37–50.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Orford University Press.
- Pizarro Ruiz, J.P. (2012) *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio Institucional. Universidad de Oviedo.
- Ramírez Fernández, E. (2013). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años*. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo

LAS SOCIEDADES DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN DURANTE TODA LA VIDA

Héctor Ruiz Ramírez¹
Gerardo Enrique Del Rivero Maldonado²

Resumen: La información y el conocimiento son dos componentes de la actual revolución tecnológica. Esto ha conformado dos tipos de sociedades: la de la información y la del conocimiento. El objetivo del presente trabajo es demostrar, mediante un análisis descriptivo, que las nuevas tecnologías han llevado a la necesidad de educarse durante toda la vida. El análisis lleva al resultado de que la sociedad de la información como consecuencia de la revolución tecnológica es solamente un instrumento para arribar a la sociedad del conocimiento, y que la información es un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. La evolución de la información, pero sobre todo del conocimiento se lleva a cabo de

¹ Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México.
uaemherura@yahoo.com.mx

² Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México.
gerardoenriquedelivrromaldonado@yahoo.com.mx

manera vertiginosa en la sociedad actual. Existe exceso de información y el gran reto es transformar a buena parte de ella en conocimiento. Por ello se concluye que es indispensable cambiar el enfoque de la educación y el aprendizaje para la vida, por el de educación y aprendizaje durante toda la vida.

Palabras clave: Sociedad de la Información; Sociedad del Conocimiento; Educación durante toda la vida; Tecnología.

Abstract: Information and knowledge are two main keys of the current technological revolution, which have shaped two types of societies: Information society and Knowledge society. The aim of this paper is to demonstrate, through a descriptive analysis, which of the new technologies have led to the necessity of lifelong learning. The analysis leads to the result that the information society, as a consequence of the technological revolution, is only an instrument to arrive at the knowledge society. And that information is an instrument of knowledge, but it is not knowledge itself. The evolution of information, but primarily of knowledge, is carried out vertiginously in today's society. Excess of information exists and the great challenge is to transform it into knowledge. Therefore, it is concluded that it is essential to change the focus of education and learning for life, for education and learning throughout life.

Key words: Information society; Knowledge society; Lifelong education; Technology.

El avance tecnológico

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado modificaciones en prácticamente todos los ámbitos. La mayoría de los autores que han analizado el tema coinciden en que nos encontramos en la tercera revolución industrial o tecnológica.

Jeremy Rifkin, autor del término de Tercera Revolución Industrial, ha señalado que la primera de ellas se basó en el vapor, el carbón, el telégrafo y el tren. La segunda se vincula al teléfono, al transporte por carretera (petróleo) y a la energía nuclear, mientras que la tercera ha estado basándose en la digitalización: la smartización del transporte, la energía y la comunicación; teniendo así mismo un importante papel el agua, el big data y la colaboración (Rifkin, 2016).

La aparición de nuevas tecnologías en el campo de las comunicaciones, expresada en sistemas energéticos novedosos lleva a las grandes transformaciones económicas de la historia. Es por ello que, según Rifkin (2011) los pilares de la Tercera Revolución Industrial son:

- Transición hacia un mayor empleo de energías renovables
- Transformación de los edificios en todos los continentes en micro generadores de energía eléctrica para almacenar energía renovable
- Utilización de hidrógeno y otras formas de almacenamiento en todas las edificaciones y la infraestructura, como elemento de almacenaje de energía
- Uso de la tecnología de Internet que permita la transformación de la red eléctrica de todo el mundo, en una interred de uso energético compartido, tal como funciona Internet
- Transición de la flota de transporte en vehículos de motor eléctrico, con alimentación de red de electricidad interactiva

Una revolución industrial o tecnológica lleva a cambios muy profundos en paradigmas sobre la forma de producir, de consumir, sobre las comunicaciones, la energía y de manera muy especial, el conocimiento, por lo que también se le ha llamado la revolución del conocimiento. Es por ello que, se le relaciona con la sociedad de la información y con la sociedad del conocimiento.

Las modificaciones radicales provocados por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado una nueva dinámica, ya que desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos

científicos y técnicos, han manifestado una constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor (Unesco, 2005).

La humanidad ha transitado por diferentes revoluciones tecnológicas, que a grandes rasgos han ido desde la agrícola y artesanal, a la industrial, postindustrial y de la información o del conocimiento. La última se puede como definir como “un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administración públicas) para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera” (Cabero, 2008).

Información y conocimiento

Se puede afirmar que hoy tenemos exceso de información y el gran reto es transformar a buena parte de ella en conocimiento. En este contexto la educación juega un importantísimo papel, ya que tradicionalmente han sido las instituciones educativas las que en buena parte se han encargado de generar y transmitir conocimiento.

La información y el conocimiento son dos componentes de la actual revolución tecnológica. La evolución de la información, pero sobre todo del conocimiento se lleva a cabo de manera vertiginosa en la sociedad actual.

Un científico calculó que, si todo el conocimiento acumulado hasta el año uno de nuestra era fuera igual a una unidad de conocimiento, la humanidad tardó 1500 años o hasta el siglo XVI para duplicar esa unidad. La siguiente duplicación del conocimiento, de dos a cuatro unidades, tomó sólo 250 años o hasta el año 1750. Siglo y medio después, para el año 1900, el conocimiento se había duplicado nuevamente, a ocho unidades. La velocidad en que el conocimiento se duplica se está acelerando día tras día. Se calcula que la velocidad de duplicación es ahora de 1 a 2 años (Ruiz-Healy, 2011).

La información y el conocimiento crecen a una velocidad nunca antes vista en la historia de la humanidad, por lo que se da una renovación del conocimiento en plazos muy cortos.

La sociedad actual nos muestra que el conocimiento se convierte rápidamente en tecnología. Por primera vez en la historia, la tecnología no se utiliza sólo para elaborar cosas sino también para producir más conocimiento, con lo que se acelera la producción del conocimiento y de las propias tecnologías, creándose conocimiento a una velocidad asombrosa, como se puede constatar al comparar las estadísticas actuales con las de épocas anteriores. Afecta profundamente al ámbito de la vida laboral, que modifica constantemente los perfiles de la mano de obra, siendo necesarios reconversiones permanentes o el aprendizaje de nuevas profesiones, ya que los conocimientos adquiridos tienen un periodo de caducidad muy breve. En épocas anteriores un mismo perfil profesional era desempeñado a lo largo de varias generaciones; pero hoy en día sucede lo contrario ya que una misma generación se ve obligada a desempeñar varias profesiones (Sanz, 2003).

Por ello resulta pertinente el que las personas ahora se deben de formar a lo largo de toda la vida, o dicho de otro modo, hay que cambiar el concepto de educación para la vida, por el de educación durante toda la vida.

Existen diferencias entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, ya que la noción de sociedad de la información está fundamentada en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedad del conocimiento abarca diferentes dimensiones, siendo las más importantes las sociales, las éticas y las políticas. Sin embargo, nos debemos referir a este tipo de sociedad en plural, ya que se debe rechazar la unicidad de un modelo que no tome en cuenta la diversidad cultural y lingüística, elemento que nos permite reconocernos en los cambios que se están produciendo. No se puede admitir que la revolución de las TIC nos lleve a considerar una forma única de sociedad posible (Unesco, 2005).

Sociedad de la información

Existen diferentes formas de referirse tanto a la sociedad de la información, así como a la sociedad del conocimiento.

En 1973, Daniel Bell introduce el concepto de la sociedad de la información, afirmando la llegada de la sociedad post-industrial, y señalando que su eje principal sería el conocimiento teórico donde los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad basada en la información. El concepto surge con más claridad en la década de los noventa del siglo pasado en el marco del desarrollo de Internet y de las TIC. Se ha analizado en foros internacionales como los de la Comunidad Europea y de la OCDE, adoptándolo el gobierno de Estados Unidos, así como varias agencias de Naciones Unidas y el Grupo Banco Mundial (Crespi & Cañabate, 2010).

A la sociedad de la información también se le ha denominado sociedad informacional ya que este término muestra el atributo de una forma muy particular de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad (Castells, 1999).

“La expresión Sociedad de la Información surge para clasificar a nuestra propia sociedad como un objeto de análisis laboratorial. Como si las nuevas tecnologías ya no fuesen una cuestión endémica, cuya utilización está implícita en una inmensa variante de actividades profesionales, educativas, económicas, familiares, religiosas y de diversión, de forma diferente a las del ámbito meramente social” (Rodrigues, 2003, pág. 10).

La transformación de la sociedad industrial a una sociedad de la información lleva consigo un rápido desarrollo y uso creciente de las tecnologías de la información y de la comunicación, lo cual como en toda revolución tecnológica provoca un fuerte impacto en todos los elementos de la vida diaria, desapareciendo las tradicionales distinciones entre medios de comunicación, telecomunicaciones, informática y servicios de información (R. & Sánchez, 2016).

La revolución tecnológica, así como la reestructuración del capitalismo, han gestado una nueva forma de sociedad, la sociedad red, caracterizada por la globalización de las actividades económicas, por su manera de organizarse en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo, así como por su individualización, por una virtualidad cimentada en un sistema de medios de comunicación interconectados y diversificados. Esta nueva forma de organización social se difunde por todo el mundo (Castells, 1999).

En el “Informe Mundial sobre la Información, 1997-1998”, Moore (1997) señala que son tres las principales características de la sociedad de la información:

1. La información se usa como recurso económico lo que lleva a incrementar la eficacia de las empresas, su competitividad, su capacidad de innovación, y la mejora de la calidad de productos y servicios
2. Mayor uso de la información entre el público en su papel de consumidor y de ciudadano
3. Se desarrolla un importante sector de la información que crece más de prisa que el conjunto de la economía, para responder a la demanda de medios y servicios de información

En 1997 la empresa IBM Community Development Foundation, dio la siguiente definición a la sociedad de la información: “Una sociedad caracterizada por un alto nivel de intensidad de información en la vida cotidiana de la mayoría de ciudadanos, organizaciones y sitios de trabajo, por el uso de tecnología común o compatible para un amplio rango de actividades de negocio, educacionales, personales o sociales, y por la habilidad de transmitir, recibir e intercambiar datos digitales rápidamente entre sitios indistintamente de la distancia”. Señala que una definición actual y ampliamente extendida de la sociedad de la información es aquella que habla de una sociedad en la cual la creación, distribución, difusión, uso e integración de la información es una actividad económica, política y cultural significativa (Crespi & Cañabate, 2010, pág. 7).

Sociedad del conocimiento

El concepto de Sociedad de la Información tiene limitantes teóricos, por lo que se han gestado otros términos, tales como “Sociedad del Conocimiento” “Sociedades del saber”, “Era Tecnológica” o “Economía del Conocimiento”.

El concepto de sociedad del conocimiento surgió hacia finales de los años 90, siendo utilizado sobre todo en el ámbito académico.

El concepto de “sociedad del conocimiento” fue usado por primera vez en 1969 por Peter Drucker, y en la década de 1990 del siglo pasado fue profundizado en una serie de estudios, por investigadores como Robin Mansell o Nico Stehr. Esta noción, nace a finales de los años sesenta y principios de los setenta, casi paralelamente a los conceptos de “sociedades del aprendizaje” y de educación para todos a lo largo de toda la vida. Por su parte el concepto de sociedad del conocimiento también es inseparable de los estudios sobre la sociedad de la información. Desde los años sesenta hasta la trilogía de Manuel Castells dedicada a la “era de la información”, la noción de sociedad de la información sintetizó las transformaciones y tendencias descritas o vislumbradas por los primeros precursores: penetración del poder por la tecnología, nueva economía del conocimiento científico, mutaciones del trabajo, etc. (Unesco, 2005).

La sociedad del conocimiento transita hacia lo que se denomina nueva economía, lo que significa que no solamente se fabrican bienes que buscan un ingreso, sino que se producen ideas que permiten a la luz del conocimiento e innovación, transformar las actividades productivas para alcanzar el desarrollo económico superando los problemas permanentes de injusticia e inequidad. Por ello la economía tiene una fuerte relación con la sociedad del conocimiento, y el nuevo paradigma tecnológico al que asistimos está basado en la economía, y ésta a su vez con la educación, que permite mediante la participación de profesionales calificados transformar los procesos productivos para hacerlos más eficientes, donde el vínculo entre la universidad, estado y el sector productivo debe potenciarse, para poder participar en la creciente competencia internacional (Terán, 2018).

La sociedad de la información como consecuencia de la revolución tecnológica es solamente un instrumento para arribar a la sociedad del conocimiento. La información es un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. La información es en una mercancía que se compra y vende en un mercado y cuya economía se basa en la rareza, mientras que pertenece a cualquier mente razonable. La excesiva importancia concedida a la información con relación al conocimiento pone de manifiesto hasta qué punto nuestra relación con el saber se ha visto considerablemente modificada por la difusión de los modelos de economía del conocimiento (Unesco, 2005).

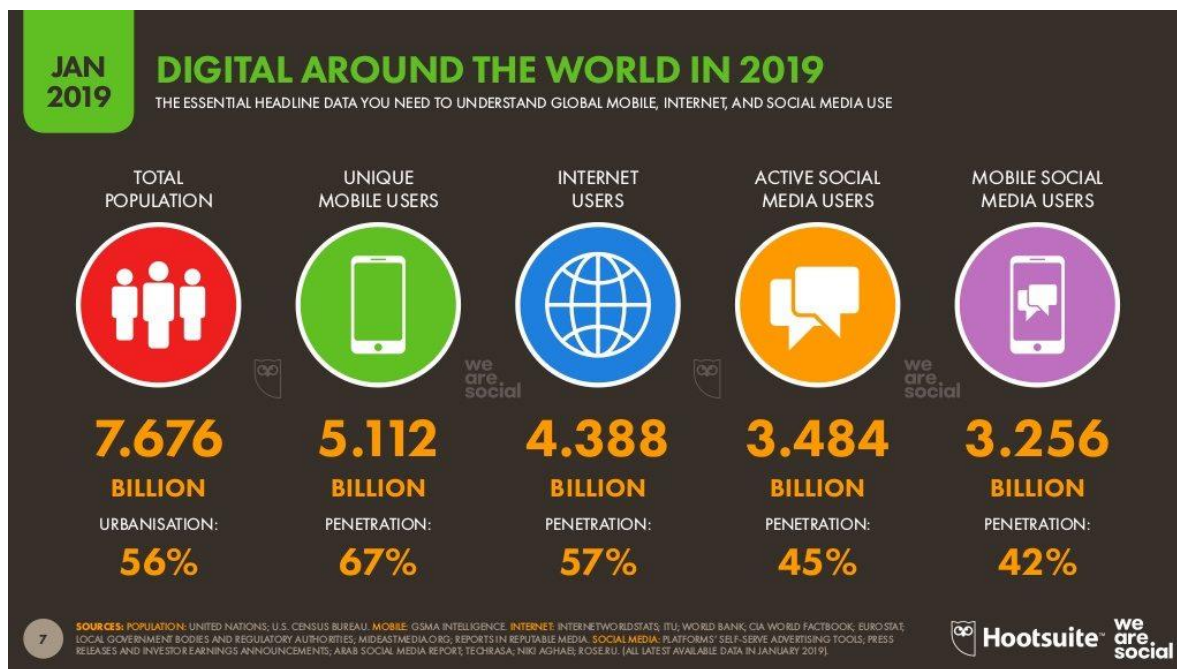
Una característica de la sociedad del conocimiento es su capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano, por lo que la sociedad de la información sólo tiene sentido si propicia el desarrollo de sociedades del conocimiento y se asigna como finalidad el ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste (Unesco, 2005).

La transformación de la información en conocimiento exige trabajo, ya que la información sólo es un dato bruto, esto es, la materia prima de la elaboración de un conocimiento, debido a la información puede ser un “no-conocimiento”, ya que Internet según algunas estimaciones, la mitad de las informaciones que circulan por este medio son falsas o inexactas. Transformar una información en conocimiento supone dominar algunas competencias cognitivas, críticas y teóricas, cuyo fomento es precisamente el objeto de las sociedades del conocimiento (Unesco, 2005).

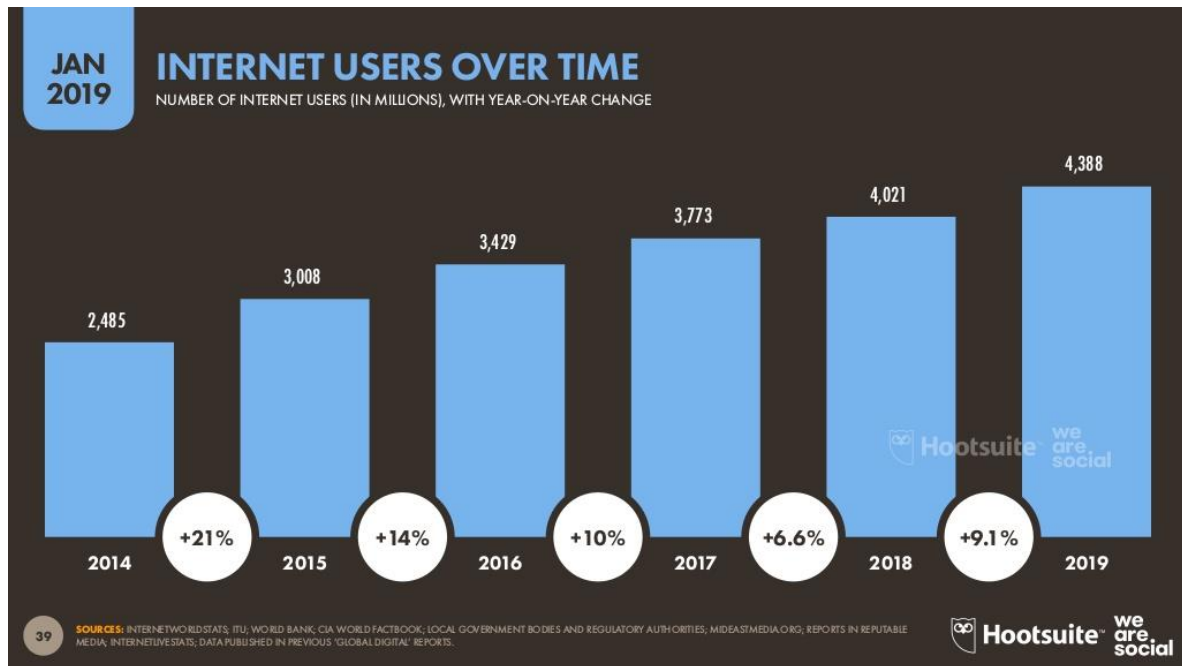
La construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos enfrenta dos desafíos planteados por la revolución de la información, el acceso a la información para todos y el futuro de la libertad de expresión (Unesco, 2005).

Sin embargo, el acceso para todos de las nuevas tecnologías, aunque es muy alto, aún no se ve reflejado en la gran mayoría de la población.

Actualmente, de una población mundial de 7,676 millones de habitantes, hay 5.1 mil millones de usuarios móviles en el mundo; 100 millones más, lo que significa un incremento del 2% con relación al año anterior (WAS, 2019), según se puede observar en las siguientes imágenes.

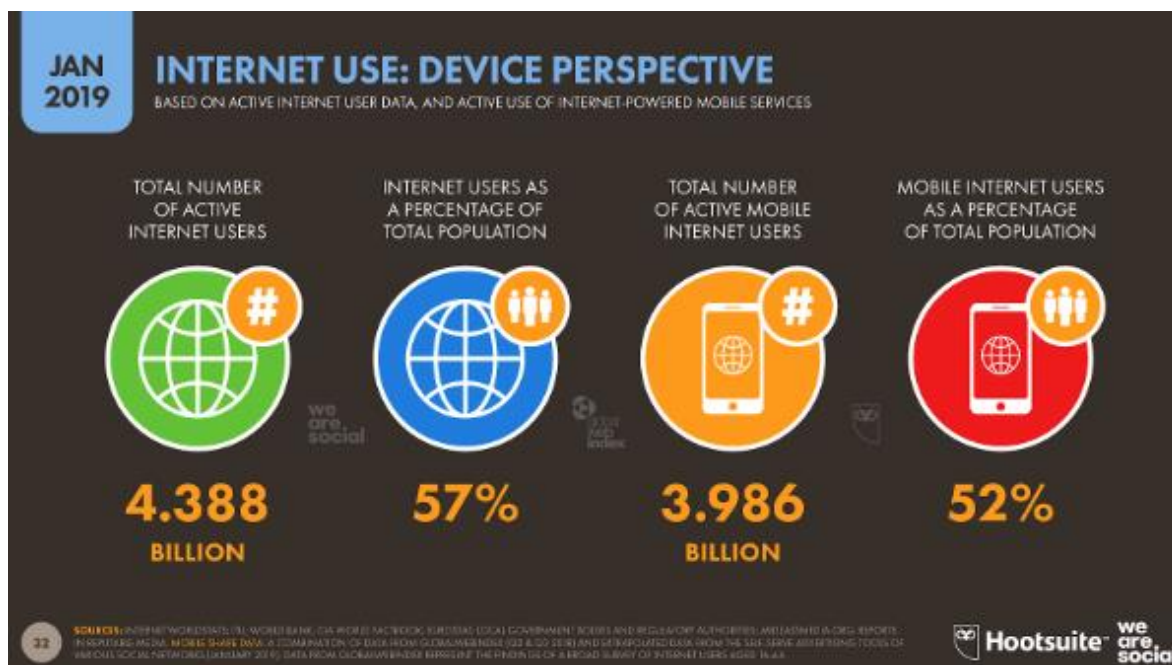


Fuente: (WAS, 2019)



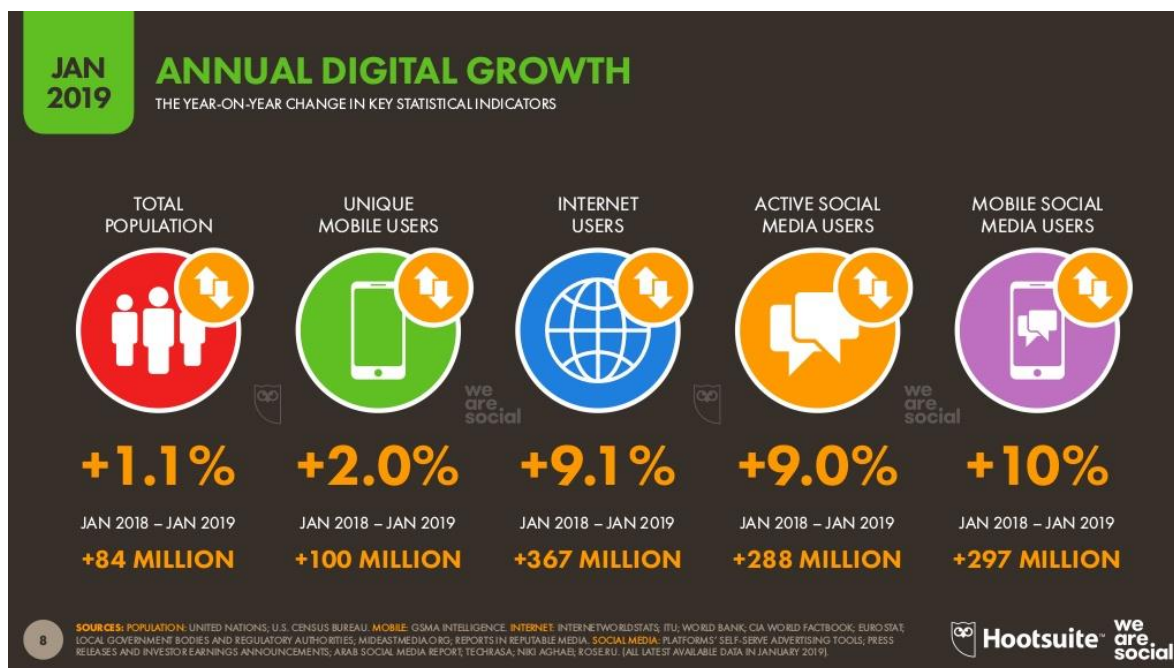
Fuente: (WAS, 2019)

De acuerdo con los informes de WAS (2019) los usuarios de Internet están creciendo en un promedio de más de un millón cada día. Había 4.39 billones de usuarios de internet en enero de 2019; un incremento de 366 millones, es decir, 9% en comparación con el mismo mes de 2018. Hay 3.48 mil millones de usuarios de redes sociales en 2019, que representa una penetración del 45%.



Fuente: (WAS, 2019)

En enero de 2019 había 3.26 mil millones de personas que utilizaban las redes sociales en dispositivos móviles, con un crecimiento de 297 millones de nuevos usuarios, lo que representa un aumento anual de más del 10%. Los usuarios de Internet están creciendo a una tasa de más de 11 usuarios nuevos por segundo, lo que da como resultado ese impresionante total de un millón de usuarios nuevos cada día (WAS, 2019).



Fuente: (WAS, 2019)

Para el caso específico de México la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), 2017 del INEGI, muestra los resultados que se presentan en la siguiente tabla.

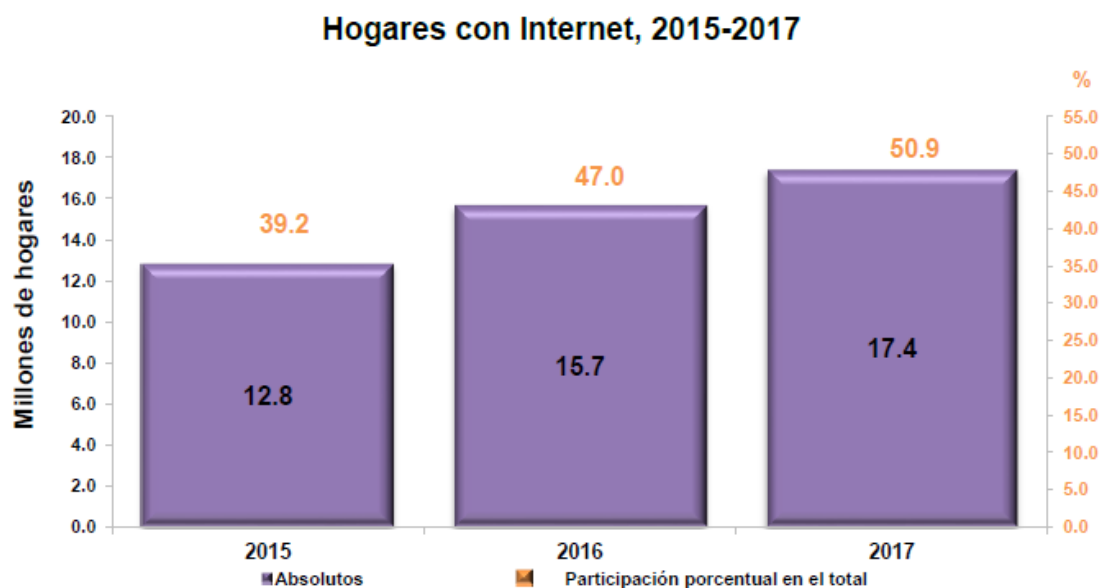
Tabla 1. Hogares con equipamiento de tecnología de información y comunicaciones, según tipo de equipo, 2001 a 2017

Año	Equipamiento													
	Computadora		Conexión a Internet		Televisión		Televisión de paga		Telefonía ^a		Radio		Energía eléctrica	
	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento	Absolutos	Por ciento
2001 ^a	2 757 980	11.8	1 454 744	6.2	21 520 421	91.9	3 168 446	13.5	9 444 818	40.3	ND	NA	ND	NA
2002 ^a	3 727 071	15.2	1 827 095	7.5	22 937 622	93.6	3 768 301	15.4	11 116 339	45.4	ND	NA	ND	NA
2004 ^b	4 689 043	18.0	2 264 178	8.7	23 883 044	91.7	5 035 133	19.3	15 628 958	59.9	ND	NA	ND	NA
2005 ^b	4 729 762	18.6	2 294 221	9.0	23 654 375	92.8	4 971 739	19.5	16 451 779	64.1	22 749 209	89.3	ND	NA
2006 ^c	5 491 495	20.6	2 698 062	10.1	24 860 176	93.4	5 604 026	21.0	17 734 962	66.6	23 539 771	88.4	ND	NA
2007 ^d	5 937 125	22.1	3 221 631	12.0	25 037 949	93.3	6 628 141	24.7	19 783 939	73.7	23 823 506	88.8	25 787 060	96.1
2008 ^d	7 127 054	25.7	3 751 870	13.5	25 885 390	93.2	6 640 609	23.9	20 967 438	75.5	24 246 259	87.3	27 464 711	98.9
2009 ^e	7 460 463	26.8	5 119 437	18.4	26 513 772	95.1	7 584 194	27.2	22 101 364	79.3	23 134 541	83.0	27 587 340	98.9
2010 ^f	8 444 621	29.8	6 289 743	22.2	26 834 313	94.7	7 558 855	26.7	22 838 360	80.6	23 398 102	82.5	28 158 436	99.3
2011 ^c	9 030 198	30.0	6 994 654	23.3	28 472 673	94.7	9 125 418	30.4	24 702 793	82.2	24 343 337	81.0	29 812 291	99.2
2012 ^c	9 835 865	32.2	7 933 788	26.0	29 007 139	94.9	9 849 450	32.2	25 555 685	83.6	24 219 298	79.3	30 298 815	99.2
2013 ^c	11 146 494	35.8	9 574 027	30.7	29 546 248	94.9	11 438 370	36.7	26 633 946	85.5	23 954 367	76.9	30 930 300	99.3
2014 ^c	12 022 743	38.3	10 798 467	34.4	29 787 025	94.9	11 965 452	38.1	19 906 923	63.4	23 011 169	73.3	31 225 760	99.5
2015 ^f	14 685 210	44.9	12 810 487	39.2	30 580 591	93.5	14 303 987	43.7	29 188 249	89.3	21 530 737	65.8	32 421 988	99.2
2016 ^f	15 184 257	45.6	15 658 535	47.0	30 992 631	93.1	17 339 206	52.1	30 001 506	90.1	20 472 575	61.5	33 084 440	99.3
2017 ^f	15 517 436	45.4	17 397 850	50.9	31 856 141	93.2	16 897 001	49.5	31 390 775	91.9	20 036 106	58.6	33 974 275	99.4
Nota:	Proporciones respecto del total de hogares. A partir del 2013, las cifras de población están conciliadas conforme las proyecciones demográficas del Consejo Nacional de Población (CONAPO) de abril de 2013. Cifras preliminares para 2017. ^a Cifras correspondientes al mes de diciembre.													

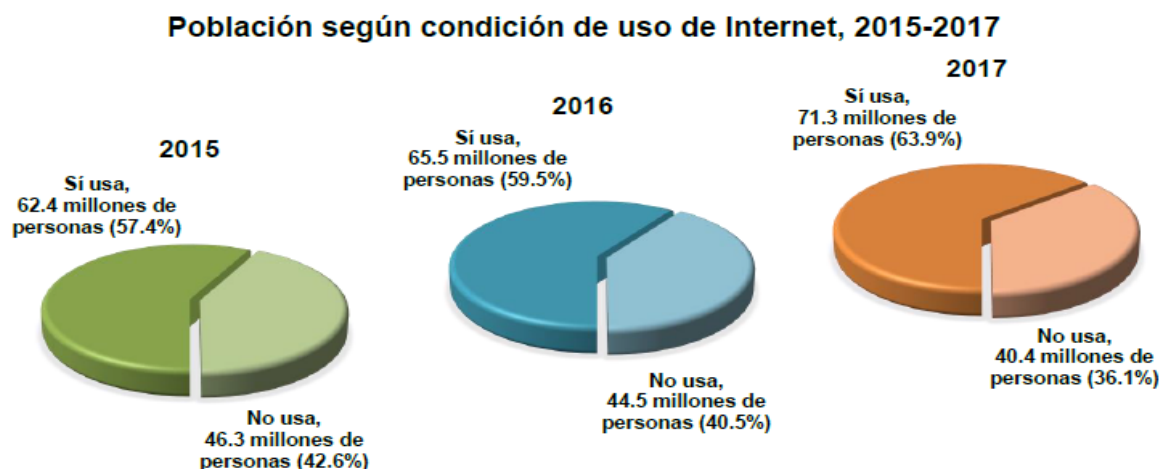
b	Cifras correspondientes al mes de junio.
c	Cifras correspondientes al mes de abril.
d	Cifras correspondientes al mes de marzo.
e	Cifras correspondientes al mes de julio.
f	Cifras correspondientes al mes de mayo.
g	Incluye telefonía alámbrica y/o celular.
NA	No aplicable.
ND	No disponible.
Fuente:	De 2001 a 2014: INEGI . Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. De 2015 a 2017: INEGI . Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH.

El INEGI (2018) señala que:

En México hay 71.3 millones de usuarios de Internet, que representan el 63.9 por ciento de la población de seis años o más. El 50.8% son mujeres y el 49.2% son hombres. El aumento total de usuarios respecto a 2016 es de 4.4 puntos porcentuales. El grupo de población con mayor proporción de usuarios de internet es el de los hombres de 18 a 34 años de edad, casi el 85% de la población de este grupo usa este servicio, mientras que el grupo de edad con menor uso son las mujeres de 55 años y más. Las principales actividades de los usuarios de Internet en 2017, son: obtener información (96.9%), entretenimiento (91.4%), comunicación (90.0%), acceso a contenidos audiovisuales (78.1%) y acceso a redes sociales (76.6 por ciento). Ya sea mediante conexión fija o móvil, 17.4 millones de hogares disponen de Internet (50.9 por ciento del total nacional), lo que significa un incremento de 3.9% respecto al año anterior.



Fuente: obtenido de (INEGI, 2018, pág. 4)



Fuente: obtenido de (INEGI, 2018, pág. 4)

Como se puede observar en la gráfica anterior, en los dos últimos años el número de usuarios ha pasado de 62.4 millones en 2015, a 71.3 millones en 2017,

El concepto de educación durante toda la vida

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO es tal vez el organismo internacional más interesado en lo referente al aprendizaje o educación durante toda la vida. El concepto nace en el seno de esta organización.

Como antecedente se puede señalar a Robert Hutchins (1968) y Torsten Husén (1974), quienes acuñaron la expresión “sociedad del aprendizaje” refiriéndose con ella a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está exclusivamente en las instituciones educativas ni se limitaba a la formación inicial en el tiempo, debido a que en un mundo cada vez más complejo, las personas pueden verse obligadas a ejercer varias profesiones en el transcurso de su existencia, por lo que resulta muy pertinente seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Unesco, 2005).

Paralelamente al concepto de sociedad del aprendizaje, Peter Drucker (1969) pronosticó la aparición de una sociedad del conocimiento en la que lo más importante sería “aprender a aprender”.

De acuerdo con la UNESCO, el aprendizaje comienza al nacer y continúa a lo largo de toda nuestra vida. Es la formación continua de habilidades y conocimientos a lo largo de la vida de una persona, a través de varias experiencias encontradas en el curso de una vida. Estas experiencias pueden ser tanto formales como no formales (UNESCO, 2017).

Las personas, no importa su edad, su género o el país y la zona donde habitan, tienen derecho a aprender y a continuar aprendiendo durante toda la vida, por lo que deben ser consideradas sujetos de aprendizaje para los fines de políticas y programas de educación, capacitación y aprendizaje (Torres, 2002).

Tres son los documentos fundamentales que sientan las bases de este concepto de educación durante toda la vida:

El primer documento es el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presentado en 1966 a la UNESCO, denominado “La educación encierra un tesoro”.

El informe, destaca hasta qué punto las nuevas tecnologías de la información pueden contribuir a una actualización permanente de las competencias personales y profesionales (Unesco, 2005).

Delors (1997) afirma que la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al presente siglo, ya que responde al reto de un mundo que cambia rápidamente y la única forma de enfrentar este reto es que todos aprendamos a aprender. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla. La educación durante toda la vida permite todo ello.

El segundo documento es el denominado “Aprender a ser”, informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, que

estuvo coordinado por Edgar Faure, también conocido como Informe Faure. En 1972 fue presentado a los representantes de los miembros de la UNESCO en su Conferencia General, tomándose el acuerdo de recomendarlo a las naciones que integran al organismo. Contiene una nueva concepción de la educación, donde ya no se centraba la atención en quienes poseen el conocimiento, sino más bien en aquellos que tratan de adquirirlo en los sistemas formales de educación y en las actividades profesionales, o mediante la educación no formal e informal. Muestra la importancia de la educación en el desarrollo de las personas y de los pueblos, donde el objetivo es la educación para una sociedad mundial.

El tercer documento es el denominado “Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?”, publicado por la Unesco en el año 2015.

El informe señala que el mundo está cambiando, por lo que la educación también lo debe hacer, debido a que todas las sociedades muestran profundas transformaciones, lo que debe derivar en nuevas formas de educación que fomenten las competencias, por lo que se debe poner más atención en los docentes y los educadores como factores de cambio. Por ello resulta importante el aspecto cualitativo de la educación, más que el cuantitativo; la calidad de la enseñanza y el derecho por igual del acceso a la educación. Los educadores tienen una importantísima función debido a que deben proporcionar un aprendizaje a lo largo de toda la vida y más allá de los sistemas de educación formal.

Propone que se preste más atención en la política de educación al conocimiento y a las formas en que se crea, adquiere, valida y utiliza. Señala que la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales, podría ser un enfoque útil para reconciliar la finalidad y la organización del aprendizaje como tarea social colectiva en un mundo en cambio. El documento contiene una visión humanista de la educación y el desarrollo basada en el respeto de la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad común por un futuro sostenible (UNESCO, 2015).

Conclusión

La sociedad del conocimiento demanda una formación continua ante la obsolescencia en un periodo de tiempo muy corto de los conocimientos adquiridos.

Existen evidencias a nivel mundial de que aquellas naciones que logran una apropiación del conocimiento aceleran su crecimiento de manera sostenida, incrementando la calidad de vida de su población (GM, 2013).

Las instituciones educativas deben evolucionar hacia nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. La educación, tanto la formal como la no formal, debe ser muy flexible para enfrentar los retos que presenta la sociedad del conocimiento. En este contexto el aprendizaje en red cobra una importancia fundamental en lo referente a formar y aprender a lo largo de la vida.

Debido a los permanentes cambios que se observan en las economías del conocimiento, se debe atender con mayor prontitud, todo lo que tenga relación con la calidad de los sistemas educativos, debido a que el contexto actual exige que se tengan más conocimientos y habilidades, que en el pasado (OCDE, 2009).

Bibliografía

- Cabero, A. J. (2008). *La formación en la sociedad del conocimiento*. Obtenido de INDIVISA, 2008, 13-48:
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17360/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Vol II. El poder de la identidad*. Barcelona, España: Siglo XXI.
- Crespi, S. A., & Cañabate, C. A. (2010). *¿Qué es la Sociedad de la Información?* Obtenido de Cátedra Telefónica-UPC:
<https://catedratelefonica.upc.edu/ca/documents/lilibres/docs/bfque-es-la-sociedad-de-la-informacion>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Obtenido de UNESCO:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- GM. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Obtenido de Gobierno de la República: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- INEGI. (2017). *INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. Obtenido de <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/dutih/2017/default.html#Tabulados>
- INEGI. (20 de febrero de 2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. Obtenido de COMUNICADO DE PRENSA NÚM. 105/18: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/ENDUTIH2018_02.pdf
- Moore, N. (1997). *La sociedad de la información. En Informe mundial sobre la información 1997/1998*. Madrid: UNESCO-CINDOC.
- R., I., & Sánchez, A. (2016). *La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación*. Obtenido de Reflexiones Año 12, Vol. 12, No. 2, Páginas 235-243: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5766698.pdf>
- Rifkin, J. (2011). *La Tercera Revolución Industrial*. Barcelona, España: Paidós.
- Rifkin, J. (2016). *Hacia la tercera Revolución Industrial y una sociedad de coste marginal cero* (pág. 12). Barcelona, España: CREA THEMES.
- Rodrigues, d. A. (2003). *De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento: la Sociedad Bit*. Obtenido de Tesis doctoral: <https://eprints.ucm.es/5161/1/T26909.pdf>
- Ruiz-Healy, E. (23 de agosto de 2011). *La aceleración del conocimiento*. Obtenido de Merca 2.0: <https://www.merca20.com/la-aceleracion-del-conocimiento/>
- Sanz, F. (febrero-julio de 2003). *La educación durante toda la vida*. Obtenido de Revista Electrónica Sinéctica, núm. 22, pp. 21-29: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/366/53_12_educacion.pdf?sequence=2
- Sanz-Ponce, R., & González-Bertolín, A. (junio de 2018). *La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación : https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Ponce3/publication/325509126_La_educacion_sigue_siendo_un_tesoro_Educacion_y_docentes_en_los_informes_internacionales_de_la_UNESCO/links/5b117fc30f7e9b498102950f/La-educacion-sigue-siendo-un-tesoro-Educacion-y-
- Terán, C. F. (2018). *Sociedad del conocimiento y la economía*. Obtenido de Revista San Gregorio: <file:///D:/Dialnet-SociedadDelConocimientoYLaEconomia-6591753.pdf>
- Torres, R. M. (septiembre de 2002). *APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA*. Obtenido de Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/documentacion_complementaria/10_rosamariatorres_aprendizajealargodelavida.pdf

Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO. (2017). *Learning Throughout Life*. Obtenido de UNESCO OFFICE IN PHNOM PENH:
<http://www.unesco.org/new/en/phnompenh/education/learning-throughout-life/>

WAS. (31 de enero de 2019). *We Are Social*. Obtenido de Global Digital 2019 reports:
<https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>

EL MANDO COMO EXPRESIÓN DE LA ESENCIA PEDAGÓGICA DE LA DIRECCIÓN

Román Borges Torres¹.

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. (E-mail: romanbt@uo.edu.cu.)

MSc Yamileydis Martínez Torres²

Escuela "Hermanos Marañón". Santiago de Cuba. Cuba

(E-mail: escprof@sc.cc.cu- escuela@sc.cc.cu).

Resumen: Se valora la objetividad y pertinencia del enfoque funcionalista de la dirección tomando en consideración la necesidad de proceder a la reconfiguración actualizada de las funciones generales esbozadas por el mismo connotando el carácter rector de la formación del personal; planteándose una nueva alternativa para la interpretación y explicación de la dirección en su condición de fenómeno social sustentada en la dialéctica entre los procesos de dirección y objeto de esta de la cual emergen las relaciones de dirección en condición de categoría fundamental para el entendimiento de la esencia pedagógica de la labor directiva.

Abstract: This work values the objectivity and relevance of the functionalist approach of management taking into consideration the need to the current reconfiguration of the general functions as part of the training of the staff as a rector character; if also provides a new alternative for the interpretation and explanation of management as a social phenomenon which is sustained on the dialectical processes management and its object this of which emerge of the relationship of management as a main category for the understanding of the pedagogical essence of the management.

Palabras clave: mando-subordinación-proceso de dirección-proceso objeto de dirección-relaciones de dirección

Key Words: command-subordination-management-process object-management relationship

1. Introducción

La solución de las problemáticas relativas a la labor de dirección constituye en la actualidad una de las preocupaciones de mayor trascendencia dada la incidencia determinante que por su esencia reviste esta actividad en el desarrollo social y el carácter complejo que derivado de ello la cualifica.

Sin embargo las cuestiones relativas a la epistemología de la gestión, constituyen en la actualidad una de las temáticas más complejas y polémicas en torno al desarrollo como disciplina científica de esta esfera del conocimiento; contradicciones presentes desde su propia denominación conceptual, lastrada por el manejo indistinto de términos como administración, dirección, gestión y gerencia; asunto en el que adicionalmente, inciden cuestiones de índole histórico-socio-cultural e ideopolíticas. Problemática abordada por reconocidos autores, entre los que se incluyen Chiavenato I. (2004), Drucker P. (2004), Koontz H. y Weirich H. (2004), y otros de menor trascendencia como Marín D. A. (2005) y García G. (2006 y 2009); todos los cuales coinciden en admitir la falta del necesario e imprescindible

¹ Dr. C. Pedagógicas, MSc. Didáctica de la Educación Superior. Profesor del departamento de Superación de directivos del Estado y el Gobierno de la referida institución y jefe del proyecto de investigación "Estructuración de sistemas de trabajo en instituciones y niveles directivos"

² MSc. Profesora de Ciencias de la Dirección en la Escuela "Hermanos Marañón" y aspirante a doctora

reconocimiento universal en cuanto a la clara definición de los elementos conformantes del cuerpo teórico que la sustenta, como son su objeto de estudio, sistema de leyes y principios, aparato categorial, entre otros.

La amplia labor de profundización teórica al efecto llevada a cabo permitió constatar la manera en la que el contenido de la producción científica y la literatura especializada entrelazan limitaciones como son:

- El soslayo intencionado o descuido inconsciente, respecto al imprescindible nexo existente entre los paradigmas filosófico y disciplinar que sustentan las ciencias sociales -aspecto connotado por Katuozian H. (1982:16)-; manifiesto en este caso, en la consecuente desestimación de las cuestiones de carácter práctico-contextual, ético, axiológico e ideológico que le son inherentes.
- La extrapolación de las aportaciones devenidas de otras disciplinas científicas de naturaleza igualmente socio-humanística -fundamentalmente la psicología y la sociología-, con notable incidencia durante su ejercicio, lo que conlleva a la aplicación pragmática y tecnocrática de los presupuestos devenidos de las mismas.
- La falta de integralidad e inconsistente sistematización, en razón de la preponderante tendencia positivista y empirista que las caracteriza.

Es de destacar que el presente trabajo es fruto de la ingente, ardua y sistemática labor científico/investigativa desplegada durante los últimos 12 años por los autores como parte del desarrollo de cuatro proyectos de tal condición, cuyos resultados científicos le permiten sustentar las consideraciones que como parte de su contenido se exponen.

2. Desarrollo

2.1 Consideraciones acerca del enfoque funcionalista de la dirección.

El enfoque funcionalista de la dirección constituye la alternativa mayoritariamente asumida para la interpretación explicación e intento de solución de las diferentes problemáticas relativas a la labor directiva. Las universalmente reconocidas como funciones técnicas generales de la dirección -planificación, organización, regulación o mando y control- esbozadas como resultado del desarrollo de la denominada escuela clásica de la administración constituyen un innegable e importante referente epistémico para esta disciplina científica -reconocido también como ciclo directivo-, sin embargo resulta llamativa la permanencia inamovible en el tiempo de tal presupuesto teórico, a pesar de la posterior evolución experimentada por la señalada área del conocimiento como consecuencia de la sucesión cronológica de toda una serie de nuevas escuelas o enfoques de las cuales consiguientemente se derivaron un conjunto de presuntas aportaciones teóricas, no siempre caracterizadas por un suficiente rigor científico según se comentó con anterioridad.

Dada la naturaleza eminentemente social de la labor directiva, el desarrollo de ciencias como la Psicología, la Sociología y otras, tuvo su consiguiente impacto en la evolución de los paradigmas administrativos tanto de carácter filosófico como disciplinar -aunque es justo consignar que en ello

tuvieron mayor preponderancia las ciencias de corte humanístico y en especial las mencionadas-, cuestión que conllevó al desenvolvimiento de una nueva cualidad al respecto signada por el surgimiento y progresivo avance de la reconocida como escuela de las relaciones humanas, la cual sentó otro precedente fundamental para la pertinente interpretación del fenómeno objeto de análisis, en este caso las interacciones que tienen lugar entre las personas que intervienen en la materialización del mismo tanto en condición de dirigente como de dirigido.

Es contradictorio entonces que semejante desarrollo no haya tenido un consecuente reflejo en el establecimiento del objeto de estudio de esta disciplina científica -generalmente en el contenido de la literatura especializada se considera como tal a la organización, cuestión que además puede tender a la confusión con la función directiva de similar denominación- e incluso en la reconfiguración de las funciones anteriormente aludidas, aspecto este último abordado por Borges Torres R. (2012:71) cuando además de cuestionar la supuesta concepción cíclica de las mismas -por cuanto en la realidad práctica objetiva son ejecutadas de manera simultánea aún y cuando en determinado momento alguna de ellas alcance a tener mayor preponderancia que las restantes-, amplía el conjunto de estas incorporando en aquel momento otras como la evaluación, la coordinación y la formación del personal -otorgándole a la última de ellas un carácter rector respecto a las restantes-, presupuesto más reciente ampliado cuando como parte de estas añade a la estimulación, según se ilustra en la figura 1.



Figura 1 Reconfiguración de las funciones generales de la dirección

La integralidad sistémica del representado conjunto de funciones puede ser explicada por ejemplo a partir de considerar que para concebir y llevar a cabo la formación del personal -incorporarla a la planificación y darle seguimiento-, se requiere disponer de una información previamente aportada por el control -diagnóstico- acerca de la efectividad del desempeño de los subordinados, la cual posibilita que la evaluación del mismo constituya un elemento de estimulación que a su vez articule en similar condición con las actividades y tareas en tal sentido orientadas -mediante la función regulación o mando-, las cuales han de ser conscientemente asumidas por estos dado el reconocimiento de la necesidad de las mismas; acciones que para su pertinente materialización podrán requerir algún tipo de intervención o apoyo de agentes externos y en correspondencia la debida coordinación al respecto; cuyos resultados además deberán ser consiguientemente prefijados, controlados y evaluados.

La catalogación de la formación del personal como función directiva rectora respecto a sus semejantes deviene de la estimación por una parte del hecho de que ya desde la propia escuela clásica se propugnaba la necesidad de preparar y entrenar a los subordinados para lograr el incremento de la

cantidad y calidad de la producción -cuestión constituida en génesis del surgimiento de las elaboraciones acerca de los recursos humanos y por otra la aparición de terminologías como coaching, mentoring, consueing y empowerment consideradas como habilidades o competencias para enfrentar con éxito el rol directivo y sobre las cuales dada su importancia pueden apreciarse intentos de desplegar una posible apología alternativa mediante el manejo de términos como “*soft skills*”, “*hard skills*” y “*liderazgo*” entre otros que pudieran referirse como alternativas de sistemas de desarrollo profesional.

En tanto la asunción de la estimulación y la coordinación en similar condición de funciones directivas generales encuentran consecuente respaldo argumental; la primera en los postulados de las diferentes concepciones acerca del comportamiento humano y la motivación -apreciaciones respecto a las necesidades, las denominadas teorías X, Y y Z, entre otras- cuestiones por demás de alguna manera son corroboradas en el contenido del famoso best seller de la autoría de Peters T. y Austin N. (1993) donde se le estima como uno de los componentes fundamentales del triángulo de la excelencia por ellos concebido; en tanto la segunda comúnmente abordada como cuestión de carácter interno desde los postulados de la teoría general de los sistemas -TGS-, a la luz de la práctica directiva alcanza una nueva dimensión relativa a la capacidad del propio sistema para interactuar con su entorno -aspecto comentado por Borges Torres R. (2012:69-70)-, la cual logra especial relevancia en el marco específico del sector de la administración pública donde dadas las especificidades que desde el punto de vista económico lo signan -cuestiones relativas a la presupuestación-, resulta frecuente la necesidad de buscar los apoyos -bien sean logístico o de otra índole- para aprovechar las posibilidades y potencialidades del contexto externo en función del cumplimiento del objeto social o misión que se tenga.

Adicionalmente resulta necesario consignar el hecho de que a la luz de los enfoques participativos que actualmente signan el desarrollo de la dirección -como el de calidad total y otros- funciones generales tradicionalmente entendidas como patrimoniales de quienes ostentan la condición de personal directivo en cualquiera de sus categorías o vertientes -tales son los casos de la planificación, la organización y el control- dejan de constituir atribuciones o potestades exclusivas de estos, convirtiéndose en cuestiones que necesariamente requieren ser enfrentadas de manera colectiva y responsable por todos y cada uno de los miembros de la entidad de organización.

Cabe preguntarse entonces si el enfoque funcionalista constituye la manera objetiva para acometer la interpretación y explicación del fenómeno de la dirección y a partir de ello acometer de manera exitosa la solución de las diferentes problemáticas relativas a la misma.

2.2 Cambios necesarios en los paradigmas disciplinar y filosófico de la dirección.

Las exigencias actuales derivadas del acelerado desarrollo social y científico técnico que signa la contemporaneidad imponen la necesidad de disponer de alternativas que se diferencien cualitativamente de las tradicionalmente empleadas -muchas de las cuales sustentan su predominio más en razones de carácter histórico/sociales y político/económicas que científico/investigativas-, y a partir de ello posibiliten enfrentar con mayor objetividad, plenitud y efectividad la interpretación, explicación y consecuente transformación de las diferentes problemáticas relativas a la dirección en su condición de fenómeno social, a partir de su capacidad para rebasar y subvertir los cánones habitualmente manejados.

Resulta imposible lograr una comprensión plena y racional del fenómeno directivo obviando el hecho de que su existencia únicamente se justifica a partir del previo establecimiento de aquel proceso sobre el cual deberá intervenir el mismo, cuestión esta que presume la existencia de un par contradictorio en este caso entendido como proceso de dirección y proceso objeto de dirección; dialéctica como parte de la cual el primero tiene un carácter dinamizante respecto al segundo encargándose por tanto de su desarrollo intencional y efectivo, en tanto este último desempeña un papel condicionante respecto a aquel, planteándole las exigencias y requerimientos específicos en cuanto a ello necesarios -ver figura 2-. Presunción que previene cualquier tentativa o propensión de cercenar, omitir o soslayar la referida relación como sucede cuando invocando el enfoque sistémico se alude la existencia de respectivos subsistemas dirigente y dirigido desestimando la consubstancialidad de los vínculos entre estos existentes.

La asunción de la ya mencionada dialéctica en condición de referente epistémico fundamental desvela el papel medular desempeñado en el fenómeno objeto de análisis por las relaciones de dirección, cual categoría esencial que emerge de la misma evidenciando su consubstancialidad al respecto y que dada la razón expuesta es considerada por los autores del presente trabajo como aspecto más próximo al objeto de estudio de esta disciplina científica.

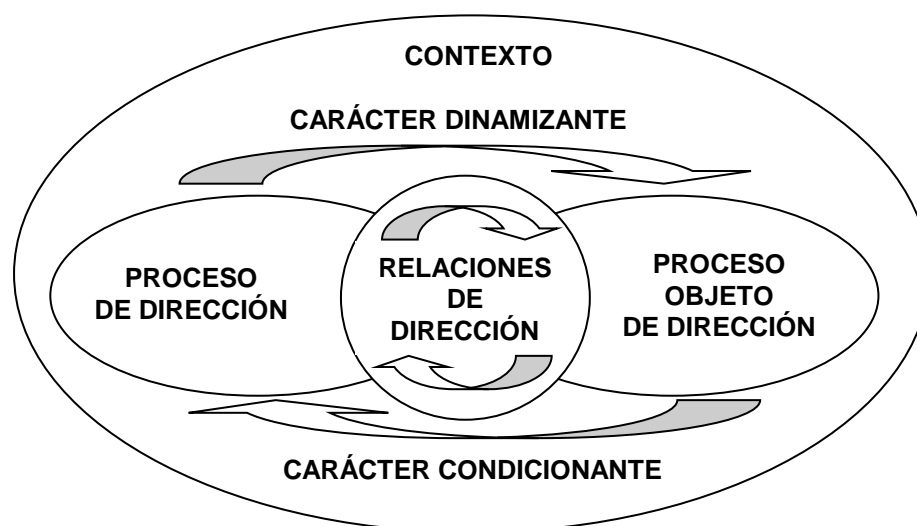


Figura 2 Comprensión de la dirección desde una concepción dialéctico materialista

Como se puede apreciar es de destacar que las relaciones de dirección en su materialización fluyen en dos sentidos de manera simultánea de dirigente a dirigido y viceversa, entendimiento encaminado a potenciar la participación de los subordinados y evitar o disminuir todos aquellos vestigios tendentes tanto al autoritarismo por una parte como al anarquismo y la indisciplina por el otro de los cuales estas puedan estar plagadas, como consecuencia de los cánones y patrones que tradicionalmente por razones históricas, culturales, sociales, económicas y políticas han prevalecido durante el desarrollo de las mismas, nueva cualidad que ha de signar distintivamente el ejercicio de la dirección en los marcos de la contemporaneidad.

La perspectiva expuesta se connota como expresión primaria de la objetividad fenoménica compleja de la dirección, conexión que consecuentemente va adoptando durante su desenvolvimiento otras múltiples y disímiles manifestaciones, razonamiento este de trascendencia metodológica para el estudio, comprensión y explicación de la misma.

Semejante desenvolvimiento extensivo hace posible la trascendencia de la referida dialéctica desde perspectivas más generales a otras más específicas y viceversa, razonamiento estimado por Borges R. (2016:5) en calidad de contradicción epistémica manifiesta entre la lógica de dirección o directiva y la lógica específica inherente a su objeto en los diferentes sectores, ámbitos o esferas de la sociedad; devenida de la esencialidad que dada su naturaleza caracteriza cualitativamente a cada uno de estos a saber: pedagógica, clínica/médica, agronómica, gastronómica, ingenieril, mecánica, militar y de cualquier otra índole.

Evolución esta de la que consecuentemente deviene la contradicción presente entre la tecnología del proceso de dirección y la tecnología del proceso objeto de este, cuya correspondiente expresión práctica concreta se pone de manifiesto en la coherencia que ha de prevalecer entre el actuar directivo y el nivel de logros o resultados alcanzados en el quehacer inherente al proceso objeto de dirección que sintetiza el encargo social o misión de la organización, además de expresiones tales como las consignadas en los marcos de las dialécticas dirigente/dirigido y mando/subordinación respectivamente -ver figura 3-.

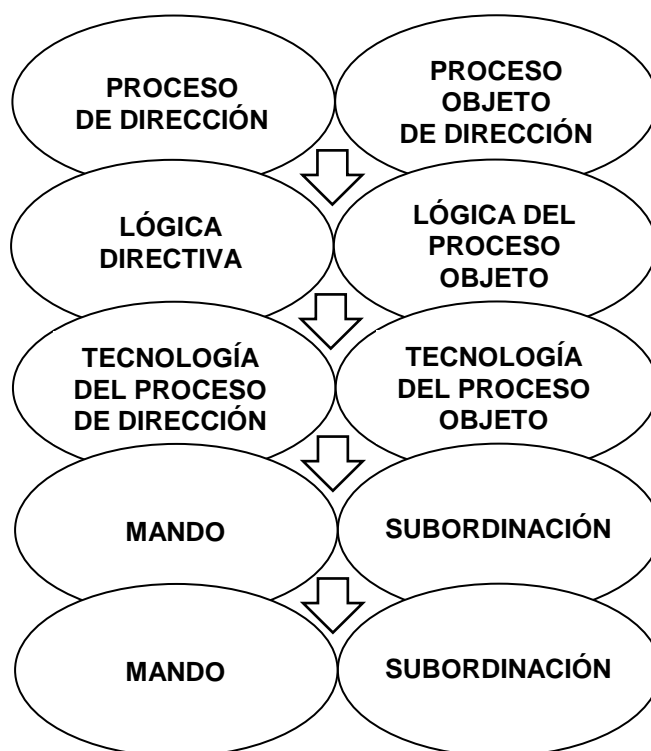


Figura 3 Despliegue dinámico de la dialéctica proceso de dirección/proceso objeto de dirección

Sobre la base de los argumentos expuestos resulta factible comprender la manera cómo el proceso de dirección se constituye en agente encargado de intencionalizar el desarrollo efectivo de los procesos que le son objeto a partir de la consideración mancomunada e integral de las exigencias y requerimientos técnicos inherentes a estos -toda vez que la materialización de este último se sustenta en una determinada racionalidad específica-, así como de la pertinencia y factibilidad de los aspectos de carácter jurídico/legal, económico, político, cultural, ambiental, social, laboral, ético/moral, histórico, organizativo y de cualquier otra índole concernientes a su ejecución.

Fundamentos estos que hacen posible demostrar mediante las consiguientes evidencias objetivas la razón por la cual en la generalidad de los casos las limitaciones o inconvenientes de naturaleza aparentemente técnica que se manifiestan durante la materialización del proceso objeto de dirección -o en alguna-s- de las actividades y/u operaciones relativas a este-, constituyen en esencia consecuencia directa del inocuo e/o insuficiente ajuste del proceso de dirección a las exigencias y requerimientos que se plantean respecto a la concreción efectiva del primeramente mencionado y por consiguiente manifestaciones fenoménicas externas de tal inconveniente -consideración esta no siempre consecuente y explícitamente estimada por los autores al abordar el estado del arte en la materia-; enlace vinculante mediante la cual se pone de manifiesto el modo en que para el caso objeto de análisis tiene lugar la relación del par dialéctico causa/efecto en su consiguiente dinámica.

Además preceptualmente conllevan a la inferencia de que las relaciones de dirección constituyen la síntesis objetiva de la contradicción dialéctica mando/subordinación -develada por García Brigos J. P. (2007) mediante su consecuente fundamentación filosófica-, en tanto esta última se significa cual expresión básica fundamental de la labor de dirección.

Las apreciaciones planteadas se constituyen en referentes epistémicos sometidos a validación mediante su empleo sistemático durante los últimos tres años como parte del desarrollo de las diferentes actividades de superación -asesorías, consultorías, tutorías, talleres y otras- efectuadas con directivos de los sectores empresarial y de la administración pública, los cuales han fungido en calidad de especialistas en el proceso de valoración de su objetividad y pertinencia científica así como en el de su aplicabilidad práctica.

2.3 El mando y la esencia pedagógica de la labor directiva

Los fundamentos argumentalmente expuestos sustentan la connotación que en este caso se le otorga al mando cual función general de la dirección encargada de canalizar la esencia pedagógica de la dirección en cualquiera de los sectores de la sociedad en que la misma tiene lugar, así como en las dos dimensiones concernientes a ella según a saber: *“preparación para la realización efectiva de los procesos objeto de dirección y preparación para la participación en el proceso de dirección”* -Borges Torres R. (2016:25)-; ambas indisolublemente asociadas a la manera en que se despliega la contradicción proceso de dirección/proceso objeto de este y por demás íntimamente vinculadas al desarrollo efectivo de la función formación del personal.

La materialización del mando deviene en la debida, oportuna y pertinente selección y empleo de los métodos de dirección -aspecto escasamente abordado en el contenido de la literatura especializada-, constituyendo por tanto génesis raigal y basamento de la esencia pedagógica de la dirección, dado que la materialización efectiva de la ya mencionada contradicción en su consecuente despliegue exige disponer del imprescindible diagnóstico de los subordinados tanto en su vertiente individual como colectiva para sobre esta base poder lograr una incidencia efectiva en cualquiera de las dos vertientes declaradas en cuanto a su preparación.

Dada su trascendencia y por las razones señaladas la selección y uso de los métodos de dirección no debe constituir un acto espontáneo de improvisación, pues la misma se encuentra condicionada según se planteó anteriormente por el diagnóstico y caracterización integral y sistemático de los subordinados requerimiento previo a partir del cual se establecen e identifican elementos como: sus necesidades e intereses, nivel de preparación -en las diferentes esferas de la personalidad-, rasgos de la misma y demás factores incidentes en la efectividad de su desempeño, aspectos estos que al ser intencionalmente analizados, valorados y tomados en cuenta posibilitan el debido encauzamiento de las múltiples y diversas influencias derivadas de la labor directiva, justificándose así la idea de Borrego O. (2009:61) cuando hace alusión al “[...] *papel del dirigente maestro* [...]”

Es menester por tanto referir algunos de los métodos de dirección que si bien como ya se dijo no han sido suficientemente argumentados como tal desde el punto de vista científico, sí han sido suficientemente demostrados y evocados desde el punto de vista histórico mediante el propio ejercicio de la praxis directiva por líderes de talla universal y en especial del ámbito latinoamericano, entre los cuales se encuentran: el contacto directo y sistemático con las personas en las que de alguna manera se ejerce la acción directiva y en especial los subordinados, el ejemplo, la crítica, el debate, la persuasión, el estímulo -este último en su consecuente vínculo con la ya planteada función de estimulación-

La relevancia del mando como expresión de la esencia pedagógica de la dirección deviene de la propia función de formación del personal

La influencia premeditada e intencional -contraria a la manipulación- sobre el dirigido de la pertinente selección y empleo de los métodos de dirección ha de provocar un determinado nivel de aprendizaje en los subordinados manifiesto en las transformación que como resultado de la misma tengan lugar en su desarrollo como ser bio/psico/social en los aspectos cognitivo, práctico/instrumental/operativo y volitivo/moral.

Según se puede apreciar una vez más se ratifica la participación tanto directa como indirecta de los subordinados en el proceso de dirección en este caso respecto a la selección y empleo de los métodos de dirección cuestión que la connota como cualidad de las relaciones de dirección encaminada a compensar las diferentes contradicciones que se pueden poner de manifiesto durante el desarrollo de las dialécticas dirigente/dirigido y mando/subordinación, evitando posibles antagonismos que afloren durante su materialización aspecto al que brindan especial atención Meszáros, I. (1986) y García Brigos J. P.

(2007) y sobre el cual abunda Borges T., R. (2012 y 2016) cuando precisa los diferentes mecanismos y vías al respecto existentes en el contexto del modelo social cubano.

Conclusiones

La problemática fundamental que históricamente ha enfrentado el desarrollo del paradigma disciplinar de la dirección se encuentra íntimamente vinculada a la fundamentación y estructuración de su contenido, así como la debida y pertinente sistematización e integración del mismo.

Resulta necesario renovar y actualizar el enfoque funcionalista de la dirección, corrigiendo las carencias epistémicas presentes en la argumentación del denominado ciclo directivo y reconfigurando el conjunto de funciones que lo conforman según se propone en el cuerpo del presente trabajo, además de incorporar nuevas perspectivas capaces de complementarlo integralmente y propiciar un mejor entendimiento del papel que desempeñan las relaciones de dirección como elemento motriz que emerge de la dialéctica existente entre el proceso de dirección y el proceso objeto de este animando el sucesivo despliegue de la misma en sus diferentes manifestaciones objetivas.

La cabal asunción y entendimiento de los mencionados referentes primarios conllevará a la adecuada ponderación de la naturaleza pedagógica de la dirección en las dos dimensiones que la caracterizan, independientemente de los ámbitos de la sociedad en que tenga lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballina R., F. (2013). "Paradigmas y perspectivas teórico metodológicas en el estudio de la administración". Disponible en: <http://www.uv.mx/iiesca/>.
- Borges T., Román (2012). "La profesionalización de los departamentos de dirección". El caso de las Universidades Pedagógicas. Editorial Académica Española. ISBN 978-3-8484-6799-0.
- _____ (2015). "La naturaleza formativa-pedagógica de la dirección". En: Revista *Maestro y Sociedad*. Vol. 12. (2). pp.55-61
- _____ (2016). "Perfeccionamiento de la gestión, en los departamentos docentes universitarios de carreras pedagógicas". Tesis doctoral. Universidad de Oriente Santiago de Cuba. Cuba
- Borges T., Román, Pérez R., Roberto V. y Rizo C., B. Ivette. (2017). "La dirección en el sector educacional: conceptos necesarios". En: Revista *Santiago*. (142). septiembre-diciembre. pp. 104-114
- Borrego D., Orlando (2009). "El trabajo de dirección en el socialismo. Antecedentes y enfoques actuales". Fundación editorial "El perro y la rana". Caracas
- Bueno C., Eduardo (2007). "Organización de empresas: estructura, procesos y modelos". Segunda edición.: Ed. Pirámide: Madrid
- Chiavenato, I. (2004). "Introducción a la Teoría General de la Administración". (7a. Editorial). Editorial Mc Graw Hill Interamericana S.A.: Bogotá
- Drucker P. (2004) The age of social transformation. Originally published in The Atlantic Monthly, November 1994. USA. Disponible en <http://www.theatlantic.com/politics/ecbig/soctrans.htm>.
- García B., Jesús P. (2007). "Dirigentes Dirigidos. Socialismo". Editorial Ciencias Sociales: La Habana

- García V., Germal (2005). Administración. Una contribución epistemología. Monografía base del diplomado en Gerencia Empresarial. Certificado de Depósito Legal Facultativo de Obras Protegidas, Reg. 2219-2005
- _____ (2009). "Capitalismo y administración: una reflexión epistemológica" en Contribuciones a la Economía. Disponible en <http://www.eumEditorialnet/ce/>.
- Katouzian, H. (1982). "Ideología y método en economía". Ediciones H. Blume. Madrid
- Koontz H. y Weirich H. (2004). Administración: Una perspectiva Global. Editorial Mc Graw Hill: México. 12. edición.
- Marín I., Diego A. (2005). "La enseñanza de las teorías de la administración: limitantes epistémicos y posibilidades pedagógicas". En Revista INNOVAR. (26). pp. 43-58. Universidad Nacional de Colombia.
- Mariño A., Andrés (2010). "Modas administrativas: ¿Hacia un vacío sociológico en la teoría de la administración?. El caso de la reingeniería". Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia
- Meszáros, I. (1986). "Marx theory of alienation". Tomo 1. Editorial The Merlin Press Ltd.
- Peters Tom y Austin Nancy (1993). "Pasión por la excelencia". Ediciones Folio: Barcelona

LA PREPARACIÓN DOCENTE-METODOLÓGICA DEL EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA. CRITERIOS PARA SU ORGANIZACIÓN

Yanet Roselló Aldana¹.
Universidad de Granma.
yroselloa@udg.co.cu

¹ Licenciada en Educación Preescolar. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora auxiliar y Jefa del Departamento de Educación Preescolar de la Universidad de Granma

Resumen

En el trabajo se presentan los resultados obtenidos en una tesis doctoral dirigida a la organización de la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia. La misma formó parte de un proyecto institucional relacionado con el perfeccionamiento del proceso de formación inicial y permanente en los diferentes niveles educativos. Su atención se concreta a partir de los componentes de exploración, proyección y valoración de la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia. Las principales transformaciones obtenidas se relacionan con el perfeccionamiento de la preparación docente-metodológica, desde la organización del propio proceso que da lugar a elevar la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia, manifestada tanto en las sesiones de preparación como en la dirección del proceso educativo. Ello permite el reconocimiento de la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia como la vía de formación permanente más inmediata que le permite a este docente alcanzar niveles superiores en su desempeño profesional.

Palabras claves: preparación docente metodológica-educador de la primera infancia-exploración-proyección-valoración.

Abstract

In the work the results obtained in a doctoral thesis directed to the organization of the teaching-methodological preparation of the early childhood educator are presented. It was part of an institutional project related to the improvement of the initial and permanent training process in the different educational levels. Their attention is based on the components of exploration, projection and assessment of the teaching-methodological preparation of the early childhood educator. The main transformations obtained relate to the improvement of the teaching-methodological preparation from the organization of the process itself that leads to raising the teaching-methodological preparation of the early childhood educator manifested both in the preparation sessions and in the direction of the process educational. This allows the recognition of the teaching-methodological preparation of the early childhood educator as the most immediate permanent training that allows this teacher to reach higher levels in their professional performance.

Keywords: teacher methodological preparation-early childhood educator- exploration-screening-assessment

1. LA PREPARACIÓN DOCENTE-METODOLÓGICA, UNA VÍA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA.

La “formación”, “preparación para la tarea” o “capacitación” es un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para la formación docente; pero que continúa a lo largo de toda su labor, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse (Bermúdez Monteagudo, 2015:12)

Los constantes cambios que suceden como parte del desarrollo social y educacional desde la formación de educadores han dado lugar a transformaciones tanto en la concepción del proceso educativo, como en el propio resultado de la actividad docente. Ello denota la necesidad de concebir la formación permanente del educador de la primera infancia a partir de contenidos orientados al saber, el saber hacer, y ser, lo que puede favorecer el desempeño profesional de este educador en correspondencia con los diversos contextos de actuación.

La formación permanente constituye uno de los procesos que permite mantener niveles altos en la profesionalización de los recursos humanos, sin embargo requiere mejora, considerando la multiplicidad de contextos donde se desempeña el educador de la primera infancia. Este es un proceso continuo, en movimiento, que se desarrolla a lo largo de la vida profesional, el cual responde no solo a las necesidades individuales, sino a necesidades sociales que demandan la actualización de los conocimientos, habilidades y valores para el cumplimiento de sus propias funciones.

Es evidente que la formación permanente responde a la revisión y renovación de conocimientos, habilidades y actitudes, desde una concepción integradora y en correspondencia con los contextos de actuación del educador de la primera infancia, como lo exige el proceso educativo que dirige.

Entre las vías más comunes que integran la formación permanente está la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia, considerada como la actividad que sustentada en vías y métodos específicos que posibilita la optimización del proceso pedagógico dirigido al perfeccionamiento del modo de actuación de los profesionales de la educación. Atendiendo a la diversidad del personal docente que labora en la actualidad en la Educación de la Primera Infancia esta representa la vía fundamental e inmediata de preparación de este educador.

El análisis realizado sobre la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia implica considerar el desarrollo actual que posee este docente, donde se revelan las adquisiciones, logros y conocimientos que le permiten actuar de modo independiente con lo que le rodea y resolver los problemas que se le presentan. Ello revela la necesidad de concebir una preparación docente-metodológica que responda a las necesidades prácticas, pero al mismo tiempo debe ser dinámica y flexible, es decir ajustable a los contextos de actuación y condiciones.

En la literatura pedagógica se hace referencia a la preparación metodológica, como la actividad propia de todo docente y el sistema de actividades que garantiza la preparación pedagógica del colectivo para el desarrollo óptimo del proceso docente-educativo. El enfoque integral de la preparación metodológica permite concretar el trabajo docente-metodológico al garantizar la elevación del nivel político-ideológico, científico y pedagógico de cada docente... (García y Caballero, 2004:326).

Atendiendo a lo citado con anterioridad, es preciso señalar que la función docente-metodológica del educador de la primera infancia tiene sus especificidades. En primer orden es preciso visualizarla como proceso y posteriormente tomar como base las especificidades del proceso educativo en este nivel educativo.

La dirección del proceso educativo en la Educación de la Primera Infancia, exige del educador el cumplimiento de las tareas básicas instructiva y educativa. En este sentido, una acción innovadora radica en una formación integradora, constituida de manera equilibrada y regulada por un enfoque integrador. En las condiciones actuales para el educador de la primera infancia la preparación docente-metodológica ha de convertirse en una vía eficaz para alcanzar el nivel de desempeño que exigen las transformaciones educacionales que hoy tienen lugar en este nivel educativo.

A partir del conocimiento de los impactos ocurridos en el proceso educativo y para fortalecer lo alcanzado es necesario considerar como parte del proceso de formación permanente la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia. Es indudable que esta la requiere todo educador, pues le permite acceder a un nivel superior de preparación para lograr un quehacer educativo más efectivo, en tanto constituye una dimensión de extraordinaria importancia, debido a la creciente demanda que se avizora de elevar la calidad en este nivel educativo.

1.1. La organización de la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia.

La educación tiene que preparar al hombre para la vida, y como elemento inherente a esta, para el trabajo, que constituye una vía para el logro de un fin más amplio: la formación cultural integral. Su organización tiene que lograr un adecuado equilibrio entre la formación científico-técnica y el pleno desarrollo del hombre, debe ser en sí un proceso de interacción que conduzca al ser humano a altos niveles de bienestar espiritual y material (Nogueira, G. A, 2018: 2015:177)

La preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia debe apuntar al proceso integrador de conocimientos instructivos y educativos, para concebir una preparación docente-metodológica integradora. El carácter particular se relaciona con lo docente-metodológico y en especial con el educador de la primera infancia, por las particularidades del proceso educativo que dirige. La preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia se debe organizar atendiendo a los siguientes componentes: Exploración, Proyección y Valoración.

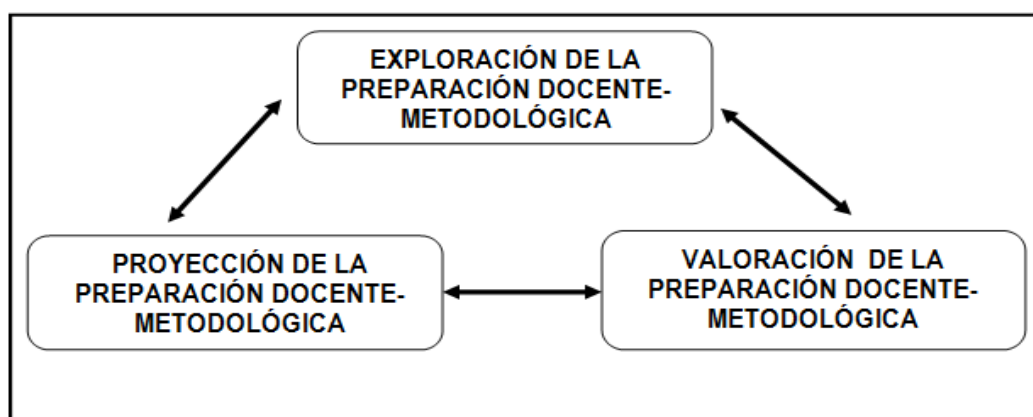


Figura 1

Componentes organizativos de la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia

Para concebir la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia se debe partir de la exploración de la preparación docente-metodológica pues mediante el se identifican las regularidades de la preparación docente-metodológica y se interpreta el estado real de esta parte del proceso. Ello implica que se realice una determinación, contrastación y priorización de las necesidades.

La determinación de las necesidades conduce a su identificación, derivadas del diagnóstico individual y grupal del educador de la primera infancia, los resultados de las visitas de ayuda metodológica e inspección; así como las evaluaciones profesoraes. Permite reconocer las necesidades y particularidades del colectivo en correspondencia con el contexto de actuación del educador de la primera infancia, y en función de su preparación, lo que luego garantizará la coordinación de acciones que habrán de conducir a preparar al educador de la primera infancia en el cumplimiento de la tarea instructiva y educativa.

La contrastación de las necesidades responde a la interpretación de estas en lo individual y grupal, conducente a su clasificación y agrupación, lo que permite además precisar los problemas comunes y específicos. Toma en consideración lo teórico-práctico y didáctico-metodológico, que tiene su expresión en las tareas instructiva y educativa, todo ello en

correspondencia con el contexto de actuación del educador de la primera infancia, que posibilitará atender prioritariamente su preparación.

Las prioridades son significativas en la preparación docente-metodológica pues comprende la selección y ordenamiento por grupo de necesidades, permite realizar su denominación a partir de temáticas generales y establecer una priorización en correspondencia con el contexto de actuación del educador de la primera infancia. Su designación permite atenderla temática integralmente.

Una vez realizada la exploración de la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia se debe producir la proyección de la preparación docente-metodológica a través de la cual se realiza la programación. Posibilita determinar los nexos para establecer dentro de la propia temática relaciones que den lugar a un enfoque integrador. Ello implica que se realice una concreción de temas, el diseño y la ejecución de la preparación docente-metodológica

La concreción de temas responde a la derivación de las temáticas en los planes anuales, mensuales y se singularizan en los individuales mediante la delimitación de tareas. Permite establecer un ordenamiento de lo general, lo particular y lo singular estableciendo una relación entre tema, temática y tareas a tratar y cumplir en la preparación docente-metodológica, sobre la base de las necesidades grupales e individuales. Se significa el papel de la autopreparación como condición previa para el educador que dirige, ejecuta o participa en la actividad.

El diseño de la preparación docente-metodológica, conduce a determinar la(s) forma(s) del trabajo metodológico a utilizar, así como su desarrollo en correspondencia con las exigencias de cada una de ellas, empleando métodos que promuevan la participación activa y consciente de los implicados, combinado el aspecto teórico-práctico y didáctico-metodológico.

La combinación de los aspectos antes señalado conduce a que las actividades tengan un carácter expositivo-explicativo-demostrativo, lo que se logra al integrar variadas formas de trabajo metodológico y que además debe revelar la atención a las tareas instructivas y educativa. Ello se propicia en la ejecución de la preparación docente-metodológica implica la realización de la actividad de preparación previamente concebida, a través de los niveles de organización establecidos. Mediante ella el educador de la primera infancia debe dar muestras de la preparación alcanzada desde el aspecto teórico-práctico y didáctico-metodológico.

La implementación de lo antes señalado conduce al establecimiento de una valoración de la preparación docente-metodológica la que se relaciona con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, tanto en las propias sesiones de preparación, como en la ejecución de las actividades del proceso educativo de la Educación de la primera infancia.

La valoración se realiza a partir del impacto que alcanza la propia preparación mostrada en la calidad de la ejecución de cada una de las actividades metodológicas asignadas, así como en la dirección del proceso de educativo en la primera infancia, por lo tanto ello exige de una apreciación del desempeño del educador en la preparación docente-metodológica y en la dirección del proceso educativo.

La apreciación del desempeño del educador en la preparación docente-metodológica, es percibida como la valoración de la práctica profesional a partir de la exposición, explicación y demostración de la actividad metodológica, según sea el caso, conducente al intercambio e interacción y que evidencia la preparación alcanzada para dirigir el proceso educativo. La apreciación del desempeño del educador en la dirección del proceso educativo que es el proceso evaluativo, a través del cual el educador de la primera infancia contextualiza en la práctica, es decir, durante la dirección del proceso educativo, los conocimientos adquiridos como resultado de la preparación docente-metodológica alcanzada.

Como resultado de la aplicación de la estrategia pedagógica de preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia donde se implementaron los componentes de exploración, proyección y valoración se obtuvieron los siguientes resultados:

- Se produjo un perfeccionamiento de la preparación docente-metodológica desde la organización del proceso.
- Se elevó la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia notorio tanto en las sesiones de preparación como en la dirección del proceso educativo.

- Se suscitó un reconocimiento de la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia como la vía de formación permanente más inmediata que le permite a este educador alcanzar niveles superiores en su desempeño profesional.

A partir de los resultados obtenidos es importante señalar que la preparación docente-metodológica del educador de la primera infancia constituye la vía de formación permanente más inmediata para que este docente acceda a niveles superiores en su desempeño profesional. La exploración, proyección y valoración constituyen aspectos esenciales de este proceso que permiten lograr su organización.

Bibliografía

1. Alfonso García, M. (2014): "El docente y su rol en el proceso de superación profesional". En revista *Universidad y Sociedad*, N.1, abril 2014, p. 52-60. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
2. Bermúdez Monteagudo B. (2015): "La superación de la educadora de la primera infancia. Una necesidad impostergable". En revista *Conrado*, N. 50, septiembre 2015, p. 10-13. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/237>
3. Bermúdez, R. (2002): "Aprendizaje formativo y crecimiento personal" Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
4. Caballero Delgado, E. (2004): "La preparación de la clase dentro del trabajo metodológico en la escuela". En: García Batista, G. y Caballero Delgado, E., (Coord) *Temas de introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, pp. 324-337
5. Castro, E, O J. (2012): Una concepción sistémica para la superación del personal docente del Ministerio de Educación. Disponible en: www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/download/368/341/. Consultado en 17/01/2019 a 14:20
6. Chávez, R. (2005): "Acercamiento Necesario a la Pedagogía General". Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
7. Díaz Pollán, A. (2014): "La preparación docente-metodológica del profesor de inglés: una vía fundamental para la formación de una cultura general en los alumnos de secundaria básica" En revista *Didascalía: Didáctica y Educación*, N.3, septiembre 2014, p. 229-235. <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/2674/1550>
8. Ministerio de Educación. (2014): "Resolución Ministerial 200/14.Reglamento de trabajo metodológico". Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
9. Montero Silveira, E. (2017): "La integración de contenidos en la formación permanente de los recién graduados en las ciencias pedagógicas". En revista *Olimpia*, N.46, diciembre 2017, p. 14-26. <http://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/182/262>
10. Nogueira, G. A. (2018): "Reflexiones teóricas sobre la preparación del docente para la orientación profesional en Angola". En revista *Pedagogía y Sociedad*, N.52, octubre 2018, p.162-186. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/691>

EMBARAZO PRECOZ Y REZAGO EDUCATIVO

Gloria Rodríguez Morúa

IPN

gloriarm7@yahoo.com.mx

Alma Lucía Hernández Vera

IPN

alma_lucy23@hotmail.com

Virginia Dávalos Osorio

IPN

davalos6@gmail.com

El propósito de este trabajo es abordar la problemática del embarazo adolescente del cual México ocupa México el primer lugar en embarazo en jóvenes entre las naciones que forman parte de Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) por tal motivo ya es considerado como un problema de salud pública en el país. Esta situación además de afectar el proyecto de vida de los jóvenes trae como consecuencia problemas sociales, familiares y escolares. Es visto como causa de rezago educativo y abandono escolar en jóvenes en edad entre 14 y 19 años.

Palabras clave: Embarazo, adolescente, México, problema de salud pública, educación.

Se denomina embarazo adolescente o embarazo precoz, al que ocurre en la adolescencia de la madre, la Organización Mundial de la Salud define a esta etapa como el lapso de vida entre los 10 y 19 años. Se le llama precoz debido a que se presenta antes de que la madre haya alcanzado la suficiente madurez emocional para asumir la responsabilidad de la maternidad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que en el mundo se registran 16 millones de embarazos no deseados, y México ocupa el primer lugar entre las naciones que forman parte de esta organización. De los dos millones de nacimientos al año en México, cerca de cuatrocientos mil, la quinta parte son en mujeres menores de 19 años y 10 mil en madres menores de 14 años.

Por tal motivo el embarazo adolescente en México se considera un problema de salud pública que trae como consecuencia problemas familiares, escolares y personales, y que afecta el proyecto de vida de las jóvenes. Del total de embarazos registrados en 2012, el 19.2 corresponde a mujeres adolescentes. Este problema ha cobrado interés en las instituciones educativas del país pues es visto de alguna manera como causa de rezago educativo y abandono escolar.

La educación media superior en México es obligatoria desde 2012, aunque todavía no se tienen escuelas para cubrir la demanda. De hecho, hasta 2025 se pretende poder tener cobertura para toda la población. De acuerdo con un estudio realizado por CRIM con adolescentes que viven en municipios marginados, las razones de abandono escolar son diversas 24.5 por ciento por no tener

recursos económicos, porque ya no les gustó estudiar, 22.3; porque hay que trabajar, 11; por matrimonio, 14.1 y 1.7 por ciento abandono la escuela por embarazo (Chávez, 2010)

La adolescencia es una etapa en la que las personas se preparan para la vida y alcanzan habilidades para desarrollarse plenamente. La permanencia escolar permite el desarrollo personal y posibilita alternativas hacia otros roles y un proyecto de vida además de la maternidad. Acudir a la escuela es un factor protector para evitar los embarazos en las adolescentes.

En México de por sí el rezago educativo es alto, sólo la mitad de los niños que inician la primaria finalizan estudios del nivel medio superior. Los factores que pueden intervenir para que se para que el rezago educativo se manifieste son: A) exclusión del sistema social, cuando niños y adolescentes están fuera del sistema escolar y por su edad deberían estar en una escuela, B) Aprovechamiento escolar inferior al mínimo aceptado, reprobar alguna o varias materias, o inclusive el grado escolar. C) Extra-edad, alumnos que cursan grados escolares inferiores que no corresponde a su edad (Muñoz-Izquierdo, 2009)

El problema del embarazo adolescente ha cobrado interés en las instituciones educativas pues es visto de alguna manera como causa de rezago educativo y abandono escolar. Cada minuto nacen cuatro niños mexicanos y uno de estos es de una madre adolescente para quien este embarazo suele incrementar los conflictos propios de la edad, motivo por el cual puede ser causa de abandono escolar y dificultad para reincorporarse al ámbito escolar por las responsabilidades que implica el cuidado del bebé.

Cuando existe embarazo en la adolescencia existe poca posibilidad de asumir simultáneamente la maternidad y la escuela, es común que los estudios se pospongan o se abandonen como proyecto de vida. Al comparar la situación escolar de mujeres que no se embarazan en esa edad y las mujeres que deciden embarazarse, se observa que las adolescentes embarazadas tienen menor probabilidad de terminar su educación básica. Aunque en este aspecto existen estudios que afirman cierta relación entre estrato social y el continuar con los estudios. Datos del INEGI que en 2011 se registró que entre las jóvenes de estratos sociales medio y alto, 11% continuó en la escuela cuando nació su primer hijo; y en estratos de menores recursos fue del 1%.

Estos datos son preocupantes debido a que la educación es el medio para asegurar la inclusión y equidad social, así como para desarrollar capacidad de innovación y competitividad, además de ser un espacio para la integración social, y es posible que el embarazo a temprana edad podría afectar de manera directa la posibilidad de movilidad social.

Rodríguez (2019) afirma que en 1974 en México cuando se iniciaron los programas de planificación este problema disminuyó casi en 50 por ciento y en el 2014 aumento nuevamente. Este aumento se asocia y la falta de oportunidades educativas para la juventud, así como las políticas conservadoras que detuvieron la educación sexual científica y se tuvo menos acceso a los métodos anticonceptivos en los centros de salud. Las entidades con mayores tasas son Coahuila, Nayarit, Chiapas y Guanajuato.

Se han realizado estudios en otros países que demuestran la relación entre las aspiraciones educativas de los adolescentes y el riesgo de embarazo. Tener el deseo de continuar los estudios podría postergar el interés de formar una familia ya que para concluir una carrera se requieren más años de estudio lo que significaría postergar la maternidad o paternidad.

Para Gabriela Rodríguez (2019) ser madre adolescente es un signo de exclusión social, pues las jóvenes representan el sector femenino de las ninis. En algunos casos el abandono escolar antecede al embarazo pues se abandonan los estudios para casarse y tener hijos.

Las madres adolescentes en México, más del 70% que abandonan los estudios, comentan que se embarazaron después de abandonar los estudios. Y de las jóvenes que se encuentran estudiando cuando se embarazaron por primera vez el 60% deserta. Y en el Nivel Medio Superior del total de estudiantes que interrumpieron sus estudios el 12% de mujeres y 2% de hombres los abandonaron debido a que se embarazaron o por el nacimiento de un hijo (Stern, 2012)

Aunque la maternidad temprana ocurre con mayor frecuencia en estratos socioeconómicos bajos, existe evidencia de que no únicamente el embarazo temprano limita las posibilidades de las jóvenes, sin las restricciones preexistentes en sus vidas. La construcción social de género la falta de educación sexual integral, el poco acceso a métodos anticonceptivos y las pocas oportunidades económicas permiten explicar este fenómeno (García, 2012)

En relación con si el embarazo adolescente es planeado, se tienen datos del CONAPO (2010) que de cuatro embarazos sólo uno no es planeado o deseado. Estos son más evidentes en estratos socioeconómicos bajos pues el 40% de adolescentes entre 15 y 19 años, sexualmente activas que experimentan un embarazo afirman que éste era deseado.

Cuando hay un embarazo a temprana edad, existen poca posibilidad de que las jóvenes puedan asumir de manera simultánea la maternidad y la escuela, es común que abandonen los estudios o los pospongan, estos ya no son prioritarios. Hay evidencia de que de las mujeres de menor edad tienen menor probabilidad de terminar la educación básica, aunque esto puede variar por estrato económico. Las de menores recursos tienden a abandonar más los estudios. En adolescentes de estratos sociales medio y alto 11% continuó en la escuela cuando nació su primer hijo y en estratos bajos sólo el 1%

Finalmente, por lo anterior, diversas organizaciones proponen al estado la inclusión en sus agendas acciones que promuevan el respeto, la protección y la garantía de derechos sexuales y reproductivos desde las perspectivas de interculturalidad, de juventudes y de igualdad de género como una alternativa para la solución de esta problemática. Pues a nivel mundial se ha documentado (Molina, 2004) que la educación integral y los programas de salud reproductiva con enfoque de género y derechos sexuales reproductivos para adolescentes constituyen pilares esenciales y estratégicos para favorecer comportamientos más saludables que contribuyen a la prevención del embarazo adolescente

La educación es un derecho humano, pues incrementa las opciones para acceder a trabajo, cuidado de la salud y nutrición, a la posibilidad de adquirir ingresos para asegurar el bienestar de las personas, y permite con ello un mejor ejercicio de los derechos civiles y políticos, y con ello una mejor sociedad.

Chávez, A. (2010) Diagnóstico Nacional sobre el rezago educativo que presentan las madres jóvenes y las jóvenes embarazadas en relación con la educación básica, CRIM-UNAM

Consejo Nacional de Población (2010). La situación actual de los jóvenes en México. En: La situación demográfica de México 2010. México, DF: Conapo

Espíndola, E. (2010) Invertir más e invertir mejor en la educación en Iberoamérica: una necesidad y una oportunidad. Presente y futuro de la educación Iberoamericana. Madrid: pensamiento Iberoamericano.

García, G. (2012) Embarazo y maternidad adolescente en contextos de pobreza: una aproximación a los significados de las trayectorias sexuales reproductivas. México, D.F: El colegio de México.

Muñoz-Izquierdo (2009). Contrucción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *REICE*, 7(4), 10-27.

Molina M, Ferrada C, Pérez R, Cid L, Casanueva V, García A. (2004) Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Rev Med Chile*

Páez, O. (2012) Implicaciones de la fecundidad adolescente para el desarrollo humano: el caso comparado con y sin carencias sociales en la infancia. XI Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México. Inegi. Sesión: Reproducción y familia de los adolescentes y jóvenes en México, 30-31 mayo. Ags. México.

Stern, C. (2012) "El problema del embarazo en la adolescencia. Contribuciones a un debate". México: Colegio de México

Rodríguez, G. (2019) Embarazo adolescente en la ciudad de México disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2019/02/01/opinion/015a2pol>

EDUCACION y COMUNICACIÓN EN EL AMBITO DE LA EDUCACION SUPERIOR

M. C. Adela Chávez¹.
adelita1122@yahoo.com.mx

M. en CO. María Cristina Moreno Jácome²
cris_moreno777@hotmail.com

RESUMEN

La comunicación es fundamental en toda relación social, es el mecanismo que regula y al fin y al cabo hace posible la interacción entre las personas y con ella, la existencia de redes de relaciones sociales que conforman lo que se denomina sociedad. La comunicación como medio de crecimiento personal en el ámbito de la educación trata de que se desarrollen las habilidades personales y éstas tomen en consideración las relaciones que los seres humanos establecen con los demás por medio de interacciones, mismas que pueden calificarse como procesos sociales. Así entonces, los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden calificarse como procesos sociales. Por lo que el enfoque principal de la presente ponencia se centra en describir la importancia de la comunicación en el ámbito educativo y las consecuencias que ocasiona en todo ser humano la carencia de la misma en el plano de la educación.

ABSTRACT

Communication is fundamental in every social relationship, it is the mechanism that regulates and at the end of the day it makes possible the interaction between people and with it, the existence of networks of social relationships that make up what is called society. Communication as a means of personal growth in the field of education seeks to develop personal skills and take into account the relationships that human beings establish with others through interactions, which can be described as social processes. Thus, human beings establish relationships with others through interactions that can be classified as social processes. So the main focus of this paper focuses on describing the importance of communication in the field of education and the consequences it causes in every human being the lack of it in the field of education

Palabras clave: comunicación, educación, procesos sociales, sociedad, relaciones sociales.

Key words: communication, education, social processes, society, social relations

Clasificación JEL: Salud, educación y bienestar. I 2123

¹ Licenciada en Comercio Internacional y Maestra en Ciencias en Administración Pública, por el Instituto Politécnico Nacional. Catedrática del Instituto Politécnico Nacional.-imparte unidades de aprendizaje de Economía Internacional, colabora con investigaciones en Economía Internacional. Diplomada en Desarrollo Humano e Integral y Modelos Educativos.

² Licenciada en Relaciones Comerciales y Maestra en Comunicación Organizacional, Catedrática del Instituto Politécnico Nacional. - Imparte unidades de aprendizaje en educación y administración de negocios.

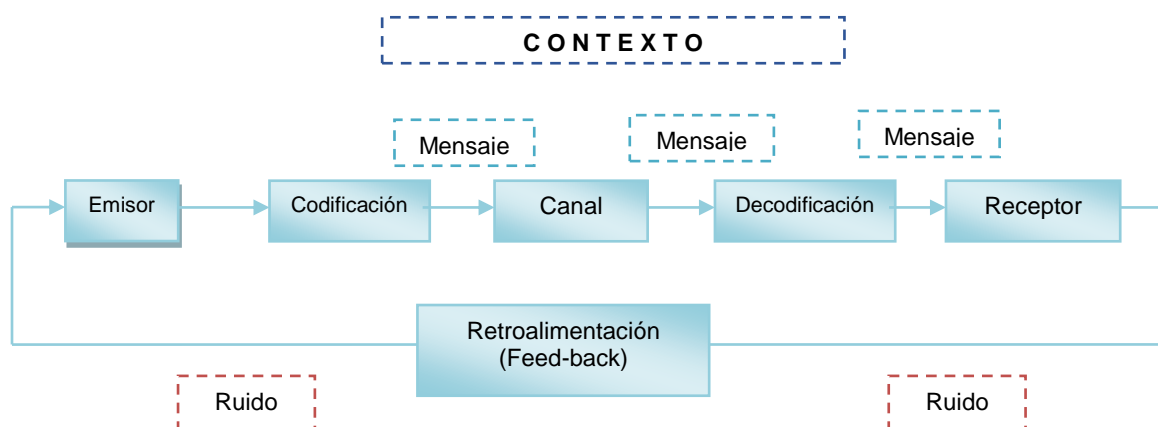
INTRODUCCION

Desde el nacimiento de la vida la comunicación es un elemento clave para identificar el significado de símbolos, sonidos, señales, letras, números, palabras, pictogramas, para Davis, (2000:53), la comunicación es la transferencia de información de una persona a otra. Es un medio de contacto con los demás por medio de la transmisión de ideas, datos, reflexiones, opiniones y valores. Su propósito es que el receptor comprenda el mensaje de acuerdo con lo previsto. Cuando la comunicación es eficaz, ofrece un puente de significado entre dos personas para que puedan compartir entre sí lo que sienten y saben. Gracias a este puente ambas partes pueden cruzar sin riesgo el río de los malos entendidos que en ocasiones separa a las personas. Por tal motivo es necesario tener una comunicación constante entre todas las personas y específicamente por la importancia e influencia de la comunicación entre maestros y estudiantes de instituciones educativas del nivel superior que es la temática que da soporte a la presente ponencia.

Para Robbins, (2004), la comunicación es definida como la transferencia y comprensión de significados, es decir que a través de un proceso se transmiten mensajes significativos donde el objetivo principal es que dichos mensajes sean entendidos o interpretados de manera correcta que influya en las actitudes, pensamientos e ideologías de los receptores.

Dentro de este proceso convergen elementos articulados de manera precisa, mismos que son necesarios para que exista un intercambio de información entre individuos, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Modelo del Proceso de la Comunicación



Fuente: Elaboración propia con base en Robbins, (2004).

En este sentido, el proceso comunicativo reside en una serie de eventos que tienen lugar entre un emisor y un receptor para que un mensaje sea transmitido considerando en ello el principal objetivo relacionado al intercambio de ideas, información y hechos entre ambos individuos.

En el contexto escolar, la relación entre comunicación y educación consiste en que no se podrían transferir conocimientos sin una acción comunicativa, tal como lo menciona Amayuela, (2017), quien indica que en el contexto universitario, se precisa el dominio de las potencialidades de una comunicación como proceso que posibilite el desarrollo del proceso docente-educativo y particularmente el desarrollo y formación de la personalidad de los educandos.

Simultáneamente comunicación y educación pueden presentar dos modelos educativos de transmisión de conocimientos como lo menciona Alva, (2005, 1 de Marzo), a continuación:

Cuando se ve a la educación desde una perspectiva unidireccional, se tiende casi inconscientemente a no dar valor a la expresión personal de los educandos y a no considerar esas instancias de autoexpresión y de interlocución como componentes ineludibles del proceso pedagógico.

El otro modelo educativo es el proceso de enseñanza/aprendizaje y la participación activa de los educandos; que los considera como sujetos de la educación y ya no como objetos-receptáculos; y plantea el aprendizaje como un proceso activo de construcción y de re-creación del conocimiento. Para esta concepción, todo aprendizaje es un producto social; el resultado -tal como lo postuló Vygotsky- de un aprender de los otros y con los otros. Educarse es involucrarse en una múltiple red social de interacciones. Presentando una relación con la comunicación, entendida y definida como diálogo e intercambio en un espacio en el cual, en lugar de locutores y oyentes, instaura interlocutores.

Considerar el modelo educativo relacionado con el proceso de enseñanza/aprendizaje en la educación universitaria conlleva a que los estudiantes tengan una participación y toma de decisiones de forma activa; donde el docente (emisor) ejerza su labor en el salón de clases apoyándose de otros ambientes o escenarios de interacción como los espacios físicos, virtuales o híbridos (contexto) con la intención de que los alumnos (receptor) proporcionen una respuesta favorable al conocimiento (retroalimentación), a través del desempeño en diversos contextos como es el aula y los diferentes espacios en los que los estudiantes se desenvuelven para los distintos momentos de la vida del universitario, con el firme propósito de lograr un aprendizaje significativo.

En este proceso de comunicación en la educación universitaria debe tomarse entonces en cuenta que quien ejerza una enseñanza responsable debe garantizar la reflexión y análisis así como una formación integral y humana siempre y cuando el educador comunique de manera asertiva, como lo manifiesta Freire, (2004) al mencionar que la verdadera educación es diálogo.

En el aula el desarrollo de los aprendizajes depende de las estrategias y los métodos de enseñanzas, los cuales siempre orientan a actividad comunicacional. Esta actividad casi siempre es preparada por el docente quien estimula el desarrollo comunicacional en el marco de la estrategia, o los métodos de enseñanza, sin embargo, hay algunas reglas de carácter general que debe caracterizar toda expresión verbal del docente. (Moraga, 2012, Abril).

Para esta investigación el objetivo es describir la importancia e influencia de la comunicación entre maestros y estudiantes de instituciones educativas del nivel superior.

METODOLOGIA

Para esta investigación se requirió de una metodología de tipo documental, que permitió compilar información significativa relacionada con la educación y la comunicación donde se destacan antecedentes que muestran diversas características y efectos en el proceso de enseñanza de los estudiantes de nivel superior, para identificar ¿Cuáles son los efectos en los estudiantes cuando existe una comunicación unidireccional? y ¿Cuáles son las características de una buena comunicación entre docentes y alumnos?

1. DESARROLLO

Prieto (2004). Destaca lo siguiente, plantear escenarios de la educación en correlación con la comunicación bajo la siguiente interrogante, ¿Qué hemos entendido por comunicación en el ámbito de la educación?

El planteamiento se sustenta en una primera concepción: la comunicación es como un control. Destaca que es como un aula que funciona bien cuando todo está sujeto a la mirada del docente y de la institución, entonces es necesario ver la definición de comunicación, misma que a continuación se muestra:

Definición de comunicación. deriva del latín *-communicare-* el cual significa establecer un camino o un puente entre dos o más personas y si este análisis lo relacionamos con la educación, es a través de la comunicación (camino o puente) que trasladamos a un determinado tipo de conocimiento, destreza o valoración hacia otras personas que esperan aprender.

En el ámbito de la comunicación, se presenta el modo clásico de entenderla como transmisión unidireccional de mensajes por un emisor ("locutor") a unos receptores ("oyentes"). Y se puede decir que esta concepción también está firmemente implantada en la sociedad e internalizada en la sociedad. En donde se advierte fácilmente una relación entre ambos puntos de vista, el educacional y el comunicacional.

Comunicación unidireccional

Cuando se ve a la educación desde una perspectiva unidireccional, se tiende casi inconscientemente a no dar valor a la expresión personal de los educandos y a no considerar esas instancias de autoexpresión y de interlocución como componentes ineludibles del proceso pedagógico. Alva, (2005)

¿Cuál es el proceso de la comunicación?

¿Cómo se interrelaciona el proceso de la comunicación con la educación

2.ENFOQUES DE LA COMUNICACION

La comunicación se ha definido desde enfoques muy distintos. Uno de ellos, el que se acentúa en las definiciones originarias del término, es el que la vincula con la interacción.

La comunicación, como fundamento de la interacción social, es el mecanismo que ha hecho posible la existencia de lo que se llama sociedad. Es el principio básico de la organización social, y como tal, es requisito indispensable para las relaciones sociales. Todo ello pone de manifiesto que la comunicación, antes que nada, es un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular.

Diversos autores han planteado las ideas principales de la comunicación como medio de desarrollo personal: Las expectativas de la comunicación de manera asertiva y congruente, por lo que es importante darse cuenta que la comunicación se puede ubicar en dos ejes:

- a) como generadora de conflictos y
- b) como una comunicación sana y como generadora de buenas relaciones en general.

En la comunicación destacan expectativas y temores que se generan, mismas que se describen a continuación en el cuadro 1

Cuadro 1 Expectativas y temores en la comunicación.

Expectativas en la comunicación	Temores en la comunicación
<ul style="list-style-type: none"> ■ Desarrollar habilidades para aprender a escuchar ■ Adoptar Formas de aprender a comunicarnos de manera asertiva y congruente. ■ Aprender a resolver mis actividades cotidianas con una comunicación bien aplicada. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lo que no se desea que suceda. ■ Que exista una comunicación, que genere conflictos, emitir mensajes equivocados, que las actitudes del emisor sean incongruentes con las palabras que desea transmitir. ■ Usar tono de voz inadecuado que cause falta de armonía entre el emisor y el receptor.

Fuente: elaboración propia.

La Puesta en común de la comunicación es trabajar bajo encuadre de normas de confidencialidad como a continuación se describen:

- Respeto: diferencias, ideas, dar consejos únicamente cuando sea solicitado, no criticar, escuchar, puntualidad,
- Responsabilidad: autenticidad, participativo.

Lo más particular es universal, *la educación es un espacio en donde el estudiante ha de darse cuenta de la necesidad de tener claridad y armonía, tomar conciencia de que el contacto con un ser humano puede ser lo mejor o lo peor que puede sucederle*, Aguilar, (2007)

Ante el ámbito educativo puede haber comunicación o incomunicación, que es factible que se vea afectada la comunicación interpersonal con los seres más cercanos, tales conductas se ven reflejadas en el estado de salud física de los estudiantes que se ven minimizados en la comunicación con los demás, lo que puede dar como resultado problemas en la salud al llegar a una edad en la que se manifiestan cambios muy severos en el ser humano. Aguilar (2007) destaca que las relaciones humanas mal llevada pueden provocar enfermedades físicas e inclusive de tipo mental por lo que es necesario cuidar no solamente la alimentación adecuada, ejercicio sistemático, no es suficiente, también se debe cuidar las relaciones humana como fuente vital del alma, por lo que es conveniente establecer relaciones humanas claras y vigilar la salud psicológica para evitar el deterioro de los

estados emocionales. Por lo que lo más conveniente es establecer relaciones humanas maduras y de armonía en el ámbito educativo.

Para el éxito de una relación humana es indispensable la comunicación adecuada, la educación que normalmente recibimos no nos adiestra necesariamente para comunicarnos positivamente con los demás, por el contrario, aprendemos a sentirnos inseguros, a ocultar, reprimir o tergiversar nuestros mensajes o a convertir nuestra expresión en francas agresiones que humillan o lastiman haciéndonos sentir culpables después.

La comunicación y la influencia que tiene en el ámbito educativo es el intercambio de un mundo de experiencias entre dos o más personas es para diferenciar entre los términos comunicar y comunicarse.

A continuación, se muestran los conceptos de comunicar y comunicarse en la educación:

Cuadro 2, conceptos de la comunicación

Comunicar en la educación.	Comunicarse en la educación
Comunicar: significa dar el mensaje Definición comunicación: es un proceso interactivo por medio del cual se transmiten ideas, pensamientos y sentimientos mediante el uso de diferentes manifestaciones del lenguaje	Comunicarse: significa retroalimentarse. Es conveniente que la educación sea amplia, que tenga las bases de la comunicación humana la cual implica una reflexión hacia escuchar, comprender, aceptarse a si mismo y a los demás, tener confianza hacia los demás y expresarla.

Fuente: elaboración propia.

Cabe la posibilidad que la comunicación sea muy segmentada y se manifieste en las actitudes de los estudiantes, lo que sería factible investigar bajo un diagnóstico y análisis específico por institución que lo requiera.

La comunicación en la educación abarca e influye todo lo que acontece entre las personas e implica una serie de elementos necesarios entre el emisor y el receptor.

La comunicación humana implica una serie de elementos: escucha, comprende, aceptación, confianza, expresión, ver cuadro 3.

Cuadro 3, la comunicación humana

Comunicación humana	Comunicación humana	Comunicación humana
Escuchar	Comprender	Aceptación hacia uno mismo y hacia los demás. aceptación, confianza, expresión

Fuente: elaboración propia.

Comprender la dirección de la comunicación intrapersonal, interpersonal, intergrupala, muestra que se ven implicados distintos objetivos de la comunicación en diversas fases.

La comunicación y la educación se manifiestan con la forma como influye en la salud, y en las relaciones sociales y personales cuando el entorno de las relaciones humanas no fluye adecuadamente a lo que los estudiantes necesitan recibir del entorno en el que participan.

La comunicación humana implica una serie de elementos a saber: escuchar, comprensión, aceptación, confianza, expresión. La dirección de la comunicación tiene clasificaciones como las siguientes: la comunicación intrapersonal, interpersonal, intergrupar. Ver el siguiente cuadro 4.

Cuadro 4 clasificaciones de la comunicación

Comunicación intrapersonal	Comunicación interpersonal
Soliloquio: significa que la comunicación es intrapersonal, por ejemplo pensar en la soledad dentro de si mismo de cada ser.	Se identifica cuando la comunicación es con otra persona, es decir con una segunda persona, entonces se clasifica como la comunicación interpersonal.

Fuente: elaboración propia.

Es importante que el maestro y el estudiante se den cuenta de poner en práctica el canal visual, auditivo, quinesésico que incorporen: la visualización, la liberación de los sentidos en torno a la dirección de la comunicación.

Algunos comportamientos provocan sufrimientos, otros comportamientos ayudan a mantener relaciones productivas y satisfactorias, en el aspecto de la comunicación eficaz y satisfactoria, La comunicación es mostrada por los autores mencionados en tres opciones como se muestran a continuación

- a) Opción no afirmativa: *es la falta de respeto por uno mismo, en este caso se pueden experimentar sentimientos o acciones como las siguientes: no poder expresar con libertad y oportunidad las ideas y creencias, sentir miedo al hablar en público.*

Experimentar culpa al expresar un deseo o incomodidad, aun cuando éste sea legítimo y hacerlo se justifique plenamente.

- b) La opción no afirmativa es una expresión débil, indirecta o nula, de las propias ideas, necesidades o sentimientos que, al no responder a los requerimientos de la situación interpersonal que enfrenta, permite que se violen los derechos de la propia persona.

Efectos y consecuencias del comportamiento no afirmativo: Ausencia del autorespeto

Frustración interior manifestada con irritación y tensión, problemas de salud, al callar lo que se piensa o lo que se siente, lo cual es factor para la depresión, culpabilidad, falta de autoestima.

Aprendizajes significativos derivados de la información obtenida y de la reflexión personal: los escenarios de la comunicación, que se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 5 Escenarios de comunicación y reflexión

■ Falta de respeto a nuestros propios derechos.	■ Ausencia de respeto a los derechos de los demás	■ Respetarnos tanto los derechos personales como los ajenos.
---	---	--

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación del tema.

La comunicación efectiva requiere práctica, mucha práctica. Qué mejor para impartir una buena enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

Lo más importante es, autovigilar el tipo de comportamiento y aplicar, una comunicación saludable para evitar efectos negativos.

Prieto, (2004), destaca que en todo acto educativo hay seres humanos, sea en la interacción directa o a través de mediaciones discursivas e instrumentales. Y en toda relación son posibles la violencia, la humillación, la burla, el maltrato, en suma; o bien el inter-aprendizaje, el reconocimiento de las diferencias, la cooperación, la amistad, el encuentro.

En conclusión, a todas las preguntas planteadas por los autores referenciados en la investigación de la temática de la comunicación y la educación los resultados muestran que la comunicación es una necesidad del maestro y de los estudiantes, todos necesitamos aprender calidad humana, inteligencia emocional, desarrollo humano y tener actitudes positivas y como señala Aguilar, (2007), contar con valores y habilidades para la vida. que deben permanecer a la vanguardia por los siglos de los siglos, durante el transcurso de la vida,

Es ahora en el siglo xxi, una meta trabajar con buena comunicación para ser mejor todos los días., es recomendable identificar el avance de la comunicación con la revolución tecnológica.

3. CONCLUSIÓN

Vygotsky citado por Amayuela, (2007), hace referencia que la relación que se hace entre comunicación y educación se consideran los principales aportes como: el comprender el aprendizaje como una actividad social y no sólo como un proceso de realización individual, donde el conocimiento se interacciona en la escuela y en la clase donde se desarrollan diversas actividades en el seno de un determinado contexto social, histórico, institucional que condicionan los valores e ideales de la educación.

Asimismo, el papel del lenguaje en el desarrollo de la actividad cognoscitiva, donde Vygotsky destacó el estrecho vínculo entre pensamiento y lenguaje, entre el desarrollo intelectual y la palabra. Dado que el lenguaje no se desarrolla fuera de la sociedad, sino que es un producto de la actividad humana.

Los efectos de una comunicación unidireccional se relacionan con la adquisición de información mas no la de conocimientos, dado que la información que se adquiere es sin reflexión y utilidad alguna para el estudiante, donde existen un sin número de dudas relacionadas a los diversos temas expuestos en clase; así también la permanencia de la información en los estudiantes es de corto plazo, y es empleada por ellos únicamente para acreditar unidades de aprendizaje.

En este proceso de comunicación unidireccional no existe la retroalimentación o Feed-back, ya que se torna un monólogo donde el estudiante universitario carece de la oportunidad de preguntar o de comunicar ciertos aspectos relacionados con su aprendizaje, y por ello se limita a la transmisión de información, generando errores y la posibilidad de mal entender la información proporcionada en clase por lo que no se llega a concluir con conocimientos reales, además de que el alumno genera desconfianza por el profesor y con ello existe un alto grado de frustración y desmotivación porque el alumno sabe que si no ha comprendido algo siente que es imposible actuar, esta frustración y hasta la posible irritación van dirigidas contra el profesor generando sentimientos negativos no únicamente hacia el profesor sino de la carrera universitaria al considerar las pocas expectativas de éxito.

Al contrario de considerar en la práctica docente una comunicación bidireccional donde la retroalimentación es constante porque existe una precisión en el conocimiento y donde la confianza entre el docente (emisor) y el alumnos (receptor) genera una seguridad, porque el conocimiento emitido se va ajustando a las condiciones de los alumnos, es decir; las estrategias de enseñanza aprendizaje implementadas por los docentes serán acorde a las diferentes formas de aprendizaje para sí lograr a través de un proceso de enseñanza aprendizaje el desarrollo del pensamiento crítico a través de la reflexión y el análisis permitiendo así un conocimiento significativo.

Educación y comunicación son procesos inseparables, ya que cualquier hecho educativo requiere mediaciones comunicativas y no hay situación comunicativa que no tenga una influencia educativa, en algún sentido. Amayuela, (2017).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguilar, E. (2007). Habilidades para la vida, México: Árbol

Aguilar, E. y Jauregui, A. (2007). Trabajar con buena comunicación, capítulo 4, México: Árbol

Amayuela, G. (2017). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Alternativas en Psicología*, (35), 8-19.

Alva, M. (2005, 1 de Marzo). Importancia de la Comunicación en la Educación. [Web blog post]. Recuperado de <http://manuelalvaolivos.obolog.es/importancia-comunicacion-educacion-60698>

Freire, P. (2004). La Educación como práctica de la libertad. España, Editorial Siglo XXI.

Moraga, J. (2012, Abril). Didáctica del Lenguaje. [Web long post]. Recuperado de <http://innovadidactika.blogspot.com/p/comunicacion-didactica-en-el-aula.html>

Prieto, D. (2004), La comunicación en la educación, buenos aires: Ediciones la Crujia.2da. Edición.

Robbins, S.P. (2004). Comportamiento Organizacional. México, Editorial Person Educación.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Bernal Gómez, Ana¹

a.bernalgomez@um.es

Gil Noguera, Juan Antonio²

juanantonio.gil@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Se presenta un trabajo teórico en el que se recoge la importancia que la música tiene en el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado de educación infantil y primaria. En primer lugar, la inteligencia no es un concepto estático, sino dinámico, y tras la revisión de la literatura entendemos que la inteligencia es multidimensional y se explica siempre teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el individuo. Por otro lado, la inteligencia emocional es la capacidad para percibir, comprender y regular una emoción. Asimismo, cuando pensamos cómo la música influye en el desarrollo cerebral de las personas, podemos defender su inclusión dentro del currículo escolar. Autores defienden la importancia de la educación musical puesto que promueve, por un lado, el desarrollo y perfeccionamiento de la capacidad lingüística, y por otro, el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos y alumnas.

Palabras clave: inteligencia – música - inteligencia emocional - educación musical – educación infantil – educación primaria.

ABSTRACT

A theoretical paper is presented. It reflects the influence that music has in the development of emotional intelligence on infant and primary education students. First, the intelligence not is a static concept, but dynamic. After reviewing the literature, we understand that intelligence is multidimensional and the context is always necessary for explained it. Second, emotional intelligence is the ability to perceive, understand and regulate an emotion. Likewise, when we think about how music influences the brain development, we must defend its inclusion within the school curriculum. Authors explain the importance of music education in two ways: promotes the improvement of linguistic capacity and the development of emotional intelligence.

Key words: intelligence – music – emotional intelligence – music education – childhood education – primary education.

¹ Ana Bernal Gómez, es maestra de educación musical y psicopedagoga. Tiene el máster en Psicología de la Educación y el de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Actualmente trabaja como maestra de educación musical para la Consejería de Educación de la Región de Murcia y es estudiante de doctorado en la Universidad de Murcia.

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.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos una revisión bibliográfica que nos permita justificar cómo a través de la música se puede desarrollar la inteligencia emocional. Queremos, en primer lugar, hacer un barrido conceptual de aquellos aspectos que más relación guardan en este ámbito para, después, poder enlazar cómo estos son desarrollados cuando trabajamos la música en el aula. No se trata de un trabajo ubicado en el área específica de música, sino que defendemos que ésta podría ser desarrollada de manera transversal en el ámbito de la educación infantil y primaria para conseguir una adecuada educación emocional.

Si nos centramos en la etapa de infantil, vemos cómo la música es abordada de una manera más amplia, utilizándose la misma para que los niños y niñas vivencien su primera interacción con el mundo físico y las personas. Sin embargo, al trasladarnos a primaria, nos encontramos con el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este decreto restringe las horas lectivas del área a una única sesión semanal, y si analizamos los contenidos establecidos para cada tramo en dicho documento, observamos una retahíla de aspectos teóricos los cuales, en la realidad educativa, resultan casi inviables. Es decir, dadas las horas de música de las que se disponen y el amplio abanico de contenidos, es muy difícil que el profesorado pueda transmitirlos en su totalidad.

Bajo nuestro punto de vista, el currículo de esta materia está establecido para la enseñanza de expertos en música, dejando de lado la finalidad de la educación definida en el artículo 6 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria: proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales básicas y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Ya Pascual (2010) recoge de Pahlen (1961) que todos tenemos musicalidad, capacidad para interpretar y apreciar la música. No se trata de hacer músicos sino personas que amen la música y sepan valorarla. Tal como podemos ver, en esta finalidad quedan englobados tanto aspectos cognitivos como afectivo-sociales, algo a lo que debemos contribuir a través de todas las áreas.

Particularmente, damos singular importancia al desarrollo que la música tiene en el crecimiento personal y social del alumnado, por lo que apostamos (siempre sin infravalorar la propia área de música) por la integración de actividades musicales en todas las materias, especialmente desde la figura del tutor de primaria.

2. LOS CONCEPTOS DE INTELIGENCIA Y EMOCIÓN

2.1. Concepto de inteligencia

Cuando hablamos de inteligencia, debemos tener en cuenta que se trata de un concepto dinámico, el cual ha ido cambiando dependiendo de la cultura y/o la época en la que nos situemos. Dicha acepción ha sido interpretada por diferentes autores, los cuales han establecido distintas concepciones de la misma, atendiendo tanto a su naturaleza como a su estructura.

En primer lugar, si queremos averiguar la naturaleza de la inteligencia, los expertos coinciden en que ésta debe ser considerada desde la perspectiva biológica, psicológica y desde el planteamiento operativo. En la perspectiva biológica, la inteligencia es concebida como la capacidad proveniente de la complejidad neuronal y se interpreta como capacidad de poder de adaptación al medio (González-Pienda, Valle y Álvarez, 2002). En la perspectiva psicológica la inteligencia es la capacidad cognitiva superior o capacidad de aprender. Dos de las aportaciones más relevantes son las de Cattell (1940) y Hebb (1949), los cuales distinguen entre una inteligencia “A” y otra “B”. La parte “A” hace referencia a la cualidad innata de las personas, mientras que la “B” tiene que ver con la funcionalidad (poner en funcionamiento los recursos disponibles en un momento concreto). Esto se encuentra muy relacionado con trabajos posteriores, como el de Cattell (1963) y Horn y Cattell (1967), donde se distingue entre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada (equivaliendo éstas con “A” y “B” respectivamente). La primera de ellas hace referencia a la capacidad para formar conceptos, razonar y argumentar, mientras que la cristalizada depende de la educación y de las experiencias de la vida. Por tanto, podemos concluir que la inteligencia fluida tiene un carácter más innato y la cristalizada está condicionada por el ambiente, por las experiencias propias del individuo. Por último, teniendo en cuenta el planteamiento operativo de la inteligencia, según González-Pienda, Valle y Álvarez (2002), ésta se define como un conjunto de conductas que pueden ser medidas y observadas a través de test.

Atendiendo a cómo se estructura la inteligencia, a principios del s. XX las teorías sobre la inteligencia estaban basadas en el enfoque psicométrico, entendida con una estructura única. Así, Binet estableció el primer test de inteligencia (Binet y Simon, 1916), el cual identificaba el nivel intelectual de las personas; este nivel estaba medido a través de la edad mental (que el propio Binet desarrolló).

Más adelante, en el año 1938, Thurstone se opone a la idea de entender la inteligencia compuesta por un único factor general, y defiende la idea de una inteligencia con una estructura múltiple, definiendo la existencia de siete capacidades independientes entre sí (fluidez verbal, comprensión verbal, habilidad numérica, rapidez de percepción, capacidad de visualización espacial, memoria y razonamiento). Por otro lado, Guilford (1967) plantea un modelo

tridimensional, en el que distingue entre operaciones, contenidos y productos. Estos tres constructos guardan una relación de interdependencia y jerárquica, puesto que los contenidos hacen referencia a las operaciones (a lo que pensamos) y los productos son el resultado de la aplicación de una operación a un contenido determinado.

Con Thurstone y Guilford se asentaron las bases para las concepciones múltiples de la inteligencia, ya que señalaron la necesidad de entenderla más como un conjunto de habilidades que como una habilidad de tipo general y, de esta manera, se estructuró la mente en aptitudes específicas, las cuales son independientes entre sí y, por tanto, pueden ser desarrolladas unas u otras sin necesidad de tener una inteligencia global.

Atendiendo ahora a las teorías contemporáneas las cuales abordan el concepto de inteligencia desde un enfoque cognitivo, en primer lugar encontramos a Sternberg, quien en 1985 defiende que la inteligencia tiene que ser entendida teniendo en cuenta el entorno donde se desarrolla el individuo, es decir, partiendo de la vida cotidiana. Desarrolló la teoría triárquica en la que define que la inteligencia se estructura en tres subteorías relacionadas: componencial (inteligencia analítica), experiencial (inteligencia creativa) y contextual (inteligencia práctica). Por tanto, el autor defiende que la inteligencia debe buscarse tanto en el propio individuo, en el comportamiento y en los contextos de comportamiento.

Además, Sternberg (1997) introduce el concepto de inteligencia exitosa, definida ésta como la combinación adecuada de las tres subteorías. Es decir, poseer inteligencia exitosa requiere pensar bien de manera tanto analítica, creativa, como práctica, buscando la consecución de nuestros objetivos en la vida. Las personas con inteligencia exitosa “se percatan de que el medio en el que se encuentran puede o no capacitarles para sacar el máximo partido a su talento. Buscan activamente un medio en el que no sólo puedan realizar su trabajo con competencia, sino introducir una diferencia. Crean sus propias oportunidades antes que aceptar pasivamente las limitaciones que a esas oportunidades imponen las circunstancias en las que les toca vivir” (Sternberg, 1997, p.26).

A su vez, Howard Gardner (1983) asumió que la inteligencia consiste en un conjunto de habilidades para resolver problemas y crear productos en un contexto que represente un ambiente rico y de actividad natural. Es decir, se trata de un potencial biopsicológico que la persona posee para procesar la información y resolver problemas, los cuales se encuentran contextualizados en una cultura determinada. La inteligencia es multidimensional porque está formada por diferentes capacidades. Gardner distingue ocho inteligencias que poseen unas características propias y funcionan de manera independiente; las personas desarrollamos más unas habilidades cognitivas que otras dependiendo del contexto sociocultural en el que nos desenvolvemos. Además de los dos tipos de inteligencia académica (capacidad verbal y habilidad lógico-matemática), el autor señala que también poseemos habilidades concretas en

los ámbitos musical, espacial, kinestésico - corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Podemos deducir que tanto la inteligencia intra como la interpersonal se encuentran íntimamente relacionadas, a la vez que podemos encontrar la base o el origen de lo que posteriormente desarrollaron Mayer y Salovey (1997), la Inteligencia Emocional.

2.2. Emoción

Antes de abordar el estudio de la Inteligencia Emocional, debemos hacer alusión al término emoción, puesto que es, en esencia, lo que estamos trabajando. Es importante saber que lo que ponemos en juego, en todo momento, son las emociones y que con ellas construimos nuestro perfil de inteligencia emocional.

Para Mayer y Salovey (1997) la emoción es un estado sentimental de un período corto de tiempo que incluye la felicidad, el cólera o el miedo, que mezcla diferentes cantidades de agrado-desagrado y excitación-calma, entre otras sensaciones. Generalmente se producen por un estímulo, con lo que su aparición es brusca, súbita, acompañándose de cambios significativos en la expresión corporal, especialmente en la cara. Además, se han clasificado las emociones en razón de la mayor o menor participación en su vertiente corporal del sistema nervioso simpático o del parasimpático. Podemos deducir que las emociones nos llevan a realizar una acción. Son, en realidad, el motor del cuerpo.

Según Chóliz (2005) todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permiten que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen. Es decir, las emociones tienen un aspecto funcional independientemente de que produzcan o no placer en las personas.

Para Reeve (1994) (en Chóliz, 2005), la emoción tiene tres funciones principales: funciones adaptativas, sociales y motivacionales.

a. Funciones adaptativas.

Tratada como una de las funciones más importantes de la emoción, es la encargada de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado.

b. Funciones sociales.

Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta prosocial. Emociones como la felicidad favorecen los vínculos

sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar respuestas de evitación o de confrontación. De cualquier manera, la expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás.

c. Funciones motivacionales.

La relación entre motivación y emoción no se limita al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

Estas tres funciones son importantes en el desarrollo emocional de las personas. Aun así creemos que la parte adaptativa es algo implícito, es decir, innato del ser humano, y que cuando nos centramos en el ámbito educativo, las funciones social y motivacional son muy relevantes. Primeramente, destacamos la función motivacional porque se trata de un aspecto vital a la hora de afrontar los diferentes aprendizajes, tanto a nivel intrínseco como extrínseco. Es necesario que los alumnos/as afronten el proceso de aprendizaje movidos por sus propios intereses, lo cual conlleve una iniciativa propia, y que a su vez el profesor sepa transmitir el conocimiento de forma cercana, que el alumnado lo considere útil y funcional en su vida cotidiana.

En segundo lugar, la función social juega igualmente un papel importante en la escuela, en este contexto priman las relaciones sociales entre iguales, entre alumnado-profesor, familia-escuela, etc. Por tanto, destacamos la cantidad de vínculos afectivos que en ella se producen y la relevancia que esto supone en el desarrollo personal del alumnado. Las inteligencias intra e interpersonal que se desprenden de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner están estrechamente ligadas a la función social de las emociones, puesto que estas hacen referencia tanto al conocimiento de uno mismo como al de los demás. Esto a su vez nos lleva a ubicarnos en el término Inteligencia Emocional, el cual, como veremos en el apartado siguiente, deriva entre otras, de la teoría de este autor.

2.3. Inteligencia emocional

Teniendo en cuenta los dos conceptos definidos anteriormente (inteligencia y emoción) hemos decidido a continuación esclarecer el término de Inteligencia Emocional, así como las principales teorías que lo definen.

Aunque es un tema relativamente actual encontramos como precursor a Thorndike (1920) y su concepto de Inteligencia Social, entendida ésta como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas.

Además, como se ha mencionado anteriormente, en la teoría de Gardner podemos encontrar una relación evidente entre la Inteligencia Emocional y las Inteligencias Inter e intrapersonal definidas por el mismo.

Salovey y Mayer (1997) fueron los primeros psicólogos que utilizaron este término para explicar cualidades emocionales como la empatía, la expresión de los sentimientos, el control de los impulsos, la capacidad de resolver problemas, el respeto, la capacidad de adaptación, etc. Los autores definen, por tanto, la Inteligencia Emocional como la capacidad para percibir, valorar y expresar la emoción. Es decir, como la habilidad para acceder y/o generar sentimientos, para comprender la emoción, y para regular las emociones. Todo ello siempre con la única finalidad de promover un crecimiento emocional e intelectual.

Según Goleman, tal y como señala Balsero y Gallego (2010), el concepto de Inteligencia Emocional incluye una serie de habilidades o competencias emocionales:

- **Autoconciencia:** La autoconciencia es la habilidad fundamental sobre la que se construyen las demás competencias emocionales. Podemos definirla como el conocimiento que uno tiene de sus propias emociones.
- **Autocontrol:** Capacidad de controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento y las circunstancias.
- **Automotivación:** Capacidad de motivarse a uno mismo. Controlar nuestra vida emocional y subordinarla a un objetivo.
- **Empatía:** Capacidad para reconocer las emociones ajenas.
- **Habilidades sociales:** Hace referencia a las aptitudes que favorecen el trato con los demás y cuya carencia conduce al fracaso social.

Fernández-Berrocal y Ramos (2002) establecen los tres procesos que la Inteligencia Emocional implica:

- **Percibir:** reconocer adecuadamente nuestras emociones, identificar lo que sentimos y ser capaces de expresarlo verbalmente. Este proceso está íntimamente relacionado con la competencia en autoconciencia.
- **Comprender:** integrar lo que sentimos en nuestro pensamiento.
- **Regular:** utilizar las emociones tanto positivas como negativas de forma efectiva.

A partir de toda la información recogida en este apartado sobre el conocimiento de las diferentes competencias emocionales, consideramos que se trata un ámbito que, teniendo en cuenta el fundamento de la música, está totalmente ligado a la misma; mediante la música se pueden adquirir estas competencias. Además, la propia definición de inteligencia emocional establecida por Mayer y Salovey, demuestra que se trata de un ámbito totalmente realizable a través del contacto directo con la música, a través del desarrollo de actividades musicales.

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MÚSICA

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, debemos centrarnos en el tema que basa nuestro trabajo: la influencia que la actividad musical puede tener en el desarrollo emocional de las personas. Esta actividad musical se encuentra enmarcada en el desarrollo normal del aula, no como algo puntual y reservado al área de música.

Primeramente destacamos lo que la música produce a nivel fisiológico, en la actividad cerebral. Debemos considerar que la música, en un principio comprendida como sustancia física, influye en muchos aspectos biológicos y de comportamiento del ser humano, es decir, la música ejerce influencia tanto en el modo de comportarnos como en nuestro funcionamiento cerebral. Es este el influjo más llamativo pues diversas investigaciones y estudios han corroborado que nuestro cerebro (que es plástico y adaptable) es susceptible al estudio y práctica de la música, pudiendo modificarlo y consiguiendo así que los dos hemisferios funcionen con más agilidad e integración, de modo más holístico. Esto ocurre no sólo para el uso de funciones musicales sino también en dominios como la matemática o la memoria. Existe una relación entre los dos hemisferios cerebrales a través del cuerpo calloso, de manera que intercambian información y se complementan. Esto es lo que se denomina intrahemisfericidad e interhemisfericidad cerebral. En este sentido, y al igual que otros fenómenos, la música no está representada en células individuales especializadas particularmente en el procesamiento de un parámetro musical concreto, sino que es algo que se extiende en muchas áreas de ambos hemisferios por medio de las conexiones sinápticas. Por ello, debemos tener en cuenta desde la propia sociedad, y en concreto desde la educación, el beneficio que esto podría suponer, al igual que debemos ser conscientes y concienciar a la población de que el consumo irresponsable de música en nuestra sociedad puede producir daños en la salud e incluso lesiones irreversibles (excesivo número de decibelios, uso irresponsable de reproductores de música como auriculares mal calibrados, falta de equilibrio entre los bajos y los agudos...), por lo que debemos educar con el fin de preservar la salud de las personas en cuanto al uso adecuado de la música (actualmente omnipresente en nuestro mundo social).

En este sentido, consideramos que la música posee un valor formativo, quedando comprobada su influencia en el desarrollo cerebral, y por tanto, siendo una herramienta útil a nivel educativo. Pascual (2012) distingue dos puntos de vista en favor de la educación musical: desde un punto de vista más intelectual defiende que la música promueve el desarrollo y perfeccionamiento de la capacidad de desenvolvimiento lingüístico, tanto comprensiva como expresivamente. Además, facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes. Por otro lado, podemos entender la influencia de la música desde una perspectiva afectivo-social, la cual es la que más interesa de cara al desarrollo de la Inteligencia emocional:

1. Crea lazos afectivos y de cooperación en la práctica musical, tan necesarios para lograr la interacción en el grupo.

2. Actúa como relajamiento para el alumno, sirviendo como estrategia en el control emocional.
3. Es un fuerte instrumento de socialización. A partir de las prácticas musicales el alumnado se ve en la obligación de desarrollar las competencias de empatía y habilidad social propuestas por Goleman.
4. Al facilitar las facultades necesarias para otro aprendizaje, implícitamente se colabora en la mejora del autoestima y el crecimiento personal.
5. Contribuye al desarrollo de la creatividad. Para el profesor debe primar el proceso de creación, participación así como la espontaneidad del alumnado y no únicamente los resultados.
6. Desarrollo de la sensibilidad estética y el gusto artístico, lo que les permite captar no sólo su mundo exterior sino también su mundo interior.

Bukofzer (1977), en su obra, sostiene la existencia de dos objetivos en la educación musical: educación para la música y educación con la música. Esta última es la que nos interesa porque según el autor persigue la comprensión y la respuesta inteligente que facilite la amplia experiencia artística, al tiempo que la agudización de los sentidos y la estimación de los valores culturales en general. Como hemos justificado en la introducción de este trabajo no nos basamos en la música como herramienta de formación de expertos, sino que la queremos como vía de desarrollo de las cualidades humanas, en especial del manejo y gestión inteligente de las emociones. Ligado a esto y a la función motivacional de las emociones, hemos de justificar que, a pesar de no centrarnos en actividades musicales propias del área de música, optamos por un uso de la misma no como entretenimiento, sino como base de la percepción y/o expresión emocional. (Pascual, 2010).

Abordando los diferentes estudios sobre esta temática, hemos de decir que son pocos los autores que han tenido en cuenta el cómo la música influye en el desarrollo de la inteligencia emocional. Así mismo, aquellos que sí lo han trabajado, lo han planteado desde el estudio de sujetos que practican la música fuera del ámbito escolar, lo que nos supone una gran dificultad al querer contextualizar dicha temática dentro de la escuela, con niños y niñas que no tienen una formación musical específica. Entre dichos estudios destacamos los realizados por:

Chamorro-Premuzic, Furnham, Gomà-i-Freixanet y Muro (2009), que replicaron un estudio sobre personalidad, inteligencia y los usos de la música en la personalidad. Los datos demostraron que sujetos con alto nivel de neuroticismo son más propensos a utilizar la música para su regulación emocional, los extrovertidos usan la música como fondo en la realización de otras actividades y las personas con mayor nivel de apertura son más propensos de utilizar la música de una forma cognitiva.

Balsero y Gallego (2010), quienes han trabajado la implicación que supone utilizar una metodología de trabajo basada en teorías de la inteligencia emocional para, por una parte,

mejorar las habilidades que requiere el dominio de un instrumento, y por otra, desarrollar la propia inteligencia emocional de los estudiantes. Todo esto haciendo hincapié en las cinco competencias emocionales (autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales).

Udasco (2010) defiende que la música ayuda al desarrollo emocional y social de las personas. La interpretación musical potencia el asentamiento emocional y, además, mientras escuchamos música podemos mejorar nuestro humor en menos tiempo. La autora, además, explica que la música podría ayudar a los niños a identificar y manejar sus emociones. Los niños de cinco a siete años se limitan a decir que están contentos, tristes, asustados... Sin embargo, muchas palabras relacionadas con la emoción podrían ser expresadas a través de la mayoría de los tipos de música. Una vez que los niños pueden identificar y comprender sus emociones, se les puede enseñar mejor las emociones y cómo expresarlas y regularlas.

Por último, Schellenberg y Mankarious (2012) realizaron un estudio con niños y adultos con estudios musicales. Los resultados demostraron que dichos sujetos puntuaron más alto en los test de habilidad intelectual que aquellos que no tenían estudios musicales. Sin embargo, no se pudo esclarecer que la música estuviera asociada a funciones sociales o emocionales. Además se quiso descubrir si la formación musical en la infancia es factor predictivo de la comprensión de las emociones a través del test TEC (Test de Comprensión de la Emoción) obteniendo un resultado que confirmó dicha relación.

En conclusión podemos extraer que estos estudios aportan la visión de que la música puede facilitar la gestión de las emociones. Aquellas personas que han tenido o tienen un contacto cercano con la música pueden utilizar la misma para autorregularse emocionalmente o para comprender las emociones de los demás, facilitando de esta forma la empatía y las habilidades sociales. Por tanto, a pesar de que se basan en sujetos con un bagaje musical específico, consideramos que se puede extrapolar al aula de Primaria y hacer de la música una herramienta para favorecer el aprendizaje y la administración de las emociones.

4. CONCLUSIONES

A partir de la elaboración de este trabajo, destacamos las siguientes conclusiones generales:

- Escasa bibliografía del tema. Las referencias que se tienen se basan en investigaciones realizadas a personas con estudios musicales propios, mientras que en el ámbito educativo no se encuentra ningún trabajo que establezca una relación concreta entre inteligencia emocional y música en la escuela.
- Los estudios demuestran que las personas que tienen contacto directo con la música tienen una mayor Inteligencia Emocional.

- Música fuera del área. Cuando hablamos de música en la escuela, nos referimos al desarrollo de actividades musicales integradas en el funcionamiento ordinario del aula y no como algo aislado o excepcional.
- Contenidos profesionalizados. Los contenidos educativos del área de música están establecidos principalmente para formar músicos, olvidando el potencial que ésta tiene para desarrollar la Inteligencia Emocional y favorecer el aprendizaje en general.
- Cuando la música es utilizada dentro de la dinámica normal de la clase, generalmente se hace en un momento concreto y con un fin motivacional, y no como vía para favorecer las relaciones sociales y el propio autoconocimiento personal.
- Interdisciplinariedad. Se debe tener claro que desde todas las áreas hay que contribuir a la consecución de la finalidad de la Educación Primaria: fomentar la formación integral de todas las personas, razón por la que defendemos la integración de la música en el aula.
- Con el paso de la etapa de Infantil a Primaria, la música pierde valor. En Infantil la mayoría de actividades son realizadas a través de la música y además se tiene conciencia de que las mismas ayudan a la facilitación del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que los niños de Primaria tienen una mayor conciencia de las propias emociones y habilidad de gestionar las mismas, las actividades musicales son reducidas al área de música, desprestigiando su valor en el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

5. REFERENCIAS

- Balsero, F.J. y Gallego, D.J. (2010). *Inteligencia Emocional y enseñanza de la música*. Barcelona, España: DINSIC Publicacions Musicals.
- Binet, A. & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Philadelphia, EEUU: Williams & Wilkins.
- Cattell, R.B. (1940). A culture-free intelligence test. I. *Journal of Educational Psychology*, 31(3), 161.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1–22. doi: 10.1037/h0046743.
- Chamorro-Premuzic, T., Gomà-i-Freixanet, M., Furnham, A. & Muro, A (2009). Personality, self-estimated intelligence, and uses of music: a Spanish replication and extensión using structural equation modeling. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*. 3, (3), 149-155. Consultado el 30 de enero de 2013 en http://www.drtomascp.com/uploads/SpanishMusicUses_PACA_2009.pdf
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York, EEUU: Basic Books.
- González-Pienda, J.A., Valle, A. y Álvarez, L. (2002). Inteligencia y aptitudes. En J.A. González - Pienda (Ed.), *Manual de Psicología de la Educación*. (pp. 69 - 93). Madrid, España: Psicología Pirámide.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, EEUU: McGraw-Hill.
- Hebb, D.O. (1949). *The Organization of Behavior: A neuropsychological theory*. New York, EEUU: Wiley.
- Horn, J.L., & Cattell, R.B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta psychologica*, 26, 107-129.
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. En I.S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series*, Vol. 9. (pp. 39-73). Washington, USA: American Psychological Association.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona, España: Kairós.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York, EEUU: Basic Books.
- Pahlen, K. (1961). *La música en la educacion moderna*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid, España: Pearson.
- Schellenberg, E.G., & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 5, (12), 887-891.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, United Kingdom: CUP.
- Sternberg, R.J. y Galmarini, M.A. (1997). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Madrid, España: Paidós.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, EEUU: University of Chicago Press.

Udasco, C.M. (2010). *Cognitive and emotional intelligence through music* (Trabajo Fin de Máster).
California State University, Sacramento.

PRÁCTICAS DE RELAJACIÓN CON ESTUDIANTES

María José Benítez Jiménez

(Universidad de Málaga)

mjbenitez@uma.es¹

RESUMEN

En este estudio se aborda la recogida de información para el seguimiento de una iniciativa del Servicio de Atención Psicológica (S.A.P.) de la Universidad de Málaga (UMA) dependiente de la Delegación del Rector para la Igualdad y la Acción Social y vinculado a la Facultad de Psicología y Logopedia, consistente en la realización de una actividad de relajación previa a exámenes de primera convocatoria ordinaria en febrero de 2018.

La muestra se compone de 80 estudiantes del Grado en Criminología de la Universidad de Málaga que cursaron la asignatura de Formas Específicas de la Criminalidad, perteneciente al 3er curso del Grado, y que se examinaron de dicha asignatura el día 8 de febrero de 2018. El carácter del formulario recogido era anónimo y voluntario, siendo la participación de un 92% y contando con una muestra no equilibrada en cuanto a género debido a las características del grupo, que ya de partida se componía por un 76% de chicas y un 24% de chicos.

Palabras clave: relajación, exámenes, atención psicológica, ansiedad, bienestar.

ABSTRACT

This study deals with the collection of information for the follow-up of an initiative of the Psychological Attention Service (SAP) of the University of Malaga dependent on the Delegation of the Rector for Equality and Social Action and linked to the Faculty of Psychology and Speech Therapy, consisting of the completion of a relaxation activity prior to examinations of the first ordinary call in February 2018.

The sample consists of 80 students of the Degree of Criminology of the University of Malaga who studied the subject of Specific Forms of Criminality, belonging to the 3rd year of the Degree, and which were examined on that subject on February 8, 2018. Character of the form collected was anonymous and voluntary, with a participation of 92% and having an unbalanced sample in terms of gender due to the characteristics of the group, which already comprised 76% girls and 24% of guys.

Key Words: relaxation, exams, psychological attention, anxiety, well-being

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.

1. INTRODUCCIÓN

La relajación proporciona un estado de bienestar que elimina tensiones y favorece la concentración. En este estudio se lleva a cabo un acercamiento a la percepción de un grupo de estudiantes de tercer curso del Grado en Criminología de la Universidad de Málaga, concretamente de la asignatura de Formas específicas de la Criminalidad, sobre la actividad de relajación realizada previa a un examen en la convocatoria de febrero de 2018.

La literatura sobre relajación y concentración nos informa sobre los beneficios de afrontar las situaciones generadoras de tensión de un modo seguro y confiado, pues ello nos acerca a una resolución interna del conflicto que permite extraer lo beneficioso de cada situación (De Pagès Bergés, E. y Reñé Teulé, A., 2008:18).

Entendemos que es primordial comenzar un examen con capacidad para comunicar todo lo aprendido y concentrarse es el camino para plasmar los conocimientos de modo claro y estructurado. Por otro lado, la relajación, más allá de ser operativa por lo que indirectamente aporta al individuo, es fuente de generación creativa y permite vincular información de la que ya dispone el sujeto (Peveler, R.C. y Johnston, R. W., 1986). De este modo, además de ayudar a realizar mejor un examen, la relajación predispone a los alumnos a disfrutar de esa actividad y entenderla más como un reto que como una experiencia negativa.

Tal y como indica Payne (1995:13) recordando a Tittlebaum, la relajación aborda tres esferas: Como medida de prevención; como tratamiento; y como técnica para poder hacer frente a las dificultades. Es esta última esfera en la que situaríamos este estudio.

Es relevante indicar que la Universidad de Almería fue pionera en tener en cuenta un programa autoaplicado para el control de la ansiedad en los exámenes², y como bien se indica: *“La ansiedad ante los exámenes es una reacción de tipo emocional de carácter negativo que se genera ante la expectativa creada por la inminencia o presencia de un examen y que muchos estudiantes la perciben como una amenaza...En general los exámenes son situaciones estresantes...”*

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio exploratorio son:

Conocer si la realización de un ejercicio de relajación previo al examen hace afrontarlo con más tranquilidad.

Valorar el grado de satisfacción de la actividad llevada a cabo.

Proponer mejoras para futuras interacciones con los alumnos.

3. METODOLOGÍA

²Véase

http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/PROGRAMA_AUTOAPLICADO_PARA_AUTOCONTROLAR_LA_ANSIEDAD_ANTE_LOS_EX%C3%81MENES Consultado el 25 de febrero de 2019.

Véase también <https://www.masterd.es/blog/tecnicas-relajacion-examen/> Consultado el 25 de febrero de 2019.

3.1. Muestra

La muestra del estudio es de 80 alumnos de tercer curso del Grado en Criminología de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, matriculados en la asignatura Formas específicas de la Criminalidad en el curso 2017-2018. No hay equilibrio en cuanto a género, ya que las chicas representan las tres cuartas partes de la muestra pues el grupo gozaba de esta particularidad; sin embargo sí hay estabilidad en cuanto a la edad ya que con carácter generalizado ésta oscila entre los 20 y los 23 años.

2.2. Instrumento de medida

Para realizar este estudio se ha empleado un formulario elaborado *ad hoc* de cara a conseguir una herramienta para obtener información sobre la materia objeto de interés. Consta de cinco preguntas, tres de las cuales son variables categóricas, y las otras tienen un carácter valorativo y explicativo respectivamente.

2.3. Trabajo de campo

Tras tener conocimiento de que el Servicio de Atención Psicológica (S.A.P.) de la Universidad de Málaga promovía la posibilidad al profesorado de incorporarse a un estudio de implementación de relajación previa al examen del alumnado, nos pusimos en contacto con este Servicio manifestando nuestro interés en participar y se valoró la posibilidad de recoger un *feed back* de las experiencias de los alumnos sobre la actividad de relajación y sus consecuencias, propuesta que fue bien considerada.

La recogida de información se realizó tras finalizar el examen (tanto en grupo de tarde como en grupo de mañana), no superando los diez minutos el formulario a rellenar. Una vez obtenidos los datos se utilizó para su tratamiento el paquete estadístico SPSS.

4. RESULTADOS

Respecto a los resultados de nuestro trabajo, ha de indicarse que un 91%(n=73) de los alumnos consideraron que la actividad de relajación previa al examen les había ayudado a afrontarlo con más tranquilidad (Gráfico 1). Este dato refleja la importancia que para ese grupo tuvo la posibilidad de disponer de unos minutos para relajarse y concentrarse a través de una relajación guiada. En el estudio que aquí se presenta no aportaremos especificaciones de cómo se realizó la relajación pues el análisis de su metodología no queda dentro del marco de investigación.

En el Gráfico 1 también puede observarse que sólo el 9% (n=7) de los sujetos de la muestra consideraron que la actividad de relajación no les había ayudado a tranquilizarse. Son relevantes algunos de los comentarios realizados por estas/os estudiantes para explicar por qué no les funcionó.

E.1. *Me gustaría que se llevase a cabo en más ocasiones, y recibir consejos del S.A.P. para afrontar los exámenes. Además habría sido mejor hacerla durante más tiempo, puesto que al no salir bien varias veces tras intentarlo, no me he relajado del todo.*

E.2. Considero que esta actividad es de gran ayuda, pero para mí realizarla previamente a un examen no me resulta eficaz. Estaría bien realizarla antes de exposiciones orales.

E.3. Me parece buena idea el realizar estas actividades pero en otro momento, no justo en el momento previo al examen.

E.4. Me ha gustado, pero puede que después del examen hubiera sido más útil.

E.5. Creo que debería realizarse esta actividad con posterioridad al examen para quitarnos la ansiedad acumulada.

Con estas observaciones entendemos que la práctica de la relajación en otros momentos distintos a la realización del examen, como pueden ser exposiciones orales o antes de comenzar la clase, podría incardinarse.

Gráfico 1. ¿Crees que la actividad de relajación previa al examen te ha ayudado a afrontarlo con más tranquilidad? (%)



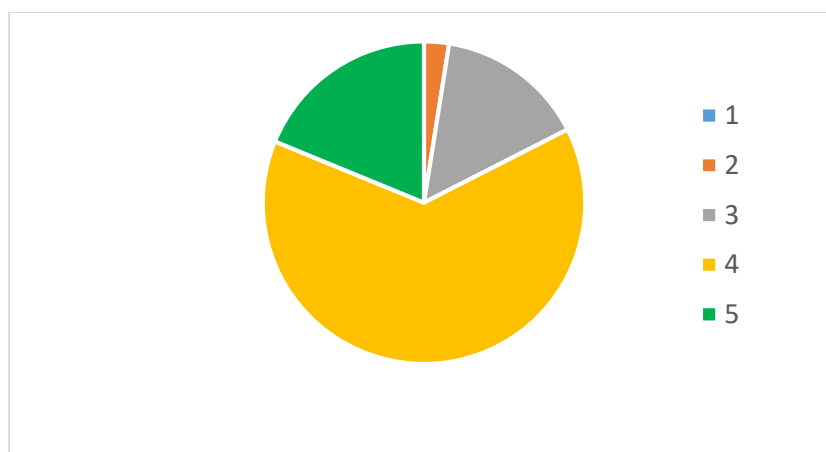
En el Gráfico 2 se aprecia que a casi todos los/las estudiantes (97,5%) (n=78) de la muestra les gustaría que en otras ocasiones se llevara a cabo la actividad de relajación propuesta por el Servicio de Atención Psicológica de la Universidad de Málaga. Hay dos estudiantes a quienes no les gustaría (2,5%), justificando uno de ellos su respuesta al exponer que sería mejor realizar la actividad de relajación con posterioridad al examen en vez de con anterioridad.

Gráfico 2: ¿Te gustaría que en otras ocasiones se realizara la actividad de relajación propuesta por el S.A.P. de la UMA? (%)



En el Gráfico 3 queda recogido el grado de satisfacción del alumnado con la actividad de relajación realizada, destacando notoriamente los valores 4 y 5 que son los más altos, quedando representados ambos en conjunto con casi un 83% (n=66).

Gráfico 3: ¿Cómo valorarías del 1 al 5 (donde 1 es muy bajo y 5 muy alto) el grado de satisfacción con la actividad? (%)



Podemos señalar que mayoritariamente la actividad de relajación ha sido satisfactoria para la mayoría de la muestra. En algunos comentarios vertidos por los/las estudiantes en el último apartado del formulario, se pone de manifiesto que lo aconsejable sería repetir con habitualidad esta actividad para poder dominar la técnica y estar familiarizados con ella. Sólo el 10% de la muestra había realizado una actividad de este tipo con anterioridad.

5. CONCLUSIONES

Del análisis muestral se puede concluir que a la mayoría de las/los estudiantes les ha sido útil la actividad de relajación previa al examen para afrontarlo con más tranquilidad, ya que un 91% de ellos/as contestaron positivamente a esa cuestión. Mayor porcentaje de estudiantes (97,5%) se manifestaron a favor de realizar la actividad antes de otros exámenes, proponiendo además otras opciones como por ejemplo realizarla antes de exposiciones orales o después de los exámenes, indicando que les podría ser más útil la actividad una vez que dominaran la técnica.

La satisfacción con la actividad de relajación previa al examen mayoritariamente es de 4 sobre 5 y el 5 también goza de un porcentaje nada desdeñable. Nos gustaría con este estudio impulsar la realización de actividades de relajación en general para estudiantes, si bien, con motivo de pruebas o exámenes la efectividad de la actividad se hace más visible.

Los tres objetivos previstos en este estudio se han cumplido, ya que la actividad ha brindado más tranquilidad a la mayoría de las/los estudiantes para realizar el examen; su valoración ha sido muy positiva por el alumnado; y se han visualizado otros momentos claves donde realizar actividades de relajación, así como la necesidad de practicarse con más habitualidad para poder acceder a sus beneficios de modo más sencillo.

6. BIBLIOGRAFÍA

De Pagès Bergés, E. y Reñé Teulé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de relajación y concentración en el aula*, Edit. Graó, Barcelona.

Peveler, R. C., & Johnston, D. W. (1986). Subjective and cognitive effects of relaxation. *Behaviour Research and Therapy*, 24(4), 413-419.

Payne, R. A. (2005). *Técnicas de relajación. Guía práctica* 4ª Edi., Edit. Paidotribo, Badalona, España.

Enlaces:

<https://www.masterd.es/blog/tecnicas-relajacion-examen/>

LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI

Carrión Morales, Ester¹

ester.carri@um.es

Hernández Prados, María de los Ángeles²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

En el Siglo XXI se vislumbra un especial interés social por alcanzar altas cotas de calidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje de las diferentes instituciones educativas. La evaluación tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que no cabe duda de que la calidad de la enseñanza está supeditada a una evaluación. En la enseñanza es de vital importancia la relación que se produce entre el docente y el alumnado. El docente deberá evaluar su praxis para poder incurrir en mejoras futuras y ofrecer una enseñanza de calidad. El objetivo de este trabajo es analizar la evaluación docente de las universidades españolas mediante la revisión de artículos de investigación, ya que, cada vez más, existe la necesidad de evaluar la docencia con el fin de responder a las demandas de la sociedad y de la propia institución universitaria. Para ello, se han detallado unos subapartados donde se resumen las diversas aportaciones de autores especializados en el tema de evaluación educativa, así como los instrumentos que son utilizados para recoger y analizar esta información.

Palabras clave: Evaluación- Docentes- Alumnado- Calidad -Universidad,

ABSTRACT

In the 21st century a special social interest can be seen to reach high levels of quality in the teaching-learning processes of the different educational institutions. The purpose of the evaluation is to improve the quality of teaching, so there is no doubt that the quality of teaching is subject to an evaluation. In teaching, the relationship that occurs between the teacher and the student is of special importance. The teacher must evaluate their praxis to be able to make future improvements and offer a quality education. The objective of this work is to analyze the teaching evaluation of Spanish universities through the review of research articles, since, increasingly, there is a need to evaluate teaching in order to respond to the demands of society and society. own university institution. To do this, some subsections have been detailed, summarizing the various contributions of authors specialized in the subject of educational evaluation, as well as the instruments that are used to collect and analyze this information.

Key words: Evaluation- Teachers -Students- Quality -University

¹ Ester Carrión Morales, Pedagoga. Estudiante del Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación. Educadora en Centro de Protección de Menores.

² M^a Ángeles Hernández Prados Profesora titular en la Universidad de Murcia. Doctora en Pedagogía. Docente en Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

1. INTRODUCCIÓN

En el campo socioeducativo la preocupación por mejorar la calidad de los procesos que tienen lugar en el seno de las instituciones y asociaciones es un hecho que se viene observando en los últimos años. Este interés y preocupación en el ámbito de la educación por la calidad, nos lleva inexcusablemente a hablar de evaluación, ya que la finalidad principal de ésta es mejorar la calidad del objeto evaluado. De tal modo, la evaluación, se convierte así en una herramienta para gestionar la calidad de los procesos socioeducativos (García Sanz, 2014). Si tuviéramos que destacar una característica común de las instituciones universitarias durante los últimos años, ésta sería, sin duda, el interés creciente por la búsqueda de la calidad (Ruíz Carrascosa, 2005).

Tras la firma de la Carta Magna en el año 1988 y la declaración de Bolonia en 1999, la evaluación en los ámbitos educativos e institucionales ha cobrado una importancia relevante, suponiendo una mejora en el desarrollo de los programas formativos y en la formación del profesorado (Hernández Pina, 2014). Asimismo, como señala Madrid Izquierdo (2005) la creación del Espacio Europeo de Educación Superior conlleva la necesidad de que el profesorado universitario reciba una formación docente adecuada, siendo necesario que la universidad valore e incentive la buena docencia a través de una evaluación de la formación y una evaluación docente al profesorado. En España, a partir del año 1996, con el inicio del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, se produce un avance importante en el campo de la evaluación institucional, sobre todo en el ámbito de la enseñanza. Desde entonces se empieza a considerar la evaluación docente del profesorado como un aspecto importante relacionado con la calidad de la enseñanza (Ruíz Carrascosa, 2005).

Efectivamente, cada vez es más importante para las instituciones educativas tener una buena calidad del desempeño docente y, para ello, es imprescindible evaluar la docencia, pues como asevera Tejada (2006) “hablar de calidad nos lleva automática e inevitablemente a hablar de evaluación” (p.281). Tanto es así que la nueva Ley de Ordenación Universitaria contempla la realización de una evaluación de la labor educativa teniendo como objetivo principal la mejora de la calidad educativa mediante el correcto desempeño docente (Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002). En este sentido, en educación, la evaluación hace referencia, por un lado, al proceso destinado a la recogida y el análisis de información en la que se pueda dar soporte a juicios de valor sobre el objeto evaluado, la inclusión de elementos de mejora en los procesos de evaluación, en la estructura organizativa de la institución, etc.; y por otro lado, a la toma de decisiones (Hernández Pina, 2014). En la evaluación del profesorado no se debe obviar, como bien señala Tejedor (2003), que exige llevar a cabo una serie de pautas metodológicas que se establecen a partir de tres aspectos básicos: la negociación (mediación entre los participantes implicados), la flexibilidad (capacidad de autonomía) y la construcción colectiva (participación continua y permanente).

En definitiva, como señala la autora García Sanz (2014), la evaluación hoy en día no sólo se aplica al aprendizaje de los estudiantes sino a todos los elementos que conforman los procesos socioeducativos, entre ellos, el profesorado. La evaluación institucional del profesorado, desde una perspectiva amplia, debe abarcar tres funciones interrelacionadas: las tareas docentes, los trabajos de investigación y las tareas propias de las Universidades. Por consiguiente, los procesos evaluativos se han de plantear teniendo en cuenta la conexión entre dichas funciones (Calderón Patier y Escalera Izquierdo, 2008). Por otro lado, Elizalde y Reyes (2008) aseveran que la docencia en la universidad es una actividad central que necesita ser evaluada para alcanzar mejoras. Señalan estos autores la necesidad de tener en cuenta a la hora de implementar procesos de evaluación que la evaluación de la docencia es una práctica compleja que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos que pueden tener consecuencias sociales relevantes para docentes y alumnado.

2. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciada en el año 1999 con el Proceso de Bolonia denota, según Madrid Izquierdo (2005), la necesidad de incentivar una docencia de calidad que debe ser asumida por las universidades europeas como un referente externo, pues el profesorado ha de tener una formación docente adecuada y para ello se necesita que la universidad valore e incentive la buena docencia, evaluando la formación del docente y la evaluación de la labor docente. Hasta ese momento, la evaluación docente del profesorado universitario había consistido en evaluar sus años de docencia y las encuestas del alumnado pero sin consecuencias directas y tácitas sobre la práctica. Sin embargo, como señala Valcárcel (2005) (citado Madrid Izquierdo, 2005) la evaluación docente ha de ser entendida desde un enfoque integral teniendo en cuenta la variedad, intensidad y tipología de la trayectoria docente; la valoración de la trayectoria docente través de un autoinforme, la opinión de los estudiantes mediante encuestas, la opinión de los responsables académicos y la opinión de expertos externos a la disciplina; y las actividades de mejora docente atendiendo a los cursos de formación que ha recibido, las publicaciones realizadas, participación en innovaciones docentes, entre otros méritos.

Para Calderón Patier y Escalera Izquierdo (2008), la finalidad principal del proceso de convergencia de la enseñanza superior dentro del marco del EEES, es convertir a los sistemas europeos en referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida, destacando la importancia de desarrollar prácticas que permitan evaluar de forma íntegra la enseñanza, teniendo en cuenta que el docente universitario debe ser simultáneamente docente e investigador. No cabe duda de que los resultados de las evaluaciones docentes permitirán a las Universidades y a las Administraciones de cada comunidad la puesta en marcha de políticas de mejora de la calidad de la docencia. Por su parte, Ruiz Carrascosa (2005) destaca que las fuentes de información en la evaluación de la docencia universitaria, así como las técnicas e instrumentos utilizados son variados y responden a las necesidades e intereses de las instituciones,

así como a las posibilidades de acceso a la información, siendo condicionantes a la vez la cultura evaluativa existente así como los medios y recursos disponibles.

En este sentido, Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde (2002) destacan la importancia de evaluar el colectivo del profesorado como indicador de calidad educativa de las instituciones educativas, señalando que la evaluación sistemática es escasa porque no proporciona información suficiente y, además, se realiza en la mayoría de los casos bajo un enfoque punitivo que despierta en el profesorado universitario una aversión y rechazo hacia la evaluación. Por consiguiente, la evaluación del profesorado no se ha de tratar de un sistema sancionador sino de una herramienta encaminada a la mejora, y, para ello cada universidad ha de tener establecido un sistema estable y riguroso de evaluación del profesorado que fomente la mejora y apoyo del profesorado (Madrid Izquierdo, 2005).

Los autores Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde (2002) en su estudio hacen mención a que en las universidades españolas la evaluación docente es entendida a través de dos vertientes, una tradicional basada en la aplicación de cuestionarios para evaluar la docencia y, otra vertiente más actual que establece modelos de evaluación que parten de la autoevaluación como un proceso reflexivo y participativo que implica a todos los miembros de la institución encaminada a la mejora de la calidad. Sin embargo, como destacan los citados autores las universidades emplean cuestionarios para evaluar al profesorado, mientras que, por otro lado, el Plan Nacional de Calidad lo hace a través de una guía de autoevaluación.

El sistema universitario del siglo XXI, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se encuentra con la necesidad de replantear la formación docente del profesorado universitario. Esta formación ha pasado de estar inmersa en un modelo basado en la enseñanza que se ha centrado únicamente en los objetivos de enseñanza, en el profesor como protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje, en la pasividad del estudiante y en una evaluación sumativa e individualizada, a un modelo fundamentado en el aprendizaje centrado en objetivos de aprendizaje, en el estudiante, en el aprendizaje de competencias, en el profesor como guía, en la evaluación formativa y en el trabajo de docente en equipo. En definitiva, el profesorado actualmente ha de tener competencias cognitivas que faciliten el aprendizaje de su alumnado, competencias meta- cognitivas que le conviertan en un profesional crítico y reflexivo de su propia enseñanza, competencias comunicativas, competencias gerenciales de la enseñanza (utilización de recursos y entornos de aprendizaje), competencias sociales y competencias afectivas. De esta forma, el fin último de la evaluación ha de ser mejorar la calidad de la enseñanza en las universidades, a través de la creación de una cultura docente, responsable, prestigiada y comprometida con las buenas prácticas y con la satisfacción profesional.

3.1. Estrategias de evaluación docente

Toda evaluación debe partir de la contemplación de diferentes etapas: planificación, selección y construcción de instrumentos, recogida de información, evaluación y seguimiento. Destacando que, dentro del diseño, la elección de los objetivos de la evaluación conforma la parte más importante debido a que todo proceso

evaluativo se organiza en torno a objetivos establecidos previamente (Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002). Concretamente, la evaluación docente del profesorado universitario, tal y como señalan Casillas Martín y Cabezas (2009) persigue la consecución de objetivos generales y específicos referidos a la mejora de la calidad de la enseñanza en la universidad y a la mejora docente. Efectivamente, la consecución de los objetivos de evaluación implica obtener información objetiva, fiable y válida del quehacer docente, y para ello se han de diseñar adecuadamente instrumentos de recogida de información que traten de dar respuesta a dichos objetivos.

La metodología evaluativa ofrece diferentes fuentes de información en la evaluación de la docencia universitaria. Asimismo, las técnicas e instrumentos utilizados son variados y se ven condicionados por la cultura evaluativa existente, así como por los medios y recursos disponibles (Ruíz Carracosa, 2005). Según Mateo et al. (1996) (citado por Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002) los instrumentos de recogida de información más utilizados suelen ser los cuestionarios, las entrevistas, la observación y los informes de autoevaluación.

Respecto a la cuestión referente a las funciones que se le asignan a la evaluación de la docencia, Ruíz Carracosa (2005) destaca que éstas pueden ser básicamente dos, la formativa y la sumativa. En nuestro contexto el desarrollo del marco legal que regula la evaluación del profesorado ha favorecido el enfoque sumativo orientado a la rendición de cuentas, en detrimento del enfoque formativo orientado a la mejora. Consideramos que ambos enfoques no tienen por qué ser excluyentes, sino que hay que buscar la complementariedad destacando la necesidad e importancia de la evaluación formativa del profesorado y procurando la necesaria armonía entre el desarrollo institucional y el individual. De aquí se desprende la necesidad de recurrir a fuentes de información variadas. Además, este autor establece que la encuesta de evaluación docente tiene como objetivo conocer el grado de satisfacción que el perceptor de la actividad docente tiene de ésta como un elemento clave, aunque no único, para determinar la calidad de la actividad docente de la universidad. Esta evaluación está orientada a la mejora y tiene planteado como uno de sus objetivos generales servir de retroalimentación al profesorado, tanto individualmente como en los colectivos en que está integrado, de forma que pueda ayudarle para mejorar.

Por otro lado, tal y como afirman los autores Tejedor (1996) y García y Congosto (2000) (citado por Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002) en la evaluación docente universitaria se asume como criterio de referencia el alumnado, aunque no debería reducirse únicamente a éste y se debería valorar diversos agentes de evaluación en el proceso como compañeros de profesión o el propio profesor. No obstante, a pesar de que lo deseable sea realizar una evaluación teniendo en cuenta la consideración de diferentes agentes, como aseveran Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde (2002) las evaluaciones realizadas en la universidad para valorar la actuación docente del profesorado se hacen bajo el punto de vista del alumnado, siendo considerados agentes capaces de distinguir si el docente ha llevado a cabo una buena o mala actuación docente.

En esta línea, Casillas Martín y Cabezas (2009) y Ruíz Carracosa (2005) destacan que a pesar de que el alumnado puede ser una fuente de información de gran

utilidad, no es suficiente debido a que se produce un reduccionismo en la evaluación. Asimismo, son diversas las tareas que ha de realizar el docente universitario para llevar a cabo el desarrollo de una docencia de calidad y muchas de ellas trascienden al ámbito del aula y, por consiguiente, no son percibidas por el alumnado.

Los autores Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde (2002) analizan en su estudio los cuestionarios de evaluación del profesorado universitario que se aplican en diecisiete universidades españolas: Valencia, A Coruña, Las Palmas de Gran Canaria, Santiago, Salamanca, Murcia, Málaga, Cádiz, País Vasco, Sevilla, Alicante, Barcelona, entre otras. En los resultados del estudio evidencian que los aspectos de los cuestionarios en los que hacen hincapié algunas universidades difieren de otras y, no hay claridad en lo que ha de evaluarse dentro del concepto “evaluación docente”. Igualmente, en todas las universidades, los cuestionarios son cumplimentados solamente por el alumnado.

Aún teniendo en cuenta las limitaciones que presenta la evaluación únicamente por parte del alumnado a través de encuestas, tal y como afirma Ruiz Carracosa (2005) la fuente más difundida y aceptada por las instituciones universitarias españolas y del panorama internacional es la encuesta de opinión del alumnado con los que se valoran aspectos de la docencia. Actualmente esta encuesta se realiza a través de Internet siempre que sea posible y tiene como objetivo conocer el grado de satisfacción del alumnado para determinar la calidad de la actividad docente de la universidad, teniendo como objetivos generales ofrecer una retroalimentación al profesorado, tanto individualmente como en los colectivos en los que está integrado, para contribuir a la mejora de su función docente.

3.2. Programas y modelos de evaluación del profesorado

Para realizar una buena evaluación del profesorado, es necesario recurrir a programas que acrediten la formación docente. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se ha encargado de diseñar programas de evaluación de la labor docente, con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad educativa, y a que las universidades ofrezcan una mejor preparación de los estudiantes, gracias a la competencia profesional del profesorado (Madrid Izquierdo, 2005). En el Programa de Acreditación de la ANECA, la evaluación consiste en un proceso legal de “rehomologación” de una titulación oficial determinada. Así, la acreditación será un control de calidad de la titulación que se llevará a cabo tras su implantación, y no una autorización administrativa previa. De esta forma, la acreditación se convertirá en una auténtica garantía para los estudiantes, las Universidades y las Administraciones Públicas (Calderón Patier y Escalera Izquierdo, 2008). Hernández Pina (2014) muestra en su estudio la evaluación y acreditación del profesorado, así como los programas e instituciones educativas.

Como señala Hernández Pina (2014) la ANECA ha estipulado tres programas para valorar la calidad de la experiencia docente e investigadora y la calidad de la labor docente del profesorado. Los programas a los que nos referimos son: Programa PEP,

Programa ACADEMIA y Programa DOCENTIA. En primer lugar, el Programa PEP trata de la evaluación para la contratación del profesorado. Mediante este, se evalúan las actividades, experiencias docentes, así como su formación académica, de aquellos profesores vinculados a las universidades o solicitantes que desean acceder a ella. Para ello, se evalúan los méritos de los solicitantes a través de unos criterios que aparecen recogidos en el documento de Principios y Orientaciones para la Aplicación de los Criterios de Evaluación.

Por otro lado, mediante el Programa ACADEMIA se evalúa a aquellos solicitantes que desean acceder a los cuerpos funcionarios docentes universitarios, mediante un baremo establecido para el cargo de Profesores Titulares de Universidad (PTU) y los Catedráticos de Universidades (CU). Los criterios para su evaluación quedan recogidos en el Anexo del RD, referentes a la actividad investigadora, la formación académica, la actividad docente y la experiencia en gestión y administración educativa.

Por último, el objetivo del Programa DOCENTIA es dar apoyo a las universidades para el diseño de mecanismos para valorar la calidad de la labor docente. Este programa incluye documentos y herramientas para llevar a cabo su evaluación y que nos permite conocer, desarrollar y mejorar la enseñanza desde la perspectiva del profesorado.

El Programa DOCENTIA presenta unos criterios procedentes del EEES y promovidos por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), que nos permiten evaluar la calidad del profesorado. Este programa presenta tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y los resultados y la dedicación del profesor. La información que se recoge para la evaluación se realiza mediante un auto informe que elabora el profesor, los responsables académicos que diseñan informes personalizados de cada profesor y los estudiantes por medio de cuestionarios referentes a cada asignatura y profesor. Por otro lado, ENQA elaboró el informe de *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, que se presentó en la Conferencia de Bergen en 2005, donde se concretó en qué debe consistir el sistema institucional de calidad desarrollando el siguiente conjunto de reglas y recomendaciones: Fijar criterios comunes de acreditación tanto internos como externos y de evaluación de las propias Agencias a nivel europeo. Realizar evaluaciones de las Agencias de calidad cada cinco años. Respetar el principio de subsidiariedad hasta donde sea posible. Establecer un registro europeo de Agencias de calidad y un Foro Consultivo Europeo. Proporcionar criterios para la garantía de la calidad, tanto interna como externa, de las instituciones de Educación Superior y las Agencias de calidad. Los criterios y directrices fueron diseñados para que puedan aplicarse en todas las instituciones de educación superior y Agencias de garantía de calidad en Europa, independientemente de su estructura, función y tamaño y del sistema nacional en el que se encuentren (Calderón Patier y Escalera Izquierdo, 2008).

4. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

En los artículos revisados podemos observar que convergen las opiniones de diversos autores en señalar que la evaluación docente del profesorado universitario no debe ser sancionadora, sino contribuir a la mejora. Además, no ha de estar centrada únicamente en el profesorado ni tampoco en incentivos, pues debe hacer que el profesorado reflexione sobre su práctica. Como señalan Calderón Partier y Escalera Izquierdo (2008), el objetivo de la reestructuración de los estudios superiores y la docencia universitaria en España es adecuar, en la forma y en el contenido, el sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior para que alcance una mayor calidad y competitividad en relación con el resto de los países europeos. Por consiguiente, en la docencia se deberán establecer cambios dirigidos hacia una mejora de la calidad de la enseñanza, mejorando los sistemas de evaluación de la actividad docente, de tal manera que ésta se configure realmente como un instrumento útil para el docente que le permita percibir sus puntos fuertes y débiles de su método y mejorar su actividad docente. En esta línea Madrid Izquierdo (2005) destaca la necesidad de realizar un proceso cíclico en la evaluación del profesorado, pues desde que se instauró el Plan Bolonia se presenta la evaluación como una mejora, no como una sanción. Se pretende que el profesorado adquiera unas competencias básicas para poder llevar a cabo la labor docente de forma exitosa.

Por otro lado, se evidencia en los diferentes estudios analizados, destacando al autor Carracosa (2005), que la realización de una evaluación docente es complicada debido a que no hay una unanimidad en delimitar qué es verdaderamente una docencia de calidad. Además, la actividad docente es una tarea compleja y multidimensional en la que el profesorado ha de asumir diferentes roles, adoptando diferentes enfoques respecto a la enseñanza. Efectivamente, el colectivo de profesorado es uno de los fundamentales sobre los que se apoya la calidad y, por ende, la evaluación del sistema educativo, siendo considerada una actividad compleja, problemática y conflictiva, no ha encontrado todavía soluciones altamente satisfactorias entre las experiencias realizadas, surgiendo problemas y temores sobre su operativización (Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002). El autor Garduño (2008) asevera que cada disciplina tiene una identidad propia y, en consecuencia, un estilo docente peculiar, pues no hay un profesor que enseñe exactamente de la misma manera que otro.

Otro aspecto que han destacado la mayoría de autores citados en el presente artículo es que el docente no debe ser evaluado únicamente por parte del alumnado, a pesar de que la evaluación docente en las universidades está basada principalmente en la evaluación que hacen los discentes del profesorado. La evaluación del profesorado realizada desde la perspectiva del alumnado puede ser subjetiva, ya que como asevera Gorduño (2008) no solo se ha concedido demasiado poder a los estudiantes para decidir sobre aspectos para los que no siempre están cualificados para evaluar, sino que la dependencia del alumnado para evaluar a los docentes puede conducir a una disminución de la calidad de la enseñanza, pues hay docentes que se preocupan más de complacer al alumnado que de enseñarles determinados contenidos. Como señala Carracosa (2005), el empleo exclusivo de la opinión de los alumnos como fuente de información supone un reduccionismo que hay que evitar. No obstante, asevera este autor que los cuestionarios para la evaluación de la docencia por parte de los alumnos pueden seguir siendo útiles junto a otras fuentes de información.

Casillas y Cabezas Martín (2009) destacan que no es suficiente evaluar al profesor mediante una sola fuente, como son los alumnos, sino que es necesario constatar diversas fuentes. En la línea de Casillas y Cabezas Martín (2009), los autores Carracosa (2005) y Tejedor (2003) consideran que la información que ofrecen los cuestionarios cumplimentados por el alumnado son de gran utilidad, pero no se ha de perder de vista la necesidad de continuar avanzando en el empleo de otras fuentes de información y de nuevas dimensiones y variables. Por otro lado, Tejedor (2003) afirma que si los datos de la evaluación se van a utilizar para fines formativos se ha tener en cuenta las evidencias del propio profesorado, la institución y el departamento. Por consiguiente, el empleo exclusivo de la opinión de los alumnos como fuente de información es un serio reduccionismo que hay que evitar.

López- Barajas y Ruíz Carracosa (2005) reconocen la importancia de que la comunidad universitaria asuma la necesidad de disponer de mecanismos de evaluación de la enseñanza que alcancen todos los niveles. Para ello, consideran en su estudio la relevancia de que sean los investigadores y docentes universitarios los que den los primeros pasos estimulando el debate, acercándolo a los colectivos implicados y aportando alternativas encaminadas a la mejora de la enseñanza, con la finalidad de crear una cultura evaluativa donde se desarrollen mecanismos, se afiancen y se refuercen en las instituciones educativas.

Asimismo, Fernández, Mateo y Muñiz (1996) afirman que la valoración que los profesores universitarios hacen de la evaluación docente que llevan a cabo los estudiantes a través de las encuestas. Concluyeron estos autores en su estudio que esta forma de evaluar presenta insuficiencias debido a su carácter unidireccional. Destacan que el proceso de enseñanza- aprendizaje es complejo y es insuficiente que se utilice para la evaluación del mismo una evaluación unidireccional, afirmando que es difícil obtener mejoras en la calidad docente mediante la sola devolución de la información proporcionada por el alumnado.

Finalmente, se puede concluir que la evaluación docente no ha de ser sumativa únicamente, sino que debe seguir un proceso formativo. Como afirman los autores Madrid Izquierdo (2005), Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde (2002) es adecuado seguir en la evaluación del docente un enfoque que compagine la evaluación sumativa con la formativa. De esta forma, la evaluación es útil y viable, ayudando a la toma de decisiones válidas y justificadas. Además, permite establecer procedimientos para la mejora educativa y labor docente, controlando la calidad de los mismos.

En definitiva, la Universidad no es solo un centro de transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir a la formación integral de los estudiantes, dotándoles de una formación científica sólida y una preparación profesional adecuada a la realidad, de manera que puedan tener conciencia de los problemas de la sociedad en la que se insertan y sean capaces de resolverlos (Calderón Partier y Escalera Izquierdo, 2008)

REFERENCIAS

- Alfageme González, M.B., y Caballero Rodríguez, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 271-294.
- Calderón Patier, C., y Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Casillas Martín, S., y Cabezas González, M. (2009). La evaluación del profesorado universitario. *Revista Galego- Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1,2).
- Elizalde, L., y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial.
- Fernández, J., Mateo, M.A., y Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8(1), 167-172.
- García Garduño, J.M. (2008) El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro* (53), 9-19.
- García Sanz, M.P. (2014). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: Diego Marín.
- Hernández Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32.
- López- Barajas, D.M., y Ruíz Carrascosa, J. (2005). La Evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Madrid Izquierdo, J.M (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, (23), 49-68.
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Relieve*, 8(2) 103-134.
- Ruiz Carracosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102.
- Tejada Fernández, J. (2006). Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario. *Revista de Ciències de l'Educació*, (núm. especial) 281-293.

Tejedor Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 2(11), 157-182.

“INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DEL DERECHO PENAL. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y JUEGOS DE ROL”

Deborah García Magna¹
Universidad de Málaga
dgmagna@uma.es

Resumen

Las metodologías docentes que mejor consiguen que el estudiante desarrolle competencias de carácter actitudinal son las basadas en la analogía personal, es decir, las que buscan que el individuo se identifique con el problema y consiga verlo como real, analizándolo desde dentro y teniendo en cuenta todas sus implicaciones. Para conseguir reproducir en el aula las situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional, anticipando las reflexiones que deberá realizar y los debates que probablemente entablará con otros expertos, resultan de gran ayuda las actividades basadas en juegos de rol, preferiblemente en un entorno de trabajo en equipo que permita también incorporar herramientas para el aprendizaje colaborativo. Se describen en esta comunicación algunas propuestas de experiencias docentes para llevar a cabo en asignaturas relacionadas con el Derecho penal. Las metodologías docentes que mejor consiguen que el estudiante desarrolle competencias de carácter actitudinal son las basadas en la analogía personal, es decir, las que buscan que el individuo se identifique con el problema y consiga verlo como real, analizándolo desde dentro y teniendo en cuenta todas sus implicaciones. Para conseguir reproducir en el aula las situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional, anticipando las reflexiones que deberá realizar y los debates que probablemente entablará con otros expertos, resultan de gran ayuda las actividades basadas en juegos de rol, preferiblemente en un entorno de trabajo en equipo que permita también incorporar herramientas para el aprendizaje colaborativo. Se describen en esta comunicación algunas propuestas de experiencias docentes para llevar a cabo en asignaturas relacionadas con el Derecho penal.

Palabras clave: juegos de rol – Derecho penal – innovación educativa – aprendizaje colaborativo – experiencias docentes en grado universitario – competencias actitudinales

Abstract

Teaching methodologies that best get the student to develop attitudinal skills are those based on the personal analogy, that is, those that seek the student to identify with the problem and get to see it as real, analyzing it from within, taking into account all its implications. To this end, activities based on role-playing games, preferably in a team work environment that also allows incorporating tools for collaborative learning, serve to reproduce in the classroom the situations to which the students will face in their professional life, anticipating the reflections they will have to carry out and the debates they will probably engage with other experts. Some of these teaching experiences, to carry out in subjects related to criminal law, are described in this communication.

Keywords: role-play – Criminal Law – teaching innovation – collaborative learning – teaching experiences at university degree – attitudinal skills

1. INTRODUCCIÓN.

La propuesta docente que se plantea en estas páginas parte de la convicción de que las experiencias que el estudiante vive en primera persona son las que dejan una marca más duradera en su proceso de aprendizaje. Dentro del contexto del Proyecto de Innovación Educativa “La simulación como herramienta de enseñanza-aprendizaje práctico en el ámbito jurídico”², se han venido desarrollando en los últimos años algunas actividades que combinan

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

juegos de simulación con técnicas de aprendizaje colaborativo.

Las experiencias que se describen a continuación se proponen en el contexto de las asignaturas de Derecho penal Parte especial del grado en Derecho, y de Prácticas II de los grados en Derecho, y en Administración de Empresas y Derecho, teniendo en especial esta última asignatura un fuerte componente práctico, que requiere un enfoque diferente al que habitualmente se plantea en otras clases, como se verá a continuación.

2. OBJETIVOS PERSEGUIDOS Y LIMITACIONES.

En esta comunicación se presentan algunas actividades que podrían enriquecer la docencia del Derecho penal, desde una perspectiva eminentemente práctica, pero con la particularidad de que se llevan a cabo fundamentalmente en el contexto del aula. Ello impide que la experiencia del estudiante sea real, pues no es posible reproducir fielmente las situaciones con las que se encontrará en su vida profesional, pero se pretende que en el transcurso de estas actividades se planteen cuestiones ante las situaciones con las que probablemente tendrá que lidiar en su práctica laboral, de manera que pueda reflexionar sobre ellas y buscar soluciones de manera individual pero también colectivamente.

Por ello, se presentan tres posibles actividades a realizar: a distancia y de manera individual (a través del campus virtual); en grupo dentro del aula de forma presencial; y de forma colectiva, pero en un contexto multidisciplinar similar a los que probablemente se encuentre en su práctica profesional futura.

Las diferentes características de las asignaturas en las que se encuadran estas actividades marcan necesariamente las pautas de su puesta en práctica. La primera de ellas (Derecho penal Parte especial) dura un cuatrimestre y compagina actividades que pretenden la adquisición de competencias de tipo cognitivo y actitudinal, debiendo sentarse las bases de conocimiento necesarias para poder afrontar la resolución de casos prácticos. La asignatura de Prácticas II, sin embargo, es compartida con otras disciplinas, correspondiendo a cada una de ellas una sesión en exclusiva. Esto tiene dos limitaciones fundamentales. En primer lugar, el tiempo de que se dispone es escaso, pues la sesión dedicada a Derecho penal dura tan solo 3 horas. En segundo lugar, al encontrarse las sesiones repartidas por disciplinas, estas resultan en exceso compartimentadas, lo que impide un auténtico enfoque multidisciplinar que enriquecería sin duda el aprendizaje práctico del estudiante. Por esta razón, una de las actividades que se proponen en esta comunicación, implica una propuesta de trabajo futura, que aún no se ha llevado a cabo, pero que supondría una puesta en común con otras disciplinas jurídicas, pero también no jurídicas.

En cualquier caso, para aplicar correctamente este tipo de metodologías se requiere una planificación previa, siendo además preciso evaluar los resultados de cara a mejorar en futuros cursos. En otro lugar se han presentado y desarrollado las fases que deben tenerse en cuenta para el correcto diseño y organización de este tipo de actividades, siendo más importante cuanto más compleja sea la actividad a implantar³. No obstante, a continuación se presenta un resumen de las pautas a tener en cuenta para el correcto diseño, desarrollo y evaluación posterior.

3. METODOLOGÍA: DISEÑO Y APLICACIÓN DE JUEGOS DE ROL A LA DOCENCIA EN DERECHO PENAL.

La metodología llevada a cabo en este proyecto se concreta en tres fases.

simulación como herramienta de enseñanza-aprendizaje práctico en el ámbito jurídico".

³ 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)

En un primer momento, se ha procedido a examinar las competencias y habilidades, tanto específicas como generales y transversales, que deberían adquirir los estudiantes una vez cursada las asignaturas en las que se pretenden aplicar las actividades propuestas.

En segundo lugar, teniendo en cuenta las diversas competencias a adquirir y el perfil de los estudiantes (distinto en el grado en Derecho y en el doble grado en Derecho y Administración de empresas), y a partir de la experiencia acumulada tras más de 15 años de docencia del Derecho penal, se han diseñado las tres actividades propuestas, atendiendo a unas pautas previamente elaboradas. En este sentido, se parte de la base de que para que las actividades ideadas en el contexto de metodologías activas tengan éxito, es fundamental llevar a cabo un diseño previo que tenga en cuenta las peculiaridades del grupo al que se van a aplicar. Concretamente, se plantean las siguientes variables a considerar (García Magna y otros, 2011): 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, y una vez aplicados en el aula los tres juegos de simulación diseñados para las asignaturas de Derecho Penal Parte Especial del grado en Derecho, y Prácticas II de los grados en Derecho, y el doble grado de Derecho y Administración de Empresas, en una tercera fase se pretenden evaluar los resultados obtenidos, tanto en la aplicación misma de las actividades (valorando si se han desarrollado de manera satisfactoria), como en las competencias adquiridas por los estudiantes (midiendo en este caso, los resultados obtenidos por los propios estudiantes, es decir, el producto de tales actividades, y teniendo en cuenta su propia valoración de la actividad realizada y de los aprendizajes adquiridos).

4. PROPUESTA DE JUEGOS DE ROL APLICABLES EN DERECHO PENAL. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

En la planificación docente de las asignaturas se planteó en un principio la posibilidad de aplicar tres modelos distintos de juegos de rol: dos estrictamente jurídico-penales y un tercero interdisciplinar.

El primero de ellos se plantea para jugar individualmente, a través de la plataforma virtual. El alumno interpreta el papel de un profesional relacionado con la asignatura y debe responder a preguntas que se le formulan mediante un cuestionario que el profesor elabora y cuelga en internet. La evaluación la realiza después la propia plataforma virtual. Apenas necesita tutorización (y, en su caso, se hace a través del foro o del correo interno).

La segunda actividad se plantea para jugar en clase, en grupos de tres estudiantes, de manera presencial. Dos de los alumnos de cada grupo interpretan papeles de profesionales relacionados con la asignatura, debiendo representar una entrevista (p.ej.: abogado/cliente, psicólogo

forense/acusado, fiscal/menor delincuente, jurista de prisión/reo). El profesor ha de elaborar fichas con ítems que un tercer alumno evaluador irá completando. La evaluación surge de las fichas que el alumno evaluador rellena. La tutorización se puede hacer durante el desarrollo del juego, en clase.

La tercera actividad tiene carácter interdisciplinar, y se plantea para jugar en un seminario organizado a tal efecto. Se juega en grupos más o menos numerosos en función de las disciplinas implicadas. Se representa una situación real en la que estén implicados profesionales de las disciplinas participantes (p.ej.: un juicio penal con acusado o testigos extranjeros que necesitan intérprete, peritos, medios de comunicación, etc.). La preparación es más compleja, el juego dura más tiempo y la evaluación la deben realizar los profesores de las disciplinas implicadas.

A continuación, se presentan de manera detallada cada una de las actividades, con una descripción pormenorizada de los diferentes aspectos que es preciso tener en cuenta para su correcta implementación.

Juego de rol nº 1.

- a) Se plantea para un grupo mediano o grande (puede ser más de 100 alumnos) y aplicable a una o varias asignaturas que conozca el mismo alumno.
- b) Se trata de un juego sencillo y rápido, que se desarrollará de manera virtual, individualmente y que durará unos 15 minutos. Requiere una preparación previa por parte del profesor que ha de elaborar el cuestionario que se le formula al alumno a través de la plataforma virtual.
- c) El juego se explica a los alumnos a través del campus virtual y se desarrolla a través de la herramienta "cuestionario". Consiste en que el alumno adopte el papel de un profesional relacionado con la asignatura (abogado penalista, juez, fiscal, jurista de una prisión, etc.), de manera que cuando accede al juego se le formularán preguntas relacionadas con su profesión (por parte de un cliente ficticio, por el acusado, por un sujeto preso que desea obtener beneficios penitenciarios, etc.).
- d) Cada juego dura unos 15 minutos. Si el profesor prepara más de un cuestionario, los alumnos podrán entrar a jugar varias veces, contestando preguntas distintas (diferentes situaciones y contextos).
- e) Las tutorías se desarrollan de manera virtual, a través del foro o del correo interno, aunque el propio cuestionario da la solución de manera automática una vez que se termina el juego, por lo que normalmente no será necesaria demasiada tutorización por parte del profesor.
- f) En esta actividad pueden participar todos los alumnos, si lo desean. También se les puede exigir que lo hagan de manera obligatoria.
- g) La evaluación la realiza la propia herramienta "cuestionario" en virtud de los parámetros que el profesor previamente ha diseñado.
- h) La actividad se puede plantear como una forma de examinar al alumno, pero parece más adecuado utilizarla como una manera de que el alumno estudie y autoevalúe su conocimiento.
- i) La retroalimentación para el profesor surge de la revisión de los resultados obtenidos en los cuestionarios. También se puede incluir esta actividad en una encuesta de valoración de las actividades del curso que el alumno rellenará al finalizar éste.
- j) Materiales utilizados: sólo es necesario que el profesor elabore el cuestionario y contar con la plataforma virtual que ofrecen la mayoría de las universidades (concretamente, en la Universidad de Málaga, se haría a través de la plataforma Moodle-campus virtual). La actividad la puede realizar cada alumno desde su casa (si cuenta con un equipo informático con acceso a Internet) o desde el aula informática de la facultad.

Juego de rol nº 2

- a) Se plantea para un grupo pequeño o mediano (menos de 100 alumnos) y aplicable a una o varias asignaturas que conozca el mismo alumno.
- b) Se trata de un juego sencillo y rápido, que se desarrollará de manera presencial, durante una clase, en grupos de tres alumnos: dos de ellos interpretan papeles y el tercero

- evalúa. Requiere una preparación previa por parte del profesor que ha de elaborar fichas con ítems para el alumno evaluador.
- c) El juego se puede explicar a los estudiantes de manera presencial, al comenzar la clase. Se les pedirá que se agrupen de tres en tres, advirtiéndoles de que los papeles se irán turnando, de manera que todos representarán todos los papeles de forma consecutiva. El juego consiste en representar de manera sucesiva tres entrevistas entre un abogado penalista y su cliente (el juego se puede adaptar al perfil profesional de la asignatura). Cada alumno será abogado, cliente y evaluador, por turnos (por lo tanto, en cada grupo se realizarán tres entrevistas). Las entrevistas se desarrollarán de manera simultánea en todos los grupos. El profesor debe preparar al menos tres fichas de evaluación distintas, una para cada entrevista. Se pueden preparar más fichas de manera que no todos los grupos representen la misma situación (esto es preferible si el aula es pequeña o hay muchos alumnos, para que no todos estén representando simultáneamente la misma situación). En cada entrevista, el alumno-abogado debe ir haciendo preguntas al alumno-cliente, para ir construyendo su defensa adecuadamente. En la ficha de cada entrevista se señalan preguntas que necesariamente el abogado debería hacer a su cliente. El alumno-evaluador irá marcando los ítems que vayan surgiendo durante la entrevista.
 - d) Cada entrevista dura unos 15 minutos. En cada grupo deben hacerse tres entrevistas, por tanto, el juego completo durará unos 45 minutos.
 - e) El profesor estará presente en el aula durante el desarrollo del juego, de manera que tutorizará y resolverá las dudas presencialmente a los estudiantes que lo requieran.
 - f) En esta actividad participan todos los alumnos, de manera simultánea, y todos desempeñan todos los papeles.
 - g) La evaluación la realiza para cada entrevista el alumno evaluador al rellenar las fichas marcando los ítems. Un rápido recuento final de los ítems marcados permite valorar de forma rápida la actuación de cada alumno. Para evitar trampas (evaluaciones demasiado generosas por afinidad entre los miembros del grupo) se pueden ir mezclando los grupos cada vez que se termine una entrevista.
 - h) La actividad se puede plantear como una forma de examinar al alumno, pero parece más adecuado utilizarla como una manera de que el alumno autoevalúe su conocimiento. De esta forma también es más probable que la evaluación llevada a cabo por los estudiantes sea más fiable.
 - i) La retroalimentación para el profesor surge de la revisión de los resultados obtenidos en las fichas. También se puede incluir esta actividad en una encuesta de valoración de las actividades del curso que el alumno rellenará al finalizar éste.
 - j) Materiales utilizados: sólo es necesario que el profesor elabore las fichas y las imprima y reparta a los alumnos. Se debe contar con un aula que permita el trabajo en grupo (mejor si es con mesas y sillas móviles).

Juego de rol nº 3 (interdisciplinar)

- a) Se plantea para un grupo pequeño (50 personas máximo) y aplicable a varias asignaturas, con participación de alumnos de disciplinas distintas.
- b) Se trata de un juego complejo, que se desarrollará de manera virtual y presencial, en grupos de cinco a diez alumnos, dependiendo de las asignaturas participantes. Requiere una preparación previa por parte de los profesores de cada asignatura, que han de planificar el contexto virtual y físico (para que los alumnos preparen sus papeles online y después los desempeñen presencialmente en un seminario programado a tal efecto), la situación (un problema complejo con una perspectiva multidisciplinar, en el que deban intervenir distintos profesionales), elaborar las fichas de personajes (estableciendo unas líneas generales para cada profesional), dirigir el juego y evaluar la intervención de sus alumnos.
- c) El juego se puede explicar a los alumnos de manera presencial (en una primera sesión del seminario) pero dejando también toda la información en una plataforma virtual creada al efecto. Los alumnos deberán agruparse en un número que varía en función de la complejidad del juego (más o menos personajes implicados). El juego consiste en representar una situación profesional real que puede variar en función de las asignaturas implicadas. Por ejemplo, se puede tratar de un juicio penal en el que estén implicados personajes relacionados con las asignaturas que participen, no necesariamente jurídicas, siendo precisa la intervención de intérpretes, peritos y

testigos (por ejemplo, si el acusado o algún testigo son extranjeros, si es necesario hacer algún peritaje, si se prevé la cobertura mediática del juicio, etc.). Se puede crear un foro y una wiki para cada grupo o para que los alumnos que representan el mismo personaje en sus grupos puedan discutir las cuestiones que les preocupen. En el caso concreto de la asignatura de Prácticas II, donde todas las asignaturas implicadas tienen carácter jurídico, se puede distribuir a los alumnos de manera que algunos preparen la defensa y la acusación desde un punto de vista sustantivo, que otros se encarguen de adoptar roles relacionados con el Derecho procesal (juez, fiscal, secretario judicial), o que sean necesarios peritajes relacionados con otras ramas del derecho (Civil, Administrativo, Laboral, etc.).

- d) Se hará una sesión inicial para explicar el juego y formar los grupos y después habrá una sesión para que cada grupo represente la situación. Por lo tanto, este juego de rol durará en función del número de grupos que se hayan formado.
- e) Los profesores de cada asignatura implicada en el juego deberán estar presentes tanto en la sesión inicial como en las sesiones en las que se represente el juego por cada grupo. La tutorización se producirá presencialmente en la primera sesión (todos los profesores) y en alguna otra que se programe con los alumnos que representen el mismo papel (sólo el profesor de la asignatura implicada). Además, se podrán organizar tutorías individuales de manera presencial (previa cita) o virtual (mediante el foro o el correo interno).
- f) En esta actividad participan todos los alumnos que se hayan presentado al seminario. Mientras que un grupo esté representando el juego, se puede optar por dejar a los demás permanecer en el aula o hacerlo a puerta cerrada.
- g) La evaluación la realiza cada profesor a sus alumnos y también habrá una evaluación conjunta de todos los profesores a todos los alumnos, para valorar competencias transversales comunes a todas las disciplinas. Para ello, los profesores deberán reunirse y después organizar una última sesión con todos los alumnos para explicarles cómo debería haberse desarrollado el juego y pasarles una encuesta de valoración de la actividad.
- h) La actividad se puede plantear como un seminario interdisciplinar al que los alumnos se apuntan voluntariamente. Se les puede conceder créditos de libre configuración o algún premio (por ejemplo, material relacionado con la asignatura –libros, películas, CD– o cualquier otra compensación –por ejemplo, un pendrive). También es posible enfocar la actividad como metodología docente y de evaluación de una asignatura completa (en el caso de Prácticas II, por ejemplo).
- i) La retroalimentación para el profesor proviene de la encuesta de valoración de la actividad que el alumno rellenará al finalizar el seminario.
- j) Materiales utilizados: Se necesita una plataforma virtual donde abrir foros, wikis y un chat para cada grupo y para cada grupo de personajes idénticos. Si se reparten fichas con los perfiles de los personajes, será necesario contar con material para imprimir. Para el desarrollo del seminario se requiere un aula que permita el trabajo en grupo (mejor si es con mesas y sillas movibles) y en el que se pueda escenificar el contexto y la situación en que consista el juego.

5. EVALUACIÓN, RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Una vez que se pongan en práctica las actividades propuestas en esta comunicación, resultará necesario evaluarlas, para poder incorporar mejoras en cursos sucesivos. Una buena manera de hacerlo es comparar calificaciones entre cursos (con y sin puesta en marcha de estas actividades). Ello sin embargo puede arrojar resultados no concluyentes, pues el éxito de una metodología no puede medirse solo en función de este indicador. Además, los grupos que cada curso académico se conforman y la manera fluida o no de funcionar dentro de ellos depende en gran medida de los individuos que forman dichos grupos. Precisamente para evitar perder la información que la comparativa entre calificaciones no proporciona, puede resultar útil elaborar y pasar un cuestionario con preguntas cerradas (escala Likert) que recoja la valoración de los estudiantes sobre determinados aspectos de la actividad. Es conveniente también incorporar 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, este proyecto pretende aportar ideas para avanzar en la metodología descrita, y por ello las actividades propuestas deberían ir adaptándose al perfil de los estudiantes de cada curso y a las propuestas de mejora que se deriven de las evaluaciones realizadas. Para empezar, cada uno de los juegos de simulación presentados tienen características distintas, lo que hará más fácil poder comparar sus resultados y evaluarlos, comprobando cuáles son más adecuados para conseguir los objetivos previstos. Las propuestas de mejora, una vez evaluadas las actividades se presentarán en futuras reuniones sobre esta materia.

6. 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.
- Lipman, M. (1997), *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Lipman, M., Sharp, A.M., y Oscanyan, F.S. (1992), *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- 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>
- Nomen, J. (2018), *El niño filósofo*, Arpa Editores, Barcelona.
- 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.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS RECURSOS HUMANOS EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS DESDE EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

Armando Aruca Bacallao
Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas
armando@instec.cu

RESUMEN

El trabajo busca caracterizar las variables del Sistema de Gestión de los Recursos Humanos en la Universidad cubana, con vista a perfeccionar el funcionamiento del personal y su adaptabilidad al entorno socio-cultural y tecnológico. Analiza el Sistema de Gestión de los Recursos Humanos (SGRH) en la Universidad cubana a partir de sus variables, describe los elementos que se toman en cuenta en el sistema de evaluación institucional para las universidades y plantea un cambio de paradigma a través de la experiencia en Gestión de los Recursos Humanos en la Universidad cubana actual.

Palabras claves: Universidad, evaluación, recursos humanos, Gestión de los recursos humanos.

SUMMARY

The work seeks to characterize the variables of the Human Resources Management System in the Cuban University, with a view to improving the functioning of the personnel and their adaptability to the socio-cultural and technological environment. Analyzes the Human Resources Management System (SGRH) at the Cuban University based on its variables, describes the elements that are taken into account in the institutional evaluation system for universities and proposes a paradigm shift through experience in Human Resources Management at the current Cuban University.

Keywords: University, evaluation, human resources, Human resources management.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos hemos presenciado un cambio producido por las nuevas tecnologías que han producido transformaciones en casi todos los aspectos de la vida; que afectan los hábitos de comunicación, de trabajo, de consumo, las relaciones personales, las formas de acceder al conocimiento hasta las formas de aprendizajes.

Estos cambios están presentes en el ámbito empresarial a través de la globalización de los mercados, el lanzamiento de nuevos productos de forma inmediata, la presencia de tecnologías que reducen tiempo y distancia, competidores agresivos, clientes exigentes; éstos son muchos de los elementos que han impregnado un dinamismo en los mercados, que obliga a las empresas a estar en un constante estudio y adecuación de su estrategia.

Esto requiere que, al igual que el resto de las áreas funcionales de la organización, el área de recursos humanos se implemente un Sistema de Gestión de los Recursos Humanos que permita la gestión eficiente del personal.

Objetivo General

Caracterizar las variables del Sistema de Gestión de los Recursos Humanos en las universidades cubanas, con vista a perfeccionar el funcionamiento de los recursos humanos y su adaptabilidad al entorno socio-cultural y tecnológico.

DESARROLLO

El estudio del Sistema de Gestión de Recursos Humanos (SGRH) en las universidades es importante, debido a que permite la utilización óptima del personal docente y no docente en estas instituciones, de manera que con el mínimo costo, económico y social, generen resultados y sean más pertinentes a la sociedad, por otro lado, mejorar la capacidad de adaptación de estas organizaciones a las transformaciones del entorno socio-cultural y tecnológico, y por último, velar por la satisfacción personal y la autorrealización del trabajador, teniendo en cuenta las características propias de estas instituciones universitarias, que responden a formas distintas de actuación con relación al sector productivo, en cuanto a la realización de los diseños de puestos de trabajo docente, a las particularidades de sus procesos de gestión, a la evaluación del desempeño docente, que abarca la docencia, la investigación y la extensión universitaria, a la forma en que se valora y se mide la productividad, a las exigencias en el reclutamiento del personal, a los requisitos para la selección docente, a la manera en que se mide la calidad a través del sistema de evaluación y acreditación y por último el papel tan importante que toma la investigación y la innovación en todos los procesos.

El Sistema de Gestión de Recursos Humanos (SGRH) constituye un aspecto muy importante en la dirección y administración de los recursos humanos, ya que a través de éste se desarrollan y administran las políticas, programas y

procedimientos que necesita una estructura organizativa eficiente, que genere trabajadores capaces, que les permita oportunidad de progreso, satisfacción en el trabajo y seguridad en el mismo.

El Sistema de Gestión de Recursos Humanos (SGRH) está integrado por el conjunto de normas, procedimientos y formas de actuación que permiten materializar la política laboral en su integración con la gestión de las entidades, con la visión del hombre como el recurso fundamental, para el cumplimiento de su proyección estratégica.

Las variables más utilizadas en la descripción del Sistema de Gestión de Recursos Humanos (SGRH) son:

- Planificación
- Análisis y diseño de puestos y planeación de necesidades;
- Reclutamiento, detección, selección e incorporación;
- Formación y desarrollo;
- Organización del trabajo;
- Evaluación del desempeño;
- Atención, retribución y reconocimiento;

A continuación se realiza una descripción de estas variables de gestión, para lo cual se utilizó como un referente importante al autor Tristá (2006).

La planificación se convierte en una necesidad, dada la presencia de grandes cambios en la tecnología, en lo económico, en las cuotas de mercados, produciendo un cambio discontinuo en forma de saltos, y porque las expectativas de la gente son cada vez más exigentes y variadas. Además debe planificarse porque la sociedad lo exige y porque las instituciones deben estar organizadas, coordinadas y controladas, con el fin de ser eficaces.

“Planificar es una forma de reducir la inseguridad, de ejercer la autonomía, de responsabilizarse del propio futuro, y de aprovechar el riesgo del cambio como un factor de oportunidad”. (Palom, 1991).

La planificación es el proceso de determinación anticipada de personal, en correspondencia con los planes integrales de cada institución e implica tener la cifra correcta y el personal preparado en el momento oportuno.

Es premisa fundamental para la planeación de personal, el tener un estudio valorativo previo del diseño de puestos, entendiéndose como tal, el establecimiento de las complejidades, funciones y requisitos de cada cargo u ocupación.

Para el diseño de puestos en el trabajo académico, lo más común es considerarlo como integrado por tres categorías de actividades: docencia, investigación y extensión, que deben ser asumidas por los profesores con similar intensidad y amplitud.

A esto se suma una cierta carga administrativa que va, desde el indispensable contenido burocrático de toda actividad organizacional, hasta la participación en Juntas, Comités o el desempeño de cargos directivos.

Esta definición de contenido del trabajo académico, permite integrar el proceso de generación (investigación) y difusión del conocimiento (docencia), siendo la extensión una actividad de intermediación imprescindible en la relación Institución de Educación Superior (IES)-Sociedad, con fines de: identificar la necesidad de generación de nuevos conocimientos, facilitar la incorporación de la práctica profesional a la actividad docente y propiciar la difusión y aplicación en la práctica social de los nuevos conocimientos generados.

El reclutamiento, la detección, la selección y la incorporación son fases de un mismo proceso: la introducción de nuevo personal a la organización o la realización de movimientos internos en la misma.

En sentido general, el reclutamiento es una actividad divulgativa, de atracción, de llamado de atención para incrementar las posibilidades de escoger. La detección es la búsqueda interna de capacidades latentes o subutilizadas para su mejor aprovechamiento dentro de la organización. La selección es la decisión, la clasificación, el filtraje de entrada. La incorporación consta de una serie de tareas que garantizan la asimilación, por parte de los nuevos trabajadores, de la filosofía organizacional, el ambiente de trabajo, los requerimientos y los contenidos específicos de la función.

Así, este proceso comprende un conjunto de actividades que van desde la localización de las fuentes de recursos, tanto externas como internas, la captación de los posibles candidatos, hasta el ingreso o vinculación definitiva con el cargo y la institución, como resultado de un proceso de análisis de la correspondencia entre las características de los candidatos y las exigencias institucionales y del cargo.

En cuanto a la formación y desarrollo se puede decir que “en la actual estructura se utilizan muchas veces los términos formación, entrenamiento, capacitación, instrucción y adiestramiento. Independientemente de cual sea el término se refiere al proceso de desarrollo de los conocimientos, las aptitudes técnico-profesionales y las actitudes humanas del personal, con el objetivo de mejorar su desempeño en el puesto de trabajo y ayudar a su autorrealización”. (Rul-lan, 1996).

El proceso de formación y desarrollo tiene como propósito la preparación, capacitación, reciclaje, actualización y desarrollo de carrera del personal, en correspondencia con las necesidades que se derivan de los objetivos y metas futuras de la organización, la determinación de deficiencias e insuficiencias en el desempeño individual y organizacional y los intereses individuales de los trabajadores.

La formación, es un esfuerzo sistemático y planificado para el desarrollo de experiencias de aprendizaje, que permitan una actuación adecuada en una actividad o rango de actividades. Estas experiencias pueden tener carácter escolarizado o no, llevarse a cabo en instituciones especializadas o en la propia

organización y actuar sobre el conocimiento, las habilidades, las actitudes, o cualquier combinación de ellas. Como desarrollo, se considera el incremento general y la intensificación de las capacidades de un individuo o grupo, a través del aprendizaje consciente o inconsciente.

Especial significación tiene el desarrollo de carreras, que consiste en determinar hasta donde puede llegar un trabajador en la escala de niveles de la organización, de manera que puedan planearse pasos de formación y desarrollo con ese objetivo.

En el subsistema de organización del trabajo se enfrenta “la relación entre las personas y los medios de producción en determinado ambiente laboral, con el objetivo de optimizar el trabajo vivo (fuerza de trabajo) o la estructura humana de la organización laboral”. (Cuesta, 2005).

Los ingenieros industriales insertan a la organización del trabajo en la llamada tecnología de las tareas. La tecnología de las tareas toma en cuenta a los equipos y materiales (componente hard) y el procedimiento de organización (componente soft) que serían en conjunto el sistema de trabajo con el cual funciona la Gestión de Recursos Humanos (GRH).

La tecnología de las tareas se encarga de dos elementos fundamentales el sistema de trabajo y el sistema logístico. El sistema de trabajo comprende la organización del trabajo del personal, las condiciones de trabajo, la seguridad e higiene y las exigencias ergonómicas. El sistema logístico comprende la organización de la producción, el aprovisionamiento y la distribución.

En la organización del trabajo en las universidades según Tristá (2006), existen tres enfoques organizativos básicos del trabajo del profesor: el liberal, el normativo y la administración por objetivos.

En el enfoque liberal se parte de la existencia de un profesor capaz de autorganizarse, autorregularse y autocontrolarse, para lo cual, es estimulado por elementos indirectos que pueden reflejar la calidad de los resultados de su trabajo. Por ejemplo, el número de publicaciones.

El enfoque normativo se basa en la distribución del fondo de tiempo total de cada profesor entre las distintas actividades, a partir de la definición de un conjunto de políticas y normas sobre las tareas que se llevan a cabo.

La administración por objetivos no es más que un procedimiento mediante el cual, un dirigente y un subordinado se ponen de acuerdo sobre los objetivos a lograr en un período dado, y sobre el resultado cualitativo o cuantitativo que caracteriza el nivel con que se alcanzan.

La administración por objetivos implica la evaluación por resultados. Por eso es tan importante que los objetivos planteados tengan resultados verificables. Es imposible medir el logro de los objetivos establecidos en términos tan generales como “trabajar eficientemente” o “reducir los costos”.

La evaluación del desempeño es un proceso sistemático de valoración de los resultados del trabajo y del potencial de desarrollo.

La evaluación del desempeño, o evaluación del rendimiento, o evaluación de la actuación, o evaluación del desempeño por competencias laborales, es el proceso o actividad clave de Gestión de Recursos Humanos (GRH) consistente en un procedimiento que pretende valorar, de la forma más sistemática y objetiva posible, el rendimiento o desempeño de los empleados en la organización. La evaluación del desempeño por competencias significa un estadio superior de la evaluación del desempeño. (Cuesta, 2005).

La importancia de la evaluación viene dada fundamentalmente, por el papel que desempeña en el mejoramiento continuo de la calidad del trabajo, en la definición de las políticas, las acciones para la promoción, el reconocimiento y en la proyección de la formación y desarrollo.

En dependencia de la finalidad que se persiga con la evaluación, así será su enfoque. En general hay dos tendencias bien definidas, la que persigue fines administrativos como son la promoción, o la retribución y la que persigue fines de desarrollo personal y el mejoramiento de la actividad académica.

Según Tristá (2006), ambos enfoques deben permitir alcanzar, entre otros, los objetivos siguientes: ayudar al profesorado a mejorar su acción académica, elaborar y mantener un inventario de recursos humanos que permita efectuar reajustes en aras del propio personal y de la institución, investigar sobre factores y aspectos determinantes relacionados con el rendimiento académico, tomar decisiones sobre contratación, promoción y retribución del profesor.

En el proceso de atención, retribución y reconocimiento, los trabajadores reciben un conjunto de bienes tangibles e intangibles, asociados tanto con su propia pertenencia a la institución, como con los resultados específicos de su trabajo.

En la atención se comprenden beneficios accesibles a todos los trabajadores a partir de su incorporación a la institución e incluyen desde servicios de cafetería o transporte interno, hasta seguros médicos, plan de jubilaciones y otros muchos aspectos.

Un elemento de la atención que tiene particular importancia es el de las condiciones de trabajo, que deben adecuarse, en lo particular, a los requerimientos de cada puesto y en lo general, a crear condiciones mínimas de confort, seguridad e higiene, que hagan agradable la estancia en la institución.

La retribución es en esencia, el salario que el trabajador recibe por el trabajo realizado. Es uno de los aspectos básicos de la gestión de personal y tal vez el más tradicional, y debe asegurar una percepción de equidad en el trabajador, a partir de las diferencias en la contribución a la institución.

Evaluación Institucional de los Recursos Humanos.

El Ministerio de Educación Superior cubano evalúa y controla a los centros de educación superior, con el objetivo de comprobar la calidad del trabajo en correspondencia con la misión o función social que le ha sido encargada por el Estado y comprobar el cumplimiento de las disposiciones vigentes.

El Ministerio al evaluar la Gestión de los Recursos Humanos lo realiza a través de la resolución 31 del 2005 y ella valora el trabajo integral que se realiza y la efectividad del mismo. En cada instancia de dirección, para garantizar los recursos humanos requeridos y el cumplimiento de la misión y los objetivos estratégicos, para ello, se controla los aspectos relacionados con:

1. Trabajo con los cuadros y la reserva.
2. Perfeccionamiento de los sistemas de dirección.
3. Organización del trabajo, utilización de los RH y la protección e higiene.
4. Formación y desarrollo de los profesores, investigadores y personal no docente.
5. Atención, estimulación y clima laboral.

Descripción de las variables.

Trabajo con los cuadros y la reserva. Se analiza el cumplimiento de los lineamientos de trabajo e indicaciones del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, del código de ética, del plan de evaluación, de las normas y procedimientos vigentes; así como la estrategia para la superación de los cuadros y la reserva.

Perfeccionamiento de los sistemas de dirección. Toma en cuenta el trabajo desarrollado en la planeación estratégica y la dirección por objetivos.

Organización del trabajo, utilización de los recursos humanos y la protección e higiene. Se orienta hacia los planes de trabajo, la utilización de los recursos humanos, las acciones para garantizar las condiciones de trabajo, la calidad de los procesos de evaluación, el cumplimiento de normas y procedimientos vigentes.

Formación y desarrollo de los profesores, investigadores y personal no docente. Toma en cuenta el plan de superación de los trabajadores, los planes de formación y desarrollo de la reserva científica y los recién graduados en adiestramiento.

Atención, estimulación y clima laboral. Analiza el sistema de estimulación, grado de satisfacción y clima laboral.

Experiencia Cubana en la Gestión de los Recursos Humanos en la Universidad.

Los recursos humanos en la Universidad están constituidos por profesores a tiempo completo y parcial, investigadores, reserva científica, adiestrados, alumnos ayudantes, personal administrativo y de servicio que laboran en todas las instancias del centro.

La Gestión de los Recursos Humanos (GRH) en la Universidad cubana tiene como base el reglamento de categorías, el cual estipula las categorías docentes de: instructor, asistente, auxiliar y titular; así como las categorías científicas de máster y doctor a los profesores, teniendo en cuenta su experiencia docente e investigativa.

La experiencia cubana en la Gestión de los Recursos Humanos en los últimos años ha demostrado la capacidad que poseen estas áreas para buscar soluciones, mejorar su gestión organizacional, adaptarse a las nuevas exigencias organizacionales y generar cambios.

Los profesores, trabajadores y estudiantes de la organización han desarrollado un gran esfuerzo, dando respuesta a las solicitudes de recursos humanos para los Programas de la Nación (Esperanza Social, la tarea “Alvaro Reynoso”, las Escuelas Formadoras de Trabajadores Sociales), en especial la continuidad de estudios en los municipios, y el apoyo brindado a la Universidad de las Ciencias Informáticas.

A la reserva científica y los adiestrados, que constituyen el relevo del claustro, se les ponen tutores y se les hace un plan de formación y superación que incluye tres vertientes fundamentales: política e ideológica, pedagógica y científica, esta última vinculada a la obtención de maestrías y doctorados.

Cada Universidad tiene diseñada su estrategia particular para la capacitación, superación y formación de todos los trabajadores y en especial de los profesores con acciones encaminadas a garantizar la preparación y el nivel que debe tener el claustro.

Sobre la seguridad y salud del trabajo, todos los centros de educación superior anualmente realizan un levantamiento de los riesgos y a partir de éste, determinan un plan de necesidades, también los organismos rectores realizan inspecciones a estas entidades.

El clima laboral es una variable muy importante en las universidades. En encuestas realizadas sobre el clima laboral a más del 20% de los trabajadores en todas las entidades adscriptas al Ministerio de Educación Superior cubano, se constató que el clima es positivo, aunque se siguen produciendo bajas de profesores e investigadores en las organizaciones.

Todos los centros aplican sistemas de reconocimiento y atención al hombre que logran, en parte, paliar la difícil situación material, económica y financiera que existe. No se han podido resolver las necesidades de reparación y construcción de viviendas, así como de ropa y calzado, que tienen los trabajadores y en especial el claustro.

Desde la década del 90 se han estado introduciendo en el país Sistemas de Gestión de Recursos Humanos a nivel de los organismos, instituciones y empresas, que ciertamente, no responden a la naturaleza y a las realidades de las organizaciones cubanas, de aquí que, se necesite crear nuevos conceptos y estructuras metodológicas que estén más arraigadas a las estrategias organizacionales y nacionales. Entre las dificultades que enfrenta el país en materia de Gestión de Recursos Humanos se puede aún nombrar los criterios citados por Alhama (2002):

- Sigue predominando la dirección por indicaciones, situación que no favorece el cambio de mentalidad, de los métodos y estilos de dirección relacionados con las actividades de Gestión de Recursos Humanos, situando a la empresa en permanente incertidumbre entre desarrollar su estrategia o esperar indicaciones de los niveles superiores.
- Insuficiente elaboración de estrategias de Recursos Humanos, así como insuficiente participación del personal en el proceso de diseño de la estrategia de la entidad.
- Las organizaciones consideran entre los valores más importantes aquellos que tienen una connotación social, como la participación de los trabajadores, métodos de dirección, y liderazgo. Sin embargo, al diseñar los indicadores de evaluación del desempeño se priorizan los relacionados con la tarea, con el cumplimiento de los planes y los objetivos específicos, muy por encima de la capacidad de trabajar en equipo, innovación.
- No están interconectados los elementos que constituyen el Sistema Trabajo y los elementos referidos al Sistema de Dirección de la Fuerza de Trabajo. Si la Organización del Trabajo y la Organización del Salario entre otros, se separa del sistema, el efecto no puede ser ni sistémico ni duradero, y no se produce una mayor efectividad en el aprovechamiento de los recursos humanos.
- La conceptualización de los diferentes subsistemas permiten desarrollar una Gestión de Recursos Humanos con una integración sólo a nivel de puesto de trabajo, lo cual limita extraordinariamente un tratamiento sistémico de los recursos humanos.

CONCLUSIONES

El recurso humano es el mayor activo con que cuenta una organización productiva, una institución y es el único capaz de responder a los desafíos que plantea un entorno paradójico, dicotómico, complejo y variable, donde para alcanzar los objetivos de competitividad y mejora de los resultados se hace necesario renovar las técnicas de dirección y de gestión.

El Sistema de Gestión de los Recursos Humanos (SGRH) en la Universidad cubana demuestra que se materializa la política laboral en su integración con la gestión de las entidades y con una visión centrada en el ser humano como el recurso esencial para el cumplimiento de la estrategia de la organización.

La Gestión de Recursos Humanos actual debe enfrentar un cambio de paradigma en cuanto: al cambio de mentalidad, a los métodos y estilos de dirección, a las estrategias de recursos humanos y a la participación del personal en su elaboración, a los valores y su ampliación, a mejorar la integración entre organización del trabajo y la organización del salario y por último a el carácter sistémico de los subsistemas de Gestión de Recursos Humanos.

BIBLIOGRAFIA

- Alhama, R. B. (2002) Gestión de Recursos Humanos: Desarrollo actual y futuro en Cuba.
- Cuesta, A. (2005) Tecnología de la gestión de los recursos humanos. Segunda edición. Editora Académica- La Habana.
- Palom, I. J.(1991) Management en organizaciones al servicio del progreso humano. Madrid. Cofas S.A.
- Rul-Lan B.G.(1996) Administración de recursos humanos, (tercera edición), Córdoba. Etea.
- Tristá, B. P. (2006) La gestión del personal académico. .ed. Revista digital Pedagogía Universitaria.

PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Hernández Prados, María de los Ángeles¹

mangeles@um.es

Gil Noguera, Juan Antonio²

juanantonio.gil@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Los estudios evidencian la importancia de la participación en los contextos escolares, así como la implicación de las familias en la educación del niño desde el propio hogar, de forma general, refiriéndose a la totalidad del alumnado. Sin embargo, son escasas las fuentes documentales que reflejan de forma específica, la relación de las familias de alumnos con necesidades educativas especiales con el centro escolar. En este trabajo tipo ensayo, se evidenciará la relevancia de la participación de las familias en los centros educativos, así como la necesidad de una colaboración responsable, no figurativa entre ambos contextos; se definirá en segundo lugar, el concepto de participación y sus diferentes niveles, desde un enfoque de escuelas inclusivas y democráticas, que favorece la mejora de la calidad educativa que recibe el alumnado; en tercer lugar, se analiza el modelo de participación que presentan las familias de alumnos con necesidades educativas especiales; y finalmente, cerramos este trabajo resaltando algunos factores esenciales para la mejora de la participación de las familias con este tipo de alumnado.

Palabras clave: familia, escuela, participación, necesidades educativas especiales, inclusión,

ABSTRACT

The studies show the importance of participation in school contexts, as well as the involvement of families in the child education at home, in general, referring to the totality of the students. However, there are few researches that specifically reflect the relationship between families and school in students with special educational needs. In this essay, we want to show the relevance of the family participation in educational centers, through responsible participation and non-figurative collaboration in both contexts. Secondly, we will define the concept of participation and its different levels, from an inclusive and democratic schools approach, which improves the the educational quality that the students receive. Third, we analyze the participation model presented by the families of students with special educational needs; Finally, we close this work with some essential factors for improving the participation of families with this type of students.

Key words: family, school, participation, special educational needs, educational inclusión.

¹ M^a Ángeles Hernández Prados Profesora 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.

1. INTRODUCCIÓN

Partimos del hecho de que la familia es el primer agente educativo del niño que incide en todos los aspectos de su desarrollo socioafectivo, cognitivo y personal, así como en el desarrollo madurativo de los individuos. La familia desde su autonomía e idiosincrasia educativa también desempeña un papel fundamental en la transmisión de valores que guían y orientan la conducta de los miembros que la componen, perduran en el tiempo y en el espacio aunque se adaptan a las nuevas circunstancias sociales y repercute directamente en la educación de los descendientes. En este sentido, coincidimos con Ortega (2007) cuando afirma que “cada familia escoge aquellos valores que considera más coherentes y prioritarios con una determinada concepción del hombre y del mundo” (p.320). Comenzamos a formarnos como personas nada más nacer, siendo en un ambiente familiar y no en otro, donde crecemos y pasamos la mayor parte de nuestra infancia (Morillas y García, 2009).

Esta influencia de la familia no empieza cuando el hijo nace y acaba cuando este es escolarizado, sino que se mantiene a lo largo de la misma, a pesar de que como señalan Palacios y Moreno (1994) esta influencia puede obstaculizar o favorecer los aprendizajes escolares. Si bien es cierto que todo padre, madre o quien se encuentre en su lugar, sin duda, pretende ser correcto con sus hijos, cumplir adecuadamente con su rol y ejecutar acertadamente sus funciones parentales (Capano y Ubach, 2013), existe una responsabilidad ineludible de los padres, y es favorecer un clima familiar donde se fomente la autonomía, a través de conductas de apoyo dirigidas por el afecto y el razonamiento, acentuándose aún más cuando se trata de niños y niñas con necesidades educativas especiales (Ruiz de Miguel, 1999).

Si la familia es considerada la primera institución socializadora y educadora por naturaleza, la escuela se entiende como la segunda, por ello, hoy en día es un hecho indiscutible, en la comunidad científica y en la sociedad, la necesidad de una relación colaborativa entre la familia y el centro educativo en el que cursan estudios los hijos, ya que como afirman García, Gomariz, Hernández y Parra (2010):

...el profesorado por si sólo es insuficiente para dar respuesta a todas las necesidades educativas de los alumnos. Para promover la participación familiar, el punto de mira no debe centrarse en las diferencias que existen entre los procesos educativos que desempeñan cada una de estas instituciones, sino en aquello que las une. (p.159)

Aunque los roles de la familia y la escuela son diferentes, la primera actúa desde un plano educativo informal, mientras la segunda lo hace desde lo formal, ambos contextos educativos son complementarios, son dos caras de la misma moneda, y se dirigen hacia un objetivo común, la educación del hijo/a en las familias y del alumno en el caso de los docentes (Hernández y López, 2006). Cabe esperar que siendo las dos instituciones agentes esenciales de la educación del niño, emerja de forma natural la colaboración entre ambos contextos, sin embargo, la realidad se aleja de lo deseable, pues los niveles de participación de las familias en los centros educativos se caracterizan por ser bajos.

Las investigaciones que analizan la participación de los padres en los centros escolares constatan que uno de los principales problemas es que no hay una verdadera y sincera colaboración entre los centros y las familias. Los maestros y las direcciones se muestran reacios a abrir las puertas de los centros educativos y de sus órganos de gobierno a los padres y los maestros no ven en los padres un actor con el que colaborar mutuamente en la educación y en las metodologías de aprendizaje. Esta

colaboración no existe, y la que existe aún es insuficiente (Silveira, 2016, p.25).

Un texto muy clarificador de esta ambivalencia en la relación familia-escuela es el trabajo realizado por Fernández (2007), en el que se plasma eficientemente que la educación es cosas de todos, familia, escuela y comunidad, pero evidencia también que los cambios experimentados por la familia suponen un cambio de sus posibilidades y funcionalidades, derivando así, en un desplazamiento de las funciones de custodia y socialización de la familia a la escuela, donde ya no se acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, abriendo el debate de quién controla a quién. La relación familia-escuela en estos términos fragmenta aún más las posibilidades de colaboración, ya que se sitúan en una lucha piramidal en ostentación del poder educativo, que quebranta la confianza y la credibilidad, para situarse en la crítica destructiva, y en ocasiones infundada, de ideas preconcebidas.

En este sentido Silveira (2016) señala que existe una “distancia importante entre lo que establecen las leyes y afirman los especialistas en relación al derecho de participación de los padres y madres y la realidad que sucede en los centros escolares” (p. 24), pues desde el Derecho a la Educación proclamado en el artículo 27 de la Constitución española de 1978 hasta nuestros días, “la participación de las familias en las escuelas y en la Educación se presenta como un hecho consustancial al propio proceso educativo y a su sistema y, lo que es más importante, un derecho” (Andrés y Giró, 2016, p.30).

Desde la percepción de los docentes, esta brecha entre la familia y la escuela se debe entre otras razones a los problemas relativos a la historia de la escuela, a la falta de acuerdo de los padres con la tarea de la escuela y a que las familias no entienden algunos cambios de la educación escolar, de modo que las innovaciones pedagógicas realizadas en la escuela están provocando cierta resistencia o rechazo en las familias, considerando el 75% de los docentes que las familias evalúan negativamente a la escuela (Villarroel y Sánchez, 2002).

Atribuir la falta de motivación de las familias respecto a la participación en el centro escolar a causas endógenas a la misma, sería depositar toda la responsabilidad de la problemática en un mismo lado de la balanza, eximiendo de toda culpa a las dinámicas intrínsecas a la cultura escolar que pueden contribuir a generar muros entre ambas instituciones. Si como bien señala San Fabián (1994), la participación es el medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar, consideramos que el centro educativo, en general, y en particular los docentes, tendrán mucho que decir al respecto.

“Las dificultades entre familia y escuela ocupan gran parte de la preocupación actual de los docentes y se presentan como una de las principales dimensiones del problema. La familia es una de las instituciones socializadoras ante las cuales la escuela se siente, cuando menos, “extraña”. Sin embargo, a nadie se le escapa que, por razones obvias, la familia sigue siendo la instancia socializadora más cercana a la institución educativa. Si se atiende al marco legal, nunca las familias estuvieron tan “dentro” de la escuela.” (García, 1998, p.185)

La implicación de las familias depende también de los centros educativos, siendo el trabajo con las familias una parte importante de la actividad docente, por lo que desde las escuelas se tiene transmitir a las familias, valores participativos propios de una sociedad moderna y democrática y hacer partícipes a los padres para que se sientan

parte del proceso educativo, fomentado su participación activa y desarrollando su sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad educativa. Ahora bien, “para incrementar la participación de las familias se han de planificar explícitamente actividades con esa finalidad, especificando con claridad los tipos posibles de participación y definiendo rotundamente el rol que corresponde desempeñar a las familias” (Calvo, Verdugo y Amor, 2016, p.99).

2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS, UNA CUESTIÓN DE CALIDAD ESCOLAR

Partimos, junto a Ramírez (2012), de la consideración de que existen diferentes ópticas de aproximación al tema de la calidad escolar que derivan en factores esenciales de la misma que no son necesariamente excluyentes. Ahora bien, si algo está claro, prácticamente a nivel mundial, es que la participación de la familia en la escuela proporciona una mejora de la calidad educativa. La mayoría de los estudios sobre la relación familia-escuela evidencian que la participación de las familias mejora el rendimiento educativo y la calidad de los centros escolares (Martínez y Álvarez, 2005).

Es, según Sarramona y Rodríguez (2010, p.3), “de capital importancia para el buen funcionamiento de la enseñanza y para lograr la eficacia de los sistemas educativos”, y así lo demuestran algunos de los metaanálisis realizados de estudios de índole internacional donde se extrae que estadísticamente existe una relación significativa positiva entre la implicación por parte de los padres y la mejora de los resultados académicos (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2003, 2005, 2007 y 2012). Entre los tipos de participación que contemplaron Castro et al. (2014) en su estudio, salieron significativas en relación al rendimiento, la comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares, la supervisión de los deberes, las expectativas paternas y el estilo familiar. En cambio, la asistencia y la participación en las actividades escolares no influían en el rendimiento. En este mismo sentido, Deal y Peterson (2009, en Razeto, 2016) encontraron que la participación familiar produce diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes y en la gestión de la institución escolar.

Aunque la participación compete a todos, el papel de las familias es esencial pues son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar, hasta el punto de que el éxito académico dentro de las escuelas se encuentra limitado en aquellos centros en los que se produce distancia entre ambos contextos en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente (Sarramona, 2004). En este sentido, coincidimos con Razeto (2016) cuando concluye que el reto de conseguir una escuela de calidad no parte solamente de lo que ocurre dentro de la escuela sino que también depende de las familias, cuyos hogares forman parte del contexto. Es por todo ello que nace la importancia de dotar de estrategias más concretas a ambos agentes para aumentar la participación de las familias.

Podemos asegurar que estamos experimentando la evolución de una escuela vista como una organización meramente instructiva, de transmisión de conocimientos, a una institución educadora, donde prima la pedagogía social, la moral y la inteligencia emocional, lo que hace necesario que la familia, como principal agente de transmisión de valores sociales, forme parte expresa de ella. Sobre esta idea Ortega, Mínguez y Hernández (2009) establecen que el problema viene determinado por la falta de conciencia que existe sobre el hecho de que la implicación efectiva de la familia es fundamental en todo el proceso educativo. Asimismo para Ortega, Touriñán y

Escámez (2006) sostienen la idea de una educación en la transmisión de valores pasa necesariamente por una fuerte relación de toda la comunidad educativa, especialmente de la participación familiar.

Al fin y al cabo, como bien dicen García et al. (2010), la finalidad de cualquier centro educativo es conseguir una educación de calidad y esto depende de factores como la formación del profesorado, los recursos económicos, la diversificación y enriquecimiento de las oportunidades, la mejora de los equipamientos, de un profesorado coordinado pero, sobre todo, está determinado por la garantía y la promoción de la participación del entorno familiar en la escuela. Pero la mejora de la calidad educativa no puede producirse espontáneamente, sino que depende también de las políticas educativas y sociales de los gobiernos, siendo necesario que los responsables que lideran los países se planteen seriamente la mejora de los siguientes factores (Ramírez, 2012): nivel sociocultural, formación de profesores y madres de familia y apoderados en general, objetivos de calidad en educación.

3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS, UNA CUESTIÓN DE DERECHO

En el plano político se hace explícita la necesidad de promover la participación, lo cual está más que evidenciado, sin embargo, los cauces de participación no se han modificado transcendentamente en estos últimos años, a pesar de ser un indicador de calidad educativa, tal y como recoge el informe europeo sobre la calidad escolar (2000), pues en el punto doce de los indicadores de calidad se alude a la participación de los padres como parte fundamental del funcionamiento del colegio y en la calidad de la educación de los niños.

Legislativamente, en España, se señala la participación familiar en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, dedicado a sentar las bases de la educación formal, se enfatiza que las familias tienen derecho a decidir la educación de sus hijos, a tener la última palabra en caso de que existan divergencias y derecho a participar. Posteriormente se ha materializado en las distintas leyes educativas del modo que se especifica a continuación.

En la Ley Orgánica 8/1985, de de julio (LODE). En su artículo 5 manifiesta que los padres tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo y, asimismo, que las asociaciones de padres de alumnos asumirán, entre otras, finalidades de asistencia a padres o tutores de todo aquello que concierna a la educación de sus hijos; colaboración en las actividades educativas de los centros y promoción de la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro. Del mismo, modo en su artículo 19 señala que el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas, la organización y el funcionamiento de los centros públicos, interviniendo profesorado, familias y alumndo en dichos ámbitos.

Más tarde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) y su modificación por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) establecen que las familias son las principales responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones. Al igual que serán las Administras educativas las que fomentarán la participación de todos los agentes educativos en la vida del centro, además de promover medidas que incentiven la colaboración efectiva entre la escuela y la familia.

Pese a los esfuerzos por incluir en la legislación educativa española la participación

familiar en el sistema educativa coincidimos con García-Sanz, Hernández-Prados y Gomariz (2016) cuando aseguran que:

“Los mecanismos de participación establecidos en las normativas educativas españolas son insuficientes e inadecuados, y requieren, al menos, de una revisión crítica del modelo de participación que promueven, de los niveles de participación alcanzados y del impacto escolar y familiar que han tenido.” (p.100)

4. LA FAMILIA ANTE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE

Cuando se escolariza a un alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo que se espera es que la familia sea un ámbito del que se pueda extraer información para establecer una respuesta educativa eficaz. En España, la legislación que regula la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluye a las familias como un factor importante en el proceso, pero no todas las Comunidades Autónomas lo defienden de la misma forma, siendo el papel de receptoras de información el que más desempeñan, a excepción de Andalucía y Aragón.

En Andalucía, se les otorga un papel activo en la detección de necesidades y evaluación psicopedagógica, diciendo en qué áreas y contextos han de aportar información (Instrucciones del 8 de marzo de 2017). En el caso aragonés la legislación regula la creación de comisiones de seguimiento consultivas para la mejora de la política y las prácticas inclusivas (Orden de 28 de enero de 2015). (Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018, p. 51).

La escolarización de los estudiantes con necesidades educativas especiales presentan mayores dificultades conforme crecen, aumentando su ansiedad e insatisfacción hacia el centro, de modo que la participación directa con la familia como estructura de seguridad y bienestar es esencial (Melo, 2017). Calvo et al. (2016) definen muy bien la idea de que una escuela inclusiva debe velar por una relación estrecha y activa de todos los agentes que intervienen en el ámbito educativo, sobre todo de padres y profesorado, donde se determine cuál es el proceso que más beneficia al hijo y/o alumno/a. Esta participación conseguirá que se alcancen los principios de inclusión, normalización e igualdad de oportunidades y, por extensión, de una mejora de la calidad educativa. Como aseguran Robledo y García (2009) es de vital importancia el vínculo familia-escuela porque éste se configura como un factor de protección frente a la ansiedad que se va generando conforme se avanza en el sistema educativo, incluyendo la de los docentes.

En este mismo sentido, Melo (2017) destaca la importancia de responder a las necesidades educativas especiales resaltando la participación de las familias, pues solo así se puede conseguir la verdadera inclusión, y en sus resultados se evidencia la necesidad de romper con las formulas repetitivas de participación y promover un compromiso más activo y diversificado, además de “generar más espacios en los cuales informar, retroalimentar y guiar a las familias del proyecto integración sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos” (p.160).

Podríamos decir que las ventajas más destacadas que proporciona la participación familiar en el alumnado con necesidades educativas especiales, por un lado, como ya hemos dicho anteriormente, y en consonancia al estudio de Calvo et al. (2016), es que mejora el rendimiento académico del alumnado (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008, 2009), pero, por otro lado, también influye sobre su autodeterminación (Arellano y

Peralta, 2015) con la que se pretende que éste sea capaz de gestionar su autonomía, de decidir sobre su propia vida y sobre todo lo que atañe a su vida social; su calidad de vida individual (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009, 2011) donde se acentúa que la evaluación debería equilibrarse entre los contenidos teóricos y el crecimiento personal y la calidad de vida que debe experimentar el alumnado con el fin de desarrollar actividades que mejoren su rendimiento; su calidad de vida familiar (Fernández, Montero, Martínez, Orcasitas y Villaescusa, 2015) depositando fuerzas en intervenir en conjunto con la familia para realzar sus capacidades y fortalezas, que al mismo tiempo favorecerá el empoderamiento familiar.

No obstante, la cooperación entre las instituciones educativas y los padres de personas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo depende en gran medida de las percepciones y actitudes que los familiares tengan hacia los centros escolares y sus profesionales (Bryan, Burstein y Bryan, 2001; Gerber y Popp, 1999). La mayoría de los padres cuyos hijos presentan dificultades para aprender están satisfechos con los servicios educativos existentes; sin embargo, a medida que los alumnos van creciendo, sus dificultades aumentando y el grado de ansiedad elevándose, surgen las mayores insatisfacciones con los servicios educativos y sobre todo con los maestros (Kalyanpur y Harry, 2004; Tanner, 2000). Algunas creencias o prejuicios que dificultan la relación familia-escuela en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales han sido recogidas por Vidal y Díaz (1990, citado en Robledo y García, 2009): 1. Infravalorar de las familias considerándolos clientes vulnerables; 2. Tratar a las familias como clientes; 3. Considerar a las familias como culpables; 4. Mostrar una actitud distante; 5. Creer que las familias están poco capacitadas porque no son especialistas cualificados; 6. Percibir a las familias como adversarios; y por último, 7. La tendencia a etiquetar y catalogar a las familias. De ahí que el papel de los docentes sea esencial en la mejora de la participación de las familias en los centros escolares. De modo que son los “profesionales, los que deben favorecerla y desarrollarla partiendo de convencimientos personales” (Maeztu, 2006, p.65).

No podemos negar la presencia de estas dificultades, pero es justo reconocer la existencia también de los aspectos que contribuyen a fortalecer los lazos entre familia y escuela favoreciendo una mayor participación, como los valores de respeto, confianza, participación, sinceridad, seriedad, imparcialidad y comunicación señalados por Silva y Mendes (2008, citado en Pereira-Silva, de Souza y Fuentes, 2018). Las dificultades y las fortalezas, las diferencias y similitudes respecto a la relación familia y centros educativos es una realidad con la que han de aprender a conciliar y convivir ambos agentes, tanto familias como docentes. Siguiendo el estudio cualitativo realizado por Pereira-Silva et al. (2018) las familias y docentes presentan diferencias en cuanto a la percepción de la relación familia-escuela, pero coinciden al considerar que no existe contacto suficiente entre las estructuras padre-profesor-dirección-estudiante.

Por todo ello, sabemos que la participación activa de la familia en la vida escolar es signo de calidad educativa y, por tanto, de mejorar la inclusión, práctica por la que venimos luchando en educación, que cada vez es más frecuente, pero que carece de políticas específicas para su pleno desarrollo. El mayor problema con el que nos encontramos es que aún falta preparación de los profesionales involucrados, de la propia participación familiar y la creación de redes de apoyo de todos los agentes y profesionales implicados, sobre todo en el acompañamiento y apoyo familiar, que aseguren una verdadera inclusión educativa (Luiz, Bortoli, Floria-Santos y Nascimento, 2008).

5. CONCLUSIÓN

Como señala Sánchez de Horcajo (1979), la participación puede llevarse a cabo con diferentes grados de compromiso: recibir y dar información y opiniones, acceso a la toma de decisiones, hacer propuestas y desarrollar acciones. Es frecuente que los padres sean solamente receptores de información y participen ocasional y puntualmente (Calvo et al., 2016). Aunque coincidimos con Sarramona (2004) en que la base de la colaboración se encuentra en la comunicación positiva que sienta las bases de una confianza mutua entre familia y escuela, pues la colaboración que requieren los tiempos actuales no puede ser silenciosa, ni permanecer en la añoranza de tiempos pasados. “Las decisiones son el resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los implicados” (Sarramona y Rodríguez-Neira, 2010, p.4)

Si se pretende construir una sociedad participativa, crítica e inmersa en lo que acontece en su día a día, es necesario replantear las relaciones entre adultos y la infancia, pasando de la obediencia a escuelas partidarias de una justicia basada en el reconocimiento recíproco. Lo anterior conlleva a relaciones en paridad, lo cual diluye la desigualdad entre las relaciones con la infancia, la familia y los profesores. [...] En ese sentido, la generación de ambientes creativos no les corresponde a los profesores, sino a la totalidad de los participantes (Serrano, Soto, Arcos y Jarquín, 2018, p. 88).

En la sociedad en la que vivimos, hay que mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo, fortaleciendo y contando con el papel relevante de padres y madres en el contexto educativo, ya que la escuela por sí sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación (Bolívar, 2010). Sin embargo, parece que el tema de la participación de las familias en los centros escolares no encuentra el equilibrio pretendido, pues independientemente de las condiciones iniciales del alumnado al que hagamos referencia, pues siempre son un obstáculo, ya sea porque participan mucho o poco.

Esta participación familiar en la escuela debería realizarse cuando se trata de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, donde se espera que, a lo largo de toda su escolaridad, el conjunto de la comunidad escolar se esfuerce por mejorar la respuesta educativa que determinará una evolución positiva y eficaz de sus dificultades. En este sentido, destacamos la idea de Luiz, Bortoli, Floria-Santos y Nascimento (2008) de mejorar todas las redes de apoyo que deben darse entre profesionales de la salud y de la educación con el centro escolar y las familias, siendo estas últimas el principal foco de apoyo. Esto determinará el principio de inclusión que tanto perseguimos en educación. Por supuesto, para todo ello debe asegurarse desde una legislación que apueste fuerte por incluir a la familia con un papel activo en la vida del centro educativo, y no como una mera receptora de información o de participación en momentos puntuales de la escolarización, sino a través de proporcionar más espacios diversificados de participación y colaboración (Melo, 2017), con un compromiso donde se asegure su funcionamiento y continuidad.

REFERENCIAS

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1(7), 28-47.

- Arellano, A. y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero*, 46(3), 255-275.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bryan, T., Burstein, K. y Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36, 167-180. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_3.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (83-106). Madrid, España: MECD.
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Deal, T. y Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Josey-Bass.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). «Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis». *Educational Psychology Review*, 13(1), pp. 1-22. doi: <https://doi.org/10.1023/A:100904881738>.
- Fernández, A., Montero, D., Martínez, N., Orcasitas, J. R. y Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 254, 7-29.
- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. *La relación familia-escuela*, 13.
- García, M. (1998). Familia, escuela y democracia: Los pilares de la participación infantil. B. Abegglen y R. Benes,(comp), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá, Colombia: UNICEF. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/270/27015065008/>
- García, M. P, Gomariz, M. Á., Hernández, M. Á. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á., Parra, J. y Gomariz, M.Á. (2016).

- Participación familiar en la etapa de Educación Primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117.
- Gerber, P. J. y Popp, P. A. (1999). Consumer Perspectives on the Collaborative Teaching Model: Views of Students With and Without LD and Their Parents. *Sage journals*, 20(5), 288-296. Doi: <https://doi.org/10.1177/074193259902000505>.
- Giró, J. y Andrés, S. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 334-345.
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Jeynes, W. H. (2003). «A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement». *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). «A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement». *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). «The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis». *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2012). «A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students». *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Kalyanpur, M. y Harry, B. (2004). Impact of the Social Construction of LD on Culturally Diverse Families: A Response to Reid and Valle. *Sage journals*, 37(6), 530-533. Doi: <https://doi.org/10.1177/00222194040370060801>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 1985-12978.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp.17158-17207.
- Luiz, F. M. R., Bortoli, P. S., Floria-Santos, M. y Nascimento, L. C. (2008). A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileirade Educação Especial*, 14, 497-508. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300011>
- Maeztu, B. (2006). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Biblid*, 21, 59-80.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146
- Melo, P. A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del proyecto de

- integración escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 147-164
- Morillas, L. R. y García, M. P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27, 233-268.
- Ortega, P. (2007). La familia como espacio educativo. *Carthaginensia: Revista de estudios e investigación*, 23(44), 309-329.
- Ortega, P. Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, 67(243), 231-254.
- Ortega, P.; Touriñán, J. M. y Escámez, J. (2006) La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40-2, pp. 8- 35.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo familiar. En: M. J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Pereira-Silva, N. L., de Souza, V. C. y Fuentes, C. (2018). Relación familia-escuela y síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(2), 397-426.
- Ramírez, L. R. (2012). Calidad escolar: Un nuevo ethos escolar. *Revista Educación*, 36(2), 51-60.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2).
- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Robledo, P., y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10, 1, 289-304.
- San Fabián, M. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- Sánchez de Horcajo, J. J. (1979). La gestión participativa en la enseñanza. Madrid: Narcea.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre educación*, 6, 27-38.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Serrano, D., Soto, Y., Arcos, E., y Jarquín, N. (2018). La Participación Infantil: La Llave para la Construcción de Ambientes Creativos en la Escuela. *Revista*

Internacional De Educación Para La Justicia Social, 7(2).
doi:<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.005>.

- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 17-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>.
- Tanner, C. K. (2000). The influence of school architecture on academic achievement *Journal of Educational Administration*, 38(4), 309-330. Doi: <https://doi.org/10.1108/09578230010373598>.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. doi:10.14201/scero20184922758
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141.

LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA POSTURA CORPORAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Esmeralda Mendoza Garfias¹

Universidad Pedagógica Nacional UPN 095. Cd. de México, México

theofanias@hotmail.com

Resumen/abstract

La postura corporal está presente en el ser humano desde su aparición y evolución; este acompañamiento durante las horas de descanso, trabajo, esparcimiento y enfermedad significa la presencia de 24 horas diarias durante todo el ciclo de vida para cualquier ser humano.

Adoptar posturas inadecuadas en las actividades cotidianas en el ámbito escolar (periodos prolongados al estar de pie o sentados, llevar una mochila sobrecargada, etc.) tarde o temprano puede provocar dolor y limitaciones en el funcionamiento corporal.

The body posture is present in the human being from its appearance and evolution; This accompaniment during the hours of rest, work, leisure and illness means the presence of 24 hours a day throughout the life cycle for any human being.

Adopting inappropriate postures in everyday activities in the school environment (prolonged periods when standing or sitting, carrying a backpack overloaded, etc.) sooner or later can cause pain and limitations in body functioning.

Palabras clave/ keywords

Postura, corporalidad, armonía, equilibrio, salud Posture, corporality, harmony, balance, health

Introducción

La postura corporal está presente en el ser humano desde su aparición y evolución; este acompañamiento durante las horas de descanso, trabajo, esparcimiento y enfermedad significa la presencia de 24 horas diarias durante todo el ciclo de vida para cualquier ser humano.

Adoptar posturas inadecuadas en las actividades cotidianas en el ámbito escolar (periodos prolongados al estar de pie o sentados, llevar una mochila sobre cargada, etc.) tarde o temprano puede pueden provocar dolor y limitaciones en el funcionamiento corporal.

Los músculos, huesos y articulaciones dan forma y estructura a nuestro cuerpo, protegen todos los órganos y permite el movimiento. Si alguna de estas partes no mantienen una postura armónica o adecuada ocasiona dolor y produce una serie de limitaciones a su funcionamiento. Los huesos y articulaciones de los niños y las niñas en edad escolar aún se pueden moldear y se pueden corregir las posturas inapropiadas a tiempo, lo cual puede evitar el dolor e incapacidades futuras.

Durante el periodo de la pubertad y crecimiento acelerado, se propicia una serie de posturas incorrectas que pueden causar daños permanentes, por lo cual es necesario que tengan una orientación sobre la importancia de: sentarse y pararse derechos, caminar erguidos, usar zapatos cómodos y a la medida, No levantar objetos pesados; de ser necesario, hacerlo flexionando las rodillas en cuclillas y nunca doblando la cintura, el uso de la mochila en la espalda en lugar de morral, evitar la carga excesiva de libros y materiales.

1. Planteamiento del problema

Las posturas inadecuadas adquiridas por las niñas y los niños pueden ser corregidas y evitar problemas de coordinación gruesa. En la edad escolar, en pleno proceso de creación de hábitos, es necesario proponer actividades de educación postural y lograr una cultura de prevención mediante la adopción de una postura armónica.

Esta intervención pretende describir las frecuencias de las posturas incorrectas que desarrollan los estudiantes en el ámbito escolar e intervenir positivamente en ellas.

Los niños ya no juegan más en las calles. El estilo de vida de las ciudades exige cada vez más que los niños vivan una rutina adulta: estudiando en salas cerradas y estando ocupados en videos y juegos virtuales, la inclinación a disminuir la actividad física en las prácticas recreativas, la creciente urbanización y la falta de espacios públicos seguros para los niños son algunas de las causas del sedentarismo infantil y de posturas corporales erróneas.

Con la evolución de la ciencia y la tecnología se han ido modificando nuestras vidas, y con ello nuestras conductas, hábitos y estilos de vida. Pasamos de un momento a otro del movimiento a la estática. Así de una vida en movimiento, de la caminata hacia la escuela, los juegos con los amigos en la calle o patios, los fines de semana con los abuelos y

¹ Maestra en investigación y docencia, docente de tiempo completo a nivel universitario. Poseedora de la Medalla Antonio Caso UNAM.

primos, se ha pasado al aumento de actividades de tipo sedentario, a la fijación inamovible del televisor, de la computadora, del auto, de los juegos de vídeo y con ellas las posturas mantenidas por horas y reiteradas día con día. Las posturas inadecuadas mantenidas por largo tiempo, el mobiliario escolar en ocasiones inadecuado y la falta de ejercicio físico que fortalezca la estabilidad de la columna vertebral provocan en los estudiantes la aparición en edades tempranas de problemas de espalda y dolor.

Objetivo General

- ❖ Concientizar la postura corporal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

Objetivos Específicos

- ❖ Aportar conocimiento sobre las posturas de la vida diaria.
- ❖ Incidir positivamente en la postura corporal armónica
- ❖ Fomentar los hábitos saludables en el aula y la vida cotidiana.

Criterios de clasificación del proyecto de intervención

Descriptivo: una sola población de estudio, niños de 10 a 12 años, descripción en función de las variables contenidas en el cuestionario	
Observacional: Sólo se mide el fenómeno observado: Postura corporal	
Transversal: Se mide una sola vez las variables de la intervención	
Análisis estadístico: Programa SPSS	
Base de datos: Microsof Excel	
Analisis descriptivos: Media y desviación típica.	

Fuente: Esmeralda Mendoza

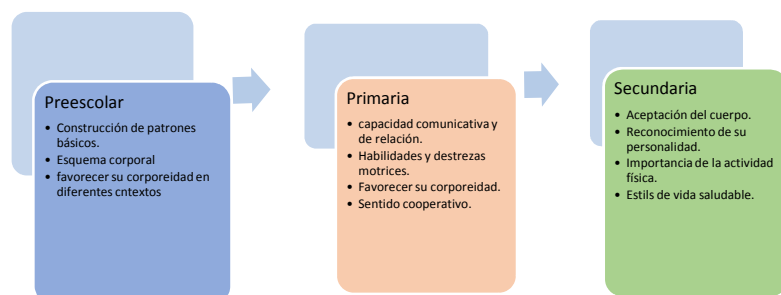
2. Marco teórico

Dentro del sistema educativo mexicano, en el espacio curricular de Educación Física, véase Esquema No1. se encuentra ubicada desde preescolar en el Campo Formativo Desarrollo personal y para la convivencia. En él se establece la importancia de la integración de la corporeidad y el reconocimiento del movimiento inteligente, la vinculación de ambas supera la visión tradicionalista del deporte y se orienta hacia una nueva **pedagogía activa** para el desarrollo de la autonomía.

En la educación Primaria y Secundaria se considera como una **intervención pedagógica** que permea la práctica social y humanista, se pretende estimular las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices en las actividades de la vida cotidiana.

La concepción de Andújar y Santonja (1996), sobre la Postura correcta la señala como "toda aquella que no sobrecarga la columna ni ningún otro elemento del aparato locomotor"; indica que la postura viciosa es la que sobrecarga las estructuras óseas, tendinosas, musculares, vasculares, desgastando el organismo de manera permanente, en uno o varios elementos, afectando sobre todo la columna vertebral y postura armónica como la postura más cercana a la postura correcta que cada persona puede conseguir, según sus posibilidades individuales en cada momento y etapa de su vida.

Esquema No.1 Articulación Curricular: Educación Física.



Fuente: Esmeralda Mendoza G. Con base al Acuerdo 592.

Diversas patologías se presentan a lo largo de la vida, teniendo como principio una serie de alteraciones que afectan el aparato locomotor por hábitos posturales nocivos; Cantó y Jiménez (1998), señalan que estas patologías podrían

disminuir con una correcta ergonomía postural durante la edad de crecimiento; así encontramos en Rodríguez y Casimiro (2000) los hábitos posturales entre el periodo de la primaria a la secundaria.

Los datos y la realidad llevan a los estudiantes a adoptar posturas erróneas, que conllevan a la adquisición de hábitos posturales incorrectos y posiblemente algún problema estructural.

Como indican Aguado y Cols (2000), **esporádicamente** los profesores se dedican a enseñar las posturas correctas en diversas actividades de la vida cotidiana incluida su estancia en la escuela. Es importante señalar que los escolares no conocen las normas básicas de la postura adecuada armónica. Esta problemática es sin lugar a dudas una primicia importante para la vida saludable, y puede ser abordada desde el ámbito escolar para la calidad de vida; en este periodo de formación se puede establecer una perspectiva de prevención.

La edad escolar, como señalan Andújar y Santonja (1999), es el tiempo adecuado para el aprendizaje de hábitos posturales correctos de forma consciente; aunque factores externos como el inmobiliario, cansancio por largos periodos sentados e imitación por posturas de familiares aunque la intervención de factores externos como pueden ser salvables a través de la educación.

La postura y los hábitos posturales dependen fundamentalmente de la función neuropsicomotriz, es decir del sistema nervioso; pero es necesario un aparato locomotor sano, por lo que sus deficiencias también pueden alterarlas. Hay personas que desde su nacimiento, o a lo largo de su vida, sufren alteraciones en su organismo que les impedirán adquirir o mantener unos hábitos posturales correctos. Sin embargo la noción de Postura armónica, que es «la postura más cercana a la postura correcta que cada persona puede conseguir, según sus posibilidades individuales en cada momento y etapa de su vida». Es el equilibrio armónico de los fragmentos corporales en relación con el eje central, la columna vertebral. En la construcción de esa postura intervienen factores tales como la conservación del equilibrio parcial o total, la resistencia a la acción de la fuerza de gravedad, los estados emocionales, la nutrición y los hábitos motores. Las respuestas a dichos factores son totalmente personales, por lo cual no existe una buena postura tipo, sino buenas posturas armonicas individuales, dentro de ciertos parámetros, que indican su corrección.

La actitud postural es un conjunto de gestos o posiciones que hacen que las posturas sean correctas o viciosas, dándonos una visión del individuo armónica o disarmónica pero siempre dinámica. Su adquisición se inicia desde el momento del nacimiento de una manera dinámica, pudiendo variar a lo largo de la vida.

El concepto de postura corporal provoca incertidumbre a los padres de familia de tal forma que con frecuencia dicen al niño frases como “síntate derecho”, “síntate bien”, “enderézate”, etc. Lo que provoca confusión en el niño pues no tiene un referente claramente establecido y dichos consejos pudieran terminar en algún tipo de lesión en su esquema corporal.

Para Andujar (1996) la definición de higiene postural obedece a las medidas o normas que podemos adoptar para el aprendizaje correcto de las actividades o hábitos posturales que el individuo adquiere durante su vida, así como las medidas que faciliten la reducción de actitudes o hábitos posturales adquiridos de forma incorrecta.

Pocos son los estudiantes que desde su nacimiento padecen alteraciones en su organismo que les impiden adquirir hábitos posturales correctos y armónicos, en la conjunción del sistema locomotor y el sistema nervioso conocido como la función neuromotriz (el **encargado de interrelacionarnos con el exterior y de generar el movimiento**). Está formado por diferentes sistemas, el más evidente es el llamado **Sistema Miofascial** que se compone de los huesos, articulaciones, músculos y fascias. Pero por encima de éste y con una función organizadora de la información y origen del movimiento está el cerebro, o para hablar en términos más apropiados el Sistema Nervioso Central.

Para fines del estudio la postura correcta es aquella que no sobrecarga la columna ni a ningún otro elementos del aparato locomotor (está formado por el sistema osteomuscular y el sistema muscular, permite al ser humano interactuar con el medio que lo rodea mediante movimiento o locomoción y sirve de sostén y protección al resto de órganos del cuerpo) y aquella postura incorrecta es la que sobrecarga a las estructuras óseas, tendinosas, musculares, vasculares, etc desgastando el organismo de manera permanente en uno o varios elementos sobre todo la columna vertebral.

La importancia de la educación física en el ámbito escolar, es señalada por la Organización Mundial de la Salud (2000), como: una variedad amplia de movimientos musculares que resultan en un determinado gasto calórico, no debe confundirse o asociarse únicamente con la práctica del deporte, ejercicios moderados como caminar, bailar, jugar, montar bicicleta o subir escaleras producen beneficios para la salud.

Es posible diferenciar dos tipos principales de actividad física, la estructurada y la no estructurada, en el ámbito escolar, la primera se conoce como rutinas de actividad física, con una conducción y duración determinada, la no estructurada refiere a actividades lúdicas y recreativas para niños y jóvenes, no necesariamente con una conducción o tiempo pre-determinado.

La participación en diversas actividades físicas en los primeros años de la vida es esencial para adquirir la buena disposición, las aptitudes necesarias y las experiencias favorables con vistas a mantener el hábito del ejercicio periódico a lo largo de toda la vida o adoptarlo en una fase posterior de la vida. Además, esa participación contribuye a mantener el capital de salud adquirido a lo largo de la vida adulta y a propiciar un envejecimiento saludable.

Beneficios fisiológicos:

Aumenta la densidad ósea (previene la osteoporosis)

Mejora el perfil lipídico. (metabolismo de las grasas), aumenta la fuerza muscular, mejora el funcionamiento de la insulina. (controla el azúcar en la sangre), mejora la movilidad articular, mejora la resistencia física, controla la presión

arterial, Mejora la coordinación, reflejos y tono muscular. (mejor postura), mejora el funcionamiento intestinal, controla el peso corporal.

La importancia de la **educación psicomotriz** como una acción pedagógica y psicológica que utiliza como medio la actividad física para facilitar la acción del niño, con la cual debe iniciarse como una estrategia para asegurar un desarrollo más armonioso de su personalidad, auto confianza mejor integración escolar y social, y como método preventivo en los problemas de inadaptación escolar como dislexias, disgrafías, discalculias, etc.

Es de suma importancia la **lateralidad**, la noción derecha izquierda es básica para las leyes direccionales de la lectura, simetría de letras, números y trazos, el ordenamiento de letras y cifras en las sílabas y números que forman la colocación de cantidades en columnas, en las diferentes operaciones aritméticas, el dominio de las operaciones cuando los números se escriben de izquierda a derecha.

La organización del **tiempo** es una de las adquisiciones tardías en la estructura mental del niño, depende de la coordinación de la velocidad y se desarrolla paralelamente al concepto espacio. En el transcurso de la escolaridad primaria es cuando el niño progresa rápidamente en la concepción y medición del tiempo, el cual permite actualizar, clasificar, simbolizar las impresiones mentales e integrarlas en un tiempo pasado, presente y futuro, a la vez influye en su memoria para retener el recuerdo de los aprendizajes anteriores.

Para la **gramática** hay una serie de conocimientos en base en la percepción del tiempo; conjugación verbal en diferentes modos y tiempos, estructura gramatical del enunciado, en la redacción espontánea se debe tomar el orden temporal y lógico de los hechos narrados. En **lectura – escritura**, la noción temporal contribuye al ordenamiento de las letras en la estructura fonológica de la palabra, o de cifras que forman números. En la **historia**, el desarrollo de la noción temporal permite al niño captar la idea del tiempo transcurrido y el ordenamiento secuencial de los hechos sucedidos en las diferentes etapas históricas.

En **ciencias naturales**, el niño aprende los diferentes momentos que describen el desarrollo de fenómenos físicos y biológicos como la evaporación y congelación del agua la combustión de materias, la lluvia la neblina, la germinación de una semilla, la reproducción celular.

Por lo tanto a través de toda la escolaridad el niño progresa paralelamente en su organización temporal conjuntamente con la evolución cultural cognitiva; por lo cual hace este momento propicio para la adquisición de posturas armónicas.

3. Intervención

Se trata de un estudio observacional, descriptivo, de corte trasversal y comparativo entre dos escuelas primarias del Estado de México en diferentes municipios. La Escuela Primaria del Municipio de Cuautitlán y la Escuela Primaria del Municipio de Nezahualcóyotl.

Al explorar ambos entornos se generan preguntas sobre el tema de postura corporal, que fueron la guía para la presente intervención.

La estrategia está compuesta por tres Etapas:

Primera etapa: conocer las posturas corporales en situaciones de sentado (en el aula, casa, etc); en el transporte de mochilas y levantamiento de carga. Se realiza el pre test.

Segunda etapa: Análisis de malos hábitos posturales, como corregirlas y contenidos conceptuales. Así mismo la realización de la propuesta de intervención en el marco curricular de la asignatura de Educación Física para el reconocimiento y valoración de una postura armónica.

Tercera etapa: Aplicación de un taller con los padres de familia.

La intervención didáctica implica que el contenido de las secuencias didácticas aborden los siguientes aspectos:

- ❖ Comprendan y vivencien las situaciones de la postura corporal.
- ❖ Ayudas visuales como un elemento de apoyo para potencializar la asimilación de la postura corporal.
- ❖ Combinación de contenidos de Educación física y salud.

Por lo tanto se realizó un estudio de caso comparativo, lo que implica el análisis y la síntesis de las similitudes, diferencias y patrones que se comparten, empleando métodos tanto cualitativos como cuantitativos.

Se empleó un diseño cuasi-experimental de dos escuelas del estado de México con la población de quinto grado de primaria con medidas pre-test (un mes antes de la intervención) y post test (dos meses después de la intervención) para ambas escuelas.

3.1 Instrumentos

Se elaboró un cuestionario sobre alteraciones posturales (Pre test), el cual se aplicó a 90 alumnas y alumnos de los dos centros educativos de diferentes niveles socioeconómicos. Se interviene en dos ámbitos con los alumnos de quinto grado y con los padres de familia de los respectivos alumnos. La intervención implicó la participación de los profesores de grupo y profesora de Educación Física. Dos meses después de la intervención se les planteó un cuestionario (post test).

Ambos cuestionarios se conformaron por 20 variables, el valor proporcionado por cada variable indica la frecuencia con que se presenta dicha alteración en el ámbito escolar. El análisis estadístico se realizó a través del programa SPSS

y la base de datos se concentró en el programa Microsoft Excel; se realizaron análisis descriptivos de media y desviación típica.

La incorrecta postura o la falta de conocimientos sobre la postura sobre todo en la cabeza y cuello que modifiquen las distancias y el ángulo de visión, lo que provoca una alteración en la postura

Las condiciones propias de la escolarización obliga al alumno a permanecer un gran número de horas sentado diariamente y el transporte de su mochila sobrecargada propicia que se adopten malos hábitos posturales en esta etapa de Educación Básica.

3.2 Planeación didáctica argumentada

Contexto interno y externo

La escuela primaria del municipio de Nezahualcóyotl, se encuentra en un contexto urbano. El grupo que se atiende corresponde al 5° grado; conformado por 12 alumnos, entre hombres y mujeres. El aula cuenta con mesas trapezoides de pastico y sillas individuales del mismo material favorecen el movimiento posicional de ellos, un pizarrón blanco y un escritorio para el maestros con un estante, amplias ventanas y luz artificial y natural. Es importante señalar que el escritorio de la docente se encuentra lleno de cuadernos y papeles, que a primera vista se ve desordenado y sucio.

A través de las observaciones realizadas en los primeros días del ciclo escolar fue destacado percibir en los alumnos poco interés por el aprendizaje, presentan conflictos internos sobre relaciones interpersonales y falta de valores para una convivencia armónica. En conversaciones informales con los alumnos en el patio de la escuela, sobre la higiene postural se aprecia una nula información sobre esta en una visión científica-social y una vaga conciencia sobre las consecuencias en el ámbito de la salud. La observación realizada a la salida del horario escolar, el comportamiento de las madres de familia en su gran mayoría, es de poco respeto con frases altisonantes entre ellas y la forma como se refieren a sus hijos, sus pláticas oscilan alrededor de comentarios no gratos para el ambiente de aprendizaje que necesitan sus hijos. No hay guardia de seguridad a la hora de la salida por parte de los docentes.

La relación con los padres de familia no es la óptima, la autoridad hace convocatorias para las jornadas de limpieza profunda en la escuela, pero no tiene eco en los padres y su participación es mínima.

La escuela primaria del municipio de Cuautitlán se encuentra en un contexto semiurbano. Los dos grupos que se atienden son de 5° grado; conformados por 78 alumnos, entre hombres y mujeres. Las aulas cuentan con mesa-bancos ergonómicos de plástico individuales lo que favorece el trabajo académico, al transformar el espacio áulico de forma rápida y dinámica. Cuentan con un pizarrón blanco, un escritorio para el docente, un estante y un librero para los libros y cuadernos de los alumnos; los salones cuentan con decoraciones temáticas de acuerdo a fechas o efemérides importantes; estas son realizadas por los padres de familia y en ocasiones son obras de artes educativas, con ventanas grandes que permiten la entrada de luz natural, cuentan con cortinas plisadas que permiten ver al interior, y protegen a los niños de los rayos del sol. La puerta de entrada al salón es un telón decorativo que pareciera la entrada a un mundo lleno de descubrimientos. Es una escuela que al visitarla se duda que sea una escuela pública por las didácticas aplicadas en el ambiente de aprendizaje.

Totalmente pulcra, los baños, pasillos y patios están completamente aseados, la participación de los padres de familia es amplia y extremadamente comprometida; pues ellos compraron el sistema de circuito de seguridad con cámaras que asegura el ambiente escolar y realizan mejoras constantes. Al estar en la observación en los salones los alumnos muestran interés por el aprendizaje y actividades que derivan de esta, el ambiente de los grupos es de respeto y solidaridad; no hay una idea clara de lo que es la higiene postural y sus beneficios.

Hay guardia de seguridad a la entrada y salida del horario escolar, lo que permite un mayor acercamiento con los padres de familia, La madres de familia quienes recogen a sus hijos en su mayoría se muestran cordiales con los maestros de guardia, respetuosas entre ellas.

Diagnóstico del grupo:

Para tener un conocimiento más específico del grupo, se aplicó un pre test sobre los conocimientos previos de los padres de familia sobre higiene postural; para los alumnos se hizo de una forma coloquial en sus horarios de escolares.

Los resultados del pre-test indican la falta de conocimiento sobre la higiene postural por parte de los padres de familia en ambas escuelas, también se manifestaron algunos dolores por las malas posturas.

Elaboración del plan de clase

Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia (desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad para actuar con juicio crítico y manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas.

Eje temático: Cuidado del cuerpo y de la salud

Tema: Higiene postural

Contenido: Conocimiento de la higiene postural en los alumnos de 5° grado

Estándar: Actitudes asociadas a la ciencia.

Aprendizajes esperados: Adquiere hábitos saludables posturales para el aula y su vida diaria

Estrategias didácticas: Se aplicaran tres estrategias didácticas de trabajo colaborativo entre el docente de grupo y el docente de educación física, para el intercambio de ideas, la responsabilidad compartida y la obtención del aprendizaje esperado.

1. La postura de pie es la adecuada ergonómicamente.
2. En la clase de educación física se realizan ejercicios que favorezcan la postura armónica.
3. La mochila adecuada

Recursos: Cartel sobre el peso/carga de la mochila, tríptico de información básica, lamina de higiene de posturas, tabla de ejercicios físicos.

Evaluación:

Instrumentos de evaluación: Participación individual, producto de actividades, cuadernos del alumno.

Criterios de evaluación: comprensión de los contenidos, participación activa en clase, relación del conocimiento con una vida sana.

Fundamentación de la estrategia de intervención didáctica

Se iniciaran con preguntas aleatorias al grupo con la finalidad de conocer sus saberes previos respecto al tema: ¿qué es la postura corporal? ¿Qué importancia tiene este concepto en la salud? ¿Qué son las malas posturas? ¿Cómo podemos mejorar nuestra postura? ¿Por qué cargamos tanto en la mochila? ¿Cómo debe ser una mochila saludable?

Estas interrogantes permitirán establecer una conexión entre los conocimientos previos y lo que se desea que aprendan, identificar el grado de conexión, al tiempo que promueven el interés y la atención del estudiante hacia la clase.

Una vez introducido el tema, se presentaran los materiales visiblemente atractivos, se despejaran las dudas, haciendo uso de los ejemplos por medio de la participación activa del grupo, solicitando en todo momento las aportaciones de los estudiantes, buscando con esto su integración y promover en ellos el interés por involucrarse en su aprendizaje y su salud.

Estrategia de evaluación

Estrategia No. 1: El docente valorará la predisposición del alumnado para realizar el ejercicio, su participación y la interrelación entre los compañeros.

Estrategia No. 2: Aparte de valorar la realización de movimientos coordinados y la fuerza al realizar los ejercicios, se tendrá en cuenta la participación, la cooperación, la comprensión de las reglas de juego al realizar los ejercicios y la satisfacción y diversión de los alumnos al realizar y finalizar los ejercicios.

Estrategia No. 3: El docente valorará las observaciones que aporten los alumnos sobre el tema y su participación. Así mismo, se tendrá en cuenta la predisposición de los dueños de las mochilas a aceptar las indicaciones de los demás.

4. Conclusiones

La adquisición de hábitos posturales y el talento de movimiento con el que genéticamente estamos programados al nacer se deben educar desde el nacimiento para que posteriormente de manera automatizada se consigan hábitos o actitudes posturales armónicas.

En la lactancia, los primeros días de vida serán importantes las posiciones que el bebé adopte en la cuna, así como el mobiliario utilizado y la distribución de la habitación. Un ejemplo sería la situación de la cuna en la habitación; la ventana y la puerta son elementos fijos en el espacio, pero muy importantes, ya que por ellos se introducirán muchos estímulos visuales y auditivos que marcan las primeras bases sobre las que montará su esquema corporal; por lo tanto el niño debe ser cambiado de postura con frecuencia para que inicie un desarrollo simétrico, tanto en la percepción como en su musculatura. En su primer año de vida es cuando acumulará sus primeras experiencias vitales para el desarrollo del equilibrio y esquema corporal.

En la primera infancia, se seguirán pautas similares, debiéndose tener en cuenta la manera de aprender a comer, el mobiliario que adaptemos en su habitación, la temperatura ambiente, el calzado, etc. En esta etapa un factor muy importante es la capacidad de imitar, aprender y explorar. Todos estos factores actuarán de manera combinada en la educación de sus hábitos posturales, contribuyendo considerablemente en su maduración. El niño pasará progresivamente del decúbito a la sedentación, a la bipedestación y finalmente al movimiento. Conforme se acerque a la edad escolar la postura de sentado o «sedentación» adquirirá mayor importancia.

En la edad escolar, se podrán efectuar los aprendizajes de hábitos posturales correctos con la participación activa y consciente del niño, pero sin descuidar los factores descritos anteriormente. En esta etapa es donde la educación física, bien orientada, puede ejercer una influencia muy beneficiosa. Pero aunque teóricamente podría ser un arma educativa importante, no suele serlo porque el profesorado, en muchas ocasiones, presenta una incompleta preparación. Esta situación, no sólo suele inutilizarla, sino que incluso puede servir para introducir o fomentar errores y vicios en el esquema corporal del niño.

Esta etapa escolar es muy enriquecedora pero tiene una serie de peligros importantes: disminución de la cantidad de movimientos; mantenimiento de sedentaciones prolongadas durante el horario escolar, prolongándose en muchos casos por la incorporación de la computadora como compañero de juegos y/o ayuda escolar; inicio de padecimientos de fatiga física y psíquica; dificultad en la adecuación del mobiliario y de otros factores externos; imitación de hábitos familiares viciosos; sesiones intensivas delante del televisor. El crecimiento constante y las distintas etapas evolutivas por las que el niño pasa hacen que se puedan introducir patrones erróneos en su esquema en cualquier fase de su vida.

La concientización de la postura corporal en niños y niñas es de suma importancia, debido a que este sector de la población sufre los patrones de una vida sedentaria, propiciada por las condiciones tecnológicas, la inseguridad para los espacios abiertos, una cultura de la inmovilidad, lo que estimulan estilos de vida inapropiados; así como hábitos que podrían poner en riesgo su salud.

La vida cotidiana tiene desequilibrios y tensiones que no son beneficiosos para la higiene postural, por ello es importante que los alumnos y alumnas puedan conocer y consolidar hábitos saludables, y de esta manera minimizar el riesgo de que produzcan patologías severas a lo largo de su vida. La realización de posturas adecuadas permite alcanzar conocimientos y destrezas sobre hábitos de salud que acompañaran a los estudiantes a lo largo de su vida.

Durante los 9 años de Educación Básica, los alumnos y alumnas han transportado sus cuadernos y libros en mochilas; el hecho de una carga excesiva llevada sobre la espalda situación que puede provocarles algún tipo de alteraciones en el aparato locomotor. De acuerdo a lo indagado es importante potenciar y relacionar con la vida cotidiana el concepto de higiene postural.

La intervención muestra que los niños y niñas lograrán una conciencia sobre su postura corporal, presentan mejores niveles de condición física; pero no solo se limitan a variables fisiológicas, también mejoraron sus niveles de aprendizaje y en general en los componentes de aptitud. Existe una desinformación por parte de los profesores sobre este tema y una gran desorganización de los alumnos y alumnas en la escuela del municipio de Nezahualcóyotl.

Se cuantificó el peso de las mochilas en ambas escuelas utilizando una báscula digital, la muestra estuvo compuesta por un total de 90 alumnos y alumnas de ambas escuelas del municipio de Nezahualcóyotl y Cuautitlán, entre 10 y 12 años de quinto año de primaria.

Las mochilas más usadas por los escolares son las de espalda o conocidas como Backpack, cuando son usadas adecuadamente y con el peso adecuado son de gran ayuda para el transporte de carga, en caso contrario el uso incorrecto puede causar dolor de espalda, cuello y contracturas musculares en hombros.


Estas mochilas sobrecargadas producen un desplazamiento del centro de gravedad del cuerpo hacia atrás provocando una inclinación hacia adelante causando tensión en cuello y espalda, desarrollando vicios posturales. El peso de las mochilas según expertos llegan a recomendar que el peso máximo no debe sobrepasar el 10% del peso corporal del escolar.

El desajuste en la conciencia corporal es de suma importancia ya que de este se desprenden el esquema corporal; lo que determina que adquieran hábitos erróneos y finalmente problemas estructurales importantes. La postura corporal está vinculada a una serie de características psicofisiológicas que alteran el estado de ánimo del alumno, una postura inadecuada puede verse reflejada en una autoimagen negativa y en consecuencia una autoestima baja, con complejos que agudizan esta situación.

La tendencia progresiva hacia el sedentarismo conlleva a una menor resistencia muscular de los grupos que se encargan de mantener una adecuada postura corporal. Aunado también a los defectos visuales que inciden de manera notable en las malas posturas, debido a una visión inadecuada, ya que el sentido de la visión influye en la adopción y mantenimiento de una postura correcta, por lo tanto aquellos alumnos que utilizan una graduación de lentes.

Durante la intervención se hizo la medición del peso/carga, teniendo como resultado una carga semanal de 28,400Kg. Por cada alumno de quinto grado, los alumnos que vienen del punto más lejano a la escuela caminan alrededor de 15 minutos diarios a la entrada y otros quince minutos a la salida, en un acumulativo de 30 minutos, resultando una carga semanal de 2 horas y media. Véase tabla No. 2


Tabla No. 2

Escuela Primaria Municipio de Nezahualcóyotl						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Peso total	Tiempo total de carga de 15 minutos diarios de entrada y salida
						
5.00 kg	6,250 kg	6,250 kg	5,450 kg	5,450 kg	28,400 kg	2 horas y media.

Fuente: propia

En la escuela del municipio de Cuautitlán, han optado por una serie de libreros ubicados en los salones, para que los alumnos dejen sus libros y cuadernos; tomando solamente para llevarse a casa los que necesitan para la realización de sus tareas o estudio. Teniendo como resultado una carga/peso mínima de 1 Kg diario. Véase Tabla No. 3, lo que implica que en la primaria de Nezahualcóyotl el peso promedio diario es de 5,680Kg, y en la primaria de Cuautitlán solamente cargan 1 Kg.

Tabla No. 3

Escuela Primaria Municipio de Cuautitlán						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Peso total	Tiempo total de carga de 8 minutos diarios de entrada y salida
						
1.00Kg	1.00Kg	1.00Kg	1.00Kg	1.00Kg	5.00Kg	1 hora 20 minutos

Fuente: propia

El cuestionario se conformó por 25 variables, correspondientes a vestimenta, permanencia en estado sedente, tipo de actividad física, forma de dormir, entre otros. El valor proporcionado por cada variable indica la frecuencia con la que se presenta dicha alteración postural, estableciendo los diversos factores que afectan a esta población escolar.

El estudio en su totalidad estuvo conformado por niñas (70.8%) y niños (29.2%). Para la interpretación de los resultados se propuso identificar los principales factores de riesgo postural en los escolares como: Colchón suave donde duerme, apoyo de pies al suelo en postra sedente, silla de madera con respaldo recto, horas en postra sedente, sedente inclinado, mochila cargándola de lado, mochila de más de 4 kilos de peso, recoger objetos con rodillas estiradas y columna derecha.

Los factores de riesgo que más se presentaron fueron el sentarse en una silla de madera con respaldo recto o derecho así como estar sentado más de cinco horas en el mismo lugar (17.5%), el menos frecuente fue el sentado inclinado (4.6%).

Uno de los factores de riesgo que prevaleció en la población estudiada fue la cantidad de horas que dedica el escolar a dormir durante una jornada, ya que (53.5%) contestaron que dedican menos de 8 horas y el 44.2%, dedican más de 8 horas a dormir. El número de horas dedicadas a dormir es muy importante, ya que de ello dependerá el descanso, un estudiante que no descansa adecuadamente tendrá sueño, lo cual favorecerá la adopción de posturas inadecuadas durante el día, además el colchón utilizado debe dar firmeza para que al acostarse evite hundimientos y debe ser lo suficientemente amplio a lo ancho y largo para evitar la posición de decúbitos encogidos.

Un alto porcentaje (58.3%) de los estudiantes que participaron en este estudio manifestó presentar dolencias recurrentes en alguna parte del cuerpo, prevaleciendo con un 36.4% el dolor localizado en la espalda, seguido del dolor de piernas y rodillas (15.1%, para ambos casos).

También se destacan las consecuencias discapacitantes del dolor en el 13,1% de los sujetos, el ausentismo escolar del 26,2% de los alumnos convalecientes y la reducción de actividad física en el 30,8% de los casos. Por lo anterior es importante que el alumno aprenda la postura correcta para la carga y transporte de la mochila.

Se observó una tendencia a presentar alguna alteración postural o dolor en la región de la espalda entre los escolares relacionada con la tendencia a colocar las mochilas a un lado de la espalda aun teniendo las dos asas para colgar dicha mochila sobre la espalda.

Los resultados obtenidos proporcionan información muy importante no sólo para los propios escolares y padres de familia, sino también para los docentes que tienen a su cargo la tarea de educar y de conservar la salud del individuo durante su crecimiento y desarrollo.

5. Bibliografía

Acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, SEP.

AGUADO, X. (1995). Educación postural de tareas cotidianas en la enseñanza primaria. Una visión ergonómica. Tesis doctoral. I.N.E.F.C. Universidad de Barcelona.

AGUADO, X.; RIERA, J.; FERNÁNDEZ, A. (2000). Educación postural en primaria. Propuesta de una metodología y ejemplo de una sesión. APUNTS Educación Física y Deportes, 59: 55-60.

ANDÚJAR, P.; SANTONJA, F. (1996). Higiene postural en el escolar. En V. Ferrer; L. Martínez y F. Santonja (Eds), Escolar: Medicina y Deporte (pp. 342-367). Albacete: Diputación Provincial de Albacete.

CANTÓ, R. & JIMÉNEZ, J. (1998). La columna vertebral en la edad escolar. La postura correcta, prevención y educación. Madrid: Gymnos.

CASIMIRO, A.J. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años). Tesis Doctoral, Granada: Universidad de Granada.

Gaceta Médica de México. 2014;150:432-9

JIMÉNEZ, M.J. y TERCEDOR, P. (2000). La educación postural a través de la expresión corporal: una propuesta didáctica. En: SALINAS, F. (Coord.). La Actividad Física y su práctica orientada hacia la salud. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LÓPEZ MIÑARRO, P.A.; ROMÁN, B.C.; ARAGÜEZ, G.; ESCOBAR, R. (1999). Educación para la salud: higiene postural. Consideraciones metodológicas teórico-prácticas en el ámbito escolar. En: M.A. DELGADO; P.A. LÓPEZ, J. MEDINA, y J. VICIANA (Coord.). Investigaciones en la práctica de la enseñanza de la Educación Física. Universidad de Granada.

Organización Mundial de la Salud (2000)

RODRÍGUEZ GARCÍA, P.L. (1998). Educación Física y salud del escolar: programa para la mejora de la extensibilidad isquiosural y del raquis en el plano sagital. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

RODRÍGUEZ, P.L. & CASIMIRO, A.J. (2000). La postura corporal y su percepción en la enseñanza primaria y secundaria. En: SALINAS, F. (Coord.). La Actividad Física y su práctica orientada hacia la salud. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SANTONJA, F. (1990). Alteraciones axiales sagitales del raquis. Estudio de la población deportista universitaria de Murcia. Trabajo fin de especialidad. Escuela Profesional de Medicina de la Educación Física y el Deporte. Universidad Complutense de Madrid.

SANTONJA, F. (1997). Más de la mitad de los escolares se sientan incorrectamente en clase. Diario La Verdad, 25 de septiembre.

SANTONJA, F. (1996). Las desviaciones sagitales del raquis y su relación con la práctica deportiva. En V. Ferrer; L. Martínez y F. Santonja (Eds), Escolar: Medicina y Deporte (p. 251-268). Albacete: Diputación Provincial de Albacete

FAMILIA, ABUELOS Y NIETOS. EL DILEMA DEL CUIDADO

Martínez López, Virginia¹

virginia.martinez11@um.es

Hernández Prados, María de los Ángeles²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Las transformaciones experimentadas por las familias en diversas dimensiones, suscitan el interés por conocer qué cambios están experimentando las relaciones intergeneracionales en las unidades familiares, entre ellas la relación entre abuelos y nietos en la sociedad actual. En este artículo, tipo ensayo, se analiza el potencial de las dinámicas de los enlaces intergeneracionales de los abuelos y las abuelas en el desarrollo emocional de los menores. Para ello se lleva a cabo un breve recorrido sobre la concepción de familia y los cambios acontecidos en los últimos años que han dado lugar a nuevas formas de relación intergeracional, así como se trata la figura del abuelo en el siglo XXI teniendo en cuenta su evolución y las diversas funciones que lleva a cabo.

Palabras clave: abuelos, nietos, educación emocional.

ABSTRACT

The transformations experienced by families in various dimensions arouse the interest to know what changes are experiencing intergenerational relationships in family units, including the relationship between grandparents and grandchildren in the Current society. In this article, type essay, we analyze the potential of the dynamics of intergenerational links between grandparents and grandmothers in the emotional development of minors. This takes place a brief tour of the conception of family and the changes that have occurred in recent years that have led to new forms of relationship intergeracional, as is the figure of the grandfather in the 21st century taking into account its evolution and D lversas functions you carry out.

Key words: Grandparents, grandchildren, emotional education

¹ Virginia Martínez López, es pedagoga y profesora de actividades extraescolares. Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Doctoranda en Educación.

² M^a Ángeles Hernández Prados Profesora 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.

1. INTRODUCCIÓN

No existe una única concepción modélica de la familia, más bien es como un poliedro de múltiples caras, de ahí que sociológicamente se abandonó el singular para asumir el plural familias como el término más representativo de la situación real de diversidad familiar que experimentan en la mayoría de sociedades, especialmente en las de los países desarrollados. Las transformaciones experimentadas por las familias en las últimas décadas han contribuido a invertir la pirámide estructural de la misma, si bien antaño, las familias se caracterizaban por una elevada descendencia y una mortandad temprana, en la actualidad, hemos pasado a una disminución de la natalidad junto con una menor mortalidad y una población de la tercera edad mayor, permitiendo, como reconoce Klein (2010) que cada vez más generaciones cohabiten en un mismo momento vital y que muchos niños conozcan a sus abuelos durante más tiempo y se establezcan relaciones más elaboradas.

Esta transformación generacional también ha tenido consecuencias para las redes familiares, dejando de ser inusual la extensión familiar a tres generaciones e implantándose como habitual que el ciclo de vida de una persona este inserto en una red familiar de tres generaciones al menos. En palabras de Marín y Palacio (2017) “la esperanza de vida se relaciona con la consolidación y disponibilidad de redes familiares de apoyo y colaboración para la crianza y cuidado de las nuevas generaciones, independiente de la coresidencia en el mismo hogar” (p. 161). De hecho, en relación con la organización de los hogares nos dirigimos hacia un predominio de la familia multigeneracional, mostrando una tendencia a crecer cada vez más en “vertical” y menos en “horizontal”. En este sentido, Marín y Palacio (2017) arrojan entre los resultados de su investigación que un 58% de los hogares cuentan con la presencia del abuelo y/o abuela, y el 42% de las familias nucleares los abuelos actúan como cuidadores, pero viven en otros hogares diferentes.

La relación entre abuelos y nietos, y hasta entre bisabuelos y bisnietos, ha dado paso a un ámbito de interacción entre generaciones mucho más frecuente de lo que había sido tan solo dos generaciones atrás, simplemente por el hecho de que las opciones de los niños nacidos en los años 30 de conocer a sus abuelos y convivir o mantener una relación con ellos eran mucho más reducidas de las que tienen los jóvenes del siglo XXI (Gomila, 2005, p.505-506)

Dentro del círculo familiar conviven varias generaciones compuestas por padres, tíos, primos, hermanos, abuelos. Aunque todas las relaciones de la unidad familiar son deseables, tanto desde la perspectiva micro (unidad nuclear) como extensa (tíos, primos, abuelos, etc.), desde la perspectiva generacional, las relaciones con los abuelos se caracterizan, según Arias (2013) por presentar menos restricciones educativas (anomia, menos castigos, más tolerantes y permisivos) y una mayor complicidad y libertad emocional. Aun así, los abuelos son un pilar dentro de la familia, no solo por el sustento económico que en ocasiones aportan, sino también por el apoyo que brindan a la crianza y educación de los menores de la unidad familiar (Martínez, 2010). En ocasiones, los abuelos son salvavidas de nietos e hijos en los naufragios familiares, (divorcios, pérdidas de seres queridos, enfermedades

prolongadas, etc.), y ayudan en la reorganización familiar y la creación de vínculos o puentes para afrontar estas situaciones.

El debate sobre el papel de los abuelos en la crianza de los nietos se encuentra abierto actualmente, ya que por motivos personales y profesionales los padres no siempre pueden atender las necesidades educativas y básicas de los hijos (comidas, recogerles del colegio, actividades extraescolares), de modo que delegan en los abuelos dicha función (Benito, 2013). De este modo, los abuelos se convierten en un recurso dentro de las redes de apoyo familiares imprescindible. De ahí, que merezca la pena ser estudiado.

2. LOS ABUELOS DEL SIGLO XXI

Nos encontramos ante una convivencia con los abuelos diferente de la que tenía lugar en los años 60, pues la evolución de la familia y con ello las relaciones interrelacionales hasta llegar a la concepción actual, conlleva una transformación de los abuelos hoy día, viviendo en un mundo más moderno, con más oportunidades, mejor calidad de vida. Ya no encontramos a los abuelos en casa, ahora se mueven tienen tiempo para viajar y poder compartir experiencias con sus iguales, hacen actividades de ocio y llevan a cabo una vida en la que no solo cuidan de los nietos. Este papel cada vez más activo de los abuelos en la organización familiar ha sido puesto de manifiesto por muchos autores, a modo de ejemplo traemos a coalición la siguiente cita:

Las múltiples transformaciones acontecidas en la sociedad en los últimos años, ha repercutido de manera más que evidente en los sistemas familiares, generando un cambio sustancial en el desempeño de los roles y funciones de todos sus miembros, especialmente de los abuelos y abuelas, que han pasado de un segundo plano a ostentar una relevancia más que notoria en las dinámicas familiares, mostrándose mucho más activos que antaño (Martínez Martínez, 2017, p.44)

Aunque la presencia de los abuelos en la unidad familiar viene dada desde siempre, en la actualidad las funciones atribuidas a los mismos se han ampliado y diversificado. Ya no solo se circunscriben a las reuniones o encuentros familiares, asociadas más al ocio y afectividad que a lo educativo. Si bien en la unidad familiar influyen muchos factores que determinan un tipo u otro de relaciones y vínculos familiares, pero independientemente de ello, siguiendo el texto de (Placeres, León y Delgado 2011), los abuelos y abuelas afrontan nuevos roles dentro de la familia, pues se convierten en padres de sus hijos adultos, asumen un nuevo papel familiar ante la llegada de un nuevo miembro que es ser abuelos, en ocasiones tienen que afrontar la viudedad y además asumen la función de suegro o suegra del o la cónyuge de su hijo o hija. Pero estos autores van más allá y establecen cuatro estilos de abuelos (Placeres, León y Delgado, 2011, p.6):

- a) Formal: se interesa por sus nietos pero cuida de no involucrarse en la crianza de los mismos.
- b) El que busca entretenerse: mantiene una relación informal y juguetona con sus nietos, sin entrar en mayores compromisos.
- c) Figura distante: aparece en los cumpleaños o vacaciones pero generalmente tiene poco contacto con sus nietos.
- d) Padres subrogantes: asumen grandes responsabilidades en la educación y cuidado de sus nietos, especialmente cuando la madre trabaja fuera del hogar. Suelen ser sobreprotectores.

Sin embargo, aunque el tema de las relaciones intergeneracionales, concretamente entre abuelos y nietos se ha convertido en objeto de estudio, y proliferado fructíferamente, la implicación educativo-académica que los abuelos tienen en la vida de sus nietos ha sido menos estudiada. ¿Cómo perciben los abuelos y abuelas la vuelta al contexto escolar? ¿Cómo se sienten ante el acompañamiento en los deberes? Estas y otras cuestiones son una muestra del interés que suscita este tema.

Respecto al papel de los abuelos como cuidadores de sus nietos, se trata de una figura que se ha agudizado en el este siglo como consecuencia de la imposibilidad de los padres de asumir su responsabilidad parental y ejercer la atención necesaria, ya que no disponen de tiempo para estar presentes en la educación de sus hijos, debido generalmente a motivos laborales entre otros. De modo que dada la incapacidad de la familia para poder atender a todas las demandas de cuidado y educación de sus hijos, se produce como consecuencia el surgimiento de la figura del “abuelo/a educador” o del “abuelo/a canguro” (Sanz Ponce, Mula Benavent y Moril Valle, 2011).

Este papel viene siendo muy demandado en la actualidad, pues en muchas ocasiones no hay otro recurso, el nivel de endeudamiento familiar derivado de las hipotecas y el aumento de gasto mensual de calidad de vida familiar imposibilita la contratación de personas ajenas a las familias como apoyo para cubrir las responsabilidades parentales, de modo que los abuelos son los que se encargan de brindar apoyo familiar y cuidado a los nietos.

Todo ello ha comportado que en estas últimas décadas las abuelas hayan sufrido una transformación de los roles en los hogares de sus hijos e hijas, desarrollando tareas que hasta la incorporación de la mujer al mercado laboral había realizado sólo las madres. A lo largo de la historia las abuelas han tenido un papel muy importante en la transmisión de valores sociales y emocionales, y en estas última décadas este papel ha cambiado asumiendo su cuidado, crianza y educación. La dedicación ha pasado de ser voluntaria y esporádica, a ser diaria y con una dedicación de jornada completa. (Maestre, Guillén y Caro, 2012, p.232)

Ahora bien, este rol no se limita solo al cuidado de las necesidades básicas de alimentación, salud y supervisión de la realización de las obligaciones del niño respecto a la colaboración en las tareas de casa y la realización de los deberes, sino que además, se circunscriben también a las responsabilidades educativas con el centro escolar. Como consecuencia de esa presencia, cada vez mayor, de la figura de los abuelos en la entrada y salida del cole, en las actividades convivenciales y de fiestas escolares, entre otras, los centros educativos se han percatado de la necesidad de una mayor apertura de las dinámicas educativas para involucrar a todos los miembros de la unidad familiar. De modo que, en algunos centros se ha visto la necesidad de ampliar el sector voluntariado incluyendo la figura de los abuelos como voluntarios en las comunidades de aprendizaje, ya que la participación de las familias con solo padres y madres, sobre todo madres, se veía muy limitada (Cantero Rodríguez, Pantoja Vallejo, Alcaide Risoto, 2018).

Profundizando más en este aspecto Bernedo y Fuentes (2010) los abuelos en el papel de cuidadores suelen presentar sentimientos positivos a la hora de tener que cuidar de sus nietos, a pesar de que en ocasiones presenten dificultades para hacerlo propias de la edad pues “entre los motivos de la satisfacción se encuentran los beneficios emocionales que les aporta la relación con sus nietos, sentirse acompañados y saberse útiles para sus nietos al desempeñar su rol como cuidadores” (p.97).

A hilo de lo expuesto, la vinculación que se da entre nietos y abuelos supone para dichos abuelos un nuevo sentido de vida y familiar, se ven motivados a reelaborar su vida e intereses, los nietos les proporcionan mayor sentimiento de longevidad, diversión y una forma más completa de disfrutar de la vida en sí (Hoyuelos 2004). Del mismo modo los nietos perciben a sus abuelos con carácter positivo, primando el respeto y el afecto, siendo los mayores un modelo a imitar y una figura que les entiende de un modo diferente o más distendido que sus propios padres, lo cual implica confianza en la relación abuelo nieto. De lo que se desprende que, las relaciones intergeneracionales, que se construyen con los abuelos, son grandes beneficiarios los más pequeños, pues para ellos, los mayores, sus abuelos, constituyen un andamio muy importante en su trayectoria vital.

Junto a esta cara positiva del cuidado, existe la contrapuesta, la cara negativa. Recientemente y de forma muy incipiente en España comienzan aflorar estudios acerca de los efectos colaterales del cuidado no esporádico e intensivo en los abuelos. En este sentido, Weisbrot (2007) sustenta su hipótesis de que los abuelos y abuelas que cuidan a sus nietos por largas jornadas tienen más riesgo de enfermarse, que aquellos que disfrutan de un rol de abuelos más tradicional, apoyándose en la revisión de cuatro estudios internacionales que pasamos a describir a continuación:

Estudio	Resultados
Sunmin Lee, Graham Colditz, Lisa Berkman, and Ichiro Kawachi. Caregiving to Children and Grandchildren and Risk of Coronary Heart Disease in Women. <i>Am J Public Health</i> : 2003; 93: 1939-44	Altos niveles de responsabilidad en cuidado a nietos (y posiblemente hijos) pueden aumentar el riesgo de desarrollar IAM en mujeres
Grinstead L, Leder S, Jensen S, Bond L. Review of research on the health of caregiving grandparents.	Contradicciones en la literatura. Por un lado, en algunos abuelos, el cuidar nietos parece mejorar la

Journal of Advanced Nursing. 2003; 44: 318-326	calidad de vida, mientras otros abuelos reportan empeorar sus condiciones físicas y mentales.
Mary Elizabeth Hughes, Linda J Waite, Tracey A LaPierre and Ye Luo. All in the family: The Impact of Caring for Grandchildren on Grandparents' Health. The Journals of Gerontology; Mar 2007; 62B; ProQuest Nursing and Allied Health Source.	Este estudio es consistente con la idea de que los efectos del cuidado de nietos en la salud de los abuelos están supeditados a las circunstancias y al contexto de la responsabilidad
M.A. Moñoz-Perez y F. Zapater-Tornas. Impacto del cuidado de los nietos en la salud percibida y el apoyo social de las abuelas. Aten Primaria.2006;37(7):374-80	El cuidado de los nietos constituye un elemento favorecedor del apoyo social percibido por las abuelas y no tiene una repercusión significativa sobre su salud.

Fuente: Elaboración propia a partir de Weisbrot (2007)

Otro aspecto importante a destacar, es el hecho de que los abuelos cuidadores interiorizan un alto grado de autoresponsabilidad y abandonan sus actividades de ocio, hobbies y amigos para dedicarse exclusivamente al cuidado de sus nietos (Iborra, 2010). Además, a veces como consecuencia del desfase generacional, pueden generarse conflictos y desavenencias respecto a las pautas de crianza y los valores que se transmiten en la educación de los niños entre los padres y abuelos de estos.

Las consecuencias o efectos del cuidado en los abuelos y abuelas deben ser tenidos en consideración prestando especial atención a los factores que pueden potenciar o inhibirlos. Así pues, coincidimos con Maestre, Guillén y Caro (2012) en que no se puede valorar igual los esfuerzos del cuidado de un nieto que de seis, de modo que en función a la edad, el estatus económico, el nivel de salud, etc, se aumentarán las probabilidades de efectos adversos asociados al cuidado.

3. LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LA UNIDAD FAMILIAR

La familia, según Prato, Hernández, Tachera y Rivas (2012), es la base social y vital de los ciudadanos, es el contexto y grupo social en cuyas funciones básicas y primordiales incluye la subsistencia, la socialización y educación de todos sus miembros, garantizando la estabilidad psíquica y afectivo-emocional y el amor. Así mismo, y al hilo del texto de Parada (2010), toda persona necesita y hace uso del contacto con los demás para llegar a la madurez, por lo que es preciso nutrirse de una educación familiar desde su inicio, para llegar a la persona adulta de la forma más satisfactoria posible y propiciando su integración en la vida social.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la evolución demográfica acontecida en las últimas décadas, en la que se desataca una menor natalidad y menor mortalidad, es decir hay mayor esperanza de vida, esto lleva a que distintas generaciones de una misma familia convivan, que los mayores disfruten de su jubilación, a lo que se suma el que los nietos obtiene la dicha de disfrutar de sus abuelos por más tiempo y a su vez de que estos puedan proporcionarles el cuidado y atención que necesitan, como ya se ha mencionado en líneas anteriores, y

coincidiendo con Meil (2003) es más que usual la cohabitación de tres generaciones en un mismo espacio de tiempo constituida por abuelos, padres y nietos.

Sabiendo que las relaciones generacionales, y por lo tanto familiares, han cambiado a lo largo del tiempo, hasta situarnos en las familias siglo XXI, podemos presuponer que las relaciones intergeneracionales entre abuelos y nietos también han sufrido modificaciones. El aumento de la esperanza de vida ha llevado a que las personas mayores, al margen de la actividad laboral, posean capacidades y recursos que les permiten realizar una vida normal y sin mayores problemas que los acaecidos por los achaques de la vejez, permitiéndoles el desarrollo de actividades que les llenen de vida y les permitan sentirse útiles y activos. Los abuelos son la cadena que une unas generaciones con otras (padres, hijos, primos, tíos), a través de un vínculo afectivo, la cohesión y la fidelidad familiar, proporcionan sentido y confianza a la historia familiar, dando consistencia a la relación familiar (Anatrella, 2009).

A su vez, dichas relaciones intergeneracionales, no sugieren la misma connotación que la que se establece entre padres e hijos. Suelen ser más permisivas, otorgando a la unión entre abuelos y nietos una connotación de libertad, debido a la diferencia generacional y etapas distintas de la vida en las que se encuentran. Así mismo, cuando los abuelos se hacen cargo de la crianza o cuidado de sus nietos, ya sea continua o esporádicamente, pueden surgir discrepancias, pues puede haber conflictos debidos a la diferencia de culturas familiares, es decir los abuelos pueden tener un modo de proceder y actuar ante la crianza y educación de sus nietos, diferente a la de los padres, siendo esto motivo de disputa, no solo con dichos padres, sino también con los nietos, por lo que se trata de disminuir las desavenencias o controversias, manteniendo la distancias por parte de los abuelos, adaptarse al modo de proceder de los hijos, o no comentarles sus actuaciones con respecto a los pequeños de la casa (Martínez, 2010).

Las relaciones entre abuelos y nietos evolucionan en consonancia con el aumento de la edad de los nietos. Al comienzo los abuelos desarrollan una relación de apoyo y acogimiento, representando para los nietos el hogar de sus abuelos una inquietud que se desvanece al establecerse vínculos especiales entre ambos, así mismo cuando llegan a la adolescencia, los abuelos representan relajación, compartiendo más confidencia entre ambos, resolviéndoles inquietudes del pasado y descubriendo antecedentes familiares que les permiten conocerse un poco más a sí mismos, aumentando la confianza entre ambos, dentro de la cual los abuelos se animan de poner límites si es necesario, al tener la oportunidad de saber cosas que quizá los padres no sean conscientes (Anatrella, 2009). En cuanto a la satisfacción de la relación intergeneracional entre abuelos y nietos, ésta varía según desde la perspectiva en que sea vista, pues con los abuelos, el agrado o goce de la relación con sus nietos, es más completo, dependiendo de la proximidad emocional a dichos nietos y de la edad de estos y no tanto de lo que reciban por parte de los mismos (actividades juntos, ayuda en determinadas tareas), por parte de los nietos, no solo influye la cercanía emocional, sino también lo que reciben por parte de los abuelos (González & Fuente 2008).

Las personas necesitan del vínculo con otras generaciones para crecer, desarrollarse, envejecer y morir. La angustia ante la separación de un ser querido, está presente, al estar separado de los padres, ir a estudiar fuera de casa, las distancias geográficas, etc; las cuales culminan con el temor a la separación final, la muerte, esta angustia ante la separación permite la humanización de la persona, por lo que es algo inevitable para el niño y a su vez beneficioso en cierto modo. Dentro de los vínculos generacionales, el establecido con los abuelos, permite que la unión entre la vida y la muerte se establezca de forma sana, pues la muerte de los abuelos suele ser, la primera experiencia que tiene con la misma, la cual no se produce de forma traumática y es entendida como algo natural, que forma parte de la vida, a pesar del dolor que conlleva (Anatrella, 2009).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Nos encontramos ante un plano social en el que las relaciones entre abuelos y nietos han adquirido un nuevo y fuerte valor e interés, sobre todo, porque cada vez es mayor el número de abuelos y su esperanza de vida, por lo que su presencia en la vida de sus nietos es más duradera (Triado y Villar, 2000). Estos son algunos de los motivos por los que la investigación sobre abuelos, nietos y familia son más frecuentes que antes.

Como es conocido por todos, la familia es el primer núcleo de desarrollo de una persona cuya responsabilidad y protagonismo recae principalmente en los padres, aunque no menos importante es la presencia de los abuelos, es más tomando las palabras de Herrera (1997) “el nexo entre los miembros de una familia es tan estrecho que la modificación de uno de sus integrantes provoca modificaciones en los otros y en consecuencia en toda la familia” (p.2). Estos han constituido y constituyen un pilar esencial el desarrollo social y por lo tanto familiar, ya que sin los abuelos muchas familias no podrían llevar a cabo su vida diaria. Yendo más allá, encontramos que las funciones que desempeñan los abuelos dentro de la familia son esenciales y diversas, van desde cuidar a diario de los nietos, proporcionándoles comida, idas y recogidas a los colegios, ayuda en las tareas escolares, en definitiva todo aquello que un niño precisa de sus mayores para día a día, o por el contrario podemos encontrar abuelos que por diversas circunstancias la relación con sus abuelos se resumen a visitas de fin de semana o más dilatadas en el tiempo si cabe (García y Vega 2013).

Volviendo al texto de Klein (2010), a los abuelos estar con sus nietos les proporciona vitalidad, es decir el poder ayudarles y proporcionarles cuidado les provee de un sentimiento de utilidad y bien estar amplio. Pero no hay que obviar a edades avanzadas resulta difícil para los abuelos, seguir el ritmo del nieto y conciliar con las actividades propias como la atención del hogar, su sociabilidad ya mistadas, sus aficiones, entre otras. Tampoco podemos olvidarnos de cómo viven los niños este tipo de relaciones con sus abuelos, ya que según Triadó y Martínez (2010) resulta conveniente abordar esta relación de abuelos y nietos desde una perspectiva bidireccional, es decir, sin perder el punto de vista de ambos. Evidentemente, la percepción de los nietos dependerá en gran parte de la edad, del género, del tiempo

de permanencia con los abuelos, del estado de salud de los abuelos, y de multitud de aspectos contextuales, generacionales y emocionales. En cualquier caso, tener abuelos constituye un referente generacional en el que mirar a la hora de ir construyéndose como personas, a la vez tienen al lado a personas en las que pueden confiar y que les aportan una enseñanza en cuanto a experiencia vital se refiere, que otros no pueden proporcionarle.

Concluyendo, los cambios demográficos, han causado un efecto domino que lleva a cambios en las relaciones intergeneracionales. Los abuelos de hoy día se sienten más jóvenes y desempeñan funciones esenciales en el desarrollo familiar. A su vez suponen un eje principal en la vida de sus nietos no solo por el papel de cuidadores que desempeñan sino también por su implicación emocional, a esto hay que sumarle, que para sus hijos son más que esenciales al cubrir aquellas funciones que ellos no pueden hacer. En definitiva hay que otorgar más visibilidad a los abuelos del hoy día, pues sin ellos la sociedad no podría funcionar de la forma en que lo hace.

REFERENCIAS

- Anatrella, T. (2009). El rol de los abuelos en el desarrollo afectivo de los niños. *Humanitas: revista de antropología y cultura cristiana*, 14(54), 324.
- Arias, B. E. (2013). *Análisis comparativo de los procesos de socialización y su relación con las competencias sociales de los niños y las niñas en la ciudad de Medellín*. (Tesis inédita de maestría). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales.
- Benito, E.R. (2013). Estudio de la percepción de salud en las personas mayores de 60 años que cuidan de sus nietos. *Trabajo fin de Máster*. Universidad de Zaragoza.
- Bernedo, I. M., y Fuentes, M. (2010). Necesidades de apoyo y satisfacción en los acogimientos con familia extensa. *Anales de psicología*, 26(1).
- Cantero Rodríguez, N., Pantoja Vallejo, A., y Alcaide Risoto, M. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(2), 198-223.
- Gomila, M. A. (2005). Las relaciones intergeneracionales en el marco de la familia contemporánea: cambios y continuidades en transición hacia una nueva concepción de la familia. *Historia contemporánea*, 31, 505-542.
- Gonzalez, J. B., y de la Fuente R.A. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista española de pedagogía*, 66 (239)103-118.
- Herrera, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud.

- Revista cubana de medicina general integral*, 13(6), 591-595.
- Hoyuelos, A. (2004). Abuelos, abuelas, nietos y nietas. El punto de vista infantil. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (5), 35-42.
- Iborra, J. (2010). *Mis abuelos me cuidan: Guía para los canguros del siglo XXI*. Grupo Editorial ICM.
- Klein, A. (2010). Nuevas formas de relacionamiento abuelos-nietos adolescentes desde los cambios demográficos-sociales actuales. *Psicología Revista*, 18(1), 1-25.
- Maestre, J.M., Guillén, J., y Caro, F. (2012). Abuelas cuidadoras en el siglo XXI: recurso de conciliación de la vida social y familiar. *Portularia*, XII, 231-238
- Marín, A. L., y Palacio, M. C. (2017). La crianza y el cuidado en primera infancia: un escenario familiar de inclusión de los abuelos y las abuelas. *Trabajo social*, (18), 159-176.
- Martínez Martínez, A. L. (2017). El rol de agentes educativos en los abuelos del siglo XXI: transmisión de valores y principales factores que influyen en el grado de relación mantenida con sus nietos. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, (37), 44-76.
- Martínez, A.L.M. (2010). Aproximación a los conflictos generados entre los abuelos cuidadores de nietos y los padres en la sociedad actual. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2010-11). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/10/>
- Meil, G.L. (2003). La figura del abuelo en las familias españolas de la actualidad. *Portularia: Revista de trabajo social*, (3), 33-47.
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1).
- Placeres, J. F., de León, L., y Delgado, I. (2011). La familia y el adulto mayor. *Revista médica electronica*, 33(4), 472-483.
- Prato, A., Hernández, A. L., Techera, L., Rivas, R. (2012). Abuelos y nietos: ¿una relación necesaria?. *Biomedicina*, 7(2), 22-36
- Sanze, R., Mula, J. M., Y Moril, R. (2011). La relación abuelos-nietos-escuela: una excusa o una necesidad. In *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona*.
- Triadó Tur, C., y Villar Posada, E. (2000). El rol de abuelo: cómo perciben los abuelos las relaciones con sus nietos. *Revista Esp. Geriátría y Gerontología*, 35(2), 30-36.

Weisbrot M. (2007) Evidencia Orientada al Paciente. ¿Las abuelas que cuidan nietos tienen más riesgo de enfermarse? Evid. actual.práct. ambul; 10(6): 188-191

ADOLESCENCIA Y DESENGANCHE ESCOLAR

Hernández Prados, María de los Ángeles¹

mangeles@um.es

Martínez López, Virginia²

virginia.martinez11@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

La adolescencia, comúnmente conocida como la etapa caracterizada por la autonomía y alto grado de independencia de los lazos institucionales básicos de acogida, como la familia y la escuela, se encuentra generalmente expuesta a una serie de potencialidades y/o riesgos dependiendo en gran medida por las influencias del contexto.

A esto hay que sumar las dificultades que pueden presentarse en el marco académico escolar, más concretamente el sentimiento de no pertenencia a la institución escolar en la que los adolescentes viven día a día y que puede ser causa de fracaso escolar. Este desapego no solo tiene como factor causante el adolescente en sí, sino que en este proceso intervienen tanto el centro, como la familia y la sociedad.

Palabras clave: adolescente, educación escolar, pertenencia, fracaso escolar.

ABSTRACT

Adolescence, commonly known as the stage characterized by the autonomy and high degree of independence of the basic institutional ties of reception, like the family and the school, is generally exposed to a number of potentialities and/or risks Depending heavily on the influences of the context.

To this we must add the difficulties that can arise in the academic school framework, more specifically the feeling of not belonging to the school institution in which the adolescents live day by day and that can be cause of scholastic failure. This detachment not only has as a causative factor the teenager itself, but in the intervene both the center, as the family and the society.

Key words: Teenager, School education, belonging, school failure.

¹ M^a Ángeles Hernández Prados Profesora 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 Virginia Martínez López, es pedagoga y profesora de actividades extraescolares. Tiene el Master de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Doctoranda en Educación.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela constituye para muchos alumnos y alumnas un espacio en el que están la mayor parte del día, de la semana y del mes. Por lo tanto la escuela puede verse como un segundo hogar para los discentes, pero no todos se sienten como parte del mismo, es entonces cuando aparece el desapego a la misma. Pero ¿es esto solo cosa del discente o es fruto de otros factores? Si al desenganche de la escuela le sumamos la adolescencia, etapa de revolución física, psicológica y social, ese desapego puede verse incrementado, pues siguiendo a Murcia, Marín, Gómez, Rodríguez, Lacárcel y Gimeno (2008), los estudiantes en edad adolescente pueden presentar falta de compromiso con la escuela lo cual puede darse por la incongruencia o desigualdad entre las expectativas hacia la escuela y lo que esta ofrece realmente.

Pero educar forma parte del desarrollo en toda las etapas de la vida es más, la educación forma parte todo ámbito de vida del ser humano, incide directamente en su aprendizaje social, construye a la persona en un ciudadano, le lleva a potenciar sus habilidades, a sentirse parte de una sociedad, a manejar sus emociones, a convivir con la familia, la educación nos permite afrontar y adaptarnos a los cambios y al desarrollo vertiginoso de esta sociedad. En definitiva la educación lo es todo. Y la escuela es uno de los ámbitos educativos esenciales y cruciales en el desarrollo vital, por ello saber por qué los niños se desenganchan de ella y tratar de prevenirlo o remediarlo es importante para conseguir aportar a la sociedad ciudadanos completos.

Pero ¿quién se encargan de educar?, todos formamos parte de esa tarea, pero los agentes que más peso tienen en la educación de todo niño y /o adolescente se localizan en la familia y la escuela, siendo este último espacio donde vamos a incidir. Pues es la escuela o el instituto el lugar donde nuestros adolescentes pasan más horas, concretamente en España es de los 12 a los 16 años, edad en la que la obligatoriedad de la enseñanza termina. Es por ello, por la cantidad de tiempo que pasan en la escuela que se debe de prevenir el sentimiento de no sentir, es decir de ver la escuela como una institución a la que tienen que ir por obligatoriedad pero que si pudieran elegir quizás elegirían no ir.

2. EDUCAR EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia constituye una etapa de la vida por la que todo el mundo pasa pero que una vez superada y vista desde lejos, cuesta entender. El término adolescente engloba a la población de entre 10 y 19 años según la Organización Mundial de la Salud, constituyéndose en dos fases, primero la adolescencia temprana (10-14 años), y segundo la adolescencia tardía (15-19 años). Es decir, es una etapa evolutiva que se sitúa entre la niñez y la edad adulta, iniciándose con los cambios puberales, seguida de transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, que pueden llevar a dificultades al propio adolescente. (Pineda y Aliño 2002).

Ahora bien, cómo podemos ver en el trabajo de Mansilla (2000), la adolescencia se corresponde con una etapa en el que el ser humano experimenta un crecimiento acelerado físico, cognitivo, social y emocional al que debe enfrentarse. Marina (2017) establece que en la adolescencia se produce una nueva etapa de plasticidad cerebral que se ha de saber aprovechar desde la escuela.

Los adolescentes son objeto de cuestionamiento constante: *“cómo están”, “cómo han cambiado”, “ya no son los de antes”*...Afirmaciones de este tipo, suelen

atribuirse a las añoranzas del pasado y forman parte de manera recurrente del imaginario colectivo. Es cierto que los adolescentes han cambiado, pero también lo ha hecho la sociedad en la que viven. En este sentido las pautas globales han condicionado, a largo plazo, sobre todo en estas dos últimas décadas los comportamientos y los patrones de control de los jóvenes. La sociedad global está en constante tránsito, es mutable, capaz de flexibilizar los procesos más rígidos e intercambiar las estructuras periféricas en auténticos nexos de transversalidad (Navarro, Pérez y Perpiñán, 2015 p.164).

Estamos instalados en la posmodernidad, tal y como denominamos a este periodo que se caracteriza por la complejidad, el individualismo, la fragmentación, el relativismo y una pérdida de referentes, generando una situación difícil para todos los colectivos, pero especialmente para los adolescentes, no solo se tienen que enfrentar a los cambios biopsicológicos propios sino a la velocidad cambiante de la sociedad y a los retos que esta plantea (Tahull, 2016).

La entrada en la adolescencia es ir hacia el logro de una autonomía, desprenderse de los padres, aprender a desenvolverse en la vida. Para llegar a ello, el adolescente precisa de un espacio personal en casa, en este caso su habitación, se le ha de dar tareas que le permitan ser autónomo y demostrar que puede valerse por sí mismo. Desean llevar a cabo una vida fuera de casa con amigos y formar parte de grupos afines, para ello habremos de enseñarle a asumir responsabilidades en cuanto al tiempo libre y con el resto de personas que convive, aprender a elegir sus amigos, adquirir aprendizajes que le permitan moverse por la calle autónomamente, evitar riesgos, entre otros (Vallet 2006).

La adolescencia, comúnmente conocida como la etapa caracterizada por la autonomía y alto grado de independencia de los lazos institucionales básicos de acogida, como la familia y la escuela, se encuentra generalmente expuesta a una serie de potencialidades y/o riesgos dependiendo en gran medida por las influencias del contexto. La adquisición tardía del pensamiento abstracto que posibilita distinguir con claridad los riesgos vinculados a algunas decisiones, controlar que el deseo de experimentar el riesgo no supere a la prudencia, podría estar en relación con muchos de los problemas relacionados con determinadas conductas de riesgo en la adolescencia (Iglesias, 2013).

Hablar de adolescencia se ha vinculado con excesiva frecuencia a la fractura familiar, a la complejidad, a la rebeldía, que se acrecientan, según Iglesias (2013) por el dilema constante entre dependencia e independencia en la relación paterno filial, alcanzando el mayor distanciamiento entre los 15 y 17 años de edad, tal y como se evidencia en la figura 1.

Figura 1: Desarrollo psicosocial del adolescente

Tabla II. Desarrollo psicosocial (12 a 14 años)	Tabla III. Desarrollo psicosocial (15 a 17 años)	Tabla IV. Desarrollo psicosocial (18 a 21 años)
Dependencia-independencia <ul style="list-style-type: none"> – Mayor recelo y menor interés por los padres – Vacío emocional, humor variable Preocupación por el aspecto corporal <ul style="list-style-type: none"> – Inseguridad respecto a la apariencia y atractivo – Interés creciente sobre la sexualidad Integración en el grupo de amigos <ul style="list-style-type: none"> – Amistad. Relaciones fuertemente emocionales – Inicia contacto con el sexo opuesto Desarrollo de la identidad <ul style="list-style-type: none"> – Razonamiento abstracto. Objetivos vocacionales irreales – Necesidad de mayor intimidad. Dificultad en el control de impulsos. Pruebas de autoridad 	Dependencia-independencia <ul style="list-style-type: none"> – Más conflictos con los padres Preocupación por el aspecto corporal <ul style="list-style-type: none"> – Mayor aceptación del cuerpo. Preocupación por su apariencia externa Integración en el grupo de amigos <ul style="list-style-type: none"> – Intensa integración. Valores, reglas y modas de los amigos. Clubs. Deportes. Pandillas Desarrollo de la identidad <ul style="list-style-type: none"> – Mayor empatía. Aumento de la capacidad intelectual y creatividad. Vocación más realista. Sentimientos de omnipotencia e inmortalidad: comportamientos arriesgados 	Dependencia-independencia <ul style="list-style-type: none"> – Creciente integración. Independencia. "Regreso a los padres" Preocupación por el aspecto corporal <ul style="list-style-type: none"> – Desaparecen las preocupaciones. Aceptación Integración en el grupo de amigos <ul style="list-style-type: none"> – Los valores de los amigos pierden importancia. Relación con otra persona, mayor comprensión Desarrollo de la identidad <ul style="list-style-type: none"> – Conciencia racional y realista. Compromiso. Objetivos vocacionales prácticos. Concreción de valores morales, religiosos y sexuales

Fuente: Iglesias (2013, p.93)

La tarea de ser padres es bidireccional y compleja, no solo porque es un rol que nos acompañará constante y permanentemente desde el nacimiento del primer hijo/a, sino que además es un proceso lleno de vaivenes emocionales. En este sentido, la tarea de educar en las familias se encuentra llena de momentos de contentamiento y bienestar, pero también hay otras ocasiones donde la tensión y el sufrimiento son elevados, provocando frustración ante la tarea de criar. Conforme los niños crecen aparecen nuevos desafíos educativos a los que dar respuesta para llegar a una socialización positiva y desarrollo eficaz del menor adolescente en este caso.

Ser padre o madre lleva, por momentos, a vivir altos niveles de satisfacción; pero, en otros, también existen importantes niveles de tensión y sufrimiento, experiencias que generan insatisfacción y frustración. Sin duda, la tarea es complicada: no sirve la improvisación y se requieren destrezas específicas para afrontar los desafíos. Surgen nuevos retos educativos a los que los padres y las madres deben dar respuesta con el fin de conseguir un proceso de socialización eficaz, adecuado y positivo para el desarrollo óptimo del menor y del adolescente en un ambiente seguro. (Torío, 2017, p.9)

Los padres adolecen de formación que les cualifique y les prepare en su tarea de educar, enfrentándose a situaciones conflictivas y dilemas educativos de gran envergadura sin recursos y herramientas desde los cuales poder gestionar y dar respuesta. De ahí que educar en la adolescencia supone un nuevo reto para los padres y educadores aún mayor, que debe atender tanto a los cambios biológicos como a los introducidos por los avances tecnológicos. Respecto al primero de ellos, el docente ha de ser conocedor de la transformación que el adolescente experimenta en su cuerpo, y como afecta emocional y socialmente al estudiante, debe tratar de integrar estos contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitar a

las familias información y mecanismos para ayudar a sus hijos a enfrentar el reto que supone a nivel físico la pubertad. Entre factores a educar dentro de estos cambios, son importantes los hábitos de higiene y cuidado personal, la exploración (Iglésias, 2013).

A esto debemos sumar las nuevas tecnologías, no cabe duda de que los adolescentes de hoy día son nativos digitales, esto supone una ventaja y a la vez un inconveniente, ya que no solo es suficiente saber usar las TIC pues es más importante saber cómo usarlas de forma adecuada. De nuevo la educación es crucial, proviniendo al adolescente de herramientas que lo construyan como un ser digital inteligente, evitando la adicción y la mala praxis en cuanto a nuevas tecnologías se refiere (Ochaíta, Bayal y Rodríguez, 2011).

Es fácil imaginar a los adolescentes de hoy en día sentados frente a un ordenador o con el móvil o haciendo uso de otro dispositivo tecnológicos, estamos ante lo que definen los sociólogos “Generación Net”, esta generación se caracteriza por su desmotivación general, fríos ante la realidad social e incluso sin relación entre ellos (Domínguez, Martínez, y Ceballos, 2017). Estos adolescentes se ven ante una formación y una educación que trata de que desarrollen un pensamiento, de hacerles pensar pero que a la vez no les provoca motivación para seguir y terminar el proceso de escolarización.

Pero la tarea de educar al adolescente, de proporcionarle aprendizajes que permitan ir construyendo una persona adulta no es responsabilidad exclusiva de las familias, por el contrario se trata de una responsabilidad compartida con otras instituciones, pues como bien señala un refrán africano que indica que para educar a un niño se necesita toda una tribu. En esta misma dirección, Bolívar (2006) expone:

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción de nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible (Bolívar, 2006. p.120)

Son múltiples los contextos que educan en la adolescencia, pero si bien durante la infancia temprana el protagonismo se torna en lo familiar, en la infancia deja de haber un protagonismo absolutista y se comienzan a compartir responsabilidades educativas entre el contexto familiar y escolar principalmente, y en la preadolescencia comienzan a introducirse la vida social y la relación entre iguales con un mayor peso, que alcanzará la cumbre en la adolescencia. Para el adolescente las relaciones con sus iguales se tornan imprescindibles para su desarrollo vital y construcción de su identidad.

Educar a los adolescentes depende de cómo son vistos por los adultos encargados de esta función, y de cómo su mundo y comportamiento es interpretado y de qué significado tienen sus conductas (Funes, 2003). Son educados en un mundo de adultos que demanda la transición, lo antes posible, a dicho mundo desde unas normas impuestas que invitan a la fractura de la misma, por la poca implicación del adolescente en todo ese proceso. El incremento en el pensamiento abstracto debe ir acompañado de una mayor participación, implicación y responsabilidad en los procesos vitales en los que el adolescente se haya presente. Dicho de otro modo, la escuela impone a sus alumnos un modo de ser y de actuar,

una moralidad y unos valores, por consiguiente, su función principal será la de educar no sólo en la versión académica del concepto sino también moral, social y normativa de los escolares (Navarro y Puig, 2010), pero desafortunadamente mientras el adolescente no asuma un rol activo en dicho proceso y sean sus intereses el punto de partida y el aprendizaje dinámico y autónomo el punto de llegada, la labor educativa estará evocada al fracaso.

3. EL DESENGANCHE ESCOLAR DEL ADOLESCENTE ¿REALIDAD O FICCIÓN?

El desapego hacia la escuela, el no querer o no estar predispuesto a aprender es algo que sucede con demasiada frecuencia entre el alumnado, especialmente en la etapa de secundaria. Según Vaello (2011) la obligatoriedad de la escuela ya constituye de por sí un factor que genera el rechazo a querer aprender, en otras palabras los niños y niñas se revelan en contra del sistema escolar y eso genera una negación a querer aprender. Si bien no todo debe quedar ahí, ante dicha negación habría que buscar otras vías, estrategias, metodologías y pedagogías que conduzcan a alumno hacia la predisposición al aprendizaje, a no considerar la escuela como un lugar de obligatoria asistencia, sino de apertura al mundo, un lugar al que sientan que pertenecen.

La existencia del desenganche educativo de los alumnos, así como el abandono o fracaso escolar es una problemática que está presente y confirmada por las diferentes comunidades autónomas y a nivel nacional, quienes desde distintos focos educativos tratan de dinamizar planes y diversos recursos tales como el observatorio de convivencia, plan ministerial para el abandono escolar, entre otros, que permitan atajar esta problemática (González 2013). Esto refleja la preocupación por la situación escolar hoy en día.

No encontramos una delimitación conceptual única en cuanto al sentimiento de desenganche de los alumnos al centro, podríamos establecer dos vertientes, implicación (enganche al centro) no implicación (desenganche al centro). Siguiendo el trabajo de González (2015), en cuanto a enganche del alumno al centro corresponde con alumnos que poseen compromiso con su aprendizaje escolar, son participativos, se implican e interesan en su formación, se sienten como parte del centro, del aula de sus compañeros. Por el contrario, para este mismo autor el desenganche refleja lo contrario, es el casi nulo compromiso y desinterés por la escuela y el aprendizaje, estos alumnos no suelen participar en las actividades escolares, cuando lo hacen prima la desgana y dejadez, sintiendo y viviendo lo que suceden el centro y el aula como molesto, aburrido o irrelevante para su aprendizaje y vida.

“La palabra *deserción* significa desertar o abandonar; por tanto, al añadir el término *escolar* a esta palabra, estamos hablando del abandono escolar del alumnado, que se trata de una decisión personal causada por diversos factores” (Hernández Prados, Álvarez Muñoz y Aranda Martínez, 2017, p.92). Tomando las palabras de Fernández (2011) el desenganche escolar supone “*la desvinculación generalizada de los adolescentes respecto de la institución escolar*” (p.85). Desde esta perspectiva procesual, Mena, Fernández y Riviére (2010) definen el abandono o deserción escolar como

el resultado final de un proceso con jalones y manifestaciones diversos. Definimos el proceso de desenganche escolar como la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela. Este desenganche está ligado a problemas de distinto tipo, y no es necesariamente intencional por

parte del alumno, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo (p.123).

De ahí que los autores anteriores señalen la importancia de identificar en los procesos escolares del estudiante la perspectiva del abandono, ya que el desenganche se manifiesta de diferentes modos (absentismo, falta de respuesta académica o indisciplina) teniendo en cuenta de que en cierta medida suelen permanecer ocultos y que un alumno afectado no tiene por qué presentar todos los síntomas del cuadro. Como afirma Fin (1993) el desenganche a la escuela es progresivo y va incrementándose hacia la etapa de educación secundaria. Es interesante tener en cuenta la variable creciente de desenganche hacia la escuela del alumnado, pues a menudo esto desemboca en abandono o fracaso escolar. Seguramente más de uno echando la vista atrás recordará como los compañeros de clase iban quedándose por el camino conforme se iban avanzando de un curso a otro.

Uno de los factores a tener en cuenta a la hora de tratar de entender y hacer frente al desenganche educativo de los discentes es el escenario educativo organizativo del centro, así como la experiencia que proporciona a nivel formativo, social y personal a los alumnos, ya que esto no es solo un problema que emana exclusivamente de las variables personales del alumno, sino que es un compendio donde fluctúan diversos factores que principalmente son, escuela, familia y alumno. Siguiendo el texto de González y Fabián (2018) la floración del sentimiento de no pertenencia al centro puede tener diversas causas aducidas a los estudiantes y relacionadas con la vivencia educativa que experimentan en el centro, pues entre dichas causas está el aburrimiento en clase, la participación inactiva y poco práctica, relaciones mínimas o con cierta hostilidad con los profesores, la falta de apoyo en su proceso educativo.

Fernández (2011) también concibe diversos factores que pueden llevar al desenganche del alumno de la escolaridad. En primer lugar un factor que lleva a la ruptura entre alumno es la no correspondencia entre tener un título y con ello obtener un trabajo u ocupación, es cierto que cada vez está más presente el sentimiento de “para qué seguir en la escuela si no voy a tener trabajo igualmente”. Por otro lado el autor identifica que el descenso del valor del conocimiento junto con la severidad del sistema educativo en el que se desenvuelven los alumnos, lleva a ser considerada la institución escolar como lugar de experiencias y vivencias aburridas, al que no quieren asistir ni formar parte. Y por último, plantea la hipótesis de que la infravaloración instrumental, la cual será más común entre los estudiantes menos familiarizados con el valor de los títulos académicos en el mercado laboral y más vulnerables a las informaciones sensacionalistas e impresionistas que racionalizan el fracaso y aumentan la probabilidad de abandono.

El grado de motivación que presentan los alumnos o el tipo de motivación influye en el querer o no querer formar parte de la escuela y vivirla. En este momento conviene exponer los resultados del trabajo llevado a cabo por Hernández y Alcázar (2018), en el que en un 41.5% del alumnado influye la motivación el interés y las expectativas a seguir recorriendo el camino de la escolaridad y alcanzar así los objetivos propios de la escuela y los establecidos para sí mismos. Por lo tanto habría de identificar en cada caso o en cada centro, qué factores son causantes de la desmotivación del alumnado a seguir formado parte del complejo escolar y qué factores les animan a los discentes a formar parte de la vida académica y escolar, a la vez estos factores de motivación habrán de identificarse tanto dentro como fuera del centro.

En consonancia, Navarro Pérez, Pérez Cosín y Perpiñán (2015) reconocen que a los adolescentes residentes en entornos de fragilidad les envuelven un conjunto de intereses,

opiniones e incertidumbres presentes en los contextos y que interiorizan a través de la socialización desde sus relaciones familiares y comunitarias, sus hábitos y percepciones de la realidad, que actúan como factores de riesgo conduciendo a los adolescentes hacia el consumo, la pérdida gradual de actividades lúdicas grupales, cosificación del juego con escaso margen para la creatividad, desinterés en las administraciones sociales y educativas para la planificación y gestión de los tiempos de ocio. “Así pues, la alfabetización para el ocio es imprescindible para que los adolescentes eviten los riesgos asociados al tiempo libre deconstructivo.” (Navarro, Pérez y Perpiñán, 2015, p.148). Pero sin lugar a dudas, un modo de establecer vínculos y fijar raíces en la escolarización es promover el sentimiento de pertenencia de los estudiantes al centro educativo.

4. SENTIRSE PARTE DE LA ESCUELA

La identificación y pertenencia con la escuela se encuentra asociada a un sentimiento positivo de conexión y vinculación a la institución, tanto con los procesos como con las personas que la configuran. “Identificación, pertenencia, actitud positiva ante la escuela y el aprendizaje, sentido de estar relacionado, de estar conectado con otros, etc. Todos ellos tienen que ver con respuestas emocionales, sentimientos y actitudes de los alumnos ante la escuela y las personas en ella” (González, 2010, p.18).

Sentirse como parte de la escuela, participar en la escuela, formar parte de la colegio, es en este punto donde conviene nombrar a Finn (1989) y su modelo de participación-identificación, donde la implicación y el compromiso del alumnado en el centro escolar se compone de dos factores uno emocional y otro conductual. Emocional en lo que se refiere a sentirse identificado con el centro, sentimiento de pertenencia y conductual en cuanto a la participación en el centro por parte del alumno (en el centro, el aula, extraescolares asistencia, relaciones con los compañeros), (Ros 2009). Ros (2009) también menciona el trabajo realizado por Willms (2003) “*Student engagement at school asense of belonging and participation*” donde se destaca entre otros el papel del profesor como engranaje primordial para la floración del sentimiento de pertenencia de los discentes al centro escolar.

En esta línea extrayendo conclusiones del trabajo de García y Doménech (1997) el docente que está con los niños y niñas dentro del aula es quien más influye en los mismos, pues el alumno tiene en alta estima la opinión y el trato que recibe por parte de los profesores, por lo que adoptar una actitud de amabilidad, donde haya normas, derechos y deberes hacia el alumno sin la realización de críticas destructivas hacia el mismo, realizando un escucha activa, respetándolo y animándolo ante el fracaso, propicia una actitud positiva hacia la escuela y el sentimiento de pertenencia hacia la misma se hace más fuerte.

Pero no es solo el profesor la figura influyente en el discente, también el grupo de iguales media en la motivación y el autoconcepto positivo hacia la escuela, pues favorece el aprendizaje de destrezas sociales, de autonomía e independencia, además se producen interacciones entre los mismos donde el feedback que reciben y la retroalimentación, si se propicia, puede ser muy positiva, sirviéndose entre unos y otros de referencia y motivación para desarrollarse, aprender y potenciar un buen autocoecepto académico y social. En resumen tanto la relación alumno profesor y alumno alumno, son importante para la creación de un concepto de escuela positivo en los discentes que les permita asistir a la misma activamente y motivados, dispuestos a aprender.

En el caso de los estudiantes inmigrantes, el sentido de pertenencia se considera esencial por el desarraigo que se produce al cambiar de territorio, y la fractura que ocasiona en

la identidad nacional. Sin embargo, en el resto de alumnado se suele presuponer por el hecho de haber nacido aquí, en España, pero esto es un error, ya que el sentido de pertenencia es algo que hay que cultivar en las personas, no se da de forma natural.

Cuando el sentimiento de pertenencia es elevado, la escuela deja de percibirse como un lugar donde me encierran, pasan las horas lentamente y mi único deseo es que suene el timbre y salir cuanto antes. Ahora bien, el sentimiento de pertenencia conlleva el trabajo entre todos, tanto desde dentro de la escuela como desde casa. Si las familias presentan altos niveles de pertenencia al centro, el adolescente despierta una mirada diferente hacia el centro, porque empiezan a tejerse puentes y conexiones papables y perceptibles entre ambas instituciones.

Este sentimiento de pertenencia que las familias desarrollan hacia la escuela ha sido puesto de manifiesto en el trabajo de investigación desarrollado por Hernández, Gomariz, Parra y García (2015), evidenciando que el sentimiento de pertenencia es significativamente mayor, en padres más jóvenes, que se encuentran desarrollando una ocupación laboral, en padres y madres con nivel de estudios más elevado, así como en aquellas familias cuyos hijos obtienen calificaciones medias escolares más altas, y a la inversa con los de mayor edad.

Se enfatiza de este modo el concepto de Simón y Echeta (2012) de “educación comunitaria”, donde el papel educativo ha de ser desarrollado por la comunidad en su conjunto, contribuyendo al desarrollo efectivo tanto social, cultural como personal de los alumnos. Es así que poner en marcha una configuración comunitaria del desarrollo educativo escolar es elemental para cambiar el sentimiento de desapego a la escuela, que todos los agentes implicados en el centro trabajen en conjunto (familias, profesores, orientadores) en el desarrollo óptimo de la escolaridad de los alumnos y por consiguiente poder afrontar las dificultades con ciertas garantías de éxito. No solo se debe dar la construcción de la relación de apego entre escuela y discente entre estos dos, sino que en ella deben participar todos los agentes que intervienen en la vida del adolescente, como ya se ha mencionado anteriormente, pero en este caso irá dirigido a la creación de un sentimiento de pertenencia sólido hacia la escuela, es decir se debe “reforzar el entramado social en el que se mueven los adolescentes” (González, 2014,p.10-11).

Para finalizar, señalar que las escuelas coercitivas e impositivas suelen caracterizarse por una escasa participación del alumno y poco sentimiento de pertenencia, dejando solo el recreo como el único espacio para poder establecer vínculos y sentirse libre, pues teniendo en cuenta el texto de Redón (2010), un proceso de aprendizaje donde la autoridad prima, no permitirá que el alumno lleve a cabo una implicación efectiva con la escuela, sino todo lo contrario, le incitará a una vinculación negativa hacia la escolaridad. Sin dejar el autor anteriormente citado, un factor básico y esencial en el desarrollo de una educación que permita al alumno sentirse parte de la misma, es la relación entre el grupo de iguales, cuando el alumno crea un vínculo entre sus iguales positivo y se les enseña a llevar a cabo relaciones fructíferas, este tendrá en su balanza un mejor desarrollo de los años de escolarización.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Nos encontramos ante un mundo construido por los adultos que deben cuidar de los niños y adolescentes y en el momento en que estos últimos tienen que dar el paso a la vida adulta se tropiezan con las contradicciones y problemáticas sociales que ellos no han

construido, convirtiéndose en mártires sociales (Tahull, 2016). Los aprendizajes curriculares incrustados en metodologías disciplinares tradicionales son repulsivos de la motivación de los escolares a cualquier edad, pero especialmente en los adolescentes que presentan mayor capacidad de pensamiento autónomo, abstracto, capacidad crítica y de enjuiciamiento, aspectos que son ampliamente valorados en la sociedad y el mercado laboral, se encuentran penalizados en un contexto escolar que favorece la réplica, más que la creatividad, la libre expresión y la construcción del conocimiento.

Un indicador claro de la calidad educativa del contexto escolar son los índices de abandono. La deserción no solo es un proceso complejo sino que además en su origen entran en juego múltiples factores, por ello, el origen del abandono implica “evitar el reduccionismo de la singularidad de *la causa*, para adentrarnos en el discurso de la pluralidad de *las causas*. Se trata de un fenómeno complejo que atiende a diversos factores endógenos y exógenos” (Hernández Prados, Álvarez Muñoz y Aranda Martínez, 2017, p.93).

Hoy, a la escuela se le demandan muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social

La escuela ha experimentado muchos cambios de tipo estructural y funcional, la presión ejercida por el calificativo de calidad en los centros es algo palpable en los docentes, pero la innovación debe estar sustentada en parámetros pedagógicos y éticos. Concretamente apostamos por la implantación de una perspectiva levinasiana de responder a la pregunta del otro, a las necesidades del educando, planteando en palabras de Ortega (2010) el paso de la educación a la otra orilla, donde el protagonista es un ser singular, con unas circunstancias y contexto que le determina y le configura. Solo desde la acogida y el reconocimiento, el estudiante puede abandonar la globalidad abstracta y universal para ser valorado y posibilitar así el sentimiento de pertenencia, y conseguir atenuar el abandono escolar.

REFERENCIAS

- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.
- Domínguez, G., Martínez, A., y Ceballos, M. J. (2017). Educar la virtualidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 187-199.
- Fernández, M., (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, (35), 85-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706013>
- Finn, J.D. (1993): School Engagement & Students at Risk .Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? *Papeles del psicólogo*, 23 (84), 1-8.

- García, F.J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1, (0), 1-18.
- González, M. T., & San Fabián, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (2), 41-60. doi: 10.15366/reice2018.16.1.003
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- Hernández, M.A y Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Hernández, M.A., Álvarez, J. S. y Aranda, A. (2017). El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. *Revista Internacional de Ciencias sociales y Humanidades SOCOTAM*, 26(1), 89-112. <http://revistasociotam.campuscemir.mx/ojsociotam/index.php/SOCOTAM/index>
- Hernández, M.A., Gomariz, M.A, Parra, J. y García, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*, 7, p 45-57. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en Psicología*, 3(2), 105-116.
- Marina, J.A. (2017). El bosque pedagógico. Barcelona: Ariel.
- Mena, L., Fernández M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación. Número extraordinario*. 119-145.
- Murcia, J. A. M., Marín, L. C., Gómez, P. H., Rodríguez, G. H., Lacárcel, J. A. V., & Gimeno, E. C. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 501-516.
- Navarro, J. J., Pérez, J. V., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (25), 143-170
- Ochaíta, E., Bayal, Á. E., y Rodríguez, H. G. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de estudios de*

juventud, (92), 87-110.

Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 37, 13-31.

Pineda, S. P., & Aliño, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2, 15-23.

Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 79-92.

Simón, C., & Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y maestros*. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es>

Tahull, J. (2016). La compleja transición de los adolescentes hacia la vida adulta. *Antropología Experimental*. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2853>

Torío, S. (2017). ¿Cómo educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (29), 9-27.

Vallet, M. (2006). *Cómo educar a nuestros adolescentes: un esfuerzo que merece la pena*. Madrid: Wolters Kluwer.

EDUCAR HACIA UNA CONVIVENCIA FAMILIAR PACÍFICA EN LA PRIMERA INFANCIA

Meradis de los Angeles Rodríguez Verdecia¹.
Universidad de Granma. mrodriguezv@udg.co.cu.

¹ Licenciada en Educación Preescolar. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora auxiliar y Coordinadora de la Carrera de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de Granma. Cuba

Síntesis

La preocupación que manifiesta la sociedad cubana en un tema tan puntual, como es la educación para la ciudadana, sobre todo en el ámbito educacional, donde los esfuerzos por instruir a las futuras generaciones constituye una prioridad en el nivel educativo Primera Infancia, que hagan de los espacios de convivencia- institucional, familiar y comunitaria- contextos donde se fomenten los valores que fundamentan la armonía, la cooperación, el respeto, la tolerancia y la honestidad. En tal sentido se ha realizado este trabajo que tiene como objetivo diseñar procedimientos pedagógicos para los educadores preescolares encaminados a fomentar una educación para una convivencia familiar pacífica en la primera infancia que garantice un proceso de orientación hacia el desarrollo integral de la niñez comprendida en las edades anteriormente señaladas. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos, que permitieron demostrar la pertinencia y factibilidad de la propuesta. Además se reflejan los resultados más sobresalientes que permitieron arribar a conclusiones luego de ser aplicado el experimento pedagógico y el método criterio de expertos que evidencian la transformación en la muestra seleccionada, a partir de su implementación práctica.

Palabras Claves: orientación- convivencia familiar- educación.

Abstract

The concern that manifests the Cuban society in such a punctual topic, like it is the education for the citizen, mainly in the educational environment, where the efforts to instruct to the future generations constitute a priority in the level educational childhood that you/they make of the spaces of coexistence - institutional, family and community-contexts where the values are fomented that base the harmony, the cooperation, the respect, the tolerance and the honesty. In such a sense he/she has been carried out this work that has as objective to design pedagogic procedure for the educating guided to foment an education for a peaceful family coexistence from the first childhood that guarantees an orientation process toward the integral development of the childhood understood in the previously signal ages. Theoretical, empiric and statistical methods were used that allowed to demonstrate the relevancy and feasibility of the proposal. They was also reflected the most excellent results that allowed arriving to conclusions after being applied the pedagogic experiment and the method approach of experts that evidence the transformation in the selected sample, starting from their practical implementation.

Key words: orientation- family coexistence- education.

1. El proceso educativo familiar en la primera infancia

Entre los numerosos conflictos que enfrenta la sociedad que distingue al mundo de hoy, los modos de actuación inadecuados ocupan una posición trascendental, por ser una manifestación dada por el ser humano en diferentes etapas de la vida que ha estado originado por situaciones de índole social, económica y política. Por consiguiente, la educación desde las edades tempranas constituye un desafío y la respuesta de los agentes educativos implicados en este proceso no puede ser represiva y punitiva, sino preventiva. Supone formar ciudadanos que sean seres extraordinarios, capaces de pensar, actuar y conducirse de manera pacífica.

En tal sentido, en la familia, cuya responsabilidad social ocupa un papel preponderante en las relaciones fraternas con los demás, persiste en numerosas familias la cultura de recurrir a la fuerza y no la razón, es decir la imposición y no el diálogo, por lo que se precisa buscar los mecanismos necesarios para enfrentar las situaciones de la vida cotidiana. Es por ello que el llamado a esta institución social es al bienestar, a la felicidad, por lo que su educación es de vital importancia; la clave para el éxito de tales propósitos está en crear ambientes favorables para el aprendizaje de saber vivir para ser feliz, cuyo punto de partida está en su orientación hacia el desarrollo integral desde la primera infancia.

Aunque en la presente investigación se reconoce que se ha acometido una labor sostenida en el proceso de educación a la familia, en particular la orientación familiar para la convivencia hacia el desarrollo integral en la primera infancia, ha persistido en el modelo pedagógico cubano el estilo tradicionalista en las instituciones preescolares; a pesar de los ingentes esfuerzos, aún son evidentes las insatisfacciones que persisten en el proceder pedagógico para encauzar dicho proceso por lo que permiten valorar críticamente el proceso educativo cuya influencia en la generalidad de los casos no es la más apropiada, debido a los estándares en el comportamiento negativo que se manifiestan en el contexto familiar.

Para ello debe de garantizarse un profesional competente que sepa enfrentar los retos que le impone la sociedad sobre esta problemática, donde la superación juega un papel importante donde se asumen diversas variantes encaminadas a la convivencia en el contexto familiar, sin embargo, no siempre se aprovechan al máximo y aún subsisten dificultades en ese sentido. El análisis crítico de las limitaciones expresadas anteriormente permiten enunciar el siguiente problema científico: Insuficiencias teóricas y metodológicas en el proceso de preparación de los docentes en las instituciones preescolares acerca de la educación familiar, que limitan la relación institución preescolar – familia para el desarrollo integral en la primera infancia, constituye el punto de partida para irrumpir esta investigación.

Las dificultades confirmadas, de modo general, asentaron la necesidad: de acceder a un proceso educativo familiar que conciba la orientación a esta institución social con procedimientos pedagógicos que enriquezcan la fundamentación de la convivencia pacífica en el escenario familiar para ejercer la labor formativa en este contexto y la superación sistemática de todos los agentes educativos (institución preescolar -familia) involucrados en este proceso. Derivado de este análisis y en correspondencia con el problema formulado se plantea como objetivo: diseñar procedimientos pedagógicos para los educadores preescolares encaminados a fomentar una educación para una convivencia familiar pacífica en la primera infancia.

La educación familiar se ha abordado desde diferentes ciencias, y en ellas se reconocen los aportes de diversos autores foráneos, entre ellos: Hicks (1993), Álvarez (1993); en Cuba se cita a Castro (1996, 1999), García (2001, 2013), Calviño (2000, 2005), Orozco y Proenza (2007), Perera (2007), Ferreiro (2010), Padrón y Rodríguez (2011) y Cooke (2017), quienes la abordan como el proceso de educación, formación y desarrollo del ser humano, y en el que se tiene en cuenta la participación de los agentes educativos desde una visión terapéutica o clínica y preventiva.

Sobre la convivencia se han desarrollado varias investigaciones en el extranjero las que tienen repercusión en la Pedagogía, y logran una aproximación al desarrollo favorable de esta temática. Entre ellas se destacan las de Montes (2000), Esperanza (2001), Jares (2001,

2006), Bellamy (2003), García- Hierro y Cubo (2009), Alpert-Gillis (2009) quienes refieren la importancia de la educación para la solución de conflictos; Fernández (2008), Gallardo, Morales (2010), Teixidó (2011) acerca de los programas de ayuda para la mejora de la convivencia, en España; en Inglaterra, Hutchison (1996) y en los Estados Unidos Johnson (2008) estos centran sus estudios en un enfoque clínico y previsor.

En Cuba sobresalen: Olmedo y Álvarez (1997) ; Venet (2003); Tuvilla (2003); Méndez y Llanderas (2005); Arteaga y Cruz (2007); Pareja (2007, 2012); Pedrosa (2012); Fourier y López (2015), quienes la tratan como una categoría de educación para la paz; Pérez (2007), quien ofrece una concepción de orientación educativa para favorecer el aprendizaje de la convivencia comunitaria en secundaria básica y Santiesteban (2013), privilegia la orientación socioafectiva como proceso favorecedor de la medición educativa para los aprendizajes de la convivencia. Estas investigaciones abordan la convivencia desde una concepción multifactorial, con la participación de la escuela y la familia en la atención en los niveles escolar y superior; y poco explicitado por estos en la infancia preescolar para el desarrollo integral, en el contexto hogareño.

La convivencia es la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. No es una meta utópica, es un proceso. Supone un rechazo al conflicto, en aprender afrontarlos y a resolverlos de forma pacífica y justa. Para esta investigación se define la educación para la convivencia como un aprendizaje de valores desde una actitud crítica y activa, ante la realidad personal, interpersonal y de la sociedad en la que se vive. Se define como convivencia familiar pacífica al conjunto de relaciones entre los miembros de una familia, cuyos objetivos son la armonía, la cooperación, el respeto, la tolerancia y la honestidad. Es el desarrollo de un ambiente en el que se valora el amor y la unión familiar, pero a la vez se respeta el espacio de cada uno de los miembros de la familia.

Lo que permite determinar la orientación familiar para la convivencia hacia el desarrollo integral en la primera infancia como el sistema de relaciones interpersonales al interior de un grupo -la familia-, que genera una coexistencia centrada en el alcance de la integralidad, concebida como la interrelación de las distintas esferas que conforman las bases de la formación de la personalidad de los infantes, por cuanto articula los fines, los medios, los contenidos educativos familiares, los intereses del grupo familiar con los intereses del niño.

Estos recursos pedagógicos benefician la orientación familiar para una educación para la convivencia hacia el desarrollo integral en la infancia preescolar; estos se ofrecen de manera flexible y abiertos a la diversidad, dada por su peculiaridad de adecuarse al cambio, se corresponde con los vacíos e intereses de los involucrados, a partir de determinar las carencias y congruencias que se manifiestan en lo teórico y lo práctico, en la interacción orientador-orientado, convencidas del auto-perfeccionamiento, compromiso y responsabilidad social para lograr el fin que se persigue.

1.1 Procederes pedagógicos para una convivencia familiar pacífica en la primera infancia

Se definen como procederes pedagógicos para una convivencia familiar pacífica en la primera infancia a la dinámica de interacción de las esferas intelectual, socia-afectiva y volitiva que fluyen en las relaciones que se establecen entre el orientador/institución preescolar y orientado/familia mediante la combinación de los saberes integrados que se utilicen para contribuir al principal objetivo de la educación de los infantes para alcanzar el máximo desarrollo integral en cada etapa de su vida.

Estos procederes tienen como objetivo: propiciar el aprendizaje de una convivencia pacífica que contribuya al desarrollo integral en la primera infancia, a través de las interacciones que se establecen entre el ambiente lúdico y la orientación familiar hacia el comportamiento de los convivientes en el hogar y la previsión del cambio social en torno a la estimulación de cada esfera de la personalidad de los niños con un criterio de respeto, a fin de prepararlos para una vida adulta activa con un estilo de vida más saludable.

En ese sentido, es importante enfatizar el rol de los educadores como mediadores, al realizar el proceso de orientación familiar; tienen que conformarla sobre la indagación de los recursos de las esferas intelectual, socio - afectivo y volitiva, de modo que repercuta en el crecimiento personal y social para propiciar una adecuada estimulación en los infantes. Debe acatar las exigencias siguientes: partir de un enfoque progresista, humanista, inclusivo y solidario, que confía en las posibilidades de desarrollo humano y destaca la necesidad de educar al hombre, en el cual se concretizan las aspiraciones de la sociedad, al tomar en consideración, las condiciones actuales en las que se desenvuelven las familias cubanas, las transformaciones sociales, que han ido modificando las condiciones de vida, el nivel de preparación y compromiso de todos los miembros para enfrentar la misión de educar.

De este modo, constituye un propósito transformar en sentido positivo la orientación familiar, para lograr que las familias tomen conciencia de su rol y responsabilidad en la estimulación del desarrollo de sus hijos y se apropien de los procedimientos más idóneos para aprovechar los disímiles momentos de la vida cotidiana en función del desarrollo integral de los infantes. Estos procedimientos pedagógicos tienen un carácter flexible pues reconoce las especificidades de cada región y grupo social (la familia), así como por acoplarse a la cultura expresada en el folklore popular, las costumbres propias del contexto en que se educa y se desarrolla el niño y a su vez facilitar la participación social de estas/os y sus familias.

Lo anterior constituye una garantía para alcanzar la igualdad de oportunidades para el desarrollo de los infantes, sin exclusión de sexo, raza o procedencia social, lo cual constituye una máxima del sistema social cubano. También acceden a los espacios de interacción entre la institución preescolar y la familia a partir de un ambiente lúdico; los adultos, al interactuar con los infantes deben preguntar, hacer proposiciones, conversar, participar y demostrarles cómo hacer, para la solución de los conflictos en el medio familiar, lo que implica el derecho a vivir en un contexto seguro que también se respete al niño. En las formas de interacción aprenden a vivir en paz y armonía, se ayudan entre sí, establecen un clima de amistad y camaradería para lograr un mejor autoconocimiento, autoestima, diálogo, aceptación y equidad hacia el otro en los diferentes ámbitos de actuación.

1.1.2 Procedimientos pedagógicos para una convivencia familiar pacífica en la primera infancia:

- Análisis reflexivo de hechos convivenciales.
- Dinámica de la estimulación para la participación de los niños en las actividades del hogar.
- Promoción de un ambiente pacífico de las relaciones entre familias y niños.

El procedimiento relacionado con el análisis reflexivo de hechos convivenciales, se dirige, como su nombre lo indica, a la preparación de la familia, es importante considerar la autoestima, es el resultado de la forma en que una persona se siente, se percibe, se valora; y para las otras personas con las que se relaciona en su medio familiar, significa reconocer y valorar de manera objetiva y justa las cualidades, potencialidades y los rasgos distintivos que se tiene de sí o que se recibe de los demás, a fin de lograr cambios que sean capaces de desarrollar al máximo las potencialidades y vencer las limitaciones.

Saber que cada niño es importante y tiene igualdad de derechos, para una convivencia caracterizada por un comportamiento respetuoso, enseñanza de habilidades sociales, educarlos a respetar límites reforzado por una intervención rápida, no intrusiva en el mal comportamiento que desaliente el desorden, donde la tolerancia, el amor, la comunicación y la armonía prevalezcan, se apropien de recursos para resolver los conflictos que eludan la violencia y, paralelamente, conformar una opinión pública de rechazo a la conducta antivaliosa y al funcionamiento moral negativo.

El respeto a las normas, en un proceso en que el propio colectivo vaya llegando a un consenso de las normas y se logre una presión colectiva en su cumplimiento y una interiorización de ellas que conduzca a la conformación de una comportamiento social consciente, donde los factores externos vayan cediendo su paso a los valores y a la autorregulación positiva. Para ello se requiere:

- Reflexionar juntos sobre la situación de la convivencia en el hogar: análisis profundo y crítico de la realidad familiar.
- Describir las dificultades detectadas en el ámbito familiar y sus causas.
- Armonizar y hacer converger creencias, necesidades, potencialidades, intereses, motivos y expectativas de cada uno de los miembros de la familia.
- Realizar actuaciones conjuntas, asumidas por todos los miembros de la familia, y en una misma dirección.
- Proponer acciones de mejora desde una concepción global, integrada y participativa.

El procedimiento referido a la dinámica de la estimulación para la participación de los niños en las actividades del hogar, es de apoyo educativo entre los orientadores y los orientados, es una manera de organizar el proceso de orientación familiar para una convivencia que estimule el desarrollo integral, que permita la participación conjunta para realizar acciones similares sobre la labor colectiva, que favorezca los modos de actuación de la familia para con los infantes, mediante una interacción comunicativa flexible que favorezca la participación.

En este trabajo de dinámica grupal se puede emplear diversas técnicas para el trabajo en grupo, según el contenido a tratar y las características de cada familia. Permite la indagación, el estudio, el análisis como parte del ejercicio de los orientadores, así como el perfeccionamiento de cuestiones organizativas, donde se use eficientemente el tiempo dedicado para la orientación familiar; al mismo tiempo tiene como objetivo potenciar la labor educativa de la familia, por ende garantiza que este proceso sea dinámico. Se debe tener presente:

- Seleccionar los instrumentos para el análisis de la situación de convivencia.
- Diseñar las acciones en correspondencia con la necesidad de orientación, sensibilizar a la familia.
- Informar las propuestas de acciones para la orientación.
- Constituir un referente para todos los miembros, en lo relacionado con la convivencia.

La promoción de un ambiente pacífico de las relaciones entre familias y niños es otro procedimiento, que se trata de la promoción del conocimiento como uno de los valiosos instrumentos para la participación y los cambios de los estilos de vida en la familia. Sin duda, en esta opción para el desarrollo humano, individual y social, la familia es un escenario ideal para que se produzca una parte importante de los procesos de enseñanza y educación, organizados en su conjunto y dirigidos a la formación de la personalidad de los niños; establece las relaciones sociales activas que se desarrollan entre la institución preescolar – familia - niño que asegura la influencia recíproca en el logro de los objetivos planteados por la sociedad.

Se trata de comprometer, estimular y motivar a la familia para su crecimiento personal, no solo para lograr la adquisición de conocimientos, sino por aprender a conocer la significación de los aspectos cognitivos, afectivos y valorativos de la orientación en función de la convivencia; aprender a hacer con independencia y autorregulación; aprender a convivir, por medio de lo cual se logra la comprensión, la tolerancia; aprender a ser cada día más responsables y autónomas, en la búsqueda de la integridad personal de los niños, como resultado de la actividad práctica que desarrollan. Para ello se debe:

- Estimular el establecimiento de la comunicación y las relaciones entre las familias y de las familias con sus niños.
- Promover la colaboración y ayuda entre las familias.
- Favorecer el intercambio y el trabajo conjunto entre las familias con sus niños.
- Intervenir oportunamente, con una comunicación franca entre la institución preescolar-familia-niño con un lenguaje que transmita confianza y afecto.
- Estimular el intercambio e interacción entre los niños al compartir ideas, entre otras cosas.
- Aprovechar las potencialidades de algunas situaciones imprevistas, que pueden favorecer la relación entre las familias con sus niños.

Tienen como propósito lograr el proceso de orientación familiar desde dos niveles complementarios: el informativo y el formativo. La educación a la familia se centrará en torno a modificar expectativas, técnicas de resolución de conflictos y capacitación en torno a una convivencia hacia el desarrollo integral de los niños.

Este acto adquiere especial relevancia para la vida cotidiana en tanto que la coeducación adquiere su verdadero significado en el ámbito familiar, puesto que las actitudes y los valores personales se desarrollan a partir de modelos que se observan en la interacción familiar. Se aprende a juzgar a los demás y a analizar las situaciones, asimilando los comportamientos, las funciones que realizan cada miembro y las normas que hay en el grupo familiar.

Proporcionar pautas de actuación que ayuden a madres y padres a educar en el ámbito familiar desde la igualdad y la corresponsabilidad real, que posibilite el desarrollo de las capacidades de niños y niñas, como personas, es el objetivo fundamental que se propone en este interesante encuentro. Para lograrlo es importante tener presente sus utilidades, es ineludible precisar algunos aspectos que los autores consideran pertinente especificar a través de las siguientes acciones:

- Crear un lugar de encuentro en la familia y la institución de muy diversos ámbitos, donde intercambien información, clarifiquen dudas, expresen opiniones, entre otras.
- Propiciar una comunidad de paz en la que se desarrollen valores universales y comportamientos y actitudes basados en la cultura de la no-violencia (responsabilidad, tolerancia, respeto, solidaridad y justicia).
- Implicar a las familias en la educación pacificadora con los infantes para el desarrollo de un pensamiento crítico ante la sociedad, que permita la reflexión y se asuman los valores, las normas y las actitudes facilitadoras de la convivencia.
- Reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de cada miembro de la familia, los sexos, sus costumbres y estilos educativos (coeducación), para el desarrollo de la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás.

En consonancia con lo anterior se realizó un experimento pedagógico con su variante de (pre-experimento) para comprobar la viabilidad de los procedimientos pedagógicos propuestos y la evaluación por criterio de expertos para la obtención de criterios de pertinencia, factibilidad y viabilidad de los procedimientos presentados, a partir del aprovechamiento de la experiencia de los especialistas. Se tuvo en cuenta como muestra para la investigación 14 familias, así como el personal docente para la atención a la primera infancia, una logopeda, personal de Salud Pública (enfermera o médico), psicopedagogo, instructor de arte, miembros de la comunidad que forman parte de la institución preescolar cuyo nombre es "Alegoría Infantil", ubicado en el reparto Nuevo Manzanillo, provincia Granma, Cuba.

Se emplearon métodos teóricos (analítico-sintético e inductivo- deductivo) presentes en la lógica del proceso de investigación, fundamentalmente en la precisión y determinación del problema científico, los presupuestos teóricos que soportan su solución y en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos; además de los empíricos (experimento pedagógico (pre-experimento) y evaluación por criterio de expertos , así como los estadísticos para la valoración de los resultados alcanzados, dejan ver la efectividad de los procedimientos pedagógicos en su manifestación práctica ellos son:

- La preparación alcanzada por la muestra resulta evidente en los aspectos cognitivos relacionados con el tema que se investiga, lo que permite una conducción exitosa del proceso educativo, al combinar e interrelacionar los procedimientos pedagógicos para una convivencia familiar pacífica hacia el desarrollo integral.
- Estos favorecieron los espacios de intercambio, de desarrollo de acciones grupales, se demostró la actividad de aprendizaje cooperativo.
- También propició el tratamiento de la convivencia familiar hacia el desarrollo integral en la infancia preescolar posibilitó el desarrollo personal y profesional, además contribuyó al accionar de la institución infantil en el contexto comunitario.
- Las oportunidades que ofrece para interactuar con los agentes educativos que participan en un proceso educativo de calidad.

Los expertos concuerdan en sus valoraciones sobre los procedimientos pedagógicos a un 99% de confianza. Como además, sus valoraciones los ubican en un rango de uno a siete, en todos los casos, poseen una media superior a 5,96; entonces además de concordar en sus aseveraciones, hacen una valoración positiva de los procedimientos pedagógicos propuestos. A continuación se expone el cálculo y toma de decisión de los expertos. La probabilidad asociada al valor de $W = 0,380$ para $\chi^2 = 53.189$ e $p = 0.000$ Como $p < \alpha$; entonces, el resultado es de significación estadística, es decir, hay evidencias suficientes para plantear, con un nivel de confiabilidad del 99%, por lo que los expertos concuerdan en los juicios emitidos en la evaluación realizada.

N	20
W de Kendall	0.380
Chi-cuadrado	53.189
gl	7
Sig. asintótica	.000

A partir de los resultados obtenidos es importante señalar que el currículo de la educación en la primera infancia en perfeccionamiento exige la formación, el desarrollo personal y profesional de los docentes de este nivel educacional, de manera que se apropien de procedimientos pedagógicos para una convivencia familiar pacífica en la primera infancia, que los prepare como orientadores para un proceso educativo de calidad y la puesta en práctica de los procedimientos pedagógicos, así como los criterios emitidos por los expertos revelaron un mejor desempeño profesional en el proceso de convivencia familiar hacia el desarrollo integral en la primera infancia

BIBLIOGRAFÍA

1. Alpert-Gillis, L. (2009). *Programa de intervención de divorcio. El desarrollo, aplicación y os de la evaluación un programa para los niños urbanos*. El periódico de Consulting y Psychology Clínico. Cambridge: Polity Press.
2. Álvarez, M. (1993). *Acerca de la familia cubana actual*. La Habana, Cuba : Academia.
3. Arias, G. (2008). La familia potenciadora : Educadora por excelencia, *El educador para la Primera Infancia*. Curso llevado a cabo en el VIII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. La Habana, Cuba : Educación Cubana.
4. Arteaga, S. y Cruz, N. (2007). *Educación para la paz en la escuela*. Curso No. 32 llevado a cabo en el Congreso Internacional Pedagogía. La Habana, Cuba : Educación Cubana.
5. Benavides P. Z., Franco G. O., Rodríguez R. A., Rooms E. I., Pérez M. (2010), Uralde C. M..... Batista D. N. (2010). *Lecturas de Pedagogía Preescolar*. La Habana, Cuba : Pueblo y Educación.
6. Benítez, M. (2003). *La familia cubana en la segunda mitad del siglo XX*. La Habana, Cuba : Ciencias Sociales.
7. Bellamy, C. (2003). *El estado de los niños en el mundo. 2003 / Participación*. New York: UNICEF.
8. Bisquerra, R. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, España : Praxis.
9. Boff, L. (2015). *Cultura de Paz*. Recuperado en [http : //WWW.usuarios.lycos.es/politicasn.Html](http://WWW.usuarios.lycos.es/politicasn.Html).
10. Calviño, M. (2005). *Orientación Psicológica*. Esquema referencial de alternativa múltiple. Medellín, Colombia : Científico Técnica.

11. Castro, P., Padrón A., García, A y Rodríguez, F. (2011). *Enfoques y experiencias en las relaciones escuela - familia – comunidad*, Curso No.6 llevado a cabo en Congreso Internacional Pedagogía. La Habana, Cuba : Educación Cubana.
12. Cooke, J. (2017). *¿Por qué es importante jugar con los hijos ?* Recuperado en <http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/hoy/opinion/1084442.html>.
13. Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Revista Bordón* (60). 43-56.
14. Fourier J. y López I. (2015). Comunicación y convivencia : pilares imprescindibles para promover estilos de vida saludables. *Revista IPLAC* (III).11-16.
15. Gadea, H., Díaz, M. y Espejo, M. (2005). Educar en la ciudadanía. *Revista Educación y Futuro*, (13). 101-124.
16. García - Raga, I. (2007). La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un Plan de Convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana. (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia. España.
17. Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y Cultura de los jóvenes*. Madrid, España Dykinson.
18. Gil, J. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en Educación Física*. Universidad de Granada. Granada. España.
19. Hammaberg, T. (1998).Una escuela para los niños con los derechos (1997 Innocenti Lecture). Florencia, Italia,: Innocenti Research el Centro
20. Hart, R. (1992). *La participación de niños: Del tokenism a la ciudadanía*. UNICEF el Centro de Desarrollo de Niño Internacional Florencia, Italia
21. Hicks, D. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
22. Hutchinson, F. (1996). *Educando los futuros violentos*. Londres: Routledge
23. Jares, X. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo, España : Xerais.
24. Johnson, T. (2008). *Fortaleciendo la familia*. Illinois, el Estado Unido de América: Tintley Park.
25. Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid, España : Catarata.
26. Molina, D. (2015). *Concepto de orientación educativa : diversidad y aproximación*. Recuperado de http://www.campus-i.org/revista/iberoamericana_educación/html.
27. Montes, M. (2000). *Viviendo la convivencia*. Recuperado de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/VOL31NO1/convivencia.pdf>
28. Morales, S. (2010). *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*. Recuperado de <http://www.tesisnaxarxa.net/150238//morales.html>
29. Olmedo, A. y Álvarez J. (1997). Taller de Educación para la paz, la solidaridad y la tolerancia. Aspectos teóricos y cuadernos de recursos. Badajoz ; España : Junta de Extremadura. Consejería de Educación y Juventud.
30. Padrón, A. y Rodríguez. A. (2011). *Orientación educativa*. Tomo I y II. La Habana, Cuba : Pueblo y Educación.
31. Pareja, J. y Pedrosa B. (2012). *Mejora de la convivencia a través de la investigación - acción participativa*. VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012) EUM-Safa (Úbeda). 16 (3) 32-40. Recuperado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL14.pdf>
32. Repetto, E. (1994). *Pedagogía Familiar*. Madrid. España : Narcea.
33. Ríos, J. (1994). La orientación familiar: niveles, contenidos y técnicas. Madrid, España: Narcea S. A.
34. Rodríguez, M. (2017). La orientación familiar para la estimulación de la convivencia en la infancia preescolar. En libro Ciencia e Innovación Tecnológica, capítulo Ciencias Pedagógicas. Academia Universitaria y Red Iberoamericana de Pedagogía. Recuperado de <http://edacunob.ult.edu>.

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: UN PASO MÁS HACIA LA INCLUSIÓN EN EL AULA

Prof. José Ramón Macías Ballester¹

Universidad de Huelva
Jose.macias.dedu@uhu.es

Prof. Dr. Francisco Javier García Prieto²

Universidad de Cádiz
fjavier.garcia@dedu.uhu.es

RESUMEN

Cuando una organización escolar emprende una transformación hacia las Comunidades de Aprendizaje se llevan a cabo cambios en las relaciones que se producen entre la comunidad educativa. Mediante el diálogo entre iguales, se siembran los cimientos de una verdadera inclusión en la escuela, ya que favorece una comunicación en la que no tiene cabida la distinción por clases sociales o el nivel socio cultural y económico del alumnado. Esta investigación trata de analizar y describir las distintas interacciones que se producen a través del aprendizaje dialógico. Para ello nos centramos en varias dimensiones de estudio las cuales son: las actitudes y motivación del alumnado, los cambios organizativos (espacio y tiempo) en el aula, y la participación de las familias a través del diálogo igualitario. Realizamos un estudio de caso de carácter mixto en un centro educativo con un contexto desfavorecido durante el curso dos mil diecisiete y dos mil dieciocho. Tras los resultados obtenidos hemos comprobado que la participación de las familias es escasa y solo en contadas ocasiones, reduciéndose solo a las efemérides y de manera informal. Esta situación es provocada en su mayoría por la falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Por otra parte, los espacios y la temporalización de las actividades sí favorecen el diálogo, ya que se trabaja normalmente por rincones en cortos periodos de tiempo. Son de estos resultados de los que nacen las actitudes y motivaciones del alumnado, ya que por una parte dependen de cómo estén organizado el espacio y tiempo para realizar actividades que favorezcan las interacciones, y por otra, de quiénes participen en ellas como ocurre con las familias. También es un hecho destacable el apoyo que ofrecen los educadores sociales de la barriada. Gracias a su labor, se llevan a cabo actividades que sirven de apoyo para la consecución de los objetivos marcados en el currículum académico. El Aprendizaje Dialógico, por tanto, favorece la inclusión del alumnado no solamente en términos pedagógicos, sino también en las relaciones sociales.

¹ Graduado en Educación Primaria en la Universidad de Huelva. Máster en Educación Intercultural en la Universidad de Huelva. Doctorando en la escuela de doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación.

² Diplomado en Educación Primaria y Licenciado en Psicopedagogía en la Universidad de Huelva. Doctor en Psicopedagogía.

ABSTRACT

When a school organization undertakes a transformation towards the Learning Communities, changes are made in the relationships that take place between the educational community. Through the dialogue between equals, the foundations of a true inclusion in the school are sown, since it favors a communication in which there is no room for distinction by social classes or socio-cultural and economic level of the students. This research tries to analyze and describe the different interactions that take place through dialogical learning. For this we focus on several dimensions of study which are: the attitudes and motivation of the students, the organizational changes (space and time) in the classroom, and the participation of families through equal dialogue. We conducted a mixed case study in an educational center with a disadvantaged context during the course two thousand seventeen and two thousand eighteen. After the results obtained we have verified that the participation of the families is scarce and only in few occasions, reducing only to the ephemeris and in an informal way. This situation is caused mostly by the lack of involvement of families in the education of their sons and daughters. On the other hand, the spaces and the temporalization of the activities do favor dialogue, since they usually work in corners in short periods of time. These are the results from which the attitudes and motivations of the students are born, since on the one hand they depend on how the space and time are organized to carry out activities that favor the interactions, and on the other, on who participates in them, as is the case with the families. The support offered by the social educators of the neighborhood is also a remarkable fact. Thanks to their work, activities are carried out that serve as support for the achievement of the objectives set in the academic curriculum. Dialogic Learning, therefore, favors the inclusion of students not only in pedagogical terms, but also in social relations.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje_Dialógico, Inclusion, Comunidades_De_Aprendizaje, Diálogo_Igualitario, Participación

KEY WORDS: Learning_Dialogical, Inclusion, Communities_of_Learning, Equal_Dialogue, Participation

1. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

El concepto de aprendizaje dialógico recoge las ideas provenientes de teorías e investigaciones como la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky, la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje de Vygotsky. Otros autores como Bruner, Rogoff, Wells o Freire lo enriquecen con otras aportaciones actuales como la forma de entender la educación como proceso dialógico (Bruner & Palacios, 1988), interacción (Rogoff, 1993), la indagación dialógica (Wells, 2001) y la acción dialógica (Freire, 1997), entre otros (Aubert, Flecha Fernández, García, Flecha, & Racionero, 2008). En definitiva, el aprendizaje dialógico no parte de ocurrencias y casualidades, sino que es concepto muy justificado y avalado por la comunidad científica internacional. El propósito principal ha sido siempre el de superar a través de la educación todos los problemas de exclusión social existentes.

Según Valls (2000), el aprendizaje dialógico es aquel que se desarrolla como resultado de las interacciones, la cual origina el diálogo igualitario, entre iguales, para llegar al consenso, con pretensiones de validez. Llegar a conseguir las interacciones a través de un diálogo igualitario no es una tarea simple, ya que en la mayoría de los contextos desfavorecidos donde se implantan las Comunidades de Aprendizaje lo que impera es todo lo contrario. Por lo que todos los miembros de la Comunidad Educativa tienen la responsabilidad de educar de manera correcta, con el propósito de sustituir las conductas disruptivas por una interacción comunicativa a través del diálogo igualitario, todo ello basándose en las propuestas que les orienten para poder llevar a cabo el proceso. El ejemplo lo encontramos en todas las escuelas, que cada día intentan poner en práctica diversas iniciativas para fomentar el diálogo igualitario entre todas las personas y colectivos implicados en la tarea educativa (Vargas y Flecha, 2000).

El diálogo igualitario no se llega a implementar sin la superación de una serie de inconvenientes prácticos, pero sobre todo de hábitos mentales o errores conceptuales, que desencadenan una serie de prejuicios cultural, social y personal (Elboj, C. Puigdemívol, I. Soler, M. y Valls, R., 2002). Estas barreras imposibilitan el diálogo, puesto que las personas pertenecientes a una cultura mayoritaria o a un entorno socio cultural más enriquecido, parten con la idea de que las minorías étnicas y culturales no tienen la suficiente capacidad para mantener un diálogo coherente, desencadenando con estas actitudes unos prejuicios que impiden a la población más desfavorecida disfrutar de una educación igualitaria y de calidad.

El diálogo es interpretado por parte del ser humano desde diferentes disciplinas, entre ellas la pedagogía (Aubert et al. 2009). En la actualidad, se están dando excelentes resultados en las prácticas educativas de orientación dialógica, mejorando entre otros aspectos el aprendizaje y la convivencia. Por tanto, de estas experiencias de éxito que además están respaldadas por autores como (Apple y Beane, 1997, 2007; Comer, 1980; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 2006-2011; Rogoff, Goodman y Bartlett, 2001; Wells, 2001). Se puede afirmar por tanto, que las personas aprenden a través de las comunicación con otras. Mediante la interacción verbal, los individuos se retroalimentan mensajes, siendo estos de gran importancia para proporcionar significado a todo lo que les rodea. Sin embargo, para que esto sea posible, la interacción verbal debe ser entablada por personas que mantengan una relación

de igualdad y no de poder, por lo que las personas participantes en el diálogo deben aparcar los prejuicios y ser conscientes de la inteligencia cultural que les brinda las otras personas. Aubert, Flecha, García, y Racionero (2008), comentan que, “el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”

2. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

El aprendizaje dialógico se sustenta de los siguientes principios básico. Para la explicación nos hemos nutrido de diversas investigaciones como (Flecha y Larena, 2008; Elboj, Puigdemílloll y Valls, 2002; Flecha, 1997).

1.1 El Diálogo Igualitario

Decimos que el diálogo es igualitario cuando todas las opiniones de los participantes se valoran según la validez de los argumentos que exponen. Esto implica que las opiniones no son más válidas de personas provenientes de un estatus social enriquecido, o de la edad, nivel académico, etc., sino que todas las aportaciones serán aceptadas y tendrán relevancia si están debidamente argumentadas.

En la actualidad, y gracias a que vivimos en la sociedad de la información, los aprendizajes pueden darse desde distintos ámbitos, donde cada uno puede aportar su conocimiento. Es en este sentido donde se aprecia la importancia de un diálogo entre iguales. Las aportaciones que se exponen no son exclusivas ni arbitrarias, sino que han de ser debatidas, justificadas científicamente y evaluada por todas las personas, aceptándose en su mayoría aquellos argumentos que se acerquen más al consenso.

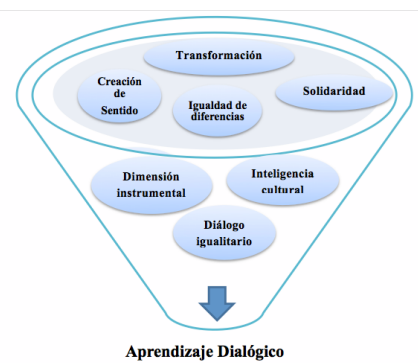
Es importante que los y las docentes tengan una buena formación no solo docente, sino de cultura general, con la finalidad de poder aportar un punto de vista más científico a los argumentos expuestos por el alumnado. Los profesionales de la educación, como poseedores de conocimientos educativos, tienen el deber ético de enseñar y facilitar el acceso a esos conocimientos.

En definitiva, el diálogo igualitario es un instrumento clave para la participación de toda la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje.

1.2 Inteligencia Cultural

La inteligencia cultural se fundamenta en las experiencias prácticas en las escuelas y en las teorías críticas. Un ejemplo de teoría crítica es la acción comunicativa de Habermas. La acción comunicativa es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal (Habermas, 1987).

Según Aubert et al (2008), la inteligencia cultural es la inteligencia comunicativa señalando que



todas las personas poseen inteligencia comunicativa ya que, siguiendo a Habermas y Chomsky, todo el mundo somos capaces de comunicarnos. De forma innata somos capaces de producir un lenguaje y por ende de comunicarnos, aunque no estemos en posesión de **Inteligencia académica o práctica**

La inteligencia cultural es por tanto un instrumento básico para resolver situaciones en las que sea necesaria la interacción entre dos o más personas. Un solo individuo no puede entablar una interacción, por lo que le será imposible desarrollar la habilidad de utilizar el lenguaje y otras formas de comunicación para buscar con ello la ayuda en otras personas y colaborar con ellas para resolver con éxito una situación problemática (Aubert et al., 2008; Prieto y Duque, 2009).

1.3 Transformación

Es uno de los pilares básicos del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje, ya que se refleja el compromiso de la sociedad a través de dos puntos clave: por una parte, el del rol y el compromiso que adquiere el docente, y, por otra parte, el de las escuelas, por desarrollar una pedagogía transformadora donde se supere las desigualdades sociales. En conjunto, estos dos compromisos ayudan a disminuir la distancia entre familias, escuela y comunidad (Prieto y Duque, 2009)

Las implicaciones y fundamentos que tiene en la dimensión de la transformación del aprendizaje dialógico son muy diversas. En primer lugar se propone una coherencia con el resto de los principios básicos del aprendizaje dialógico, ya que desde esta perspectiva se busca transformar la realidad en lugar de adaptarse a ella. Todo ello, teniendo como telón de fondo la posibilidad de cambio de toda la comunidad educativa que participa en el centro educativo. Según Giddens (1995), con la transformación no se busca unificar la pluralidad, sino que la transformación se lleva a cabo entre los participantes, ayudando a la construcción de su proyecto reflexivo de vida.

1.4 Dimensión instrumental

La dimensión instrumental consiste en el aprendizaje de los elementos fundamentales que constituyen la base para acceder a los demás aprendizajes, siendo además un requisito imprescindible para obtener una formación de calidad (Elboj Saso, 2002). Desde siempre se ha considerado como un elemento clave de la educación. El aprendizaje dialógico no se opone a la adquisición de los contenidos instrumentales, sino que lo incluye y además lo desarrolla. Existen numerosas teorías educativas que han conceptualizado, analizado y han desarrollado propuestas sobre cómo enseñar y adquirir aprendizajes instrumentales (Flecha y Puigvert, 2004). A través de un proceso democrático, se trabaja desde la dimensión humana hasta la dimensión técnica, desarrollado siempre en un contexto dialógico, e incluyendo aquellos contenidos que las personas que participan acuerdan aprender, teniendo siempre presente el currículo establecido.

La sociedad actual está presenciando y viviendo un cambio en el ritmo vital. Un cambio donde el diálogo de manera presencial, el mantener una conversación durante largo tiempo, el disfrutar de la compañía de las personas que nos rodea en un lugar concreto, está dando paso a la robotización y al desapego que producen las interacciones cuyo canal de comunicación es

la red. En ocasiones, estamos inmersos en numerosas interacciones al mismo tiempo, no concediendo un carácter exclusivo al diálogo prioritario que en la mayoría de los casos es la interacción presencial. Esto provoca que tanto emisor como receptor pierdan la noción de la belleza de nuestro entorno, de la conversación mantenida, haciéndonos sentir menos importantes para la otra persona, creando con ello una falta de confianza hacia todo lo que nos rodea y por ende una baja autoestima. Es por ello, que el aprendizaje dialógico es una herramienta muy potente para superar esta pérdida de sentido que sufre nuestra sociedad. A través de una interacción donde los niños y niñas son los verdaderos protagonistas, se fomenta la identidad de cada persona. Entendida la identidad como el proceso de construcción de sentido según una atribución cultural al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, sufra de este modo un proceso de redefinición (Elboj Saso, 2002).

1.5 Solidaridad

La solidaridad se erige como la base de una Comunidad de Aprendizaje. Es fundamental para la superación de las desigualdades sociales. Por tanto, si el objetivo de la práctica educativa es pretender ser igualitaria y cuya finalidad sea la de ofrecer a todos y a todas las mismas oportunidades de éxito, la solidaridad tiene que estar presente en todos y cada uno de los individuos que conforman la comunidad de aprendizaje. Bajo la premisa de que todos y todas somos importantes y que aprendemos entre todos y todas, el profesorado como profesional debe fomentar la solidaridad a través de sus propias acciones y actitudes. Lucharán contra las injusticias y rechazarán cualquier comportamiento que entrañe una desigualdad entre las personas, ya que cuando las interacciones entre las personas adultas son solidarias, las interacciones entre sus pupilos también lo son (Aubert y otros., 2008; Prieto y Duque, 2009).

1.6 Igualdad de Diferencias

Este término parte de la aceptación de que todas las personas somos diferentes, pero iguales en derechos y oportunidades. Desde este planteamiento, se han de tener en cuenta y respetar las diferencias sociales e individuales de cada colectivo. Flecha (1997) explica que la igualdad de diferencias entiende la igualdad como principio que incluye el derecho de cada persona a ser diferente. En otros términos, la igualdad es opuesta a la desigualdad, pero no a la diferencia ni a la diversidad.

Con una visión igualitaria, la diversidad ha de verse como un enriquecimiento mutuo, respetando las diferencias sin excluirlas ni reducir las expectativas al sector más desfavorecido. Aubert y otros (2008:232), comenta que:

“Más allá de una igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad entre personas, la igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad.”

1.7 Creación de Sentido

A través del aprendizaje dialógico se concibe una nueva percepción de cómo utilizar los recursos materiales y humanos que disponemos en nuestra aula, todo a favor de un

aprendizaje de éxito. Hemos de ver el aula como un lugar para compartir entre todos nuestros conocimientos y vivencias, a favor de todos los niños y niñas, y en especial, de los que proceden de un entorno sociocultural desfavorecido. Todas las personas sean cual sea su estatus social han de gozar del derecho a tener las mismas oportunidades, a tener acceso a las mismas fuentes de información, para que así puedan conocer los mecanismos pertinentes de selección y uso de la información. (Pérez Galán, 2009)

2 EL DIÁLOGO IGUALITARIO EN UNA CENTRO DE COMPENSATORIA

La participación activa de docentes, familias y agentes externos en la educación y el crecimiento del alumnado, es indispensable en una Comunidad de Aprendizaje. Estos tres vértices forman un triángulo donde los niños y niñas se colocan dentro de él. Recibiendo de todos y de todas, una interacción fructífera en el crecimiento personal y académico de los mismo. El objetivo de nuestro estudio se centra en observar, descubrir y analizar la participación de familias y agentes externos en la escuela.

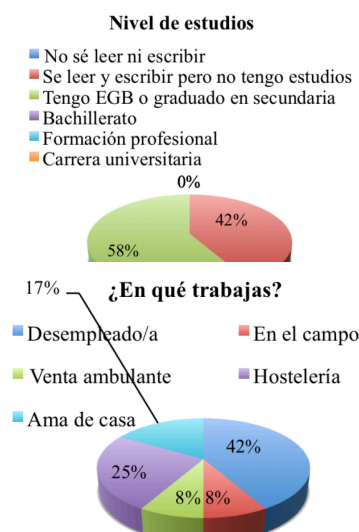
Se llevó a cabo un estudio de casos desde un enfoque mixto en la escuela. A lo largo del estudio utilizamos la observación participante y no participante como instrumento principal para recabar información. Según Dewalt & Dewalt (2002) la observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Para dejar constancia de las observaciones usamos el cuaderno de campo (cuaderno_campo). Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas.

Por otra parte, a las familias se les realizó una encuesta tipo Likert, y mediante un vocabulario adaptado y sencillo se le preguntaba a la salida de la escuela sobre las cuestiones de participación activa en la educación de sus hijos e hijas. También entrevistamos a varios docentes y a la directora. En dicha entrevista abordábamos cuestiones organizativas en relación a la Comunidad de Aprendizaje en la que estaba inmersa la escuela, así como también sobre las interacciones entre familia, agentes externos y escuela. Realizamos algunas entrevistas a los alumnos y alumnas del centro y al equipo docente y directivo. Por último, llevamos a cabo grupos de discusión con algunos docentes en prácticas del centro. La codificación seguida durante las entrevistas en la siguiente: Equipo directivo (entrev_dir); Equipo docente (entrev_X); Grupo de discusión (grupo_dis); Entrevistas niños/as (Entrev_niños)

A continuación, mostraremos los resultados obtenidos sobre la participación activa de las familias y agentes externos en un centro de compensatoria que trabaja por Comunidades de Aprendizaje.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el gráfico referente al nivel de estudios de los padres y madres del alumnado, se puede apreciar, que el 58% de los mismos poseen los estudios básicos. Mientras que el 42% restante no tienen titulación alguna. Sin embargo, no son analfabetos. Es importante deducir que ninguno de los familiares cuenta con una titulación que le

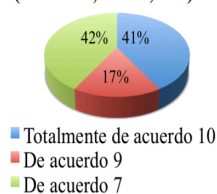


de opción alguna a optar a un puesto de trabajo cualificado, ya que ninguno de los que han respondido al cuestionario tiene formación universitaria ni formación profesional.

Una realidad evidente en el barrio, es que más del 60% de las familias no perciben ningún ingreso económico a través de un empleo, por lo que su única forma de sustentación es a través de ayudas del estado. También existen trabajos precarios como los temporeros o las ventas ambulantes.

En los siguientes gráficos podemos observar que los padres y las madres sí se implican en la educación de sus hijos e hijas. La mayoría de las familias enseña a sus hijos e hijas en casa las materias que se imparten en el colegio. Del mismo modo, todos conocen las actividades, las tareas, y otros eventos que se llevan a cabo en el centro. Por lo que se puede afirmar, según los encuestados, que su implicación es total.

11. Enseño a mi hijo/a cosas que se dan en el colegio (números, letras, etc.)

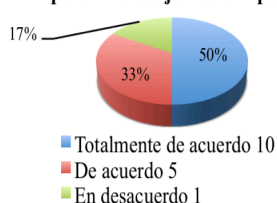


12. Conozco todo lo que hace mi hijo/a en el colegio (actividades, tareas, etc.)



En los siguientes gráficos se pone de manifiesto alguno de los motivos por los cuales las familias participan o no en las actividades del centro. Se puede observar que el 50% de las familias no acuden a las actividades por motivos laborales. Por otra parte, el 33% alegan otros motivos por los cuales no participan. Este motivo se refleja en el siguiente gráfico, ya que el 42% de las familias opinan que es irrelevante su participación en el centro, mientras que el 50% si piensa que su implicación es muy importante para la educación de sus hijos/as. Por último, también se revela que los educadores sociales del barrio se interesan e insisten en hacer partícipes a las familias en el centro.

13. Me gustaría participar en las actividades que se organizan pero mi trabajo me lo impide



14. Me parece una tontería que quieran que nosotros vayamos al colegio para participar en las actividades



En cualquier Comunidad de Aprendizaje es indispensable la participación de todos los miembros pertenecientes a la misma. Sin embargo, cuando nos encontramos en un centro que pertenece a un contexto desfavorecido, conseguir que todos y todas participen es una odisea. La participación de las familias es muy escasa y sólo en contadas ocasiones. *“Al taller de cocina si han venido, y al huerto alguna vez si han venido, hombre no han venido más veces porque tienen que trabajar... pero si es cierto que a la cocina si han venido”* (entrev_dir). Normalmente su participación se reduce a las efemérides propias de cada fecha, pero sin ninguna asistencia formal por parte de las familias.

“Vienen las madres para Navidad, ahora para final de curso y nos ayudan las madres, aquí en lo que participan son en festejos, que participen en otras cosas es más difícil, también participan en los talleres, pero es muy difícil hacerlas trabajar por comisiones, no somos capaces.” (entrev_dir).

“Las madres y padres no participan excepto para quejarse, o para asistir a alguna convivencia o para comer o algo por ese estilo.” (grupo_dis)

Otros de los problemas más significativos de la poca participación de las familias es la falta de nociones hacia la tarea que ellos y ellas realizarían en el colegio, como por ejemplo en los grupos interactivos o en las tertulias. La causa radica como hemos comentado anteriormente, en que no ha existido un proceso de formación hacia las familias, provocado principalmente por la falta de compromiso de los mismos. *“Nunca hemos hecho una reunión de formación de padres, pero sería interesante hacerlo, lo que pasa que después son muy informales, a la hora que se le citan no vienen, o vienen más tarde, te dicen que se tienen que ir antes...”* (entrev_dir). Aunque, en cierto modo también hemos de considerar que la poca predisposición de las familias pueda ser debida al pudor que estos puedan tener. *“Yo creo que participan pocas familias porque no se ven capaces de colaborar.”* (entrev_dir)

Algunos de los docentes han intentado mediante distintas actividades que las familias participen, aunque sin éxito.

“Yo al principio si he intentado hacer las actividades, pero, que va no se puede hacer nada. ¡Mira!, la actividad de elegir los delegados, necesitábamos que algunas madres se sentaran en las mesas y demás, pero venían una o dos como mucho, y al año siguiente venía siempre la misma, y al otro otra vez la misma” ... “Si es que no se puede, porque si es el primer día que tienen que firmar y te lían una que no veas..., pero todos los años lo intentamos, pero no vienen, siempre vienen los mismos, siempre. En otros colegios de treinta madres vienen veinte y aquí de quince madres vienen dos.” (entrev_4)

Otra forma de participación activa de las familias en el centro es a través del AMPA, pero *“el AMPA es imposible de fomentarlo porque no existe, existió, pero por lo que tengo entendido hubo problemas...”* (Entrev_g).

Los niños y niñas del centro opinan que les encantaría que sus padres y madres viniesen al colegio a hacer con ellos y ellas los grupos interactivos u otro tipo de actividades. *“A mí me encantaría que estuvieran en la clase mi padre y mi madre.”* (entrev_niños2).

3.1 Participación del alumnado

La participación de los niños y niñas ha mejorado notablemente desde la implantación de las Comunidades de Aprendizaje, sobre todo en un tema tan delicado como el absentismo. Aunque bien es cierto que esto ya era una prioridad, la Comunidad de Aprendizaje ha servido para consolidar el cumplimiento de este objetivo. Gracias al control de asistencias establecido se conoce detalladamente el alumno o alumna absentista. También, las actividades que se desarrollan resultan motivantes para los niños, por lo que no suelen faltar cuando éstas se realizan. *“...hombre si es algunas veces que algunos faltan esporádicamente pues sí. El día que tienen grupos interactivos no suelen faltar porque le gustan mucho, porque digamos que es una motivación para ellos.”* (entrev_dir).

Una vez dentro de la dinámica de clase, algunos niños y niñas participan según como esté planteada la actividad, el grado de implicación o la afinidad que tengan con la misma. Así, en algunas *“El alumnado participa de forma activa en la sesión. Además, muestran interés en la lectura y plantean interrogantes. Un niño plantea la pregunta de que, si el principito existe, y a partir de ahí se generó otro debate.”* (Obser_aula)

Paradójicamente, cuanto más alto es nivel del curso donde se realiza la actividad, menos participación existe y menos profundas son las reflexiones. Todo ello es motivado por los roles que entre los propios alumnos se establecen.

“Pero es porque delante de sus compañeros les da vergüenza quedar como el empollón de la clase, pero después los coges a solas y parece que hablas con un adulto. Tienen como un escudo protector...” “...aquí lo que vale es el más chulo, el que más pega, el que más hostias da y no se refuerza lo otro: el trabajar, el estudiar, el tener una opinión coherente.” (entrev_g)

3.2 Participación de los agentes externos

Los educadores sociales que acuden al centro fomentan en cierto modo la participación, tanto de los alumnos y alumnas como de las familias. A través de actividades motivantes, el educador o educadora enseña valores al alumnado como el respeto, la tolerancia, etc. Ellos les insisten a las familias que participen, pero a veces, y debido a la alta carga de trabajos que tienen no les da tiempo avisar a las familias. *“A veces suelen venir madres a participar en el taller, pero que en esta ocasión no he tenido tiempo de avisarlas” (cuaderno_campo).*

Aunque el centro no solo cuenta con la colaboración de los educadores como personas externas al centro, sino que muchos *“alumnos en práctica de la Universidad, muchos voluntarios que vienen a participar en los grupos interactivos hacen una comunidad educativa mucho más abierta...” (entrev_2).*

4 CONCLUSIONES

Tras los resultados obtenidos, hemos extraído las siguientes conclusiones. Para ello hemos contrastado toda la información procedente de la implementación de las distintas herramientas utilizadas para recabar los datos.

La poca implicación de las madres y sobre todo de los padres es debido principalmente a tres motivos: el primero es sin duda su falta de interés; el segundo es por motivos laborales, aunque el 54% de los padres y madres que han respondido al cuestionario están en paro; y el tercero se debe al pudor que tienen cuando se les propone participar en alguna actividad. Es por tanto muy complejo que sin la colaboración de la familia se pueda llevar a cabo cualquier actividad, sobre todo las correspondiente con el horario lectivo. Desde el centro no han podido o no han sabido plantear unos objetivos eficaces que fomente la participación de las familias, por lo que esto sigue siendo una prioridad futura. Este hecho hace que estemos quitando la posibilidad de realizar actividades en la que las personas de distintas culturas, edades y preparación académica, puedan exponer sus ideas, pensamientos, etc. (Puigvert y Santacruz, 2006).

Por otra parte, el AMPA en la actualidad no existe, por lo que esto es un hándicap importante a la hora de involucrar a las familias en la participación, ya que no hay ninguna vía de comunicación entre familias y centro educativo, a excepción de los educadores sociales.

Se ha visto una gran mejora del absentismo escolar. Gran parte de este logro es gracias al programa de absentismo existente y a las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje. Los grupos interactivos y algunas efemérides estimulan la participación del alumnado, por lo que sin duda sería recomendable profundizar en los objetivos que persiguen esas actividades para así conseguir todavía un mejor estímulo en el alumnado. Por otra parte, al alumnado le gusta que sus familiares se involucren en la escuela. Ellos y ellas se sienten importantes cuando sus familias muestran sus saberes interviniendo en las actividades que se proponen.

Los agentes externos realizan una participación efímera, exceptuando los educadores sociales de la zona. Casi toda la colaboración que recibe el profesorado para llevar a cabo los grupos interactivos y las tertulias literarias provienen del alumnado de prácticas de la Universidad de Huelva, del voluntariado. Un aspecto muy positivo es sin duda los proyectos que organizan los educadores sociales del barrio como por ejemplo el libro de recetas que han realizado en este curso. El alumnado y algunos familiares han realizado las recetas que les proponían para ese día concreto.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub

Aubert, A.; Elboj, C; García, R.; y García, J. (2010). Contrato de inclusión dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 101, 111.

Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 21(2), 128-140.

Chomsky, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento* (2a , 2a tirada ed.). Barcelona: Seix Barral.

DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elboj Saso, C. (2002): *Comunidades de aprendizaje : Transformar la educación* (1a ed.). Barcelona: Graó.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (1st ed.) Barcelona: Paidós.

Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona. Paidós.

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla. Fundación ECOEM.

Flecha, R., & Puigvert, L. (2004). *El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: Una propuesta de democratización de los medios*. *Nómad*, (21), 40-52.

Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Organización y gestión educativa, 5, 4-8.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (1st ed.). Madrid: Taurus Ediciones.

Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). Transformando los centros educativos en Comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a ed.). Málaga: Aljibe.

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 119-131.

Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE TALLERES DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL EN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE LA INFANCIA PREESCOLAR

Msc. Loraine Socarrás Aguilar.

Asistente.

Universidad de Granma

lsocarrasa@udg.co.cu

RESUMEN

La familia se encuentra con las más inesperadas dificultades para lograr la atención educativa de sus hijos, tales necesidades deben ser resueltas por las instituciones educativas y especialmente por los agentes educativos de la primera infancia. Para dar solución al problema científico se determinó como objetivo: elaborar una propuesta metodológica para la elaboración de talleres de orientación familiar para la estimulación del comportamiento social en las niñas y los niños de la infancia preescolar. La novedad científica se expresa en la concepción teórica y metodológica establecida para dicha propuesta. Su importancia se evidencia en la puesta en manos de docentes encargados de llevar a cabo la preparación de la familia en la educación y formación integral de las niñas y los niños desde las primeras edades, de una propuesta metodológica para llevar a cabo de forma efectiva y eficiente el proceso de orientación familiar.

Palabras claves: familia, orientación, orientación familiar, propuesta metodológica, taller.

INTRODUCCIÓN

La familia como primera institución formativa, se dirige a conducir la educación de todos sus integrantes, es en la familia donde se recibe la primera información acerca del mundo, donde se establecen las primeras relaciones afectivas, donde se introducen las primeras normas elementales de la vida, donde se establecen las primeras regulaciones a la conducta, así como los patrones éticos y estéticos elementales para estas edades. (Blanco Pérez, A., 2001)

La orientación familiar adquiere una connotación especial en las condiciones sociales de vida y educación, aspectos que se deben tomar en cuenta para construir una visión integral de la vida hogareña, en las instituciones familiares y en la comunidad, lo que impone altas exigencias morales y sociales que deben ser cumplidas en el ejemplo positivo de los padres, cuya participación constituye el mejor modelo de comportamiento ante la vida, de ahí que los primeros que deben ser esmeradamente educados son los propios padres, de modo especial las madres, a quienes por naturaleza, les corresponde la tarea de traerlos al mundo. (Castro Alegret P.L., 2006)

En las revisiones bibliográficas desarrolladas por los investigadores Blanco Pérez, A. (2001), Castillo Suárez, S. (2005), Martínez Mendoza, F. (2005), Castro Alegret P.L. (2006); López Hurtado J. (2006), García Gutiérrez, A. (2011), Ares Muzio P. (2011), entre otros, se reafirma la importancia de la orientación familiar para lograr la educación y desarrollo de las niñas y los niños. Fueron revisados también los estudios de Mora Llanos, L.J. (2006) y Rico Montero, P. (2008), con aportes valiosos para la formación de hábitos de comportamiento social en las niñas y los niños de cero a seis años. En la provincia de Granma se generalizan los materiales docentes desarrolladas por Franco Infante, N. (2008), García Zamora, A. (2008), Valdés Arias M. M. (2008) Flores Ruiz, N. (2011) que aportan un sistema de orientaciones para contribuir al desarrollo de hábitos culturales en las niñas y los niños de la infancia preescolar.

Se revisó el programa educativo del cuarto ciclo que plantea como objetivos generales que las niñas y los niños sean capaces de: valerse por sí mismo y ajustar su comportamiento en diferentes situaciones de la vida cotidiana acorde con las exigencias de la edad, cumplan establemente las normas de conducta social que le son transmitidas por el adulto, muestren cualidades personales que indiquen una actitud positiva hacia los demás, de cooperación, de ayuda mutua en el trabajo y actividades, los que solo se encaminan al logro de los buenos modales y el autovalidismo. Además, se proponen los hábitos culturales de higiene, autoservicio, alimentación y cortesía, aunque se limitan algunas normas del comportamiento social necesarias para la vida.

En el programa de perfeccionamiento de Educación y Desarrollo Social Personal para la niñas y los niños de cinco a seis años, de las investigadoras Bárbara Acosta, C., Ramos Pérez, M., Aragonés Lafita, L., (2014) y otros, se enfatiza en la necesidad de establecer normas de comportamientos de manera independiente, proyectándose objetivos y contenidos que solo se dirigen a utilizar los hábitos higiénicos-culturales, de cortesía y alimentarios, limitándose a estudios más profundos sobre el comportamiento social desde la orientación familiar.

El estudio del diagnóstico fáctico (Observación y Entrevista), la implementación del programa de perfeccionamiento en este nivel y las visitas de ayuda metodológica e inspecciones realizadas a las instituciones infantiles de la provincia, le permitieron a la autora determinar las siguientes insuficiencias: limitado conocimiento de las familias sobre las normas de comportamiento social en las niñas y los niños de infancia preescolar, en el hogar, en la comunidad e instituciones educativas. Las familias no siempre son capaces de enseñar a las niñas y a los niños a regular los modales sobre lo correcto y lo incorrecto de sus comportamientos. Es insuficiente el uso de las reglas de interrelación y comportamiento social de las niñas y los niños en las instituciones familiares y comunitarias. No siempre la familia establece modelos positivos para lograr adecuadas normas de comportamiento social en las niñas y los niños de la infancia preescolar. Los talleres educativos que se han ofrecido se limitan a la formación de hábitos higiénicos culturales y muy pocas veces, al comportamiento social de las niñas y los niños de la infancia preescolar.

Todo lo anterior permitió determinar el siguiente problema de investigación: insuficiencias en la orientación familiar que limitan los modales del comportamiento social en las niñas y los niños de la infancia preescolar.

Desarrollo

El proceso de orientación familiar de la Educación Socio-Moral en las niñas y los niños de la infancia preescolar, asume los fundamentos de la Filosofía Marxista - Leninista de Marx y Engels (1844), como concepción científica del mundo y los fundamentos teóricos metodológicos del enfoque dialéctico materialista, las lecciones filosóficas de Cardentey Arias, J. y Pupo Pupo, R. y otros (2011), a decir de Lenin, V.I. (1908), en su obra: *Materialismo y Empiriocriticismo* y *La Sagrada familia*, que concibe a la familia como categoría histórica, su relación con la actividad humana y la teoría del conocimiento.

Los fundadores de la Filosofía Marxista – Leninista sentaron las bases y los referentes filosóficos esenciales para comprender su razón social de ser, su determinación y funciones más generales. Ellos se vieron en la necesidad de estudiar a la familia como institución social, al elaborar su concepción materialista de la historia y fueron los primeros en revelar las determinantes sociales fundamentales sobre la institución familiar y su papel en la reproducción social.

Se asumen los fundamentos sociológicos de Blanco Pérez, A. (2001) al considerar la Educación como factor de la práctica social, la relación entre individuo y la sociedad. La relación que se establece entre los procesos sociales objetivados por la experiencia histórico - social, los procesos de asimilación del cambio y las transformaciones del desarrollo, bajo la influencia del propio medio social.

Desde lo sociológico la concepción pedagógica humanista reconoce a la familia como uno de los factores de mayor incidencia en la educación de la personalidad de las niñas y los niños. La influencia de la educación familiar es decisiva, ello no puede conducir a una consideración mecanicista. En efecto, las niñas y los niños que proceden de un medio familiar desfavorable no tienen necesariamente que reproducir conductas negativas, como también sobran ejemplos de estos procedentes de medios familiares muy favorables que asumen conductas socialmente rechazables.

No es el medio familiar en sí mismo, sino la educación que se recibe dentro de él; es esta influencia educativa la que asume una significación valedera para el resto de la vida, aún cuando puede sufrir

importantes modificaciones a lo largo de la experiencia vital de las niñas y los niños y su inserción en los diversos contextos sociales.

La familia en tanto es más socializada, más completa y rica es la asimilación de los contenidos sociales y el desarrollo de su personalidad. La socialización es un proceso inseparable de la individualización. Martí Pérez, J.J. (1963) expresó: “De la independencia de los individuos depende la grandeza de los pueblos”.

Por otra parte, se asumen los fundamentos pedagógicos de Castro Alegret, P. L., Núñez, E. y Castillo Suárez, S., (2010), García Gutiérrez, A, (2011), Barba Acosta, C. Ramos Pérez, M., Aragonés Lafita, L., Franco García, O. (2014), los programas educativos del cuarto ciclo y algunos postulados de la educación de Martí Pérez, J.J. (1963).

Desde lo educativo la familia se define como el grupo humano primario más importante en la vida del hombre, la institución más estable de la historia de la humanidad, mediatiza las relaciones entre los miembros, se expresan en las actividades de educar y se transforma como reflejo del cambio social. (Castro Alegret, P. L., Castillo Suárez, S. y otros, 2005)

Martí Pérez, J.J. (1963) expresó: “el hombre debe descubrir sus potencialidades y desarrollarlas. Todo hombre debe estudiar las fuerzas de la naturaleza, y aprender a manejarlas, es la manera más derecha de resolver los problemas sociales. El comercio intelectual ennoblece. El hombre ignorante no ha empezado a ser hombre. El hombre lleva todas sus espadas y todas sus lanzas en la frente”.

En este sentido enfatizó: “a cada ser humano le es dada la posibilidad de educarse, de revelarse, expresarse como individuo en el concierto humano. El hombre debe realizar su naturaleza. Según el hombre se revele y ascienda en el campo de la libertad, se confirmará en su condición humana. No hay nada que embellezca como el ejercicio de sí propio. El hombre cambia y mejora en el conocimiento de los objetivos de la vida y de sus relaciones”.

La concepción de la orientación familiar se define como un proceso de estimulación sustentado en la relación de ayuda o asistencia al desarrollo de todas las potencialidades de las personas para que puedan enfrentarse de forma madura a las diferentes situaciones de la vida mediante una serie de técnicas y métodos. (García, B. Collazo V. Ibarra, L., 1999)

En estudios más recientes relacionados con la orientación familiar se define como un tipo de orientación psicológica que constituye un proceso de relación de ayuda o asistencia que promueve el desarrollo de recursos personales de los miembros de la familia, a través de la reflexión, sensibilización, la asunción responsable de los roles para la implicación personal de sus miembros en la solución de los problemas y tareas familiares; según las características del funcionamiento familiar y las necesidades básicas de aprendizaje de las familias y su descendencia, con el empleo de diversos procedimientos, técnicas y métodos de orientación. (García Gutiérrez, A, 2011)

En ambas definiciones existen niveles de coincidencia y elementos que son comunes al definir la orientación familiar, como un proceso de estimulación de ayuda o asistencia que promueve el desarrollo de los recursos personales de la familia, en la solución de los problemas y función educativa con el empleo de diversos procedimientos, técnicas y métodos de orientación. La concepción de orientación familiar es amplia y resulta esencial para los conocimientos y saberes, acompañada de sentimientos que determinan la comunicación intrafamiliar y se convierten en condiciones de educación familiar, cualquiera que sea el tipo y característica de la familia que esté orientándose.

La orientación familiar establece diferentes pasos organizativos que permiten: la sensibilización de las familias ante la problemática educativa que interesa; la divulgación comunitaria, cara a cara; el diagnóstico para conocer los problemas que presentan en cuanto a la educación de sus hijos; la determinación de las necesidades básicas de aprendizaje y las orientaciones educativas que contribuyan a la solución de las necesidades sentidas.

La tarea de la orientación familiar es educativa y formativa, por lo que hay que dedicar todo el esfuerzo en transmitir las cualidades morales y las virtudes humanas, tomando como modelo la Sagrada Familia. Dado que la práctica de las virtudes y el crecimiento personal deben, no sólo mantenerse sino incrementarse progresivamente a lo largo de la vida.

El proceso de orientación familiar de la Educación Socio-Moral, con énfasis en la estimulación del comportamiento social de las niñas y los niños de la infancia preescolar, persigue: mostrar de forma

estable un estado emocional positivo, que mantengan interrelaciones adecuadas con otros niños y por el adulto que intervienen en su educación, que expresen satisfacción al realizar distintos tipos de tareas, que sean capaces de valerse por sí mismos y que ajusten su comportamiento de acuerdo con las exigencias para esta edad, en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Se asumen además los fundamentos fisiológicos de las niñas y los niños, pues estos al nacer traen en su programa genético toda una serie de potencialidades que hace que las diferentes estructuras, órganos y sistemas se desarrollen hasta alcanzar su plena madurez. En lo que adaptación al medio se refiere, el ser humano cuenta con un equipo limitado que le permite un ajuste pobre: los llamados reflejos incondicionados (succión, prensión palmar y plantar, deglución, toser, entre otras), todos ellos nacen con las niñas y los niños.

El desarrollo físico (biológico) forma parte del desarrollo humano como un todo e incluye la división celular, su diferenciación, la histogénesis y organogénesis, y la formación del nuevo ser desde su concepción (etapa prenatal). Es también el nivel morfofuncional que caracteriza a cada edad, a un organismo dado, o sea, el nivel de desarrollo físico logrado en cada etapa, período o estadio del desarrollo humano. (Rodríguez Calzado, R., Rojas Estévez, J.A., 2009).

Propuesta metodológica para la elaboración de talleres de orientación familiar para la estimulación del comportamiento social en las niñas y los niños de la infancia preescolar.

La propuesta metodológica que se pone en manos de los docentes de la primera infancia se concreta en el campo de la pedagogía y la didáctica, puede ser utilizada como método, como procedimiento, como técnica o forma de organización del proceso educativo. En la actualidad el se utilizan varias formas de capacitación, preparación y de orientación educativa a las familias, maestros y especialistas entre las que se encuentran los talleres, las actividades conjuntas, escuelas de educación familiar, charlas grupales e individuales visitas al hogar entre otras.

Importantes estudios científicos fueron investigados por diferentes miembros de la comunidad científica, definiendo la propuesta metodológica como la puesta en práctica de la realidad integradora, compleja, reflexiva que une la teoría con la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social. En otros estudios las propuestas metodológicas son esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo, es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas. Los conocimientos se adquieren en la práctica, que implica la inserción en la realidad. Pero esta inserción responde a un proceso concreto, bajo la responsabilidad de un equipo interdisciplinario, con experiencia, con formación teórico-práctica, comprometido con el aprendizaje. La propuesta que se hace permite que la orientación educativa sea un espacio interactivo en grupo mediante técnicas, métodos y procedimientos para la reflexión, sensibilización, reelaboración y ajuste personal, a partir de la experiencia y saberes acumulados, que favorecen la preparación de la familia para la educación de sus hijos e hijas. (Padrón Echevarría, A.R. y Fernández Díaz, A. 2011)

La autora asume estos preceptos al concebir la propuesta metodológica para dirigir el proceso de orientación familiar como una forma de apoyo y atención que conduce a la adquisición de conocimientos, especialmente concebidos, conformes a las características de las familias, en el que cada tiempo de orientación revele la unidad de lo instructivo y lo educativo, condición indispensable para que se produzca el desarrollo, y simultáneamente, los niveles de desarrollo alcanzados abran caminos a nuevos procedimientos de actuación, formas de comportamiento social, intereses y motivos, con un sentido personal en la formación integral de las niñas y los niños.

La propuesta metodológica para la elaboración de los talleres de orientación familiar como proceso permanente, sistemático y planificado comprende un conjunto de acciones educativas, que se corresponden con la experiencia que posee la familia, su preparación y adiestramiento, que se orienta hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes, para alcanzar mayores niveles de desempeño, dirigidos a elevar la efectividad del trabajo y ascender a escalones cada vez más superiores en el dominio del saber hacer, por lo tanto posibilita su desarrollo personal. Por lo que la propuesta va encaminada a la siguiente estructura: tema, objetivo, medios de enseñanza, técnicas participativas, tiempo de duración y evaluación.

Tema: la familia debe conocer los temas o temáticas a trabajar, se implementan en correspondencia con las dimensiones cognitivas, que se unen al desarrollo de la esfera afectiva-motivacional y reflexiva reguladora de los contenidos.

Objetivo: como categoría rectora, constituye el punto de partida y carácter rector de los contenidos que se tratan, el momento de cumplir la función orientadora, conocer cómo actuar, cómo y hacia dónde dirigir las orientaciones educativas. En su estructura debe reflejar los conocimientos que se quieren lograr en las familias.

Medios de enseñanza: constituyen no solo un apoyo para la familia y las docentes encargadas de la orientación, es el modo o el con qué, llevar los contenidos a las niñas y los niños. Los medios de enseñanza requieren de una adecuada selección, elaboración y utilización, contribuyen al cumplimiento de los objetivos, son las vías para los conocimientos, portadores del contenido esencial y permiten el control de la actividad.

Los medios de enseñanza son componentes operacionales que manifiestan el modo de expresar el método a través de distintos tipos de objetos materiales. Estos pueden utilizarse en diferentes clasificaciones, los más utilizados son: medios de utilización directa. Tridimensionales (Objetos reales, juguetes, dioramas, modelos y maquetas); Tableros (Componedores y murales); Gráficos (Fotografías, láminas, mapas, carteles, ilustraciones y pinturas) e Impresos (Libros, manuales, cuadernos y folletos). Además, los medios audiovisuales (Vídeo e informáticos) y la Televisión didáctica.

Tiempo: es el espacio que se le ofrece a la familia para la realización de los talleres de orientación familiar, los que pueden durar de veinticinco a treinta minutos o pueden ser extendidos hasta una hora de trabajo educativo.

Técnicas participativas: las técnicas son procedimientos que pueden utilizarse para motivar, animar e integrar a la familia en el tratamiento de los temas que se tratan, estas contribuyen a eliminar los temores, inhibiciones, tensiones y logren confianza, seguridad, para hacer más sencillos y comprensibles los contenidos a tratar. Pueden desarrollarse al inicio de una sesión de trabajo para motivar a los miembros del grupo o la familia con que se va a trabajar, o bien, desarrollarlas después de momentos intensivos o de cansancio para descansar, volver a integrarlas a la actividad y ajustarlas al procedimiento o tiempo que se dispone para realizarla, además, como una forma de evaluación de la actividad.

Desarrollo permite la concepción del contenido para que logren arribar a las exigencias educativas, con independencia cognoscitiva y autodeterminación en el desarrollo, apoyada de los recursos emocionales que permitan enfrentarse a determinadas situaciones o manifestaciones que requieran de la ayuda, independencia y comprensión por lo que van hacer antes de su ejecución.

Los talleres incluyen las modalidades de orientación grupal (grupos de padres, madres y tutores y grupo de familia) La selección del sistema de conocimientos se hará teniendo en cuenta los objetivos a tratar según las necesidades de la familia, que atienda temas imprescindibles de ser abordados con los padres, de carácter prioritario, conforme a los objetivos formativos. Es el momento preciso para conocer y aplicar los objetivos, establecer relaciones entre lo que aprenden y lo que ya conocen, así como las experiencias previas para desarrollarlo.

La **evaluación** requiere de preguntas o aclaraciones, las que se utilizarán para controlar el proceso de orientación familiar y se hacen elementales cuando la familia alcanza el dominio del contenido y juegan un papel primordial para el desarrollo del pensamiento creador y del pensamiento lógico interrogativo, o sea, un pensamiento en forma de preguntas y respuestas. Durante los talleres se utilizará la autoevaluación (Individual) y la coevaluación (colectiva), en la que sean protagonistas de su propio desarrollo, de sus potencialidades y limitaciones.

Las preguntas que se utilicen deben estructurarse en preguntas de conocimiento (se dirigen al reconocimiento de relaciones) y preguntas de razonamiento (alcanzan un valor especial cuando se obliga a la familia a realizar un análisis profundo del contenido que se enseña, siempre y cuando sean de carácter problemáticas, que conduzcan con actitud productiva del conocimiento.

Conclusiones

La propuesta metodológica para la elaboración de talleres de orientación familiar para la estimulación del comportamiento social en las niñas y los niños de la infancia preescolar se fundamenta desde los preceptos filosóficos, sociológicos, fisiológicos, psicológicos y pedagógicos, según se expresa en el desarrollo de la investigación, estos aglutinan el debate, el intercambio, la reflexión y el análisis de los aspectos teóricos y metodológicos, que les permitirán asumir con profesionalismo la acción educativa, fomentando formas superiores de educación en la vida y para la vida, partiendo del desarrollo individual alcanzado para potenciar sus posibilidades, bajo la dirección y apropiación de los conocimientos, habilidades y los procedimientos para aprender a aprender, en plena interacción y comunicación con la comunidad, promoviendo la autonomía y la independencia.

Bibliografía

Bárbara Acosta, C., Ramos Pérez, M., Aragonés Lafita, L., y otros (2014) Perfeccionamiento para la educación y desarrollo social personal para los niños y niñas de cinco a seis años. Centro de Educación Latinoamericano y Caribeño de la Educación Preescolar. (CELEP) La Habana: Pueblo y Educación. pp.6 y 7.
Blanco Pérez, A. (2001) Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación. pp. 34-110.

- Burke Beltrán, M.T. (1976). La educación moral de los preescolares. La Habana: Editorial Científico-Técnica. pp.8-9.
- Cardentey Arias, J. y Pupo Pupo R. y otros (2011) Lecciones de Filosofía Marxista Leninista. Tomo I y II. La Habana: Pueblo y Educación. pp.9-15.
- Castillo Suárez, S. (2005) Orientación educativa. Tomo I y II. La Habana: Pueblo y Educación. p.40.
- Castro Alegret, P. (1998). ¿De quién es la responsabilidad? La escuela o la familia. La Habana: Pueblo y Educación. pp.12-18.
- Castro Alegret, P. L., Núñez, E. y otros. (2010) La orientación familiar. La Habana: Pueblo y Educación. pp.18-24.
- Castro Alegret, P. L., y (2011) La concepción de la orientación familiar en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación. p. 32.
- Castro Alegret, P. Suárez Castillo, S y otros (2005). Familia y escuela. El trabajo con la Familia en el sistema educativo. La Habana: Pueblo y Educación. pp:1-36
- Colectivo de autores. Programa educativo de la Educación Preescolar. Tercero y cuarto ciclo. Primera parte. La Habana: Pueblo y Educación. pp: 9-23.
- Collazo Delgado, B y Puentes Albá, M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación. pp.12-23.
- Engles, F. (1963) El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Obras Escogidas en tres tomos. La Habana: Política, T-III. p.14.
- Ezequiel A-E, (1998:5) El taller de orientación: su contribución a la función educativa de la familia. La Habana: Pueblo y Educación. p: 5
- García Gutiérrez, A. (2011) La orientación familiar. La Habana: Pueblo y Educación. pp.6-10.
- López Padrón, Aida. (1984). Los hábitos de cortesía en la escuela. Revista Educación, 25, 34-44.
- Martí Pérez, J. J. (1963) Obras completas. La Habana: Editora Nacional de Cuba. (Tomo: VI- XIII- XV- XIII- IV-IX-XV). pp: (19-54-62-74-124-348-398-474)
- Martí Pérez, José. (1879). Obras completas. La Habana: Ciencias Sociales.p.12.
- Martínez Mendoza, F, (2012). La educación estimulación temprana. La Habana: Pueblo y Educación. p.40.
- Marx, C. (1844) Manuscritos Económico Filosóficos. La Habana: Política. p. 104
- Mora Llanos, L. J. (2006). La formación de hábitos en los niños de 0 a 6 años. Una tarea de la institución y la familia. La Habana: Pueblo y Educación. p. 1.
- Padrón Echevarría, A.R. y Fernández Díaz, A. (2011) Orientación educativa Tomo II. La Habana: Pueblo y Educación. pp.25-34.
- Rico, P. y otros. (2008). El comportamiento social en los escolares primarios. La Habana: Pueblo y Educación. pp.28-30.
- Rodríguez González, M. (1997) Los talleres educativos: una vía de preparación a la familia. La Habana: Pueblo y Educación. p: 12
- Vigotski L.S. (1987) La teoría histórico cultural. Enfoques y perspectivas. La Habana: Pueblo y Educación. pp.35-38.

MODELO DE EDUCACIÓN DIALÓGICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Ana María Villón Tomalá¹

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

anitavillon@gmail.com

Boris Daniel Farez Paguay²

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

borisdaniel1414@gmail.com

Kleber Andrés Valverde Muñoz³

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

andresvalverde1990@gmail.com

Resumen

El presente proyecto de investigación pretende fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Matemática desde la implementación del modelo de educación dialógica. Las problemáticas detectadas en el Noveno año de Educación General Básica del periodo lectivo 2018- 2019 trascienden las dificultades relacionadas a los espacios de interacción, determinando así la necesidad de fortalecer procesos educativos de una asignatura desde un enfoque dialógico. Para ello, en el proceso investigativo se desarrollan actuaciones educativas como talleres, foros y debates que promueven el diálogo de saberes y la participación activa de los diversos miembros de la comunidad educativa en el área de estudio. Las acciones desarrolladas se basan en los postulados de (Freire, 1970), (Habermas, 1987), (Koschmann, 1999), (Wells, 2001) y (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009). El modelo de educación dialógica se basa en los principios que incentivan el diálogo y la comunicación para el aprendizaje. El enfoque metodológico que orienta esta investigación es mixto, dada la naturaleza del objeto de estudio (el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática) y los métodos e instrumentos. Los resultados hallados surgen del análisis de las actuaciones educativas y los instrumentos aplicados. Estos consideran las informes de los diferentes miembros de la comunidad educativa que participaron en el proceso investigativo. Dando como resultado que, la interacción entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y los miembros de la comunidad educativa produce efectos positivos en el acto de enseñar y aprender Matemáticas.

¹ Estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la carrera de Educación General Básica Itinerario Matemática. Maestrante del Programa Formación del profesorado por la Universidad Internacional Iberoamericana.

² Estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la carrera de Educación General Básica Itinerario Matemática.

³ Tecnólogo en Educación Básica. Estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la carrera de Educación General Básica

Abstract

This research project aims to strengthen the teaching-learning process in the area of Mathematics since the implementation of the dialogical education model. The problems detected in the Ninth year of Basic General Education of the 2018-2019 school year transcend the difficulties related to the interaction spaces, thus determining the need to strengthen educational processes of a subject from a dialogical approach. To this end, in the research process, educational activities are developed, such as workshops, forums and debates that promote the dialogue of knowledge and the active participation of the various members of the educational community in the area of study. The actions developed are based on the postulates of (Freire, 1970), (Habermas, 1987), (Koschmann, 1999), (Wells, 2001) and (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009). Dialogical education is based on the principles that encourage dialogue and communication for learning. The methodological approach that guides this research is mixed, given the nature of the object of study (the teaching-learning process of Mathematics) and the methods and instruments. The results found arise from the analysis of the educational actions and the instruments applied. These consider the reports of the different members of the educational community that participated in the investigative process. As a result, the interaction between the actors of the teaching-learning process and the members of the educational community produces positive effects in the act of teaching and learning Mathematics.

Palabras claves

Matemática, aprendizaje dialógico, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Key words

Mathematics, dialogical learning, teaching-learning process.

1. Introducción

El modelo de educación dialógica se fundamenta en los principios educativos y normativos de la política educativa ecuatoriana y los principios pedagógicos y curriculares del Ajuste Curricular (2016). Con base en estos principios, se desarrolla una concepción teórico-metodológica que articula, de forma sistemática un conjunto de componentes, tales como: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

Un modelo educativo bajo las orientaciones y lineamientos del aprendizaje dialógico, garantiza una educación en el que la igualdad y la diferencia sean valores que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se busca el éxito para

todos los miembros de la comunidad educativa, desde un diálogo igualitario que reconoce la inteligencia cultural de cada miembro de la escuela. Todo ello, con los principios de solidaridad y transformación para llegar a una educación de calidad.

De igual manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje al encaminarse por un modelo de educación dialógica se enfrenta a la enseñanza tradicional (sociedad industrial), que solo concibe al docente y estudiante como actores del PEA. A la vez, se centra en la metodología de enseñanza, en la cual, el docente es ente de transmitir de información. En cambio, en el aprendizaje dialógico (sociedad de la información) el docente, estudiante, familia y voluntariado (agentes externos) son entes en el PEA. La concepción del aprendizaje es comunicativa, a parte, enfatiza en las interacciones que se presentan en el PEA.

A diferencia de un aprendizaje significativo, en el aprendizaje dialógico se aprende por medio de las interacciones entre docentes, familiares, amigos y comunidad que generan un diálogo igualitario. Por eso, lo fundamental de este enfoque es que todos los miembros de la comunidad educativa son la clave en el proceso de aprendizaje, no solo se enfoca en el estudiante o en el docente. Un aspecto a considerar es el enfoque dialógico de las orientaciones disciplinarias, dado que ellas parten de la: interdisciplinariedad, psicológica y sociológica.

La propuesta impacta en diferentes componentes de la gestión escolar, en la de gestión administrativa, desde la tarea de gestión escolar y desempeño profesional directivo se contribuye a mantener una comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, en el componente de Convivencia el modelo de intervención ayuda a fortalecer la convivencia en la comunidad educativa, considerando los compromisos y acuerdos entre la familia y escuela. En cuanto, a la gestión pedagógica influye directamente o indirectamente en el PEA, en lo referente a examinar la práctica pedagógica, por medio de la retroalimentación de la comunidad educativa.

2. Diseño del Modelo de educación dialógica

En la implementación de este modelo se determinaron los roles de coordinación entre el docente de matemática, tutor profesional del Noveno año, las autoridades del establecimiento educativo, padres de familia y agentes externos. El diseño

corresponde a un sistema de fases, acciones e insumos, que se conjugaron con todos los miembros de la comunidad educativa (MCE), la propuesta se llevó cabo, por acuerdos y compromisos de los MCE, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Para el diseño, implantación y evaluación del Modelo de educación dialógica se consideró las fases que establece Valle (2009), que son: fines (objetivos), principios (fundamentación pedagógica), caracterización del objeto de estudio (PEA de la matemática), implementación (actividades) y evaluación (valoración por los miembros de la comunidad educativa).

Los fines son fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Noveno año, paralelo A. y contribuir en las interacciones de los miembros de la comunidad educativa.

3. El Modelo de Educación Dialógica (MED) y sus principios

El Modelo de Educación Dialógica se basa en la interacción entre los miembros de la comunidad de aprendizaje. Un modelo educativo dialógico se caracteriza por la implicación de los miembros de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación de “estudiantes, docentes, padres/madres de familia, y directivos posibilita relaciones personales igualitarias, democráticas y con mayor mestizaje cultural” (Elboj y Oliver, 2003, p.94).

De allí que, el modelo dialógico involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007). El modelo de educación dialógica se enfoca en responder a las necesidades, pues la escuela no puede actuar sola (Flecha, 2006). La mejor forma de conseguir que los objetivos se compartan es a través de la participación, no sólo de todo el profesorado en un mismo proyecto, sino también de las familias, del alumnado, de las asociaciones culturales, del personal no docente y del voluntariado. Esta participación afecta a las decisiones referidas al centro, a los aprendizajes o a la planificación; a la colaboración en el aula o en el centro previa formación.

Desde la concepción del Modelo de educación dialógica, se establece que la institución educativa que anhela la sociedad no sólo es diseñada por el profesorado, pues la

participación activa de los integrantes de la comunidad educativa es la clave en el proceso educativo (Gómez, 2008). Por ello, el Modelo de educación dialógico plantea la importancia de órganos de gestión de trabajo, tales como: comisiones mixtas (formadas por el profesorado y familias, en las que la participación de la comunidad se centra en tareas concretas).

En coherencia con lo antes mencionado, el Modelo de educación dialógica busca la creación de un clima de altas expectativas referidas a todo el estudiantado, al profesorado, a las familias y a la comunidad en general. Desde esta lógica, todos y todas somos competentes en el desarrollo de nuestras potencialidades, para ello es necesario descubrirlas y revertirlas en la comunidad.

Es así como el Modelo de educación dialógica enriquece los aprendizajes, basándose en las habilidades comunicativas que caracterizan a las personas. Pues, el modelo no sólo se centra en las dificultades sino en las expectativas, estableciendo objetivos altos y estructurando los medios para alcanzarlos a partir del diálogo y la comunicación.

La concepción comunicativa del Modelo de educación dialógica expresa que el aprendizaje se cimenta en las interacciones interpersonales. En el estudiantado, la construcción de conocimientos es el resultado del diálogo igualitario entre estudiantes, docentes, familiares, y otras personas cercanas. En este sentido, el aprendizaje dialógico es el principio que regula las interacciones que se producen con los otros.

Desde el diálogo intersubjetivo se busca el desarrollo de acciones comunicativas democráticas y horizontales, pues las personas tienen las mismas oportunidades que le facultan actuar e intervenir, como mediador de acciones comunes y de superación de desigualdades. Los significados que se construyen desde el aprendizaje dialógico son cimentados a partir de la comunicación entre todas las personas participantes. El principal objetivo es comprender y planificar acciones comunes que favorezcan los procesos educativos. El modelo de educación dialógica plantea que la construcción del aprendizaje se da por las interacciones que se presentan en el aula de clase, es decir, por un diálogo igualitario que respeta la inteligencia cultural de todos los miembros y que la diferencia sea un valor enriquecedor en el PEA de la matemática. Por ello, se detallan los siete principios que orientan este modelo. El Modelo de Educación Dialógica (MDE) integra los principios del aprendizaje dialógico siguientes:

Tabla 1. Principios del aprendizaje dialógico y sus consideraciones

Principios	Consideraciones
Diálogo igualitario	Hace referencia a las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder.
Inteligencia cultural	Se asocia a la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales.
Transformación	Posibilita los cambios en las propias personas y su contexto, la educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías reproduccionistas que abogan por la adaptación al contexto.
Dimensión instrumental	El aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática.
Creación de sentido	Significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas.
Solidaridad:	Se basa en las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta.
Igualdad de diferencias	Valora la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad.

Fuente: El aprendizaje dialógico de Aubert, García, y Racionero (2009)

4. Caracterización del objeto de investigación

El objeto de investigación es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, entonces, este engloba componentes personales y no personales. El proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), tiene como objetivo primordial favorecer a la formación holística del estudiante, por lo tanto, es la vía principal para brindar una formación de habilidades, competencias y actitudes (García, 2002). En esta misma línea, el PEA permite desarrollar en los estudiantes competencias que sean aplicadas en sus actividades diarias, por lo cual, los pasos deben ser sistemáticamente ordenados. En este proceso, se propicia una interacción entre el docente y los estudiantes, por lo que

se trata de una actuación esencialmente comunicativa (Meneses-Benítez, 2007). A la vez, inciden diversos componentes que se interrelacionan: los componentes personales y los componentes no personales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza en torno a un núcleo que tiene dos elementos totalmente interrelacionados: el docente (profesor, formador), el discente (estudiante). “La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad” (Zepeda, 2007, p.85). La autora destaca que los factores que intervienen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes son innumerables. Sin embargo, el factor principal es el ambiente emocional en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, la autora establece que la relación docente-estudiantado es clave en los procesos educativos.

Los componentes no personales del PEA definen y orientan las actuaciones educativas de un área de estudio. De tal forma, es preciso definir los objetivos, organizar los contenidos, seleccionar los métodos, emplear medios y aplicar una evaluación. A continuación, se detalla la relevancia de los componentes no personales:

Los objetivos “constituyen aquel aspecto del proceso que mejor refleja el carácter social del mismo y orienta la aspiración de la sociedad. Establece en un lenguaje pedagógico la imagen que se pretende formar, de acuerdo con el encargo social” (Rodríguez y Pando, 2011, p.3). Así, las destrezas con criterio de desempeño que se derivan de los objetivos juegan un papel intermedio entre la sociedad y la escuela, por lo que ocupa un papel rector y determina los contenidos que deben ser objeto de asimilación, así como los otros componentes del proceso.

Los contenidos matemáticos representan aquellas temáticas que se desprenden de los objetivos o destrezas con criterio de desempeño. Estas temáticas forman parte de la cultura que es intencionalmente seleccionada para que sea asimilada por los estudiantes en el contexto de la institución escolar.

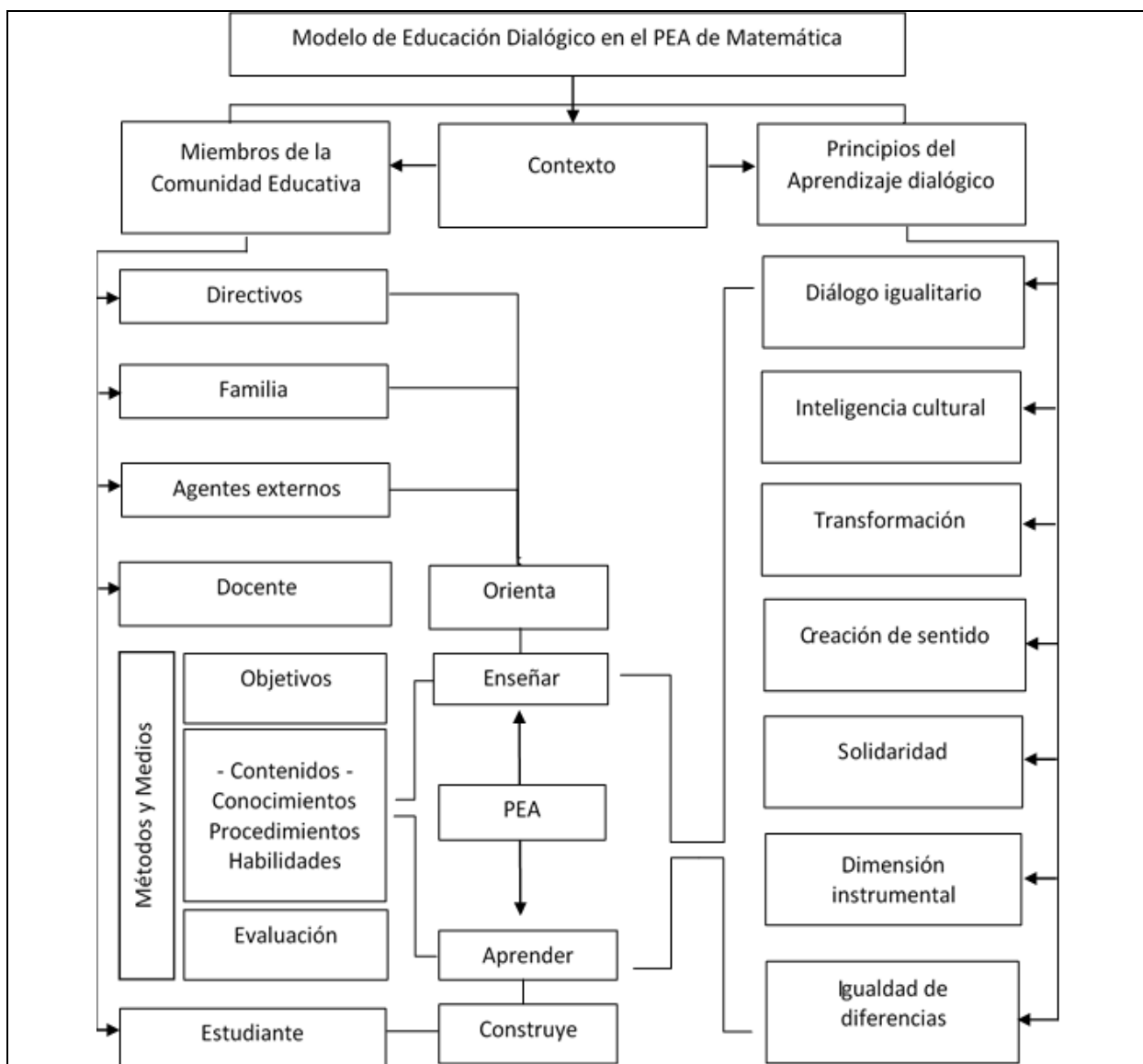
Los métodos son los componentes que expresan la dinámica interna entre los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje (LLantada, 1998). La selección del método de enseñanza, es decir, ¿cómo enseñar? y ¿cómo aprender?, resulta la

mayoría de las veces, el elemento más complejo y difícil en la organización y planificación del PEA en Matemática.

Mientras que, los medios permiten la facilitación del proceso a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos, que sirven de apoyo material para la apropiación del contenido (Área, 2002). Estos complementan al método para la consecución de los objetivos y la solución de problemas de enseñanza aprendizaje en el área de Matemática.

Finalmente, la evaluación es el componente encargado de regular el PEA, el papel trascendental en la evaluación debe contribuir a un diagnóstico dinámico, continuo e integral del estudiante. Además, es necesario establecer la calidad de los nuevos aprendizajes, es decir, su solidez, duración y sus posibilidades de ser aplicado o transferido a situaciones nuevas. Desde, los componentes personales el proceso de aprendizaje se construye en base a un diálogo de saberes, en el que participen todos los miembros de la comunidad educativa. En el PEA, las interacciones entre los actores, se caracterizan por ser igualitarias, transformadoras y valorando la diferencia. En lo que se refiere, a los componentes no personales desde el modelo de educación dialógica se desarrolla un sentido de pertenencia por medio del contenido matemático. La evaluación, es un proceso que incide en la práctica docente, que es retroalimentada por los miembros de la comunidad educativa, lo que potencia la inteligencia cultural.

Figura 1. MED para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Matemática



Fuente: propia, 2018

5. Formas de implementación

5.1. Fase inicial

En esta fase se desarrolla una discusión acerca de la implementación de un modelo educativo que permita la interacción entre los actores del PEA de la matemática, los argumentos responden a la situación problémica de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. Con el diseño ya elaborado, se procedió a la socialización del modelo de intervención con los miembros de la comunidad educativa, este proceso se lo realizó en una mesa de trabajo, en la cual, el dialogo igualitario y la inteligencia cultural fueron

técnicas para retroalimentar la propuesta de intervención. A partir, del diseño de la propuesta de intervención se formaron las comisiones de trabajo siguientes:

La comisión administrativa es integrada por la rectora de la institución, el presidente central de los padres de familia y el equipo de investigación, quienes son representantes legales en la consolidación de la alianza estratégica de trabajo entre la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios y el Proyecto Protégeme. Dicho proyecto promueve el desarrollo de la comunicación efectiva y activa de las situaciones problemáticas que producen estragos psicológicos y de aprendizaje, entre ellas: acoso escolar, drogadicción y acoso sexual. A su vez, el equipo de investigación como gestor y coordinador desarrolla y organiza actividades que involucran a los agentes externos y los miembros de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La comisión pedagógica está conformada por la vicerrectora, personal del DECE y representante del Proyecto Protégeme. Ellos son responsables del planteamiento de las temáticas a trabajar en los talleres vivenciales tanto para padres de familia y estudiantes. Además, este equipo de trabajo en sesiones llegó a establecer un objetivo general, por medio de la igualdad de diferencias para mejorar el PEA de la matemática. Mientras que, la comisión de comunicación es dirigida por la planta docente de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios, quienes tienen la tarea de estimular a los padres de familia de la institución a participar en los eventos organizados.

5.2. Fase de crecimiento

En esta fase se realizaron talleres prácticos con padres de familia, los cuales, estaban dirigidos por el Proyecto Protégeme en coordinación con el equipo de investigación. El propósito fue reflexionar sobre la influencia de la participación de los padres de familia en el PEA. El primer taller se llevó a cabo, con los representantes del Noveno año de Educación General Básica. El segundo taller contó con los representantes de la institución educativa del subnivel de Educación General Básica. El tercer taller reunió a los representantes del subnivel de Educación Básica Superior.

Paralelamente, se desarrollaron talleres y foros para estudiantes de Noveno año de educación general básica, se decidió iniciar con estos grados por recomendación del personal del DECE y docentes de las asignaturas. Pues los estudiantes presentan problemas en la interacción docente-estudiantes, a la vez, problemas detectados por

el personal del DECE, que son: bullying, bajo rendimiento académico y comunicación agresiva en la interacción docente-estudiante.

Además, se trabajó con los estudiantes de Noveno año, la planificación de unidad didáctica de Álgebra y funciones bajo el enfoque metodológico del aprendizaje dialógico. El resultado de este bloque fue la realización de una Feria matemática, en la cual, intervinieron los padres de familia en el PEA de esta área. De modo que, se ejecutaron talleres con padres de familia y estudiantes para realizar las actividades para la feria y se trabajó por comisiones. A continuación, se detalla uno de los talleres vivenciales de padres de familia y taller/foro que se realizó con los estudiantes:

Taller vivencial: en el taller que se llevó a cabo con padres de familia de Noveno año, paralelo A, el objetivo fue contribuir a un dialogo igualitario entre padres e hijos, para fortalecer el PEA de la matemática. El taller tuvo la duración de una hora y media y fue dirigido por la representante del Proyecto Protégeme, en el cual, participaron 15 representantes. Las actividades consistían en dramatizaciones que representen un intercambio de roles entre padres y estudiantes y se explicaron los principios dialógicos con situaciones de la vida cotidiana. El factor clave de este taller fue el diálogo y el respeto a la diversidad y la diferencia de los argumentos de cada participante.

Talleres/foros: La actividad estuvo dirigida por el Proyecto Protégeme, el objetivo fue contribuir a la interacción estudiante-docente, mediante un diálogo igualitario y la igualdad de diferencias. La sesión de trabajo fue con 40 estudiantes de Noveno año de Educación General Básica. Las actividades consistían en dramatizaciones acerca de una comunicación asertiva frente a una agresiva. Después, los estudiantes escucharon una historia de vida de un voluntario extranjero que sufrió bullying en su adolescencia.

5.3. Fase de creación

Con los resultados obtenidos del diagnóstico y la triangulación de información que recolecta datos que caracterizan a la población de estudio, se realizó una red de alianza estratégica entre la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios y el Proyecto Protégeme. Cabe recalcar, que esta alianza responde a una necesidad que los miembros de la comunidad educativa expresan. En el documento de la alianza, en la cual, directivos, representante de los docentes, personal del DECE y presidente de

padres de familia firmaron el acta. Estos agentes, se comprometen y acuerdan cumplir con las responsabilidades para ejecutar de forma eficaz las actividades descritas.

5.4. Formas de evaluación

El Modelo de Educación Dialógica completó su fase de creación. Desde el crecimiento del proyecto se ejecutó algunos talleres/foros con estudiantes y padres de familia como pilotaje, para la alianza estratégica entre la escuela y el Proyecto Protégeme. Entonces, la evaluación lo realizarán los directivos de la unidad educativa, con los esquemas que establece el Ministerio de Educación y estos resultados servirán para la realización del Plan Educativo Institucional.

Por parte del equipo de investigación, se diseñó Autoevaluación de los Miembros de la Comunidad Educativa (MCE) y Coevaluación entre los Miembros de la Comunidad Educativa (MCE), que se pone a disposición de la escuela para dar un seguimiento del proyecto de intervención.

5.5. Descripción de la implementación del proyecto

El proyecto de intervención educativa tuvo diversos encuentros con los miembros de la comunidad educativa, en los cuales, se compartieron experiencias entre los participantes. Estas sesiones estaban dirigidas por la Fundación Protégeme y el equipo investigativo, pero esto no significa que se presentó jerarquías de autoridad, sino por el contrario, cada argumento de los miembros de la escuela fue respetado y valorado. Los talleres para representantes de familia se llevaron a cabo en dos fechas diferentes. La primera fue para padres de familia de la educación básica elemental y media y el segundo taller fue para la educación básica superior, dirigida por el Proyecto Protégeme. En estas sesiones los padres por medio de dramatizaciones, intercambio de ideas, exposición de la especialista y debate, conocieron técnicas de acompañamiento y seguimiento escolar, para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido, los padres de familia participaron activamente en una actividad académica, que permitió identificar los distintos estilos parentales, por medio de un dialogo igualitario. Además, los padres reconocieron la importancia del rol de la familia en la formación del estudiante.

Mientras que, las actividades desarrolladas por los estudiantes se dividieron en varias sesiones de trabajo. El objetivo de las acciones fue fortalecer la interacción docente-

estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemática. En el taller los estudiantes realizaron dramatizaciones sobre la comunicación asertiva y agresiva, a la vez, escucharon una historia de vida sobre un joven que sufrió de bullying.

Las mesas de trabajo con directivos en estas sesiones los directivos y el personal del departamento de consejería estudiantil, expusieron sus dudas e inquietudes, acerca de las actividades que se van a llevar a cabo por parte de la fundación Protégeme. También, se establecieron los compromisos y responsabilidades que los directivos deben cumplir para que la alianza entre estos dos agentes sea eficaz. Mientras que, los foros desarrollados con los docentes discutieron las acciones que se ejecutarían con el apoyo del Proyecto Protégeme, con el fin de compartir compromisos y responsabilidades en el desarrollo de las actividades.

5.6. Resultados de la aplicación del proyecto

El nivel de participación de los padres o representantes de familia de Noveno año de educación básica, es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la información obtenida de la encuesta a los miembros de la comunidad educativa, se observa que la participación de la familia se expande y no es limitada a los eventos culturales y deportivos que gestiona la escuela. Por lo contrario, en actividades académicas la participación de la familia se evidencia en el cumplimiento de las responsabilidades de los estudiantes y en la comunicación que caracteriza a los personajes.

En la escuela la cooperación entre el estudiante-docente-familia, es importante para responder a los problemas que se presentan en el PEA. Es por ello, que se propició a los padres y representantes estudiantiles talleres/foros, con el objetivo de darles técnicas que les facilite incluirse en las tareas y actividades escolares de sus hijos. A la vez, con el modelo de aprendizaje dialógica se desarrolló la creación de sentido de los miembros de la escuela y se fortaleció el valor de la solidaridad.

6. Conclusiones

El diagnóstico de las necesidades educativas del contexto escolar del Noveno año de EGB refleja que la interacción de los miembros de la comunidad educativa difícilmente contribuye al proyecto de enseñanza-aprendizaje de la Matemática.

Dicha determinación influye en la búsqueda de alternativas que permitan fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Varios autores coinciden en la importancia del diseño y aplicación de un modelo de educación que responda a la problemática existente. De allí que, el Modelo de Educación Dialógica (MED) constituye un referente que busca romper la jerarquía de posición entre los miembros, reconocer la diferencia como factor enriquecedor en el PEA y potenciar un diálogo igualitario. La implementación del MED para el fortalecimiento del proceso conllevó la integración de los principios del aprendizaje dialógico en la didáctica de la Matemática. Dichos principios, permiten a los estudiantes alcanzar una formación holística que integran contenidos (conocimientos, procedimientos y habilidades) con competencias comunicativas.

Es válido recalcar que, la aplicación del MED es un proceso complejo que amerita vincular y administrar los componentes de la gestión educativa en función de las necesidades en el contexto escolar. Puesto que, se sustenta en el compromiso y responsabilidad compartida de cada uno de los miembros que integra la comunidad educativa. Por ello, es fundamental establecer acciones concretas enfocadas en el diálogo igualitario, la creación de sentido, la inteligencia cultural que permitan la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una visión justa, solidaria e innovadora. De ello depende el éxito o fracaso de la implementación del MED. Finalmente, la comunicación de los resultados obtenidos a los miembros de la comunidad educativa constituye un paso importante en la continuidad del trabajo colaborativo emprendiendo con una visión conjunta respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática.

7. Referencias bibliográficas

- Área, M. (2002). Los medios, los profesores y el currículo. Barcelona: Sendai Ediciones.
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. [Dialogical learning], *Cultura y Educación*, 21(1), 129-139.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia.

- Beck, U. (2008). La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida. Barcelona: Paidó
- Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista colombiana de psiquiatría, 34(1).
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (3), 91-103.
- Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las Comunidades de Aprendizaje En: Sánchez, C.; et al. Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Flecha, R., y Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Revista de Educación de Castilla-La Mancha.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: Hipatia Editorial.
- García, B. (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gómez, J. (2008). Las comunidades de aprendizaje como proyectos de formación. En: Armengol, C.; y Gairín, J. (coords.) Estrategias de formación para el cambio organizacional. Madrid: Wolters Kluwer
- Gorard, S. y Taylor, C. (2004). Combining methods in educational and social research. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus, Madrid.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Koschmann, T. (1999). Toward a dialogic theory of learning: Bakhtin's contribution to understanding learning in settings of collaboration, In: Proceedings of Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL '99), Palo Alto, CA.
- LLantada, M. (1998). Calidad educacional. Actividad pedagógica y creatividad. La Habana: Editorial Academia.

- Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación. Perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores, 73-80.
- Meneses-Benítez, G. (2007). NTIC, interacción y aprendizaje en la Universidad (Doctoral dissertation, Universitat Rovira I Virgili).
- Moral, A., Arrabal, J., y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de Educación Infantil y primaria "mediterráneo" de Córdoba. Estudios sobre Educación, 18, 165-200.
- Rodríguez, I. y Pando, A. (2011). El proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación de la fuerza de trabajo calificada de nivel medio: sus componentes. Revista Varela, vol. 2, nº29. Recuperado de: <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv2903.pdf>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. 3(1), 119-139.
- Wells, G. (2001). Aprender con y de nuestros estudiantes. En: Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación. Barcelona. Paidós
- Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. Revista Iberoamericana de Educación. No. 43. OEI.

EDUCACIÓN MEDIO AMBIENTAL EN EL BACHILLERATO

Gloria Rodríguez Morúa

IPN

gloriarm7@yahoo.com.mx

María Eugenia Hernández Gómez

IPN

maruhg37@hotmail.com

Oralia Martínez Salgado

IPN

ormartinez@ipn.mx

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es presentar reflexiones en torno a la relevancia de que las personas involucradas en el proceso educativo en el bachillerato del Instituto Politécnico Nacional, directivos, docentes y estudiantes se reconozcan como agentes de cambio en la problemática ambiental, del proceso para su transformación y solución a través de una educación comprometida en este asunto. Las prácticas escolares que se realizan en la carrera de Administración de Empresas Turísticas son una estrategia innovadora para cumplir esta meta y así hacer conciencia a los estudiantes de que la escuela no está aislada de los problemas del medio ambiente.

Palabras clave: Educación medio ambiental, alumnos, docentes, prácticas escolares

Cuando se trabaja desde la perspectiva de un enfoque por competencias la educación está centrada en el estudiante y no en el docente. Su objetivo es desarrollar en el alumno un aprendizaje autónomo, además de proporcionarle al joven los recursos necesarios para que se apropie del conocimiento, realizar el aprendizaje significativo (Perrenaud, 2000)

Las competencias que se plantea desarrollar en los del Nivel Medio Superior (NMS) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) describen básicamente conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes: ser, hacer, conocer y convivir. Estas competencias son genéricas y disciplinares (SEMS, SEP, 2008).

Una de las competencias genéricas que precisa desarrollar es participar con responsabilidad en la sociedad, y una manera de hacerlo es contribuir al desarrollo sustentable, tema que nos ocupa en esta ponencia, con acciones responsables que favorezcan la resolución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional, reconociendo las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global e interdependiente. Con el objetivo de que contribuya al alcance y equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente (SEMS-SEP, 2008)

El desarrollo sustentable es un tema que tiene relación con toda actividad que involucre los recursos naturales y culturales. A partir del siglo XX el turismo en México se ha convertido en uno de los ejes principales de la economía nacional. El desarrollo sostenible pretende satisfacer las necesidades del presente sin poner en riesgo a futuras generaciones, encontrar un medio para solucionar los problemas sociales y medioambientales de hoy y aprender a vivir de manera sostenible.

La educación, en todas sus formas y todos sus niveles, no sólo es un fin en sí mismo, sino también uno de los instrumentos más poderosos con que se cuenta para inducir los cambios necesarios para lograr un desarrollo sostenible, es el instrumento idóneo para forjar los valores, las competencias y los conocimientos es el motor de todos los cambios (UNESCO, 2015)

La educación ambiental según la UNESCO (2015) es un proceso en el que se reconocen valores y se realiza la reflexión en torno al desarrollo de las actitudes y aptitudes necesarias para la comprensión de la relación del hombre con su cultura y su entorno biofísico. La educación ambiental, tiene como objetivo ayudar a los alumnos a adquirir valores sociales relacionados con el medio ambiente y motivar a la población estudiantil a participar en la mejora y protección del medio ambiente.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2015) el objetivo de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) tiene por objetivo ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades, como también adquirir conocimientos que les permitan tomar decisiones que incluyan el beneficio propio y el de los demás, en el presente y en el futuro, además de poner en práctica esas decisiones. Se precisa pensar en el que lo ambiental, social y económico estén en equilibrio, en la búsqueda del desarrollo y una buena calidad de vida.

Respondiendo a estas demandas en el IPN se incorporaron como eje transversal de su quehacer institucional el tópico de la sustentabilidad, en torno al cual se han organizado todas las acciones en material ambiental y social que se realizan en la institución. También se han incorporado en los programas como competencia el tema de la sustentabilidad, como un esfuerzo por promover entre la comunidad académica el cuidado medioambiental. Los tres ejes de la sustentabilidad son: el ambiental, el económico y social, se precisa desarrollar los instrumentos adecuados para su instrumentación, así como establecer las bases para el desarrollo de tecnología propia que promueva la sustentabilidad ambiental y social (IPN, 2012)

Desde este enfoque, en un trabajo por competencias la función del docente es crear ambientes de aprendizaje en vez de cubrir una gran cantidad de contenidos, es decir trabajar sobre problemas o proyectos. Esto es para que el joven tome control de su aprendizaje. Los contenidos que se utilicen en el aula son seleccionados de manera que estimulen al estudiante para que busque información, la analice, la incorpore a su acervo intelectual y la evalúe.

En el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No.13 Ricardo Flores Magón (CECyT 13) se oferta la carrera de Técnico en Administración de Empresas Turísticas y se tiene como objetivo formar técnicos altamente competentes y competitivos con una actitud de servicio, poseedores de valores cívicos y éticos, que estén comprometidos con su trabajo interactuando con profesionalismo en la actividad turística nacional e internacional (IPN-NMS, 2018)

Y para cumplir con estos objetivos se abordan a lo largo de la carrera contenidos relacionados con estos aspectos. De inicio se reflexiona acerca del concepto de turismo el cual según la Organización Mundial de Turismo (OMT) lo define como aquellas actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos a su entorno habitual por un periodo de tiempo consecutivo inferior a un año, con fines de ocio, negocios y otros. Por otro lado, también como una forma de educar para el desarrollo sustentable se abordan temáticas también en torno a los aspectos del turismo sostenible que son los siguientes:

Los aspectos del turismo sostenible

- 1) Dar un uso óptimo a los recursos medioambientales, como elemento básico del desarrollo turístico, tomando en cuenta los procesos ecológicos esenciales y preservando los recursos naturales y la diversidad ecológica.
- 2) Respetar la autenticidad sociocultural de las comunidades anfitrionas, conservar sus activos culturales y arquitectónicos, valores tradicionales, interculturalidad.
- 3) Hay que asegurar que las actividades económicas sean viables a largo plazo y que reporten a todos los involucrados beneficios socioeconómicos distribuidos adecuadamente, y que den oportunidades de empleo estable y bien remunerados, además de obtención de ingresos y servicios sociales para las comunidades anfitrionas, y con ello se contribuya a la reducción de la pobreza.

El concepto sustentabilidad según Pérez (2008) es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Existe una mejora desde un enfoque cualitativo, pero sin incremento cuantitativo, esto permite tener garantía de calidad de vida para todas las personas.

En la carrera de turismo en el CECyT13 RFM se realizan prácticas escolares que forman parte del plan de estudios de la carrera, con la intención de que los estudiantes conozcan su patrimonio nacional y además crear en ellos conciencia sobre la importancia de su participación en la conservación del medio ambiente y su entorno cultural. Al realizar estas visitas escolares los jóvenes (futuros técnicos en administración de empresas turísticas) pueden alcanzar un nivel de compromiso mayor con la sostenibilidad ambiental, ya que al conocerlos y al saber que forman parte del patrimonio nacional, y así aprender e involucrase en la tarea de proteger los diferentes escenarios turísticos que visitan.

Las visitas escolares son precisas para la enseñanza de un turismo sostenible, ya que permiten la construcción de nuevos escenarios educativos, en donde se le permite al joven aprender de manera diferente y atractiva. Estas visitas les permiten tomar acercarse a los recursos con los que cuenta México y a que tomen en cuenta la importancia de la conservación de estos recursos naturales. Con ello, al realizar estas actividades se crean sociedades ecológicas y sustentables, identificadas y comprometidas con su cultura y su medio ambiente.

Las visitas escolares se realizan a los sitios turísticos cercanos a la Ciudad de México y que tienen atractivos para los alumnos pueden ser por su riqueza arquitectónica, natural o histórica. Los lugares son el estado de Puebla, Querétaro, Tlaxcala, Cuernavaca y se han realizado en ocasiones al estado de Jalisco, específicamente Puerto Vallarta, ahí los alumnos realizaban sus prácticas escolares durante una semana. Esto es con el objetivo de crear inquietud en los jóvenes por conocer su patrimonio nacional. Estando presente en todo momento, al realizar esta actividad, los cuatro pilares de la educación el conocer, ser, hacer y convivir.

Estas visitas escolares se realizan en el quinto semestre de la carrera, todas las unidades de aprendizaje del semestre los profesores planean diversas actividades con los alumnos, con la intención de hacer el aprendizaje significativo para los alumnos, para que esta visita devenga en un aprendizaje significativo en los alumnos.

Estas prácticas escolares se han convertido en una estrategia pedagógica innovadora ya que permite la construcción de espacios de aprendizaje educativos de forma natural, impactando en el los alumnos con una forma diferente y atractiva de aprender, pues con ello se concientiza con respecto a la conservación de los recursos turísticos que tiene México, creando lo que podría llamarse sociedades que busquen la preservación no tan sólo de su entorno, sino sociedades que estén comprometidas con su medioambiente.

Pero, sobre todo, se realizan para que se generen aportes significativos en su formación académica, personal y social. Antes de realizar las vistas se les dan las bases para que los jóvenes entienden y apliquen a lo largo de su carrera los principios de la sostenibilidad: los aspectos medioambiental, económico y sociocultural del desarrollo turístico, para que se establezca un equilibrio entre esas tres dimensiones y así exista esta sostenibilidad a largo plazo.

Otro objetivo de estas prácticas escolares es que los estudiantes vivan el ser turistas para que se los hagan más conscientes de los problemas de la sostenibilidad y se fomente en ellos unas prácticas turísticas sostenibles, y que mediante estas prácticas de aprendizaje participativo se guíen a los jóvenes a descubrir de manera divertida en su conocimiento.

Una forma en que los docentes evalúan estas prácticas y verifican si los estudiantes de la carrera de turismo logran percatarse si existe un desarrollo sostenible en los lugares visitados a lo largo de las prácticas escolares es través de un cuestionario que se les hace al final de la práctica, en donde se les realizan diversas preguntas en torno a si realmente notan una política en torno a un turismo sustentable. Como se puede notar el desarrollo sostenible es un proceso continuo y se necesita un seguimiento permanente de prevención y corrección en lo que resulte necesario.

Finalmente cabe recordar a Paul Polman “si logramos nuestras metas de sustentabilidad, pero nadie las sigue, habremos fallado”.

REFERENCIAS

- Instituto Politécnico Nacional (IPN) (2012). Informe de labores de Yoloxóchitl Bustamante. *Gaceta Politécnica*, 945(14), 4-22.
- Instituto Politécnico Nacional (2015). Programa de Desarrollo Institucional 2015-2018. Recuperado de: <http://www.ipn.mx/DG/Documents/PDI-2015-2018.pdf>.
- Instituto Politécnico Nacional (2015). Programa de Desarrollo Institucional 2015-2018. Recuperado de: <http://www.ipn.mx/DG/Documents/PDI-2015-2018.pdf>.
- IPN-NMA (2018) Mapa curricular de la carrera de técnico en administración de empresas recuperado de <http://www.ipn.mx/mediasuperior/Paginas/Tec-Adm-Emp-Tur.aspx>
- Perrenaud, P. (2000). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Porto Alegre: Armed.
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- SEMS-SEP (2008) *Reforma integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- UNESCO (2015) *Declaración de Incheon*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

LA GESTIÓN DEL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL “BARTOLOMÉ MASÓ MÁRQUEZ” EN EL DESARROLLO POLÍTICO-CULTURAL DE LA COMUNIDAD “PLANTA ASFALTO”

MSC Ilcia Reyes Escalona

Centro Universitario Municipal “Bartolomé Masó Márquez”

Universidad de Granma

Email ireyese@udg.co.cu

Resumen.

Esta investigación es el resultado de la labor social desarrollada en la Comunidad “Planta Asfalto”, perteneciente al Consejo Popular “Bartolomé Masó”, la misma surge a partir de insuficiencias detectadas en el contexto socio comunitario en el cual incide el Centro Universitario Municipal. El objetivo estuvo dirigido a la implementación de un conjunto de actividades para solucionar las problemáticas detectadas, y como elemento novedoso se a los diferentes grupos etarios que allí radican. Entre los métodos de investigación utilizados se encuentran los teóricos tales como: análisis –síntesis, inducción – deducción, del nivel empírico: observación, encuesta, entrevista, así como el dialéctico materialista y de la concatenación de conocimiento, posibilitando así una mayor científicidad en el proceso de investigación. La propuesta fue efectiva, propiciando un impacto positivo en la comunidad.

Palabras claves. Comunidad, Centro Universitario Municipal, grupo etario.

Introducción.

Las universidades arriban al siglo XXI con nuevas metas y objetivos, pero los momentos tan convulsionantes y el injusto orden económico neoliberal impuesto por el imperio en que vive el mundo, incide en la proyección y en el quehacer de las universidades. Muchos son los flagelos que azotan a la humanidad, el hambre y la pobreza sólo dan margen a pensar en la subsistencia del hombre, que cada día se hace más insostenible e insoportable. En estos escenarios, viven las universidades de hoy, que, no obstante, tienen que cumplir con su función social, a pesar de las condicionantes internacionales y garantizar, del mismo modo, el desarrollo progresivo de las naciones. En muchos países, la situación internacional no parece haber afectado directamente el desarrollo de la enseñanza superior, pero en otros, sí. La situación internacional conlleva a realizar, cada vez más, reajustes en las políticas presupuestarias de las universidades, que afectan ostensiblemente el cumplimiento de sus misiones. (Sánchez Vignau, B, 2004.p.1)

La Universidad, en Cuba vive un panorama diferente además de preservar y desarrollar la cultura de la humanidad, tiene también la obligación de promoverla, de divulgarla, de hacer que llegue a todos los rincones de cada lugar. Incorporar nuevas experiencias que contribuyan al desarrollo local a través de la participación consciente y creadora de los sujetos involucrados, constituye una premisa en las universidades cubanas y con esta los Centros Universitarios tienen la misión de acompañar a los gobiernos locales en la identificación de problemáticas que requieren del conocimiento para su solución, así como servir de interfaz para la preparación de los actores sociales. (Labacena Romero, 2016.p.5)

Para materializar la municipalización de la enseñanza universitaria se crearon los Centros Universitarios Municipales (CUM) los cuales contribuyen al desarrollo político, económico y social de los territorios donde se encuentran, respondiendo así a las necesidades surgidas de la Batalla de Ideas y de los Programas de la Revolución, apoyados en un clima participativo y de compromiso con la Patria. Los diferentes retos, desafíos y oportunidades que impone el actual proceso de globalización a la sociedad, requieren que la universidad se incline cada vez más en los procesos de gestión para las transformaciones socioculturales en las comunidades, desplegando un papel protagónico en la detección de problemáticas y búsqueda de soluciones involucrando a los comunitarios sin distinción alguna.

El Centro Universitario Municipal "Bartolomé Masó Márquez", perteneciente a la Universidad de Granma no se encuentra ajeno a todos estos procesos que se realizan a nivel nacional, donde el estudiantado universitario despliega un papel protagónico en la solución de los problemas de las comunidades vulnerables entre ellos los que están afectando significativamente la Comunidad "Planta de Asfalto"

Por tanto dentro de las acciones implementadas en la estrategia del CUM se encuentran la de contribuir al mejoramiento del entorno a través del rescate de tradiciones culturales, el trabajo educativo en niños adolescentes y jóvenes, la prevención de enfermedades, así como mejorar la calidad de vida de las personas de la tercera edad, de modo que incida de forma integral en la formación de valores como la responsabilidad, el patriotismo, la honestidad, el altruismo, e identificarse con las mejores tradiciones patrias, donde el ser humano es el centro de todas las actividades político – culturales, aspectos que significativamente están afectados en la comunidad donde se realizó la investigación.

A partir de la aplicación de un diagnóstico inclusivo se detectaron **las siguientes limitaciones:**

- 1- Bajo nivel de participación de la población en las acciones de carácter político y cultural.
- 2- Alto índices de alcoholismo, desvinculados laboralmente, familias disfuncionales, maltrato hacia la mujer.
- 3- Desmotivación hacia las diferentes actividades que se proyectan, propiciando la poca participación hacia las mismas.

A partir de lo expuesto anteriormente, el Consejo de Dirección del CUM en coordinación con el Gestor de Extensión Universitaria se proyectaron labúsqueda de una solución a las deficiencias detectadas, por lo que la autora se propuso como **objetivo:** desarrollar un conjunto de actividades que permitieran elevar la calidad de vida de los habitantes, lograr la transformación comunitaria deseada mediante la gestión del conocimiento y la participación popular. **El impacto social** estuvo en la transformación del modo de actuación de los comunitarios, demostró que el proceso de universalización constituye un elemento novedoso dentro de la educación cubana unida al desarrollo local.

Desarrollo

Hoy, cuando el desafío en la gran mayoría de las naciones latinoamericanas es permitir el acceso masivo y gratuito a las universidades, Cuba constituye un faro y guía para el área geográfica. La universalización del conocimiento que hoy lleva a cabo la universidad cubana ha promovido grandes cambios en la gestión de los procesos sustantivos universitarios, en especial la actividad de ciencia e innovación tecnológica, tiene entre sus retos el de lograr transformaciones en la gestión de la ciencia, el conocimiento y la innovación tecnológica entre las Sedes Universitarias Municipales y las Sedes Centrales en función del desarrollo local, conjugando armónicamente las investigaciones en la frontera del conocimiento con el desarrollo territorial. (Romero Cruz, 2010.p.5)

La implementación de la estrategia de la Universidad de Granma, para la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación dirigida hacia el desarrollo local, ha provocado grandes transformaciones tanto en la sede central como en las sedes universitarias, buscando poder influir de forma notable en el desarrollo socio económico local sostenible del territorio. Desde el mismo inicio del programa de municipalización (actualmente universalización), la Universidad de Granma creó en todas las sedes universitarias municipales diferentes cátedras, con la misión de dedicarse a las investigaciones, el extensionismo y el posgrado requerido por el municipio, estas cátedras encaminaron un trabajo, elaboraron diagnósticos, lograron proyectos, impartieron posgrado, introdujeron resultados, sin embargo había que pasar a un nivel superior, ya se requería pasar a una actividad de ciencia y técnica más efectiva, las cátedras llevan un nombre más de una estructura académica que científica y su concepción nunca fue multidisciplinaria.

Con el proceso de Universalización de la enseñanza superior, la Universidad cubana está presente en todos los rincones del país y forma parte de la universalización de los conocimientos, pero cada territorio tiene sus particularidades y especificidades, en correspondencia con ellas se debe diseñar su sistema de relaciones con las instituciones, organizaciones y organismos teniendo en cuenta los procesos sustantivos: formación, investigación y extensión y la problemática concreta de cada territorio, o sea, concebirla para satisfacer las necesidades de la comunidad en que está enclavada. (Pérez Echendía, M., 2010.p.35).

El proceso de la universalización de la enseñanza como acción estratégica constituye una gran transformación social para el país, esta se materializa con las sedes en transformación social para el país, esta se materializa con las sedes en los territorios, lo que ha originado nuevas

oportunidades y posibilidades a jóvenes provenientes de diferentes programas de la Revolución y a otros que pensaron que nunca podían convertirse en profesionales y poseer una tranquilidad espiritual que les permitiera perfeccionar su calidad de vida.

Para el logro de los objetivos propuesto con el proceso de universalización, la gestión de los proyectos extensionistas constituye un eslabón fundamental como expresión de la Universidad – Sociedad, lograr una amplia interacción entre los estudiantes de la Federación de la Enseñanza Universitaria (FEU) que participan, con los organismos, entidades, instituciones del territorio, posibilita estar más cerca de los problemas que afectan a la comunidad y son múltiples las tareas que se desarrollan en las comunidades donde se intervienen, A continuación la autora propone un conjunto de actividades que se desarrollaron en la comunidad objeto de estudio.

Actividades desarrolladas en la Comunidad "Planta Asfalto"

Actividad #1 Realización de conferencias, charlas y conversatorios sobre las consecuencias de la violencia hacia la mujer.

Objetivo. Capacitar a las mujeres sobre la violencia de género y la necesidad de denunciar cualquier tipo de violencia hacia ellas.

Acciones.

- a) Explicar el objetivo y la importancia de la actividad.
- b) Conceptualizar el término de violencia de género.
- c) Explicar las diferentes manifestaciones de la violencia.
- d) Brindar datos de interés, relacionado con el tema.
- e) Ejemplificar su manifestación en Cuba a través de la lectura de varios testimonios.
- f) Promover el debate entre los participantes.

Resultados. Disminuyeron discretamente los índices de delitos y la violencia familiar, se denunciaron tres casos de abusos.

Actividad #2 Realización de talleres sobre la elaboración de artículos artesanales.

Objetivo. Explicar la metodología para la confección objetos artesanales.

Acciones.

- a) Identificar los comunitarios con habilidades manuales.
- b) Explicar el objetivo y la importancia de la actividad.
- c) Seleccionar los materiales a utilizar.
- d) Socializar la metodología para la elaboración de los mismos.
- e) Participar en la entrega de los objetos elaborados.

Resultados. Rescate de tradiciones, apoyo con artículos para la estimulación de las mejores federadas y participantes en eventos comunitarios, se logró mayor motivación e interés por la elaboración de objetos artesanales, favoreció el empoderamiento de la mujer.

Actividad #3 Talleres educativos a las personas de la 3era edad a través de la Cátedra del Adulto Mayor.

Objetivo. Preparar a las personas de la tercera edad para el logro del disfrute de esta nueva etapa en su vida, si tabúes.

Acciones.

- a) Motivar a los abuelos para su integración a las actividades propuestas por la Cátedra del Adulto Mayor.
- b) Explicar a los abuelos las ventajas de esta nueva etapa de vida.
- c) Brindarles las herramientas necesarias a la familia y a los abuelos para afrontar la tercera edad de forma consciente.
- d) Propiciar el debate entre los abuelos sobre el tema.

Resultados. Aumentó la autoestima de este grupo etario, mejoraron las relaciones interpersonales, además se identificaron dos casos de abuelos maltratados por la familia.

Actividad #4-Charlas con grupos vulnerables y discapacitados.

Objetivo. Explicar la importancia de la inclusión de este grupo en la sociedad y específicamente en la comunidad.

Acciones.

- a) Realización de visita a los hogares de los grupos vulnerables, en conjunto con las máximas figuras de la localidad, para motivarlas a participar en las actividades programadas.
- b) Se impartieron temas sobre las consecuencias negativas del consumo de bebidas alcohólicas y estupefacientes.
- c) Se explicaron las consecuencias del embarazo en la adolescencia.

Resultados. Se elevó la autoestima de los involucrados, además aumentó la motivación hacia las actividades desarrolladas por los promotores de salud.

Actividad #5 Conferencias educativas para brindar las herramientas para un correcto aprendizaje de los escolares.

Objetivo. Explicar la importancia que tiene la educación de los niños en las diferentes edades escolares y la necesidad de su acompañamiento en esta etapa.

Acciones.

- a) Intercambio con los estudiantes que incumplen los deberes escolares, sobre la importancia del estudio.
- b) Realización de visitas a los hogares de estos estudiantes para intercambiar con los padres o tutores sobre la necesidad de asistir a la escuela,
- c) Se brindaron las herramientas correctas a la familia sobre la como efectuar un estudio consciente.
- d) Proyección de documentales en la comunidad sobre el tema.

Resultados. Mejoraron las relaciones escuela familia, comunidad, se le dio seguimiento a los casos con mayor dificultad.

Actividad #6. Desarrollo del Evento "Bartolomé Márquez" auspiciado por la Cátedra que lleva su nombre.

Objetivo. Lograr un acercamiento a la historia local por parte de los comunitarios.

Acciones.

- a) Divulgar en la comunidad las bases del evento.
- b) Involucrar a todos los factores en el mismo.
- c) Motivar la participación de todos comunitarios, a través de los estudiantes de la Federación Estudiantil Universitaria.
- d) Comunicar los resultados del mismo.
- e) Estimular a los ganadores con los objetos realizados en los talleres de manualidades.

Resultados. Participación creativa de estudiantes, trabajadores y comunitarios. Fortalecimiento de los sentimientos y valores patrios

Actividad #7 Apoyo al programa alimentario a través de la limpieza de patios de referencia.

Objetivo. Reforzar sentimiento de laboriosidad y de inclusión social.

Acciones.

- a) Identificar los patios de referencia.
- b) Explicar la importancia de la actividad.
- c) Motivar a todos los comunitarios.
- d) Involucrar a todos los habitantes incluyendo los discapacitados.
- e) Estimular a los destacados.

Resultados. Se logró una mayor productividad de viandas y hortalizas, mayor nivel de satisfacción de los campesinos de la comunidad por los aportes recibidos.

A continuación, la autora realiza una reseña de los **principales impactos** que fueron obtenidos como consecuencia de la aplicación y generalización de las actividades.

- ❖ Participación de carácter masivo de los comunitarios en las actividades desarrolladas.
- ❖ Disminución de los altos índices de alcoholismo, desvinculados laboralmente.
- ❖ Logró denunciar tres casos de abusos sexuales.
- ❖ Se elevó la autoestima de abuelos y discapacitados.
- ❖ Se logró una buena vinculación afectiva de los organismos y entidades del territorio a partir de la coordinación de tareas.
- ❖ Cambio en el modo de actuación de las personas en la comunidad.

Una vez analizados los impactos obtenidos se pudo constatar que el Centro Universitario (CUM) en su gestión constituye un eje transversal en el proceso de transformación del ente comunitario a partir del diagnóstico de la realidad y la búsqueda de alternativa para solucionar las problemáticas encontradas, favoreciendo así el desarrollo multilateral de los involucrados. Por lo que la autora arribó a las siguientes conclusiones.

Conclusiones

- 1- La aplicación de las actividades contribuyó a potenciar el desarrollo sociocultural de la comunidad Planta Asfalto.
- 2- El funcionamiento estable del Grupo de Trabajo Comunitario y la implicación de los actores sociales municipales contribuyen a la participación de los miembros de la comunidad en los procesos de transformación sociocultural y a la formación de valores.
- 3- Se demostró que el Centro Universitario Municipal constituye un eslabón fundamental en la identificación de los problemas sociales y en la búsqueda de soluciones.

Bibliografía

1. Avedaño Olivera, R. (1986). Círculo de moral comunista, una experiencia del trabajo educativo... [et. Al]._La Habana: En Educación No 60, ene- mar,
2. atista Gutiérrez, T(2001). La formación de valores mediante el método del paradigma: Una actividad interactiva. Revista cubana de Educación Superior Vol. XX. #2 del 2001. _20 p.
3. Baxter Pérez, E(1989). La formación de valores, una tarea pedagógica.__Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación.
4. Colectivo de autores cubanos,(2006). La nueva universidad cubana y su contribución a la Universalización del contenido, La Habana. Félix Varela.
5. F. Jevey y J. I. Reyes (2001) Historia personal y familiar en el currículo de la escuela primaria;__ Las Tunas. CDIP ISP Pepito Tey.
6. González Rey, F. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
7. Juventud Rebelde 10 /32018.Mileyda Menéndez p: 5 Sexo y embarazo se pueden conciliar
8. -Juventud Rebelde 23 /4 2016 no 159año51 Yuniellabacena Romero a: FEU: más cerca de los problemas que afectan a las comunidades p.2
9. Pichs Herrera,B (Compilador); Hernández Gutiérrez(Compilador) y Benítez Cárdenas (Compilador)(2010).La nueva universidad cubana y su gestión integrada en las sedes universitarias municipales. Ciudad de La Habana : Editorial Universitaria
10. Ravelo, A. (2011). Sexo, amor y erotismo. La Habana: Editorial de la mujer.
- 11.Horruitinier Silva, P (2010) .La universidad cubana: el modelo de formación. Impacto y pertinencia de la universidad en

FAMILIAS, ESCUELA Y SENTIMIENTO DE PERTENENCIA. DESCRIPCIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN

Hernández Prados, María de los Ángeles¹

mangeles@um.es

Fernandez Bonache , Virginia²

virginia.f.bonache@gmail.com

Almenta García, M.^a Teresa³

Campillo Saez, M.^a Dolores⁴

Garrigós Sánchez, Alejandro⁵

Universidad de Murcia

RESUMEN

A partir de la revisión bibliográfica de las fuentes sobre la participación de las familias en los centros escolares, posibles obstáculos y las variables que la favorecen, se identifica como necesidad educativa la mejora del sentimiento de pertenencia de las familias al centro. La aproximación desde el periodo de prácticas de los estudiantes a diversos centros educativos de primaria y secundaria confirma esta necesidad, desarrollando conjuntamente un programa de formación semipresencial dirigido a las familias de los centros de la Región de Murcia, con el fin de mejorar el sentimiento de pertenencia y así favorecer el aumento de la participación en las actividades del centro escolar. En este trabajo se describe el diseño del programa.

Palabras clave: familia, escuela, sentimiento de pertenencia, participación

ABSTRACT

Based on the literature review of the sources on the participation of families in schools, possible obstacles and the variables that favor it, the improvement in the feeling of belonging of families to the center is identified as an educational need. The approach from the period of practices of students to various primary and secondary schools confirms this need, jointly developing a blended learning program aimed at families in the centers of the Region of Murcia, in order to improve the feeling of belonging and thus favor the increase of participation in the activities of the school. In this paper, the design of the program is described.

Key words: family, school, feeling of belonging, participation

¹ M^a Ángeles Hernández Prados Profesora titular en la Universidad de Murcia. Dpto Teoría e historia de la educación.

² Virginia Fernandez Bonache, alumna del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Doctoranda en Educación.

³ M^a Teresa Almenta García alumna del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Doctoranda en Educación.

⁴ M^a Dolores Campillo Saez, alumna del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Doctoranda en Educación.

⁵ Alejandro Garrigós Sánchez, alumno del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Doctoranda en Educación.

1. INTRODUCCIÓN

No es de extrañar que el fomento de la participación de la familia en el sistema educativo sea una de las prioridades a conseguir por este último, sobre todo sabiendo que hay evidencia científica en la que se demuestra que la participación de la familia en el centro influye en distintas variables de interés educativo, como son la calidad educativa, del rendimiento escolar, el clima educativo, la motivación y la autoestima de los hijos. Fomentar las relaciones entre el centro escolar y la familia del estudiante, promover las comunidades de aprendizaje y la participación activa de los agentes de la comunidad en el entorno escolar, realizando tareas voluntarias, participando en grupos de trabajo interactivo y colaborativo junto con los estudiantes y promoviendo bibliotecas tutorizadas, son algunas de las medidas que el proyecto Inclúed establece para la prevención del abandono escolar (Valls Carol, Prados Gallardo y Aguilera Jiménez, 2014).

Pero lamentablemente, parece que estas evidencias son insuficientes para aludir a la responsabilidad educativa de los padres y madres que les motive a colaborar activamente con el centro escolar de sus hijos. Existen estudios que ponen de manifiesto el hecho de que la participación de las familias es en muchos de los casos, insuficiente y situándose en unos valores deficientes en lo que se refiere a su calidad (Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados, 2014; Parra, Hernández, Gomariz y García, 2015). Esto nos lleva a cuestionarnos ¿qué está pasando para que las familias no participen en las actividades que organiza el centro? ¿por qué reconocen que les gustaría recibir más formación y cuando se ofertan los programas de formación no asisten? ¿qué puede estar obstaculizando la participación? Ya nos gustaría disponer de una respuesta fácil para tan complejas preguntas, pero la participación de las familias en las escuelas, es una realidad poliédrica que abarca no solo múltiples variables que pueden impulsarla o inhibirla, sino también existen distintas parcelas o dimensiones de la participación y distintos modos de entender la participación. Al hablar de participación familiar en el ámbito educativo, surgen una serie de problemas, el primero es la falta de consenso en el concepto; aparece además una discontinuidad y variedad en cuanto a la forma en que se lleva a cabo la participación familiar en la escuela, dependiendo de la familia, los distintos niveles y por supuesto del centro escolar; y por último hace referencia a la diversidad de motivaciones para participar (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Aunque existen estudios de gran envergadura, que afrontan esta temática de forma global, ya sea desde lo autonómico (Gomariz Vicente, Parra Martínez, García Sanz, Hernández Prados y Pérez Cobacho, 2008) o desde lo nacional (Consejo escolar del estado, 2014), en este trabajo nos limitaremos a la aproximación hacia una dimensión que es objeto y causa de la participación: el sentimiento de pertenencia. Para que haya participación se necesita que exista sentimiento de pertenencia de las familias al centro, por ello ha sido considerado como una de las dimensiones más relevantes (García-Sanz, Hernández-Prados, Parra y Gomariz, 2016; Parra, Gomariz, Hernández-Prados y García-Sanz, 2017).

En consonancia, los resultados de Castro, Expósito, López y Navarro (2014) demuestran que a mayor sentimiento de pertenencia mejor será el clima de convivencia, además de la influencia positiva que ejerce sobre el rendimiento académico, siendo ésta superior a la del clima familiar supervisor. A estas menciones se suman las de Johnson (2009, citado en Hernández, Gomariz, Parra y García, 2015), que demuestran los efectos del sentimiento de pertenencia familiar en el rendimiento académico de los estudiantes.

2. EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA, EL IMPULSOR DE LA PARTICIPACIÓN

La pertenencia a un territorio, grupo o institución se puede definir como un sentimiento de arraigo e identificación que hace el individuo a partir del conocimiento que dispone de las mismas, siendo mayor cuando se trata de un saber experiencial propio. El sentido de pertenencia se describe en la literatura a partir de sus dimensiones: la *psicológica-social*, que describe los procesos relacionados con la afiliación, como estabilidad emocional y el sentirse integrado socialmente; la *afectiva*, relacionada con los sentimientos, la percepción de apoyo y las interacciones resultantes de esa afiliación; la *dimensión física*, que se refiere a las características de los escenarios donde se verifican estas experiencias, como la funcionalidad y el confort. Al respecto Hagerty et al. (1992, citado en Brea, 2012), observó dos dimensiones del sentido de pertenencia, en primer lugar, la participación valorada como la experiencia de sentirse valorado, necesario y aceptado; y en segundo lugar, el ajuste de la percepción de la persona, de modo que sus características se articulan o complementan el sistema o el medio ambiente. Por ello, el sentido de pertenencia se percibe como una variable susceptible a las características del ambiente, por lo que numerosas investigaciones se han realizado con el propósito de caracterizar un ambiente que favorezca la construcción del sentido de pertenencia. El reto para los centros educativos consiste en recrear un ambiente afectivo y social que se capaz de promover la identificación y la interacción; un ambiente académico que propicie la autorrealización (Brea, 2012).

Además del contexto, existen otras variables que se relacionan significativamente con el sentimiento de pertenencia, como la edad de los progenitores que correlaciona inversamente, es decir, a mayor edad menor es el sentimiento de pertenencia; con la etapa educativa, ya que el sentimiento de pertenencia es mayor en las etapas educativas más tempranas y protagoniza un descenso progresivo hasta etapas superiores; el nivel de estudios y la ocupación laboral de los padres y las madres; por último, cuanto mayor es el rendimiento académico del alumno, mayor es el sentimiento de pertenencia desarrollado por las familias hacia el centro educativo (Hernández, Gomariz, Parra y García, 2015).

Para Hernández, Gomariz, Parra y García (2015), el sentimiento de pertenencia implica sentirse miembros y parte co-implicada del centro, siendo una de las variables motivacionales que predispone a la participación familiar. Muy ligado al este sentimiento encontramos el término de comunidad acogedora, el cual se define como la comunidad escolar en la que se encuentran todos sus miembros bienvenidos, siendo partícipes del derecho a la inclusión, y de participación. Por lo tanto, no se

puede hablar del sentimiento de pertenencia, sin hacer referencia a la participación familiar, ya que éste se despierta cuando se comparten objetivos e intereses y se colabora activamente en su consecución (Parra, García, Gomáriz y Hernández Prados 2014).

La relevancia del sentimiento de pertenencia como indicador del dinamismo y fujo de las sociedad es tal que Maslow lo sitúa en el segundo escalafón de la pirámide de las necesidades humanas. De hecho, cuando una persona desarrolla el sentimiento de pertenencia hacia el grupo se genera una identidad social común a todos sus componentes, diferenciándolos de aquellos que permanecen fuera de mismo. Estas características comunes propician el autoreconocimiento, afianza los vínculos y retroalimenta el sentido de pertenencia entendido como el elemento movilizador de la actividad grupal, por lo que es importante crear las estrategias necesarias para su efectiva construcción (Vargas Alfaro 1999, citado en Blanco, 2014).

Siguiendo con esta línea, el modelo de cohesión social de Turner (1990 citado en Blanco, 2014), explica el surgimiento de la identidad grupal a partir de la cohesión social, de modo que si no hay cohesión social, no habrá identidad colectiva suficiente, y al no existir identidad colectiva, dominará la propensión al individualismo, por tanto, la cohesión de grupo es un síntoma y no una causa de la pertenencia al grupo. Dicho de otro modo, hay cohesión porque hay pertenencia, y sin cohesión la vida en sociedad no sería posible.

3. PROGRAMA PARA FAVORECER EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

Este programa de intervención formativa con familias para la mejora del sentimiento de pertenencia al centro educativo nace con la finalidad de aprender a generar vínculos, promover encuentros con otras personas, acoger y aceptar al otro para poder convivir y colaborar desde el respeto. Para ello, se parte de la evaluación de la información y la literatura existentes sobre sentimiento de pertenencia entre las familias y la escuela mediante una revisión bilibográfica, y posteriormente se procede a la estimación de la prevalencia y los tipos de sentimiento de pertenencia a través de las metodología de encuestas.

El programa se debe presentar en primer lugar al equipo directivo del centro educativo para exponer y justificar la necesidad del impulsar y promover el sentimiento de pertenencia al centro. Finalmente si éstos acceden y aceptan la realización del mismo, se debe llevar a cabo la primera de las actuaciones de la intervención manteniendo una reunión con los miembros del equipo directivo de la AMPA, ya que con el convencimiento y apoyo del AMPA es esencial para dinamizar e involucrar a las familias de los alumnos a participar en la formación. Así mismo se buscara el compromiso e implicación de ambos equipos directivos, tanto del centro como del AMPA, para difundir el programa, carteles-posters, trípticos, proyectar y difundir video informativo, hojas de inscripción, difusión en las redes sociales del centro, en las reuniones que se mantengan con las familias, y mediante comunicados enviados a través del alumnado.

3.1. Objetivos del programa

La presente acción educativa ha sido diseñada con el objetivo general de mejorar el sentimiento de pertenencia de las familias al centro para despertar la conciencia de la importancia del trabajo conjunto de ambos contextos y contribuir a aumentar la participación activa de las familias en el centro escolar. De esta forma, el siguiente propósito general se discurre en una serie de objetivos específicos que sistematizan la acción, éstos son los siguientes:

1. promover el conocimiento de la importancia de la participación familiar para la educación de los niños
2. romper la diversidad de muros que obstaculizan la participación y que provienen de diferentes focos, la propia familia y el centro escolar.
3. reflexionar acerca de las virtudes y fortalezas que tienen las familias para participar en el centro escolar, favoreciendo de este modo la confianza en la intervención familiar
4. promover el conocimiento del concepto de sentimiento de pertenencia y lo que engloba
5. mejorar la comunicación, convivencia y colaboración con el centro escolar y con otras familias

3.2. Metodología del programa

La metodología a seguir se enmarca en la modalidad de formación taller, en la que se aplicaran los siguientes principios educativos: participación, socialización, creatividad, actividad, y se tendrán en cuenta los siguientes valores, esenciales en el trabajo colaborativo: respeto, cooperación, solidaridad, igualdad, tolerancia, fortaleza, etc.

Se trata de una modalidad de formación mixta, en la que vamos a necesitar realizar pequeñas clases magistrales para aclarar conceptos básicos y también una metodología activa-participativa a través del modelo aprender haciendo, de modo que las familias serán un agente activo en cada momento, participe de la construcción de su conocimiento.

Se recurrirá a distintos tipos de agrupamiento para un mayor ajuste y aprovechamiento de las actividades diseñadas. En este sentido, los pequeños grupos de trabajo cooperativo serán empleados para favorecer el aprendizaje mutuo y la consolidación de las habilidades necesarias para el buen funcionamiento de estas dinámicas. Las familias podrán/deberán participar con total libertad y les abriremos cauces para su actuación directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Procuraremos que la participación sea dinámica, alentando y motivando la participación de todos. El orientador actuará siempre como guía, coordinando las acciones educativas de las familias.

3.3. Contenidos, sesiones de trabajo y recursos

El programa se llevará a cabo por el orientador del centro educativo a través del AMPA del mismo y en colaboración con el equipo de la Universidad de Murcia; el orientador presentará el programa al AMPA, desde el AMPA se procederá a la difusión del programa y el equipo de la universidad de Murcia será el responsable del desarrollo de las sesiones formativas. El programa está dividido en 3 bloques (tabla 1), y cada uno de ellos se compone de tres sesiones de trabajo, por lo que consta de un total de 9 sesiones de unos 60 minutos de duración cada una que se repartirán en un trimestre escolar. En total del programa se realizan 11 actividades. El programa se impartirá de forma flexible durante los días y banda horaria que sea más adecuada y garantice una mayor asistencia y continuidad de las familias.

Tabla 1

Contenidos del programa para la mejora del sentimiento de pertenencia

CONTENIDOS DEL PROGRAMA	
Bloque 1: Sentimiento de pertenencia y todo lo relacionado con el mismo	<ul style="list-style-type: none"> - que es el sentimiento de pertenencia - clasificación conceptual del sentimiento de pertenencia - características y rasgos del sentimiento de pertenencia - ámbitos de actuación del sentimiento de pertenencia - cómo se manifiesta el sentimiento de pertenencia
Bloque 2: Familias, caracterización de las familias del centro	<ul style="list-style-type: none"> - marco legislativo actual - diferenciar entre sentirse parte y formar parte - derechos y deberes de las familias en el centro - valores de las familias - qué necesidades tienen las familias - reflexión y plena consciencia de las causas de la no participación de las familias en el centro escolar.
Bloque 3: Las familias y el centro, intentaremos resaltar los puntos que tienen en común, y cómo pueden las familias contribuir	<ul style="list-style-type: none"> - qué pueden aportar las familias al centro escolar - qué cambiarían del centro escolar - cuáles creen que son los valores del centro (comparar con los de ellos mismos)

Tabla 2

Sesiones del programa de formación de familias para la mejora del sentimiento de pertenencia

Sesión	Bloque	Desarrollo: dinámicas y actividades
---------------	---------------	--

Sesió n1	Bloque 1. PRESENTACIÓN	Durante esta primera sesión se desarrollarán diferentes dinámicas: - Dinámica de presentación “Tela de araña” para romper el hielo y se produzca una comunicación fluida. - Dinámica de presentación “Quién tiene qué” - Dar a conocer el taller de formación a familias - Se comparte una merienda conjunta
Sesió n2	Bloque 1. ¿QUÉ ES EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA?	- Visionado de corto “Grupos de pertenencia” de Youtube. - Actividad: identificar los grupos a los que pertenezco - Actividad: el árbol de recuerdos de colegio - Debate grupal
Sesió n3	Bloque 1. “¿DÓNDE SE MANIFIESTA EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA?”	- Rol-playing sobre actitudes acerca de la colaboración con el centro - Actividad: identificar actitudes favorables/ desfavorables hacia la participación - Debate grupal
Sesió n4	Bloque 2. “¿NOS TIENEN EN CUENTA EN EL ENTORNO EDUCATIVO?”	- Power Point sobre participación ¿qué dice la ley?
Sesió n5	Bloque 2. ¿NOS COMUNICAMOS POSITIVAMENTE CON EL OTRO?	- Debate: ¿cómo me siento hoy, aquí y ahora? - Juego educativo: Mi fantasía es que tú.... - Debate: Compartimos impresiones
Sesió n6	Bloque 2 ¿QUÉ OBSTACULIZA LA PARTICIPACIÓN?	- Actividad: “Yo necesito...” - Actividad: “Me cuesta participar...”
Sesió n7	Bloque 3 ¿DONDE BUSCAR LAS FORTALEZAS DE LA PARTICIPACIÓN?	- Actividad: “Yo soy...” - Actividad: “Nuestro centro ideal” - Video ejemplo de centro de buenas prácticas en sentimiento de pertenencia
Sesió n8	Bloque 3 VALORES COMPARTIDOS O DIFERENTES	- Lluvia de ideas: “¿Cuáles son los valores del centro escolar?” - Grupo pequeño: comparación valores del centro con los valores familiares - Grupo pequeño: Líp dub sobre uno de los valores
Sesió n9	Bloque 3 “FIN, DESPEDIDA” LAS CASAS.	- Actividad individual: ¿os sentís parte del centro? ¿en qué pequeñas cosas os habéis dado cuenta (de que si o no) -Juego de las casas - Cierre del programa y cuestionarios de satisfacción

Tabla 3

Recursos para la implementación del programa

RECURSOS MATERIALES		RECURSOS HUMANOS	RECURSOS ESPACIALES
Fungibles	No fungibles		

Folios Bolígrafos Ovillo de lana Lápices de colores Ceras de colores Rotuladores de colores Pegamento Celo Cartulinas de colores	Ordenador Cámaras de video Reproductor de música Proyector Cojines Pendrive	Promotor Orientador	Aula polivalente Conexión a Internet Aula de psicomotricidad
--	--	------------------------	--

3.4. Evaluación del programa

Para la evaluación del programa se realizará la administración pre-test y post-test antes y después de la primera y la última sesión respectivamente, a través de un cuestionario extraído del trabajo de García, Hernández, Parra y Gomariz (2016), el cual consta de 69 ítems de los cuales se realizará un análisis de las variables que son interés de la investigación, que en nuestro caso es el sentimiento de pertenencia. De los ítems del cuestionario, 45 abarca información acerca de la participación familiar y los 24 restantes sobre variables situacionales de la familia. El test cuenta con una fiabilidad interna de un .861 de alpha de Cronbach, haciendo que su muy alta fiabilidad sea idónea para la investigación.

Evaluación inicial: tendrá lugar previo comienzo de la primera sesión. Se procederá a pasar el cuestionario comentado anteriormente.

Evaluación procesual: llevada a cabo en cada sesión a través de un cuestionario de satisfacción, observación directa- diario de intervención, recogida de las actividades trabajadas, grabación de las situaciones simuladas (role-playing y dramatizaciones).

Evaluación final: al finalizar el programa, en la última sesión, se volverá a pasar la prueba presentada en la evaluación inicial, pudiendo así contrastar respuestas y resultados y poder sacar las conclusiones pertinentes. Esto permitirá comprobar la eficacia del programa, así como si los padres han mejorado su sentimiento de pertenencia. Además se pasará un cuestionario de satisfacción del taller, para que puedan evaluar de forma global el mismo y hacer propuestas de mejora.

4.A MODO DE CONCLUSIÓN

Constatada la relevancia de la participación de las familias en los centros educativos, se establece como meta educativa a alcanzar, pero paradójicamente los planes de formación de las familias escasamente versan sobre esta temática. Son muchos los autores que reconocen la necesidad de formar tanto a los docentes como

a las familias para la mejora de las relaciones entre ambos en cualquiera de sus dimensiones: comunicación, participación, sentimiento de pertenencia, participación comunitaria, entre otros.

Somos conscientes que el trabajo presentado “programa de formación familiar para la mejora del sentimiento de pertenencia” se encuentra en una fase inicial, lo que nos limita, pues al no haber sido implementado no podemos presentar los resultados de la evaluación y solo nos permite presentar el diseño del mismo. No obstante, se ha estimado oportuno compartir en este foro el programa para poder difundir la relevancia del sentimiento de pertenencia y mostrar posibles intervenciones al respecto que puedan ser inspiradoras de nuevas innovaciones.

Cualquier aumento del sentimiento de pertenencia en las familias es esencial para incrementar los niveles de participación de la familias en el centro escolar, ya que esta baja participación es debida, entre otros factores, a la baja formación de los padres, ya no sólo a nivel general, si no en la materia de su participación en el centro educativo (Gomariz Vicente, Parra Martínez, García Sanz, Hernández Prados y Pérez Cobacho, 2008).

REFERENCIAS

- Blanco Blanco, M.V. (2014). Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas de Educación Infantil. Trabajo fin de grado. Grado en magisterio de educación infantil. Universidad de Cádiz.
- Brea Sención, L. (2012). Factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la PUCMM-CSTA. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 24, pág.21-38. Santiago, República Dominicana. Recuperado de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/cuaderno-pedagogia>
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014a). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A., Parra-Martínez, J. y Gomariz-Vicente, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielonline.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lng=es&tlng=es
- Gomariz Vicente, M.A.; Parra Martínez, J.; García Sanz, M^a Paz; Hernández Prados, M. A. y Pérez Cobacho, J. (2008) *La comunicación entre la familia y*

el centro educativo. Murcia, Conserjería de Educación, Ciencia e Investigación.

- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A, Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P. (2015) El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*, 7, p 45-57. Disponible: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A. y Hernández-Prados, 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.
- 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), artº 4. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Parra, J., Hernández, M.A., Gomariz, M.A. y García, M.P., (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En Consejo Escolar de la Región de Murcia. *XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia. La participación de las familias en la educación* (pp. 11-33). Murcia, CERM.
- Valls Carol, R., Prados Gallardo, M. D. M., y Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.

USO DE LAS TICS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

José Ramón Márquez Díaz, Universidad de Huelva, joseamon.marquez@alu.uhu.es¹

Katia Álvarez Díaz, Universidad de Huelva, katia.alvarez@alu.uhu.es²

Esther Gómez Rodríguez, Universidad de Huelva, esther.gomez@dedu.uhu.es³

RESUMEN

Actualmente, dentro de las instituciones de enseñanza, es indudable que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se han convertido en herramientas fundamentales para el desarrollo integral, por ejemplo, del alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En este sentido, entre las diferentes cuestiones que pueden ser consideradas con respecto al uso de las TICs en las instituciones de enseñanza, lo primero que hay que plantearse y de aquí la pregunta de investigación del estudio es: ¿qué uso de las TICs hace el profesorado de Educación Especial (EE)? Por tanto, el objetivo de la presente comunicación es analizar el uso de las TICs desde la perspectiva del profesorado de EE. Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso durante el curso académico 2017/2018, a través de la aplicación de una metodología de corte cualitativo. Las técnicas de investigación empleadas para la recogida de datos son las entrevistas y los grupos de discusión. En relación a los resultados arrojados en el estudio, podemos decir que el profesorado de EE se ha formado en cuanto al uso de las TICs, formación que ha ido desde la alfabetización TICs hasta el uso de diferentes herramientas tecnológicas. Como conclusión final, aunque el profesorado de EE se ha formado en cuanto al uso de las TICs, la necesidad formativa se sigue dando entre las personas participantes en el estudio.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación - formación del profesorado - estudiantes - necesidades específicas de apoyo educativo - investigación educativa.

ABSTRACT

Currently, within the educational institutions, it is undoubted that Information and Communication Technologies (TICs) have become fundamental tools for the integral

¹ Graduado en Educación Primaria con Mención en Educación Especial (Universidad de Huelva); Máster Oficial Universitario en Psicología de la Educación, Avances en Intervención Psicoeducativa y Necesidades Educativas Especiales (Universidad de Sevilla); Máster Oficial Universitario en Educación Especial (Universidad de Huelva); Máster Oficial Universitario en Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo (Universidad de Huelva). Actualmente, estudiante del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación (Universidad de Huelva).

² Graduada en Educación Infantil (Universidad de Huelva); Máster Oficial Universitario en Educación Especial (Universidad de Huelva); Máster Oficial Universitario en Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo (Universidad de Huelva). Actualmente, estudiante del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación (Universidad de Huelva).

³ Graduada en Educación Infantil (Universidad de Huelva); Máster Oficial Universitario en Educación Especial (Universidad de Huelva). Actualmente, estudiante del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación (Universidad de Huelva) y maestra en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

development, for example, of the students that present Specific Needs of Educational Support (NEAE). In this sense, among the different issues that can be considered with regard to the use of TICs in educational institutions, the first thing that must be considered and hence the research question of the study is: what use of TICs does the Special Education (EE) teachers? Therefore, the aim of this communication is to analyze the use of TICs from the perspective of EE teachers. For this, a case study was carried out during the academic year 2017/2018, through the application of a qualitative methodology. The research techniques used for data collection are interviews and focus groups. In relation to the results of the study, we can say that EE teachers have been trained in the use of TICs, training that has gone from TICs literacy to the use of different technological tools. As a final conclusion, although EE teachers have been trained in the use of TICs, the need for training is still among the people participating in the study.

Keywords: information and communication technologies - teacher training - students - specific needs for educational support - educational research.

1 PLANTEAMIENTO INICIAL DEL ESTUDIO

Actualmente, la tarea de todo docente debe ir más allá de una mera transmisión de contenidos, con la finalidad principal de buscar la reflexión sobre los conocimientos y las diferentes maneras en que los mismos son adquiridos en los procesos de enseñanza aprendizaje. A este respecto, la formación del profesorado debe suponer un proceso de construcción individual y social de conocimientos e informaciones, articulados todos ellos en diferentes escenarios educativos (Echeverría, 2011).

De Pablo (2009: 114) sostiene que:

La sociedad del conocimiento demanda un salto cualitativo en los sistemas educativos; requiere avanzar en la nueva alfabetización digital y desarrollar habilidades transversales (creatividad, innovación, colaboración, capacidad de comunicación, pensamiento crítico, etc.) que ayuden a los ciudadanos del siglo XXI a convertirse en seres mejor formados, aptos para desenvolverse en la sociedad del conocimiento.

Siguiendo la línea anterior, el profesorado de las distintas etapas educativas presenta el reto de cuestionarse su rol y su práctica docente, por ejemplo, frente a la inclusión de las TICs en los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias concretas que esto conlleva, puesto que las mismas constituyen el andamiaje que permitirá, en la medida de lo posible, llevar a cabo actividades ajustadas a los intereses y posibilidades de las personas (Fernández, Román y El Homrani, 2017; Morales, Trujillo y Raso, 2015).

Destaca González García (2006: 328) que “una educación que tome en cuenta la revolución de las TICs, en apoyo al aprendizaje, la electrónica aplicada a la educación semipresencial o

virtual. La incorporación universalizada de las TICs puede actuar como un soporte extraordinario de apoyo al educador”.

Al respecto, Cebrián (1997) apunta que deben alcanzarse competencias sobre los procesos de comunicación y de significación de los distintos contenidos que generan las diferentes TICs. Es más, deben adquirirse las competencias específicas necesarias en el profesorado, principalmente para saber manejar las herramientas tecnológicas, así como el uso didáctico que se puede llevar a cabo de las mismas. En este sentido, Brunner (2000: 12) destaca que “hablamos entonces de una educación que se aboca al desarrollo de las funciones cognitivas superiores, que son indispensables en un medio saturado de información, para evitar así que la educación quede reducida al simple papel de reproductora de las competencias básicas”.

Por su parte, aunque desconozcamos qué recursos tecnológicos se van a usar más adelante, ni qué funciones presentarán los mismos en las instituciones de enseñanza, un aspecto a tener en consideración es la prioridad de formar al profesorado para poder ponerlos en marcha de una manera más provechosa. Otro factor a tener en cuenta es el de aprender a distinguir entre el uso consciente y el abuso, ambos desde la perspectiva de las TICs (Marín, 2013).

Ahora bien, dicha formación tiene más importancia, de un modo u otro, en aquellos centros educativos en los que participan estudiantes que presentan alguna/s NEAE. En este sentido, la relación entre las TICs y las NEAE, esto es, las distintas maneras en que éstas (TICs) pueden incidir de forma positiva en el desarrollo de ambientes de aprendizaje que tomen en consideración la diversidad de alumnado, bajo el principio de igualdad de oportunidades, supone un aspecto primordial en la formación docente (Cabero, Fernández y Córdoba, 2016; García y López, 2012).

Llegado a este punto, para comprender mejor lo que entraña el presente estudio, es imprescindible presentar la pregunta de investigación: ¿qué uso de las TICs hace el profesorado de EE? Por ende, la finalidad principal de este trabajo se traduce en conocer, analizar y describir el uso de las TICs desde la perspectiva del profesorado de EE.

Por último, para justificar mejor el estudio, en primer lugar, es necesario destacar que son muchos los docentes que no tienen la formación necesaria en el uso de las TICs para trabajar con la diversidad del alumnado. Sin embargo, se están llevando a cabo programas formativos para mejorar las competencias docentes del profesorado en relación a la puesta en práctica de las TICs con los/as estudiantes, independientemente de las características individuales de cada uno de ellos/as. En segundo lugar, son escasos los trabajos en el contexto nacional que analicen las cuestiones que se están planteando en esta investigación. Y en tercer lugar, hay organismos internacionales, por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros, que demandan la puesta en marcha de estudios

como este, ya que a partir de los mismos se pueden crear programas educativos que favorezcan la inclusión del alumnado desde la perspectiva de las TICs (Cabero et al., 2016; Fernández et al., 2017).

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cabero (2009: 82) señala que:

La llegada de las TICs al sector educativo viene enmarcada por una situación de cambios (cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación, cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje, etc.), que no pueden ser considerados al margen de los cambios que se desarrollan en la sociedad relacionados con la innovación tecnológica, con los cambios en las relaciones sociales y con una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación.

En palabras de Aznárez y Callejón (2006: 1):

Una educación que solo prime la memoria y el dominio de determinadas habilidades tiene cada vez menos sentido en este mundo complejo y cambiante. Debemos desarrollar en nuestros alumnos habilidades y competencias basadas en la complejidad. El conocimiento mal estructurado, poliédrico y en interacción, la enseñanza basada en problemas, el empleo de estrategias de narratividad, invitan al alumno a investigar, dialogar, re-construir la información y generar su propio aprendizaje, relevante y significativo.

Asimismo, las TICs deben dar respuesta a objetivos claros y concisos, y a una nueva organización del currículo, principalmente si se persigue la puesta en marcha de un proceso de enseñanza aprendizaje integral y exitoso. Sobre el uso de las TICs en el ámbito educativo, Gómez y Mateos (2002: 3) señalan que “solo mediante el análisis crítico de los medios de comunicación, y las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos que les dan forma y capacidad de desarrollo, es posibles llevar a efecto una labor realmente formativa”.

El impacto y la facilidad para acceder a la información es ya algo que depende de internet. Como destaca Jofré Vartanián (1998: 36):

El uso de redes internacionales de banco de datos, como internet, así como el uso de fibra óptica para crear redes en sectores determinados, están permitiendo que una persona, por ejemplo, pueda acceder el Catálogo de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, pueda conocer al instante las condiciones climáticas de cada región de Estados Unidos, o bien pueda solicitar y obtener colaboración de eminentes científicos y expertos de casi cualquier parte del mundo.

Esta labor formativa va más allá de saber manejar los recursos tecnológicos y su uso formativo, y el currículo debe incluir estrategias orientadas a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en todas las etapas educativas y modalidades de estudio, así como con toda la

diversidad de alumnado. En este sentido, Guzmán Franco (2005: 2) manifiesta que en los últimos años la educación ha estado marcada, en cierto modo, por las TICs y, sobre todo, “por el desarrollo de internet, que ha permanecido a la cabeza de la revolución tecnológica produciendo importantes cambios en la formación, en las formas de comunicación, en el acceso y uso de la información, etc.”.

Ahora bien, en la actualidad, a nivel internacional, se han llevado a cabo varias investigaciones que realzan la relevancia de la inclusión de las TICs para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje de todos los discentes, independientemente de las particularidades individuales de cada uno de ellos (Alper y Goggin, 2017; Ghaleb, 2014; Khetarpal, 2015), sin embargo, son menos numerosos los trabajos que resaltan la importancia de las TICs en relación con el alumnado que presenta alguna/s NEAE (Istemic y Bagon, 2014). A este respecto, hay autores/as que ponen de manifiesto el potencial que tienen las TICs en el alumnado que presenta alguna/s NEAE (Bouck, Doughty, Flanagan, Szwed y Bassete, 2010). No obstante, aunque son escasos, hay trabajos en los que se destaca la falta de formación del profesorado de EE en relación con las TICs (Altinay y Altinay, 2015; Liu, 2011; Vladimirovna y Sergeevna, 2015).

Por otra parte, en el ámbito nacional, a nivel general, los trabajos realizados en los que se analiza la formación de los docentes en torno al uso de las TICs apuntan que los mismos manifiestan especial interés por ellas, pero se sienten inseguros en el momento de hacer uso de las mismas en los procesos de enseñanza aprendizaje, principalmente desde la perspectiva metodológica y didáctica (Prendes y Gutiérrez, 2013; Valdivieso y González, 2016). En consecuencia, esto conlleva a que el profesorado no utilice las TICs en el día a día con el alumnado (Ferrandis, Grau y Fortes, 2010).

En el caso del uso de las TICs en el alumnado con NEAE, hay que señalar que existen pocos trabajos al respecto. De hecho, esto se puede corroborar en aquellas investigaciones, las cuales abordan la falta de formación del profesorado de EE en cuanto a los tipos, usos, posibilidades y funciones de las TICs en su labor profesional (Gomiz, 2016; Rangel y Peñalosa, 2013; Tello y Cascales, 2015; Terigi, 2013).

Siguiendo a Adell (2007), las TICs pueden cumplir funciones muy diferentes en lo que se refiere a las NEAE. Estas funciones se describen a continuación:

- Acceso. Aprender a utilizar de una forma adecuada las TICs.
- Adopción. Defender los procesos de enseñanza aprendizaje tradicionales.
- Adaptación. Integración en maneras tradicionales de clase.
- Apropiación. Funciones cooperativas, proyectos y situaciones necesarias.
- Innovación. Hallazgo de nuevos usos de las TICs y la combinación de los mismos.

Por su parte, estudios como los de Silva y Austillo (2012) ponen en relieve, además de la falta de formación del profesorado, la escasez de apoyos específicos como tiempo (dificulta la planificación, por ejemplo, de actividades), capacitaciones y apoyo financiero. Asimismo, en el trabajo aparecen también como inconvenientes la falta de reconocimiento a los docentes (Barrantes, Casas y Luengo, 2011; Fernández y Bermejo, 2012). También, Ramírez, Cañedo y Clemente (2011) añaden otro obstáculo para la formación del profesorado, la cual se traduce en la actitud negativa de los docentes hacia las TICs.

Sin embargo, a pesar de los aspectos descritos más arriba, los cuales impiden hacer más accesible la información y fortalecer las habilidades, por ejemplo, del alumnado, hay que tener en consideración que las TICs son herramientas que favorecen la inclusión de las personas con NEAE, aspecto que se observa, entre otros, en el estudio de Homero, Tejedor y Calvo (2017). Concretamente, siguiendo a Toledo (2013), las TICs inciden de forma positiva en la autonomía de los/as alumnos/as, ya que las mismas (TICs) se pueden adaptar a las posibilidades y limitaciones, así como intereses de todos/as los/as estudiantes.

También, nos encontramos ante recursos tecnológicos que favorecen la comunicación intra e interpersonal en el alumnado. Del mismo modo, potencian la independencia de las personas, ayudan a la adaptación del entorno, favorecen el diagnóstico del alumnado, evitan las situaciones de marginación y la brecha digital, facilitan la inserción socio-laboral, entre otros (Toledo, 2013).

En palabras de Koon y Vega (2000: 1), las TICs permitirán que las personas con NEAE se encuentren “capacitadas y puedan tener acceso al desarrollo tecnológico y ocupar el lugar que les corresponden en la toma de decisiones que afecten sus vidas: un nuevo mundo con mayor potencial tecnológico que antes”. Esto es discernir entre lo que hace algunos años ya nombrábamos usos integradores y usos inclusivos (Cotrina García y García García, 2007). En concreto, posicionábamos los primeros como recursos de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje y los segundos como ejes innovadores. Así pues, mientras que los usos integradores tenían la finalidad de centrarse en las desigualdades existentes entre los/as alumnos/as desde una perspectiva individualista, los usos inclusivos han supuesto avanzar hacia un modelo metodológico cooperativo, significativo e interactivo, siempre al servicio de los centros educativos y, por tanto, de los diferentes miembros que participan en los mismos (Cabero, Córdoba y Fernández, 2007).

Finalmente, no debemos olvidar que las TICs están apareciendo poco a poco en los centros de enseñanza en los que participan niños y niñas que presentan alguna/s NEAE, por lo tanto, es importante que se realicen formaciones, con el objetivo principal de que el profesorado esté formado en este ámbito y, por tanto, el alumnado pueda beneficiarse de las ventajas que ofrecen los recursos tecnológicos. A continuación, se presenta el proceso metodológico desarrollado, los principales resultados y las conclusiones finales del estudio.

3 PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo, se presenta un estudio de caso, el cual ha supuesto un proceso de investigación intensivo de una realidad concreta (Bisquerra, 2004) en la que se pone en el contexto el uso de las TICs desde la perspectiva del profesorado de EE. A su vez, el estudio se enmarca en una investigación más amplia, de corte cualitativa e interpretativa (Rodríguez, Gil y García, 1996), que se refiere al análisis de una situación compleja y su descripción en un entorno natural. Dicho estudio principal, se desarrolló orientado a:

- Describir los recursos y el uso de las TICs del profesorado de EE.
- Identificar carencias formativas docentes en TICs del profesorado de EE.
- Hacer propuestas de aquellas recomendaciones que deberían llevarse a cabo para potenciar la formación del profesorado de EE en el uso de las TICs.

En esta comunicación, hemos decidido describir los resultados principales del estudio de caso, ya que el mismo nos aporta una perspectiva más cualitativa de la realidad estudiada. Aun así, esta investigación no pretende ser generalizadora de la realidad.

El caso seleccionado y analizado durante el curso académico 2017/2018 se ubica en la ciudad de Huelva y se trata de un centro público específico de EE de mediano tamaño, el cual se caracteriza por acoger a alumnos/as, quienes tienen en común un bajo nivel de competencia para dar respuesta a las demandas del día a día del contexto que les rodea, sin embargo, presentan, entre ellos/as, distintas particularidades, niveles y etiología de los cuales derivan sus NEAE, por ejemplo, alteraciones neurológicas importantes, escasa comunicación basada en el lenguaje, dependencia casi total para llevar a cabo tareas de la vida cotidiana, movilidad nula o reducida de algunas partes del cuerpo, aislamiento social, aprendizaje dificultoso y lento, entre otros. Las familias del alumnado presentan un estatus económico medio. Un gran porcentaje del profesorado es estable.

La selección del mismo se llevó a cabo a través del asesoramiento de algunos/as profesores/as de la Universidad de Huelva y de las experiencias previas vivenciadas por parte de los/as investigadores/as del presente trabajo en dicho contexto, teniendo en consideración principalmente el criterio de accesibilidad y uso de las TICs en las aulas. La negociación con el centro se realizó a través de un docente de la Universidad de Huelva y la aceptación del equipo directivo, quien se encargó de informar al resto de los docentes del centro sobre el desarrollo de la investigación. Destacar que participaron once docentes.

Posteriormente, se pasó al diseño del proceso de recogida de información en profundidad, diseño llevado a cabo a través de:

- Entrevistas semi-estructuradas (Kvale, 2011) a varios docentes del centro educativo, los cuales utilizaban habitualmente las TICs en su labor profesional, con carácter de

profundización en el objeto de estudio a partir de las experiencias previas de los/as investigadores/as. Se llevaron a cabo once entrevistas en profundidad.

- Grupos de discusión (González Río, 1997) con algunos docentes del centro educativo, con el objetivo principal de profundizar en la recogida de la información y el contraste de la misma.

Durante la fase del trabajo de campo, todas las entrevistas y grupos de discusión fueron llevados a cabo por los/as investigadores/as. Toda la información fue grabada con una grabadora de audios, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de las personas participantes.

Después, se procedió por parte de los/as investigadores/as a planificar el proceso de análisis e interpretación de la información recabada. Por motivos ajenos a nuestra voluntad, se prescindió del uso de un software específico para el análisis de los datos y, por ende, se pasó a la transcripción de la información.

Dejando a un lado las cuestiones particulares, en el informe final se refleja la visión de conjunto acerca del uso de las TICs desde la perspectiva del profesorado de EE. Una síntesis del mencionado informe se presenta en la sección de los resultados.

Por último, en cuanto al análisis de los datos, partiendo de un sistema provisorio de categorías, las cuales se identificaron y describieron previamente, junto con procedimientos inductivos complementarios, los/as investigadores/as iniciaron el establecimiento de algunos patrones y temáticas a través de la identificación, codificación y categorización, estableciendo las relaciones existentes entre ellos con la intención de reducir, en la medida de lo posible, al máximo el volumen de datos recabados (Strauss y Corbin, 1990). Una vez obtenidos y analizados los datos procedentes del profesorado, se identificaron los temas emergentes que sintetizan el conjunto de la información obtenida mediante un análisis cualitativo del caso. De este modo, y mediante la triangulación (combinación de diferentes datos procedentes de diversas fuentes), se trataba de reforzar la validez del trabajo y ofrecer, en la medida de lo posible, respuesta al problema de investigación planteado (Moral, 2006; Onwuegbuzie y Leach, 2007).

4 RESULTADOS

En relación a los resultados arrojados en el estudio, las categorías de corte cualitativo que han surgido a lo largo de todo el proceso de análisis de datos son las siguientes: TICs de uso frecuente, conceptualización de las TICs, carencias formativas docentes en el uso de las TICs, recomendaciones para potenciar la formación del profesorado en el uso de las TICs. A continuación, pasamos a describir cada una de las categorías.

- TICs de uso frecuente.

Las TICs más usadas en las aulas son las pizarras digitales, cañones y ordenadores. A este respecto, las personas que han participado en el estudio consideran adecuadas estas herramientas tecnológicas para poder comunicarse, buscar diferentes informaciones y reproducir múltiples contenidos, todo ello desde la perspectiva de los distintos procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las aulas. Esto se corrobora en lo expuesto por Toledo (2013), quien afirma que las TICs, además de incidir de forma positiva en los aspectos expuestos previamente, también potencian la independencia de las personas, ayudan a la adaptación del entorno, favorecen el diagnóstico del alumnado, evitan las situaciones de marginación y la brecha digital, facilitan la inserción socio-laboral, entre otros.

Por su parte, todos los docentes han destacado que, gracias al uso de las pizarras digitales, cañones y ordenadores, han podido crear y poner en práctica con el alumnado distintos softwares educativos, por ejemplo, Publisher, ¡Kahoot!, JClic, Tiki-Toki, Powtoon... softwares educativos todos ellos que, siguiendo a Rovira Salvador (2017), son programas de enseñanza que usualmente sirven como apoyo a diferentes miembros que participan en las instituciones de enseñanza en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, ninguno de los docentes de EE ha destacado que las TICs, con el uso formativo de las mismas, sean consideradas como medios tecnológicos que permitan ir más allá de los procesos de enseñanza aprendizaje, a lo que Pozo (2003: 43) añade que “la información se refiere únicamente a recibir datos, sin el ejercicio de reflexión, discusión o comprensión, características necesarias para convertirse en conocimiento”.

- Conceptualización de las TICs.

En cuanto a la segunda categoría de corte cualitativo, que se refiere a la conceptualización de las TICs, las respuestas aportadas por todos los sujetos participantes en la investigación se sintetizan en la idea de que las mismas (TICs) son recursos tecnológicos, los cuales potencian la comunicación, la búsqueda de información y los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas. A este respecto, hay que tener en cuenta que el profesorado no ha dado una definición de las TICs más allá de la meramente instrumental. Esto se corrobora en el trabajo de Hernández (2017: 331), quien apunta que el uso de las TICs en el ámbito educativo, “aún no ha sido entendido como aquella herramienta por la cual se pueda generar un aprendizaje significativo, errores frecuentes en la escuela reducen a las TIC a aquella herramienta que permite acceder y transmitir información”.

- Carencias formativas docentes en el uso de las TICs.

Aludiendo a las carencias formativas docentes en el uso de las TICs, todos los docentes afirmaron dar mucha importancia a las TICs en los procesos de enseñanza aprendizaje, no obstante, en algunos casos, debido a la falta de formación, surgieron algunas inquietudes

sobre las funciones de las mismas (TICs) en la labor profesional del profesorado. Concretamente, los docentes, en cierto modo, temen, porque las TICs podrían crear ciertos niveles de dependencia, los cuales podrían repercutir de manera negativa, por ejemplo, en las habilidades de lectoescritura del alumnado.

Por su parte, otras reflexiones por parte del profesorado se resumen en que las TICs no se perciben como recursos tecnológicos para crear conocimientos, a pesar de las posibilidades que estos recursos aportan precisamente en este aspecto. Siguiendo a Koon y Vega (2000: 1), las TICs permitirán que las personas con NEAE se encuentren “capacitadas y puedan tener acceso al desarrollo tecnológico y ocupar el lugar que les corresponden en la toma de decisiones que afecten sus vidas: un nuevo mundo con mayor potencial tecnológico que antes”.

En definitiva, en palabras de Guzmán Franco (2005: 10), el docente debe comprender que “el aprendizaje es un proceso activo; el estudiante es un actor, no un recipiente pasivo de información”.

- Recomendaciones para potenciar la formación del profesorado en el uso de las TICs.

En torno a las recomendaciones para potenciar la formación del profesorado en el uso de las TICs, hay que señalar que las mismas se han agrupado en las siguientes subcategorías:

1. Sensibilización. Es una subcategoría relevante, porque el profesorado expone que es necesario tanto la sensibilización como la inducción al personal en lo que a herramientas tecnológicas disponibles se refiere. Del mismo modo, los docentes deben estar sensibilizados con respecto al aprendizaje y uso de las TICs, aspecto que se mencionó en varias ocasiones a lo largo de la recogida de los datos.
2. Capacitación. Esta categoría surge como una necesidad inmediata. Además, se plantearon diversas estrategias para llevarla a cabo. En concreto, las personas participantes en el presente estudio coinciden en la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de las TICs y en las relaciones que se pueden establecer entre éstas y los procesos de enseñanza aprendizaje.
3. Acceso al profesorado. En cuanto a esta categoría, los docentes perciben que, aunque muchas aulas cuentan con recursos tecnológicos disponibles para las personas que participan en las mismas, se debería contar con un mayor número de herramientas tecnológicas.

En definitiva, las TICs deben dar respuesta a objetivos claros y concisos, y a una nueva organización del currículo, principalmente si se persigue la puesta en marcha de un proceso de enseñanza aprendizaje integral y exitoso. Sobre el uso de las TICs en el ámbito educativo, Gómez y Mateos (2002: 3) señalan que “solo mediante el análisis crítico de los medios de

comunicación, y las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos que les dan forma y capacidad de desarrollo, es posibles llevar a efecto una labor realmente formativa”.

5 CONCLUSIONES FINALES

Atendiendo a las conclusiones finales del estudio, las mismas han sido descritas en función de los objetivos específicos planteados previamente.

- Describir los recursos y el uso de las TICs del profesorado de EE.

Los recursos tecnológicos que mejor domina el profesorado de EE son las pizarras digitales, cañones y ordenadores, recursos todos ellos que han permitido a los docentes crear y poner en práctica con el alumnado distintos softwares educativos. El uso de estas herramientas tecnológicas por parte de la muestra participante en el estudio es, en gran medida, de carácter instrumental. Se utilizan principalmente para fomentar la comunicación, buscar diferentes informaciones y reproducir múltiples contenidos, todo ello desde la perspectiva de los distintos procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las aulas.

- Identificar carencias formativas docentes en TICs del profesorado de EE.

La identificación de carencias formativas docentes en TICs del profesorado de EE es uno de los propósitos principales de la investigación. A este respecto, las respuestas por parte de la muestra participante fueron muy variadas, sin embargo, dichas respuestas no se pueden generalizar a todas las personas intervinientes en este trabajo. Partiendo de esta información, es necesario destacar que el profesorado ha recibido formación en el ámbito de las TICs tras su participación en cursos de actualización, y de manejo de TICs y aplicaciones. A pesar de ello, los docentes demandan una mayor formación, ya que, por ejemplo, se sienten inseguros acerca de las funciones que presentan las TICs.

- Hacer propuestas de aquellas recomendaciones que deberían llevarse a cabo para potenciar la formación del profesorado de EE en el uso de las TICs.

Las recomendaciones que deberían llevarse a cabo para potenciar la formación del profesorado de EE en el uso de las TICs son solo algunas de las múltiples posibilidades que proporcionan los recursos tecnológicos en el plano educativo. Las que se enumeran en esta investigación se han agrupado en tres subcategorías: sensibilización, capacitación y acceso al profesorado, subcategorías que pretenden, a su vez, enriquecer la didáctica de los cursos con el apoyo de las herramientas tecnológicas. Asimismo, las posibilidades son diversas, pero todo dependerá, en cierto modo, del manejo técnico y formativo por parte de los docentes en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por último, en relación a las limitaciones que hemos encontrado a lo largo de todo el proceso de investigación, hay que destacar las siguientes: variable temporal y escasa disposición por

parte de algunos docentes. Por una parte, la variable temporal ha supuesto una barrera que nos ha impedido sacarle más rendimiento al estudio (por ejemplo, se podrían haber realizado más entrevistas a otros docentes). Y por otra parte, se ha dado una escasa disposición por parte de varios docentes a la hora de participar en la investigación.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2007). Internet en el aula: las WebQuest. En J. Cabero, y J. Barroso (Eds.), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* (pp. 211-225). Granada: Editorial Octaedro Andalucía.
- Alper, M., y Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media y Society*, 19(5), 726-740.
- Altinay, A., y Altinay, Z. (2015). Examination on ICT integration into Special Education Schools for Developing Countries. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 70-72.
- Aznárez, J., y Callejón, M. (2006). La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. *Escuela Abierta*, 9, 181-197.
- Barrantes, C., Casas, G., y Luengo, G. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de infantil y primaria en Extremadura. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 83-94.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Bouck, C., Doughty, T., Flanagan, S., Szwed, K., y Bassete, L. (2010). ¿Es la más poderosa pluma? Utilizando Pentop computadoras para mejorar los estudiantes secundarios "escrito. *Diario de Tecnología de la Educación Especial*, 25, 33-47.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias. Seminario sobre prospectiva de la educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Cabero, J. (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J., Córdoba, M., y Fernández, J. (2007). *Las TIC para la Igualdad*. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J., Fernández, J., y Córdoba, M. (2016). Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento de diagnóstico. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 157-176.
- Cebrían, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (6). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/571/300>

- Cotrina García, M., y García García, M. (2007). *Las TIC como herramientas facilitadoras de la Atención a la Diversidad. La atención a la Diversidad: una responsabilidad compartida*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- De Pablo, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Echeverría, A. (2011). *Tics en la formación inicial y permanente del profesorado educación especial: Universidad de Costa Rica* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Fernández, J., y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza y Teaching*, 30(1), 45-46.
- Fernández, J., Román, P., y El Homrani, M. (2017). Tic y discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Primaria en Andalucía. *Aula Abierta*, (46), 65-72.
- Ferrandis, M., Grau, C., y Fortes, M. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- García, M., y López, R. (2012). Explorando desde una perspectiva inclusiva el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 277-293.
- Ghaleb, A. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 18-23.
- Gómez, J., y Mateos, S. (2002). *Hacia la escuela del futuro: procesos pedagógicos para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula*. Recuperado de http://contenido.thegraal.net/DLCW06_papers/DLCWPDF/JoseGomezPonencia%20Hacia%20la%20Escuela%20del%20Futuro.pdf
- Gomiz, M. (2016). TIC y mujeres con discapacidad: una ventana al mundo. *Revista de Estudios de Juventud*, 111, 119-140.
- González García, Y. (2006). *Educación y Universidad*. Costa Rica: Editorial U.C.R.
- González Río, M. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- Guzmán Franco, M. (2005). Investigaciones y experiencias educativas sobre internet en el contexto español. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, 34, 2-16.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347.

- Homero, G., Tejedor, F., y Calvo, M. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52.
- Istemic, A., y Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970-2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230.
- Jofré Vartanián, A. (1998). *La Universidad en América Latina. Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Khetarpal, A. (2015). Information and Communication Technology (ICT) and Disability. *Review of Market Integration*, 6(1), 96-103.
- Koon, R., y Vega, M. (2000). *El impacto tecnológico de las personas con discapacidad*. Recuperado de www.tecnoneet.org/docs/2000/14-2000
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Liu, S. (2011). Un modelo multivariado de factores que influyen. Uso de tecnología por futuros profesores durante la práctica enseñanza. *Tecnología para la Educación y Sociedad*, 15(4), 137-149.
- Marín, V. (2013). *Desarrollando la competencia digital desde la educación inclusiva*. Mataró: Da Vinci.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Cualitativa*, 24(1), 147-164.
- Morales, M., Trujillo, J., y Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117.
- Onwuegbuzie, A., y Leech, N. (2007). Vality and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prendes, M., y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222.
- Ramírez, E., Cañedo, I., y Clemente, M. (2011). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso del internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155.
- Rangel, P., y Peñalosa, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 9-23.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rovira Salvador, I. (2017). *Software educativo: tipos, características y usos*. Recuperado de <https://psicologiyamente.com/desarrollo/software-educativo>
- Silva, J., y Austillo, A. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente. Barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-11.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Pub.
- Tello, I., y Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 355-383.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Toledo, P. (2013). Las tecnologías de la información, la comunicación y la inclusión educativa. En J. Barroso, y J. Cabero (Eds.), *Nuevos escenarios digitales. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 411-427). Madrid: Pirámide.
- Valdivieso, T., y González, M. (2016). Competencia digital docente: ¿dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 57-73.
- Vladimirovna, S., y Sergeevna, O. (2015). Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education. *International Education Studies*, 8(6), 162-170.

LA ASESORÍA COMO PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL ESTADO DE GUANAJUATO (UEG)

Dr. Israel Aarón Molina Vázquez
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UEG)
ismolina@ueg.edu.mx¹

Resumen

La Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UEG) brinda la oportunidad a sus asesores de hacer valer la misión por excelencia que consiste en demostrar que se tienen habilidades para gestionar de forma eficiente los contenidos académicos, regular el aprendizaje de manera efectiva y hacer uso de recursos didácticos sustentados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Y, por supuesto, haciendo trabajo de equipo con cada tutor con el firme propósito de lograr un proceso de seguimiento y de acompañamiento efectivo, así como atender aspectos tales como la retención y la aprobación de los alumnos, y con ello alcanzar los anhelados parámetros de calidad educativa.

Palabras clave: Asesoría, seguimiento, acompañamiento, autogestión, modalidad virtual.

Abstract

The Virtual University of the State of Guanajuato (UEG) offers its advisors the opportunity to assert the mission par excellence, which consists of demonstrating that they have the skills to efficiently manage academic content, regulate learning effectively and make use of didactic resources supported in Information and Communication Technologies (ICT). And, of course, doing team work with each tutor with the firm purpose of achieving a process of monitoring and effective accompaniment, as well as addressing aspects such as retention and approval of students, and thereby achieve the desired parameters of educational quality.

Keywords: *Advice, follow-up, accompaniment, self-management, virtual modality.*

*“Si uno avanza confiadamente en la dirección de sus sueños y deseos para llevar la vida que ha imaginado, se encontrará con un éxito inesperado”.
-Henry David Thoreau-*

Hoy en día, el ámbito educativo en general se encuentra ya ante un cambio conceptual en donde el alumno es el protagonista de su potencial, es el constructor del aprendizaje y de su saber. La educación virtual no está ajena a ello. El docente se tiene que enfocar en la búsqueda de caminos que despierten el desarrollo de cada potencial individual, generando un aprendizaje de conocimientos y habilidades, no sólo a nivel cognitivo, sino también en actitudes, en específico en aquellos estudios en los que los valores inherentes al nivel educativo tienen relevancia.

Ser Asesor en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UEG) constituye una labor de gran trascendencia puesto que hace indispensable generar estrategias que resulten viables para el aprendizaje del alumnado. En este sentido, la misión por excelencia es demostrar que se tienen habilidades para gestionar de forma eficiente los contenidos académicos, regular el aprendizaje de manera efectiva y hacer uso de recursos didácticos sustentados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Y, por supuesto, haciendo trabajo de equipo con cada tutor con el firme propósito de lograr un acompañamiento efectivo, la retención y la aprobación de los alumnos, y que se logren alcanzar los anhelados parámetros de calidad educativa.

1. Asesoría virtual UEG: Proceso de seguimiento y acompañamiento

A continuación se presentarán algunos ejemplos ilustrativos que evidencian el cómo se desarrolla un proceso de seguimiento y acompañamiento – Asesoría - del alumnado UEG.

En primer lugar, será fundamental publicar en la plataforma virtual un mensaje de presentación y bienvenida para los alumnos. En el texto se debe establecer el propósito del módulo y las funciones principales que se tendrá como asesor.

Presentación y Bienvenida al Módulo
<p>Que tal Mercedes</p> <p>¿Cómo te va? Te doy la más cordial bienvenida al Módulo Introducción a las Ciencias Sociales, mi nombre es Israel Molina y tendré la oportunidad de ser tu Asesor Virtual. Soy docente desde hace aproximadamente 12 años y me congratulo mucho de serlo ya que me ha brindado la oportunidad de interactuar y generar aprendizajes continuos con los alumnos. El área de mi formación académica corresponde con las Ciencias Sociales.</p> <p>Mis funciones como tu Asesor se enfocarán en:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Guiarte sobre las actividades que deberás llevar a cabo para conseguir el cumplimiento de los propósitos del Módulo; •Acompañamiento académico y afectivo: Dar respuesta de forma oportuna a tus mensajes sobre dudas académicas en un plazo no mayor a 24 horas y hacer retroalimentaciones puntuales y precisas acerca del desarrollo de tareas que hayas realizado. <p>El Módulo de Introducción a las Ciencias Sociales tiene como finalidad que conozcas las disciplinas que estudian al hombre como un ser social con un pasado y una cultura, así como las actividades sociales relacionadas con la economía, la política y el derecho. Te podrás percatar de que las ciencias sociales aportan una serie de herramientas para analizar e interpretar de manera crítica el mundo social en el que vives, intervenir, decidir, cambiar y buscar elementos que permitan su transformación.</p> <p>Para mantener un proceso comunicativo eficaz durante el Módulo, haremos uso del correo UVEG así como del mensajero del Aula Virtual. Mi correo electrónico UVEG es: ismolina@ueg.edu.mx</p> <p>Para asesorías de tiempo real, sugiero el siguiente horario de lunes a viernes de 9:00 a 10:30 pm.</p> <p>Recuerda la importancia de asumir un compromiso y una responsabilidad reales para estar al pendiente y leer de forma detenida los mensajes que te envío, así como visitar continuamente la sección de Avisos del Aula Virtual.</p> <p>Ten muy presente que aunque requieres administrar muy bien tu tiempo y llevar a cabo tus tareas, no te encuentras sola en este curso, cuenta con mi apoyo para resolver dudas académicas.</p> <p style="text-align: center;"><i>“Tu mayor competidor es lo que quieres llegar a ser”.</i> (Jim Taylor).</p> <p>Recibe un gran saludo :-)</p> <p>Israel Molina.</p> <p>Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. www.ueg.edu.mx</p>

Cuadro 1. Mensaje Presentación y Bienvenida al Módulo que se va a cursar
(Elaboración propia)

En segundo, corresponde a la preparación de un mensaje cada semana, éste tiene que caracterizarse por ser eficaz y asertivo para enfatizar fechas de entrega y las evidencias de aprendizaje a llevar a cabo por parte del alumnado.

Mensaje semanal
<p>Que tal</p> <p>Soy Israel Molina, tu asesor del Módulo Introducción a las Ciencias Sociales. Espero continúes con el mejor de los entusiasmos para dar continuidad a tu proceso de aprendizaje. El presente mensaje</p>

es para comentarte que estamos dando inicio a la Semana 3 de dicho Módulo, la cual abarcará del 27 de octubre al 02 de noviembre de 2018. Corresponde empezar a estudiar el Bloque 3. Las Ciencias Sociales, en el que te centrarás en conocer aquellas ciencias que estudian al hombre como un ser social, esto es, lo analizan como un sujeto que nace, vive, se desarrolla y muere dentro de una comunidad determinada. Asimismo, estudian el pasado, las manifestaciones culturales y las relaciones sociales. En otras palabras: abordarás el objeto de estudio de la Sociología, Antropología, Historia, Economía, Derecho y Política.

Como TAREA deberás realizar lo siguiente:

1. Descarga el documento llamado *Formato características de las ciencias sociales* dando clic en el enlace:

ICS_EA3_Formato para evidencia.docx

2. Realiza lo que se te pide en el formato antes mencionado y guarda el documento en tu computadora, pero cambia el nombre del archivo, el cual deberá estar conformado por ApellidoPaterno_Nombre_Características de las CS.

Por ejemplo:

Méndez_Luis_Características de las CS.docx

En tal formato deberás hacer uso del Tipo y tamaño de letra Arial 11.

3. Por último, tendrás que dar clic en el botón Añadir envío, luego subir el archivo y presionar el botón Guardar cambios: Para enviarlo a un servidor con el fin de que lo evalúe y retroalimente, presiona el botón Enviar tarea.

La Evidencia de aprendizaje debe ser enviada a más tardar el viernes 31 de octubre de 2018 a las 23:59 horas. El porcentaje de valor de la tarea es de 20 % de la calificación total. La modalidad de esta tarea es individual.

Te recomiendo revisar con más detalle la rúbrica de evaluación para que conozcas los criterios que serán considerados. En caso de tener alguna duda o comentario, puedes contactarme por el mensajero de la plataforma UVEG o bien en el correo electrónico ismolina@uveg.edu.mx y con mucho gusto te ayudaré.

“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa”. (Mahatma Gandhi).

Te envío un gran saludo

Israel Molina

PAV Introducción a las Ciencias Sociales

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. www.uveg.edu.mx

Cuadro 2. Mensaje Semanal para los alumnos
(Elaboración propia)

Hasta esta parte del proceso de seguimiento todo parecería muy sencillo, pero no hay que olvidar el surgimiento de situaciones adversas a las cuales hay que hacer frente y resolver. Enseguida se plantean dos casos y sus respectivas estrategias para su abordaje:

Situación 1

Situación 2

El alumno nunca ha ingresado al Módulo en la plataforma virtual.

Hay alumnos que tienen más de cinco días de inactividad de acuerdo con el registro de la Revisión de Accesos que se encuentra en la sección de Mi Menú, en la pestaña de Alumnos de la plataforma del Módulo.

Situación 1: *Estrategia “¿Cómo le hago para avanzar mi Módulo?”*

- Primer momento:

Como resultado de la revisión previa del control y seguimiento en el campus virtual UVEG, es importante contactar al alumno de forma inmediata vía correo electrónico, tanto institucional como personal, y con copia del mensaje para el tutor, para generar de manera asertiva y en conjunto la empatía con el alumno y plantearle la pertinencia de aprovechar la oportunidad profesional y personal de enriquecer su experiencia de vida al estudiar en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. Se solicitará que entre a la plataforma y al Módulo para que dé comienzo a la revisión, el planteamiento de dudas y la entrega de las primeras tareas de acuerdo al Cronograma sugerido. No olvidando pedirle acuse de recibo de dicho mensaje.

- Segundo momento:

Como parte del seguimiento del alumno, revisar en los tres días posteriores al envío del mensaje si éste ha dado respuesta y si ya ha entrado y llevado a cabo las tareas correspondientes. En caso de no haberlo hecho entonces registrar en la Bitácora del alumno tal situación para dejar sustento de ello, además de hacerlo saber al tutor. Si el alumno respondió entonces allí se dará inicio a un proceso comunicativo continuo, dejando clara la apertura y la disposición del asesor a resolver dudas en el correo ismolina@ueveg.edu.mx

Situación 2: *Estrategia “¿Qué hacer en beneficio de mi avance académico?”*

- Primer momento:

Resulta crucial como parte del control y seguimiento en campus virtual UVEG tener identificados a los alumnos con nombre, matrícula, tutor y tareas realizadas y no realizadas, para proceder a lo siguiente:

Escribirles un correo personalizado, indicándoles las tareas pendientes e, incluso, brindándoles una sugerencia de cuáles son las prioritarias; esto con la finalidad de que realicen las tareas faltantes y que les den oportunidad de acumular algunos puntos y poderse recuperar más adelante. Esto será de gran ayuda sobre todo para quienes no han realizado ninguna tarea o que apenas enviaron una de ellas. Será necesario impulsar este mensaje con alguna frase motivante que estimule la labor académica de los alumnos.

- Segundo momento:

A los alumnos que hayan enviado algunas tareas enviar un correo de felicitación y para motivarlos a seguir adelante. Recordando que su proceso de aprendizaje se verá fortalecido si dan continuidad a su empeño y entusiasmo. Mostrando siempre la disposición por parte del asesor a dar respuesta a dudas en el correo ismolina@ueveg.edu.mx

- Tercer momento:

Dando continuidad al seguimiento del alumno, revisar qué alumnos respondieron favorablemente y quiénes no al envío del mensaje. En caso de no haberlo hecho entonces comunicarlo al tutor. Si el alumno respondió entonces allí se dará inicio a un proceso comunicativo continuo durante el Módulo.

Cuadro 3. Estrategias a desarrollar en casos concretos de alumnos inactivos
(Elaboración propia)

Cabe señalar que resulta fundamental no saturar a los alumnos con demasiados mensajes y correos, será mejor centrarse en informarles aspectos relevantes para su desempeño, recomendando opciones que les permitan seguir activos en el Módulo y culminar de la mejor manera posible.

En cuarto lugar, se presentará un mensaje de retroalimentación al alumnado como parte de la revisión de actividades, resaltando el nivel de desempeño académico desarrollado a través de la evidencia de aprendizaje. En el ejemplo se alude a un Foro de discusión.

Manejo de Foro
<p>Foro Primera Impresión. Discusión Primera Impresión Ciencias Sociales</p> <p>Caso 1</p> <p>Estimado Octavio</p> <p>Los foros de discusión resultan un espacio académico de gran relevancia para el intercambio de comentarios y experiencias relacionadas con las preguntas detonantes alusivas a la definición y la utilidad de las Ciencias Sociales. De ahí que te recomiende asumir una actitud de mayor respeto, tolerancia y colaboración hacia los demás compañeros al momento de interactuar en dicho foro, verás que así se podrá generar un ambiente de aprendizaje más efectivo.</p> <p>Sin duda, lograrás enriquecer lo aprendido sobre el tema tanto en tus estudios anteriores como actuales.</p> <p>Continúa participando de forma activa en este foro. Sigo a tus órdenes para cualquier duda en ismolina@uveg.edu.mx</p> <p>Te hago llegar un saludo Israel Molina PAV Introducción a las Ciencias Sociales. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. www.uveg.edu.mx</p> <p>Caso 2</p> <p>Hola Mercedes</p> <p>Considero que la aportación que has realizado en el presente foro resulta muy acertada ya que anotas aspectos generales importantes sobre el tema planteado - las Ciencias Sociales, definición y utilidad - en un marco de respeto y cordialidad hacia los demás compañeros. Además de anotar, con base en el Formato APA, las referencias de consulta que te han brindado la oportunidad de dar a conocer la información.</p> <p>Te recomiendo continuar con el mejor entusiasmo la interacción con los demás participantes en este espacio académico tan enriquecedor para el aprendizaje del Módulo. Sigo en la mejor disposición para cualquier duda en ismolina@uveg.edu.mx</p> <p>Recibe un gran saludo Israel Molina PAV Introducción a las Ciencias Sociales. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. www.uveg.edu.mx</p>

Cuadro 4. Mensajes de retroalimentación para alumnos que participan en Foro de discusión
(Elaboración propia)

Continuando con los mensajes de retroalimentación, ahora se darán a conocer algunos con respecto a tareas entregables mediante archivos que deben subir a la plataforma virtual, y destacando el planteamiento de saludo personalizado, relación Evidencia-contenido, sugerencias sobre las áreas de oportunidad, cierre del mensaje y apoyo al alumno.

Retroalimentación de Evidencias de aprendizaje

Caso 1

Hola Ana

Retomas la tabla del formato sugerido para la realización de la tarea, además de tomar en cuenta la instrucción de cambiar el nombre del archivo para el envío en la plataforma UVEG. Los datos de identificación que presentas están incompletos, te han faltado Matrícula, Nombre del Módulo y Nombre de la Evidencia de aprendizaje. Abordas de manera clara el contenido de la columna objeto de estudio de la Antropología, la Historia, la Sociología, la Economía y el Derecho. Te ha hecho falta, por un lado, desglosar la Ciencia Política, la cual también resulta fundamental dentro del ámbito de las ciencias sociales; y por otro, anexar como parte de las conclusiones las respuestas a las tres preguntas planteadas al final.

Te recomiendo poner mayor atención en las instrucciones específicas de la tarea, así como en la redacción completa de ideas por ejemplo en la columna de Métodos y técnicas, y verás que así conseguirás una calificación más alta.

Te anoto a continuación un recurso de Internet donde puedes fortalecer tu nivel de comprensión sobre las Características de las Ciencias Sociales:

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-%20que%20son%20las%20ccss.pdf>

Espero que te resulte de gran utilidad.

Te exhorto a que sigas con el mejor esfuerzo la realización de tareas del Módulo. Y toma en cuenta que continúo con la mejor disposición para aclaración de dudas en ismolina@uveg.edu.mx

*“El éxito es la aplicación diaria de la disciplina.”
(Jim Rhon).*

Saludos cordiales

Israel Molina

PAV Introducción a las Ciencias Sociales.

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. www.uveg.edu.mx

Caso 2

Que tal Jorge

Es muy importante que revises las instrucciones específicas de la tarea para que puedas luego llevarla a cabo de forma satisfactoria. Retomas el formato propuesto pero no lo completas correctamente ni la tabla ni los datos de identificación correspondientes, además no cambiaste el nombre del archivo para el envío en la plataforma UVEG. Te sugiero ser más responsable con la lectura y la comprensión de la información sobre las características de las ciencias sociales (Antropología, Historia, Sociología, Economía, Ciencia Política y Derecho), esto te brindará mayor oportunidad de responder las categorías de la tabla y las preguntas planteadas al final como parte de las conclusiones. De esta manera, podrás obtener una calificación más alta en dicha tarea.

Te presento enseguida un recurso de Internet para que puedas repasar y fortalecer tu comprensión acerca de las Características de las Ciencias Sociales:

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-%20que%20son%20las%20ccss.pdf>

Espero que te sea de mucha utilidad.

Te recomiendo seguir con el mayor de los esfuerzos la realización de tareas del Módulo. Y recuerda que continúo con la mejor disposición para aclaración de dudas en ismolina@ueveg.edu.mx

*“El éxito no se logra con la suerte, es el resultado de un esfuerzo constante”.
(Anónimo).*

¡Saludos cordiales!

Israel Molina

PAV Introducción a las Ciencias Sociales.

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. www.uveg.edu.mx

Cuadro 5. Mensajes de Retroalimentación para alumnos que subieron archivos de tareas
(Elaboración propia)

Ahora bien, considerando aspectos tales como la retención y la aprobación de alumnos, se pasará a presentar reflexiones de las estrategias de acompañamiento que serán requeridas en situaciones concretas.

Situación 1
Julio Ramírez es un alumno que de manera irregular entra al Módulo, por lo que en consecuencia no realiza ninguna actividad al interior del Ambiente Virtual de Aprendizaje y por esa razón tiene un atraso en la entrega de tres Evidencias de aprendizaje (tareas). Adicionalmente, no responde a los mensajes enviados al correo institucional
Situación 2
Pedro Domínguez no responde a los mensajes que le has enviado tanto a su correo institucional, como al personal y tampoco ha ingresado desde hace dos semanas al Módulo.
Situación 3
Juan Uribe cuyo ingreso en el Módulo es relativamente frecuente responde correos, pero no está enviando Evidencias de aprendizaje y en consecuencia tiene un atraso en la entrega de las actividades académicas programadas.

En cada una de las situaciones planteadas resulta importante partir de la consulta específica del control y del seguimiento en el campus virtual UVEG y la necesidad de trabajar conjuntamente tanto el asesor como el tutor, para que de esta manera puedan desarrollarse estrategias en beneficio del alumnado tanto en cuestiones de retención como de aprobación. Así, se tendrán que tomar muy en cuenta elementos tales como la empatía, la comunicación, la asertividad y el trabajo en equipo. Enseguida se describen las posibles estrategias a instrumentar en cada caso:

Situación 1
<i>Estrategia: ¿Cuál es tu Evidencia de aprendizaje?</i>
Es fundamental generar la motivación para que Julio Ramírez sea un alumno que se involucre y participe activamente en sus asignaturas, así como brindar seguridad y confianza al alumno en todo momento.
De ahí que se le envíe un mensaje en calidad de urgente, con copia para el tutor, en el que se le plantee la importancia de tener la oportunidad de desarrollar competencias profesionales que le permitirán mejorar tanto en el ámbito profesional como personal. Anotando que para hacer

evidente un buen desempeño académico deberá realizar las lecturas correspondientes así como las tareas de acuerdo con las instrucciones solicitadas y administrando mejor su tiempo. Teniendo siempre presente que para cualquier duda podrá contactar al asesor a su correo electrónico UVEG.

Se le solicitará que de la manera más atenta tenga a bien responder de enterado a este mensaje y así comenzar una comunicación continua durante el Módulo.

Situación 2

Estrategia: ¿Por qué una comunicación efectiva?

Es importante que Pedro Domínguez confíe en que el asesor está en la mejor disposición de brindarle ayuda y de ahí que se busque generar un ambiente propicio para la empatía.

Se le enviará un mensaje, con copia al tutor, en el que se le reconozca la buena decisión que ha tomado al elegir a UVEG para dar continuidad a su proceso formativo, tanto profesional como personal, mencionando la necesidad de tener iniciativa con responsabilidad y respeto hacia el dar respuesta a los procesos comunicativos. Además de resaltar la relevancia de la administración del tiempo para el cumplimiento satisfactorio. Dejando claro que para resolver dudas podrá contactar al asesor a su correo electrónico UVEG.

También se le pedirá muy atentamente que responda a este mensaje.

Situación 3

Estrategia: ¿Para qué la Evidencia de aprendizaje?

Para el logro de que Juan Uribe modifique su acción en pro del envío de evidencias de aprendizaje del módulo se procederá a hacer un envío de mensaje electrónico en el que se le reconocerá de forma positiva el hecho de responder los correos pues de esta manera genera un proceso comunicativo efectivo con el asesor.

De allí se le preguntará cuáles han sido las motivaciones que lo han llevado a tomar la decisión de estudiar en UVEG, así se podrá comprender mejor al alumno y hacerle ver que la constancia y la fuerza en su actuar le darán oportunidad de no dejarse vencer. También se le sugerirá la utilización de alguna estrategia de aprendizaje como el subrayado y la elaboración de resúmenes con relación a las primeras lecturas y poder hacer las tareas correspondientes.

Se destacará la importancia de que administre bien su tiempo para un cumplimiento satisfactorio. Haciendo alusión a la disposición del asesor para resolver dudas mediante el correo electrónico UVEG.

Cuadro 6. Estrategias de acompañamiento para la retención y la aprobación de alumnos (Elaboración propia)

En ocasiones, también se presentan situaciones con alumnos que externalizan alguna duda de tipo académico. Y debe aprovecharse tal oportunidad para agradecerle de forma asertiva que se ponga en contacto y luego resolver la duda señalada.

Situación de dudas

José Mendoza hace manifiesta una duda concreta sobre cómo referenciar las fuentes de información de una Revista Electrónica de acuerdo al formato APA.

Mensaje Solución de dudas

Que tal José

Atendiendo la duda que me planteas sobre cómo referenciar las fuentes de información de una Revista electrónica de acuerdo al Manual Estilo APA, te puedo anotar los siguientes lineamientos y ejemplos:

Según Manual Estilo APA

Publicaciones periódicas. Las referencias de este tipo incluyen los siguientes elementos (algunos pueden no aplicar):

Primer apellido del autor, inicial o iniciales del nombre(s). (Año de publicación, si se cuenta con el mes o los meses que abarca, éstos se incluyen primero). Título del artículo. Nombre de la publicación y número de volumen en cursiva (número de ejemplar entre paréntesis), número de página (o páginas).

Revistas. Las revistas siguen la estructura ya mencionada.

Por ejemplo:

Ascanio, A. (1988). Competencias de los docentes para el desarrollo del proceso de aprendizaje en instituciones de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 15(32), 1-8.

Revistas en línea. Para las revistas en línea, se pone un punto después del número de ejemplar y se omite el número (o números) de página (s). Enseguida se agrega la leyenda «Recuperado de» y luego la URL.

Por ejemplo:

Clay, R. (junio, 2008). *Science vs. Ideology: Psychologists fight back about the misuse of research*. *Monitor on Psychology*, 39(6). Recuperado de <http://www.apa.org/monitor>

Espero haberte podido ayudar. De cualquier manera te anexo a este mensaje un Archivo PDF para que puedas leerlo con más detalle, o bien consulta el siguiente enlace en internet para que complementes la información:

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

Seguimos en contacto en mi correo: ismolina@uveg.edu.mx

“Muchos de nuestros sueños parecen al principio imposibles, luego pueden parecer improbables, y luego, cuando nos comprometemos firmemente, se vuelven inevitables”. (Christopher Reeve).

Te envío un cordial saludo

Israel Molina

PAV Introducción a las Ciencias Sociales

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. www.uveg.edu.mx

Cuadro 7. Mensaje de Solución de dudas al alumnado
(Elaboración propia)

Una vez que ya ha finalizado el Módulo, será necesario dar a conocer a los alumnos un mensaje de cierre, haciendo explícito el agradecimiento por la participación, reconociendo el trabajo y la dedicación pero también estimulando asertivamente para que se continúen los estudios en la UVEG.

Mensaje de cierre del Módulo

Que tal

Soy Israel Molina, tu asesor virtual del Módulo Introducción a las Ciencias Sociales, y me congratula mucho poderte compartir un Enhorabuena por el trabajo y la dedicación que has puesto en práctica para el desarrollo satisfactorio de tareas que correspondieron a dicho Módulo.

Sin duda, has logrado conocer las disciplinas que estudian al hombre como un ser social con un pasado y una cultura, así como las acciones sociales relacionadas con la economía, la política y el derecho.

Te podrás percatar de que las ciencias sociales aportan un conjunto de herramientas para el análisis y la interpretación de manera crítica del mundo social en el que vives, intervenir, decidir, cambiar y buscar elementos que permitan su transformación.

Asumes un nivel de compromiso y responsabilidad para cumplir con la realización de lecturas y tareas, por lo que debes seguir administrando bien el tiempo que dedicas a tus estudios profesionales y fortalecer tus hábitos de estudio. Por ende, te auguro un nivel óptimo de avance académico dentro de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG).

“Todos tus sueños pueden hacerse realidad si tienes el coraje de perseguirlos”. (Walt Disney).

¡Saludos cordiales!

Israel Molina

PAV Introducción a las Ciencias Sociales.

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. www.uveg.edu.mx

Cuadro 8. Mensaje de Cierre de Módulo.
(Elaboración propia)

2. Consideraciones finales

La autogestión resulta crucial para conseguir las metas educativas. La autogestión del aprendizaje se refiere al marco donde el alumno es el principal responsable y el administrador autónomo de su proceso de aprendizaje, encuentra sus objetivos académicos, gestiona recursos tanto de tipo material como humano, prioriza sus decisiones y tareas en todo el proceso de su circuito de aprendizaje. No obstante para el planteamiento de dicho marco contextual hay que identificar que la autogestión del aprendizaje contempla una serie de factores: buena planificación, organización y capacidad resolutoria; que el alumno se haga consciente de que debe aceptar responsabilidades para su aprendizaje y la necesidad de aprender de la interacción con sus compañeros en forma cooperativa. Es decir, cada alumno debe ser consciente de su responsabilidad en modular su aprendizaje y desarrollar estrategias que le permitan resolver problemas.

Sin embargo, se requieren además algunos aspectos motivacionales y conductuales para liderar un aprendizaje caracterizado por la autogestión. Esto significa centrar y canalizar las energías, el ser consecuente al acuerdo implícito que se tiene respecto a actitudes que implica la responsabilidad de la autogestión del aprendizaje: actitudes motivadas por la curiosidad de búsqueda, de estudio, de compromiso, y el aceptar el reto de la autogestión del conocimiento. Esto incluiría el desarrollo de habilidades de búsqueda y análisis crítico de la información como el de saber canalizar energías de manera productiva.

Es de esperar que todo asesor UVEG se pregunte de qué manera motivar al alumno. La respuesta no se encuentra en fórmulas mágicas o recetas que nos resulten apetecibles, sino en crear situaciones atractivas en las que se pueda ofrecer al alumnado algo valioso que motive su curiosidad como podría ser la estrategia del aprendizaje basado en problemas. En éste el rol fundamental del asesor será facilitar el aprendizaje del alumno que tiene como finalidad cumplir objetivos dentro de un contexto de suma de sinergias que incluye el trabajo cooperativo.

Es por eso que la labor académica del asesor en UVEG se sincroniza muy bien con los pilares fundamentales de su modelo educativo:

- ❖ Un enfoque constructivista que promueve que el alumno reconozca su forma natural de aprender y construya su conocimiento;
- ❖ Modelo centrado en el aprendizaje del alumnado, promoviendo ambientes de trabajo propios para que el alumno gestione su aprendizaje;

- ❖ Desarrollo de competencias donde el alumno adquiera conocimiento y a la par lo gestione y también desarrolle habilidades y actitudes en el marco de los valores de la UVEG; y
- ❖ Se apoya en el acompañamiento del asesor virtual que facilite y retroalimente su aprendizaje y un tutor que apoye su integración al modelo de trabajo mediante ambientes virtuales de aprendizaje.

Para lograr el éxito académico y personal en los procesos formativos de UVEG, se hace necesaria la autonomía y la iniciativa personal, asumiendo que se refiere a la capacidad desarrollada para tomar decisiones con criterio propio, adaptarse a las nuevas circunstancias y promover cambios y mejoras en el entorno que nos rodea.

Inciarte (2008) plantea competencias básicas, entre las que destacan la autonomía e iniciativa personal, donde un conjunto de habilidades suponen un desarrollo y una evolución sobre el conocimiento de uno mismo, una autoestima equilibrada, el deseo de superación y la construcción de valores y normas morales personales y fundamentados en principios éticos, en el conocimiento, el aprecio y el respeto hacia los otros y hacia el entorno. Supone, también, la disposición y la confianza para trazar, en distintos tipos de situaciones, proyectos de actuación sistemáticos, flexibles, creativos, personales y acordes a necesidades detectadas.

Un sujeto con alto nivel de autonomía e iniciativa personal es dueño de sí mismo, responsable de su vida y de sus decisiones; muestra voluntad reflexiva en cualquier contexto vital en donde tiene que actuar con criterios éticos; se orienta a emprender proyectos para transformar las ideas en actos; adquiere conciencia y aplica valores y actitudes personales como la responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí misma, autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional; tiene capacidad de elegir, de afrontar los problemas; y capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos; posee habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo; para ponerse en el lugar de los demás, valorar sus ideas y hacerles llegar sus propias ideas – he aquí la asertividad -. Conoce los principios, valores y normas del contexto social y cultural y actúa con los que haya personalizado; toma decisiones sustentadas y elige con criterios propios; mantiene una actitud positiva hacia los cambios que implican mejoras (innovación); es flexible en sus decisiones y actuaciones.

Sin duda, el lograr que nuestras alumnas y alumnos sean más autónomos aprendiendo implica hacerles conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar tales dificultades.

Monereo y Pozo (2003) hacen manifiesto de una serie de competencias que favorecen la autonomía de los alumnos en el aprendizaje: pensar; cooperar; comunicar; empatizar; ser crítico y automotivarse.

Se debe intentar que el carácter externo de la motivación se interiorice, logrando que el motor principal del aprendizaje y de la actividad se halle en el propio sujeto. La meta es desarrollar la capacidad para construir el conocimiento por sus propios medios. Esta capacidad está asociada al aprendizaje de estrategias para aprender. La autonomía para aprender necesita de algunas habilidades que permitan el aprendizaje a lo largo de la vida; esto es, habilidades para organizar, planificar y evaluar la propia tarea y, sobre todo, el proceso de aprendizaje permiten más autonomía en el aprendizaje, que puede ser regulado por el propio alumno.

En suma, el alumnado UVEG que se encuentra en un proceso de aprendizaje autónomo necesita también comprometerse con el aprendizaje, es decir, responsabilizarse de su proceso y hacerse cargo del mismo, lo que implica la autogestión del aprendizaje y desarrollar su propio proyecto de aprendizaje o formación. Y en conjunto con el asesor virtual y el tutor se podrá consolidar un proceso de seguimiento y acompañamiento en pro del avance académico.

3. Referencias de consulta

Andere, E. (1989). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Ed. Humanitas.

- Inciarte Rodríguez, M. (2008). *Competencias docentes ante la virtualidad en la Educación Superior*. Universidad Rafael Bellosos Chacín. Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78470202.pdf>
- García Aretio, Lorenzo, et al. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea. UNED.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pagano, C. (2008). *Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico*. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>
- Tellería, M. (enero-diciembre, 2004). *Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias. Sociales, 9, pp. 209-222. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Tobón, S. (2004): *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Zabalza, Miguel Ángel (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, España: Narcea.

¹Doctor en Administración y Políticas Públicas por Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC) de la Ciudad de México; Máster en Dirección, Gestión y Evaluación de Centros Educativos por Universidad Francisco de Vitoria de Pozuelo de Alarcón, Madrid; Maestro en Dirección de Centros Educativos por Universidad Anáhuac, Huixquilucan, Estado de México. En la actualidad, se desempeña como Profesor Asesor Virtual en Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG) y Docente Tutor Investigador en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS).

TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS E INCREMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD EN MÉXICO.

Elías Gaona Rivera¹
Eduardo Rodríguez Juárez²

Resumen

El incremento de la productividad, al interior de los países, es de vital importancia para generar crecimiento y desarrollo económico. Por tanto, esta se tiene que incrementar y una forma de hacerlo es a través de las nuevas tecnologías y en particular las tecnologías educativas, las cuales pueden proporcionar mejores herramientas tanto a docentes como a sus alumnos para que puedan lograrlo.

Palabras clave: Tecnologías educativas, productividad, TIC's

1. Productividad y destrezas en México.

El crecimiento de la productividad es esencial para el crecimiento económico de los países. Pero, ¿qué entendemos por productividad? Significa producir más con menos, por ejemplo, construir más autos o cultivar algún producto en, menos tiempo y esfuerzo; y a un costo menor. Pero ¿Qué hace que unos países sean más productivos que otros? El elemento fundamental no es la cantidad de recursos naturales, ni el capital; sino el conocimiento, convertido en tecnologías nuevas e innovadoras que favorecen producir más con menos (Servitje, 1998:51-52).

En los años sesenta, América Latina y algunos países de Asia oriental—Hong Kong, República de Corea, Malasia y Singapur—, los “tigres asiáticos”, tenían niveles similares de crecimiento económico y desarrollo. No obstante, en los 80's y 90's del siglo XX, mejoró la productividad en Asia oriental y produjo un importante crecimiento económico; y por otro lado, la productividad se paralizó en casi toda América Latina. ¿Por qué se rezagó la productividad, el crecimiento económico y el desarrollo en América Latina? Buena parte de la explicación se

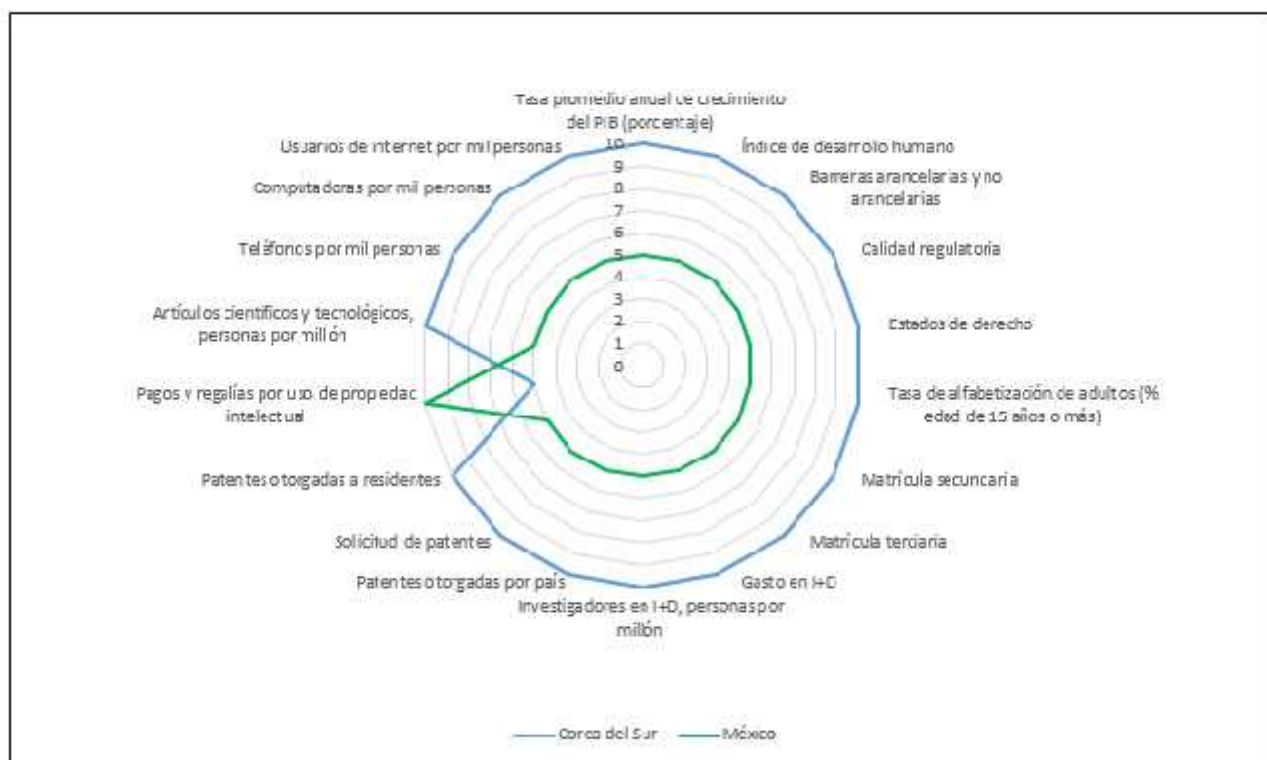
¹ Profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. elias_gaona3473@uaeh.edu.mx.

² Profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. roje77@hotmail.com

encuentra en dos debilidades, las cuales están entrelazadas: 1) una brecha en las destrezas de la población y 2) otra en la brecha tecnológica. (Gill & Et al, 2005: 6).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) aseveró que la implementación de políticas que mejoraran las competencias, habilidades y destrezas de México era uno de los principales desafíos que afrontaba el país. El Diagnóstico de la OCDE Sobre la Estrategia de Competencia, Destrezas y Habilidades de México, presentada el miércoles 10 de enero de 2018 por el secretario general, José Antonio Gurría, informó que un gran número de jóvenes mexicanos aún no lograban desarrollar altos niveles de competencias, habilidades y destrezas, debido a su bajo desempeño escolar (Zuñiga:2018). En la gráfica 1 se presentan indicadores de la economía del conocimiento, que reflejan el atraso de México en relación con Corea.

Gráfica 1. Evaluación de la economía del conocimiento de México y Corea, 2016.



Fuente: Hernández & Gaona (2018:431).

De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, 2015), la proporción de estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas es del 56.6%, en lectura del 41.7% y en ciencias del 47.8 % (OCDE 2016).

Un año antes de que el secretario de la OCDE presentará el diagnóstico Sobre la Estrategia de Competencia, Destrezas y Habilidades de México, la institución ya había elaborado para México, un año antes, una serie de recomendaciones específicas en áreas prioritarias. Entre los desafíos que la OCDE (2017: 4) emitió para México en términos de competencias estaban los siguientes:

- Mejorar el nivel de las competencias de los estudiantes de educación obligatoria.
- Aumentar el acceso a la educación superior a la vez que se mejora la calidad y la relevancia de las competencias desarrolladas en dicho nivel educativo.
- Mejorar el uso de competencias en el trabajo.
- Apoyar la demanda de competencias de alta productividad a fin de impulsar la innovación y la productividad.

La interacción entre las competencias y la tecnología explica las diferencias de productividad e ingresos entre los países, por lo que se requiere incrementar el acceso a la educación e incrementar el nivel de destrezas en los egresados de nuestro sistema educativo. Acceder a la educación y mejorar las competencias adecuadamente se convierte en los requerimientos centrales para acrecentar la productividad.

2. Las tecnologías educativas.

Es imprescindible preparar a estudiantes para que adquieran competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas, incluyendo nociones básicas de tecnología digital, con el objetivo de incrementar la productividad económica del país. En este apartado nos ocuparemos de la de tecnología digital y en particular de la tecnología educativa.

“Tecnologías educativas” es un concepto amplio, el cual incluye desde los recursos técnico/tecnológicos más sencillos (como la pizarra y la tiza), hasta los aparentemente más complejos y sofisticados como Internet y las redes sociales, pasando por recursos impresos y audiovisuales, laboratorios, bibliotecas, la radio y televisión educativas, etc. Estas herramientas elevan la calidad de la educación convirtiendo los recursos técnico/tecnológicos en instrumentos pedagógico/didácticos en función de la implementación de un currículo pertinente a las necesidades nacionales que eleven la productividad (Argueta & et al, 2005:54).

A continuación señalamos algunas herramientas tecnológicas que podrían contribuir a incrementar la productividad de todas las personas: docentes, alumnos y trabajadores en general. Las herramientas son: 1) las que ofrece la web 2.0 (Creación de mapas mentales (xmind), crear sitios web (Google Sites), crear presentaciones multimedia (Prezi), Agendar eventos (Google Calendar), educa play, etc. Dentro de estas se encuentran las de colaboración en línea (usos de grupos de google drive, wikis, foros de discusión y blogs); y las de comunicación en línea (correo electrónico, chats, what's up y facebook). La siguiente información se obtuvo de Wikipedia.

2.1 Web 2.0.

El término Web 2.0 fue acuñado por el americano Dale Dougherty de la editorial O'Reilly durante el desarrollo de una conferencia en el año 2004. El término surgió para referirse a nuevos sitios web que se diferenciaban de los sitios web más tradicionales englobados bajo la denominación Web 1.0. La característica diferencial es la participación colaborativa de los usuarios.

El término Web 2.0 o Web social comprende aquellos sitios web que facilitan el compartir información, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web. Web 2.0 permite a los usuarios interactuar y colaborar entre sí, como creadores de contenido. La red social conocida como web 2.0 pasa de ser un simple contenedor o fuente de información; la web en este caso se convierte en una plataforma de trabajo colaborativo.

Un ejemplo de sitio web 1.0 sería la Enciclopedia Británica donde los usuarios pueden consultar en línea los contenidos elaborados por un equipo de expertos. Como alternativa web 2.0 se encuentra la Wikipedia en la cual los usuarios que lo deseen pueden participar en la construcción de sus artículos.

Mapa mental

Un mapa mental es un diagrama usado para representar palabras, ideas, tareas, lecturas, dibujos, u otros conceptos ligados y dispuestos radicalmente alrededor de una palabra clave o de una idea central. Los mapas mentales son un método muy eficaz, para extraer y memorizar información. Son una forma lógica y creativa de tomar notas, organizar, asociar y expresar ideas, que consiste en cartografiar sus reflexiones sobre un tema, es representado por medio de dibujos imágenes o puede no llevar estas y llevar colores para mejor representación del tema escogido. Uno de los programas más populares es XMIND.

Google Sites

Es una aplicación en línea gratuita ofrecida por la empresa estadounidense Google como parte de la suite de productividad de G Suite. Es una herramienta para la creación de páginas web. Esta aplicación permite crear un sitio web o una intranet de una forma tan sencilla como editar un documento. Con Google Sites los usuarios pueden reunir en un único lugar y de una forma rápida información variada, incluidos vídeos, calendarios, presentaciones, archivos adjuntos y texto.

Presentaciones multimedia.

El término multimedia hace referencia a cualquier objeto o sistema que utiliza múltiples medios de expresión físicos o digitales para presentar o

comunicar información. De allí la expresión multimedia. Los medios pueden ser variados, desde texto e imágenes, hasta animación, sonido, video, etc. *Educaplay* es una plataforma que permite crear actividades educativas multimedia con un resultado atractivo y profesional, como mapas, adivinanzas, crucigramas, diálogos dictados, ordenar letras y palabras, relacionar, sopa de letras y tests. Además nos permite embeber las actividades en nuestros blogs o páginas web, una buena alternativa para que los estudiantes aprendan jugando.

Google Calendar

Es una agenda y calendario electrónico desarrollado por Google. Permite sincronizarlo con los contactos de Gmail de manera que podamos invitarlos y compartir eventos. Está disponible desde el 13 de abril de 2006. Aunque los usuarios no están obligados a tener una cuenta de Gmail, sí deben disponer de un Google Account para poder usar el software.

2.1.1 Herramientas de colaboración en línea.

Google drive. Google Drive es un servicio de alojamiento de archivos que fue introducido por la empresa el 24 de abril de 2012. Cada usuario cuenta con 15 gigabytes de espacio gratuito para almacenar sus archivos, ampliables mediante diferentes planes de pago.

Wkis. El término wiki (proviene del hawaiano wiki, «rápido»), el cual hace referencia al nombre que recibe una comunidad virtual, cuyas páginas son editadas directamente desde el navegador, donde los mismos usuarios crean, transforman, corrigen o eliminan contenidos que, generalmente, comparten.

Foros de discusión en internet. Un foro de Internet es un sitio de discusión en línea asincrónico donde las personas publican mensajes

alrededor de un tema, creando de esta forma un hilo de conversación jerárquico. Dicha aplicación suele estar organizada en categorías.

Blogs. Un blog o bitácora es un sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, que suelen estar actualizados con frecuencia y a menudo son comentados por los lectores.

2.2 Herramientas de comunicación en línea.

El correo electrónico.

Es un servicio de red que permite a los usuarios enviar y recibir mensajes mediante redes de comunicación electrónica. El término «correo electrónico» proviene de la analogía con el correo postal: ambos sirven para enviar y recibir mensajes, y se utilizan «buzones» intermedios (servidores de correo). Por medio del correo electrónico se puede enviar no solamente texto, sino todo tipo de archivos digitales, sin embargo existen limitaciones al tamaño de los archivos adjuntos.

WhatsApp

Es una aplicación de mensajería para teléfonos inteligentes, que envía y recibe mensajes mediante Internet, complementando servicios de mensajería instantánea, servicio de mensajes cortos o sistema de mensajería multimedia. Además de utilizar la mensajería en modo texto, los usuarios de la libreta de contacto pueden crear grupos y enviarse mutuamente imágenes, vídeos y grabaciones de audio.

Facebook

Es una compañía estadounidense que ofrece servicios de redes sociales y medios sociales en línea. Su sitio web fue lanzado el 4 de febrero de 2004. Está disponible en español desde febrero de 2008.⁸ Facebook es

una plataforma que funciona sobre una infraestructura de computación basada principal y totalmente en sistemas GNU/Linux, usando el conjunto de tecnologías LAMP, entre otras.

Conclusiones

El que los docentes tengan conocimientos y habilidades en las **Tecnologías de la Información y las Comunicaciones** (TIC's) contribuirá a que sus actividades docentes se desarrollen de una mejor manera, al contar con el apoyo el uso de herramientas tecnológicas. En la actualidad los sistemas educativos de los países subdesarrollados se enfrentan al desafío de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI. En el área educativa los objetivos estratégicos apuntan a mejorar la calidad de la educación por medio de la diversificación de contenidos y métodos, la promoción de la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas, y la formación de comunidades de aprendizaje.

Las TIC's, están transformando la educación notablemente, ha cambiado tanto la forma de enseñar como la forma de aprender y por supuesto el rol del maestro y el estudiante, al mismo tiempo que cambian los objetivos formativos para los alumnos dado que estos tendrán que formarse para utilizar, usar y producir con los nuevos medios, además el docente tendrá que cambiar sus estrategias de comunicación y asumir su función de facilitador del aprendizaje de los alumnos en entornos cooperativos para ayudarlos a planificar y alcanzar los objetivos.

Bibliografía

Argueta , L. P., & et al. (2005). *Incorporación de tecnología en educación media y su incidencia en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de las instituciones de la región oriental. Tesis. Deptamento de Ciencias y Humanidades Universidad del Salvador*. San Salvador: Universidad del Salvador.

Hernández, D., & Gaona, E. (2018). *México y Corea: Transformación e innovación, 1950-2017*. Disponible en:

<https://www.eumed.net/actas/18/trans-organizaciones/28-mexico-y-corea-transformacion-e-innovacion-1950-2017.pdf> Consultado el 2 de marzo del 2018 a las 18:49.

Gill, I., & Et al. (2005). *Cerrar la brecha en educación y tecnología*. Washington : Banco Mundial.

OCDE. (2016). *PISA 2015 Resultados clave*. París: OCDE.

OCDE (2017). *Diagnóstico de la OCDE Sobre la Estrategia de Competencia, Destrezas y Habilidades de México. Resumen ejecutivo México 2017*. París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>. Consultado el 1 de marzo del 2018 a las 20:16

Servitje, R. (1998). Tres fundamentos de la productividad: educación, tecnología y participación. En F. Solana , *Educación, productividad y empleo* (págs. 51-58). México: Noriega editores Fondo Mexicano de Intercambio Académico, A.C.

Zuñiga, I. (s.f.). *México debe trabajar en mejorar habilidades y destrezas de trabajadores: OCDE*. Disponible en:

<https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2018/01/10/mejorar-competencias-habilidades-destrezas-uno-los-principales-desafios-mexico-ocde.html>.

Consultado el 2 de marzo del 2018 a las 5:21.

EL DESARROLLO DE LA APRECIACIÓN MUSICAL A PARTIR DE LA ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE RECURSOS INFORMÁTICOS PARA EL APRENDIZAJE

Dannys Agustín Cabrera Cañadilla.

Licenciado en Educación Musical. Profesor Asistente. Departamento de Educación Artística, Universidad de Granma, Sede "Blas Roca Calderío" Manzanillo 87510, Granma, Cuba.

dcabrerac@udg.co.cu

RESUMEN

La investigación objeto de estudio tiene como tema: **"El desarrollo de la apreciación artística a partir de la elaboración y aplicación de recursos informáticos para el aprendizaje"**, constituye una respuesta a muchas de las necesidades planteadas en la educación superior del siglo XXI, supone restar protagonismo a los libros impresos, que sólo permiten el aprendizaje a través de la lectura y la comprensión, y que son generalmente estáticos y poco interactivos. El proceso de apreciación y creación artística en su diversidad de formas y lenguajes precisan de la utilidad de la obra de arte como hilo conductor del proceso de enseñanza- aprendizaje y ello se manifiesta en la conformación del producto modelado.

Siendo consecuente con el principio de la praxis artística se propone dar cumplimiento al objetivo de este trabajo consistente en explicar las diversas ventajas de los Libros Electrónicos Interactivos (LEI) con énfasis en la dimensión artística, cuya intención obtiene como énfasis de la labor la conformación de un producto informático que evidencia las experiencias manifestadas en la investigación toda vez que ofrece un medio electrónico con aplicaciones variadas en correspondencia con las posibilidades de educandos y educadores.

Palabras Clave: Praxis artística; Libros Electrónicos Interactivos; TICs; docencia universitaria; apreciación.

ABSTRACT

The research object of study has as its theme: **"The development of artistic appreciation from the development and application of computing resources for learning"**, is a response to many of the needs raised in higher education in the 21st century, it takes away

the prominence of printed books, which only allow learning through reading and comprehension, and that are generally static and not very interactive. The process of appreciation and musical creation in its diversity of forms and languages require the usefulness of the work of art as the guiding thread of the teaching-learning process and this is manifested in the conformation of the modeled product. Being consistent with the principle of musical praxis, it is proposed to fulfill the objective of this work, which is to explain the various advantages of Interactive Electronic Books (LEI), which establishes useful guidelines for implementation, whose intention it obtains as emphasis of the work the conformation of a computer product that demonstrates the experiences manifested in the investigation whenever it offers an electronic means with varied applications in correspondence with the possibilities of learners and educators.

Key words: Artistic Praxis; Interactive Electronic Books; TICs; University teaching; appreciation.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo y el perfeccionamiento cultural son una necesidad en la formación multilateral y armónica de la personalidad del individuo. Es multifactorial, se dirige a diversas ramas del saber científico y se encamina al desarrollo pleno de todo hombre y mujer, caracterizado por un elevado sentimiento humano e íntegro. Como parte de este desarrollo está la educación estética, que tiene como vía esencial, en Educación, la Educación Artística, la que forma actitudes, desarrolla capacidades, conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para percibir y comprender el arte en sus variadas manifestaciones.

La educación artística para niños, adolescentes y jóvenes constituye una polémica a lo largo del proceso histórico - cultural de los pueblos: en ocasiones, por la poca importancia que se le concede, se distorsiona su mensaje educativo, lo cual propicia la pérdida de lo que debería constituir las raíces para su posterior desarrollo en la vida.

Desde el punto de vista práctico está comprobado el efecto de las artes en el sujeto del proceso educativo. Este conocimiento es un instrumento esencial en la labor de los educadores y promotores culturales ubicados en diversas instituciones.

La elaboración de la colección de libros electrónicos interactivos de Educación Artística, asegura un desarrollo cultural que marca el desarrollo de beneficios culturales, y el hecho de que hoy se ofrece permite no solo la posesión de una compilación de informaciones teóricas con relación a los lenguajes artísticos, sino también que centra la atención en la obra de arte como hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación artística.

Se conoce de otras fuentes que poseen, de manera aislada, diferentes fundamentos de conocimientos de las manifestaciones artísticas, sin embargo, la integración de los elementos

teóricos, prácticos e ilustrativos es la diferencia que marca el trabajo realizado. A partir de las razones referidas anteriormente se plantea como objetivo: ***Elaborar una colección de libros electrónicos interactivos que integren los componentes de los Lenguajes Artísticos para paliar las necesidades bibliográficas de los estudiantes y docentes que trabajan la Educación Artística.***

2. DESARROLLO

El arte cumple múltiples funciones: educativa, ideológica, cognoscitiva, estética, de desarrollo, entre otras. En contacto directo con el fenómeno artístico, el escolar se instruye y, a la vez, se educa, todo lo cual exige preparación y sensibilidad para comprenderlo. Para educar a través del arte son necesarios los conocimientos teóricos y prácticos, entre los cuales debe de existir un adecuado equilibrio en el sistema de influencias de lo artístico.

El conocimiento teórico contribuye a que el sujeto analice lo que tiene valor artístico y posibilita descubrir detalles artísticos imperceptibles, eleva el gusto estético y permite adquirir nociones sobre el desarrollo histórico de las diferentes manifestaciones. El conocimiento práctico favorece la obtención de vivencias en las diferentes edades y el contacto directo con el arte y su utilización en la transformación de los modos de actuación. Es difícil ofrecer consideraciones sobre el arte sin establecer relaciones con el hecho artístico, de ahí la importancia de la práctica. Es de suma importancia la compilación de informaciones respecto a las manifestaciones artísticas, en tanto que a través de estas se puede contribuir a la formación integral y humanista del futuro ciudadano. Además, ha de entenderse no solo como el desarrollo de capacidades perceptivas del individuo hacia el arte o la formación inicial del interés artístico, sino también como la posibilidad de formarse la apropiación de conocimientos y valores humanos de alguna manera emocional y sensible que solo son posibles de comunicar a través del arte.

Para un mejor desarrollo de la enseñanza de los lenguajes artísticos, desempeña un papel decisivo el educador artístico con la influencia de sus funciones y objetivos. En la pedagogía contemporánea, los problemas relacionados con el aprendizaje se han incrementado. Es por ello que las ciencias pedagógicas en la actualidad revisten una mayor importancia.

En la colección de LEI que se hace referencia en la introducción se utilizan diversas vías de contribuir al desarrollo de la Educación Artística de niños, jóvenes y adultos, los autores de este trabajo proporcionan no solo el desarrollo de la dimensión teórica con relación a la música sino, que además, proporcionan los recursos representativos con que deben contar los profesionales para trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta manifestación en las diversas educaciones.

El uso de las TICs en los procesos de enseñanza artística presenta múltiples ventajas:

- a) **Interacción:** El aprendizaje basado en TICs es interactivo. Usar un sistema aprendizaje interactivo puede aumentar el disfrute del estudiante y puede aumentar la comprensión de este, la efectividad y eficiencia a largo plazo, mejorar la motivación y confianza. El entorno de aprendizaje se llama interactivo si permite al estudiante

realizar actividades como navegar a través de este, seleccionar información, responder a cuestiones usando el teclado o el ratón, tocando la pantalla o vía voz, resolver problemas, crear presentaciones, colaborar con otros, y de esta forma involucrarse en actividades de aprendizaje. La interacción de estudiantes y profesores a través de TICs reduce las barreras culturales y de comunicación entre ambos.

- b) **Cooperación:** Las TICs son tecnologías por naturaleza sociales, por lo que mejoran el aprendizaje cooperativo. El intercambio de datos y la colaboración con otros estudiantes facilita la necesidad innata humana de comunicarse. Se crea un entorno compartido conectado los dispositivos a través de wi-fi. Además, diferentes estudios (Delgado-Almonte, Bustos-Andreu and Pedraja-Rejas, 2010) han demostrado que el aprendizaje colaborativo, definido como la actividad que facilita el aprendizaje a través de la interacción social, conlleva a mejores resultados académicos. Los estudiantes aprenden más, retienen mejor el material aprendido, desarrollan un razonamiento superior y se sienten valorados y seguros.
- c) **Individualidad:** Muchos programas de e.learning incluyen la posibilidad de diversos niveles de dificultad que pueden adaptarse a diferentes estudiantes.
- d) **Cambio de roles:** Las TICs animan a la interacción y la comunicación por parte de los estudiantes, es decir, que los estudiantes descubran los principios. Esto supone un cambio de rol en el proceso de enseñanza. En la actualidad se quiere un sistema de enseñanza centrado en el estudiante, ya que éste es el verdadero protagonista del aprendizaje desde la autogestión del conocimiento. Por tanto el profesor abandona el papel de “fuente” del conocimiento, asumiendo otro de “guía u orientador” hacia el conocimiento.
- e) **Tiempo, flexibilidad:** Con el uso de las TIC, los costes y el tiempo de aprendizaje se reducen a través de la reducción física de asistencia a clase y de las consecuencias. No se trate de eliminar la interacción cara a cara pero sí de reducirla, al complementarla con tecnología (Sabry and Barker, 2009). Además, la demanda de formación continua para los profesionales se enfrenta con las limitaciones de tiempo, de recursos financieros y a las responsabilidades, tanto en el trabajo como fuera de casa, que tienen los trabajadores, por lo que las nuevas tecnologías representan una herramienta apropiada que ofrezca educación a aquellos estudiantes que tienen problemas de tiempo, gracias a su flexibilidad y movilidad (Duhaney, 2005).

2.1 Ventajas de los LEI.

- Promueven la lectura y facilitan los procesos de investigación.
- Son más ecológicos, con menor impacto medioambiental al reducirse la cantidad de papel y la tinta utilizada. Hay menos contaminación por el transporte de material.
- Son más rápidos y baratos de producir, se ahorra en el tradicional y costoso proceso de producción, comercialización y distribución e intermediación.
- Se distribuyen a escala mundial.

- No hay excedentes en el “stock” de libros.
- Los contenidos se adaptan a las personas con discapacidades visuales, de audición u otras.
- Facilitan el estudio de idiomas por la incorporación de audio, video y diccionario multilingüe. En algunos casos, se elige el idioma. De igual manera, facilitan las traducciones.
- Favorecen la adquisición de conocimientos de TIC. El empleo en un entorno virtual se corresponde con la actualidad.
- En los textos electrónicos se buscan palabras, escribir notas, modificar el tipo y tamaño del texto, color, luminosidad de la pantalla. Se imprimen textos y las imágenes.
- Tienen una gran capacidad de multimedia e interactividad.
- Los hipertextos permiten acceder inmediatamente a las fuentes.
- Los contenidos audiovisuales aportan mejoras en la comprensión de conceptos. De hecho, se convierten fácilmente en verdaderos audiolibros.
- Por lo general, son más baratos.
- Se personalizan orientando a las necesidades de cada uno de los lectores.

3. CONCLUSIONES

El producto elaborado es efectivo en la medida en que responde al desarrollo de la apreciación y asegura la obtención de resultados positivos que no solo abarcan la preparación de los profesionales y estudiantes antes referidos, sino que la práctica cultural, artística y educativa muestra que el medio es utilizado por todas aquellas personas que trabajan con los niños y adolescentes que de alguna manera evidencian el desarrollo de la sensibilidad ante los lenguajes artísticos.

4. **BIBLIOGRAFÍA**

- Acosta, L. (1983). Del tambor al sintetizador. Editorial Letras Cubanas. La Habana.
- _____. (2004). Otra visión de la música popular cubana. Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Arjona, M. (2003). Patrimonio cultural e identidad. Publicaciones de la Oficina del Historiador. Ediciones Boloña, La Habana.
- Antolitia, G. (1988). Historia de la música. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Álvarez, M. C. (1986). "Que se repita. Habla María Antonieta Enríquez". En Universidad de La Habana (número extraordinario), no. 227, La Habana.
- Alén, O. (1986). La música en las sociedades de tumba francesa en Cuba. Editorial Casa de las Américas, La Habana.
- _____. (2006). Pensamiento Musicológico. Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Barrios, M. E. (2008). La interpretación de la canción lírica cubana. Editorial Adagio, La Habana.
- Calero, J. y Leopoldo Valdés Quesada. (1929). Cuba musical, Imprenta de Molina y Compañía, La Habana.
- Carpentier, A. (1979). La música en Cuba. Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Casanellas, L. (2004). En defensa del texto. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Castillo, O. (1964). Miguel Faílde, creador musical del danzón. Editora del Consejo Nacional de Cultura, La Habana.
- Castro, F. (2011). Palabras a los intelectuales. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Cañizares, D. (1993). La Música Sacra en Cuba. Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- Colectivo de autores. (1980). Amadeo Roldán. Algo sobre Apreciación Musical. Editorial Letras Cubanas, Ciudad de la Habana.
- Elí, V. y Zoila Gómez. (1989) ... haciendo música cubana. Editorial pueblo y educación.
- <http://www.musica.cult.cu/document/herenciaintranscultural.htm>
- http://www.lajiribilla.cu/2001/n14_agosto/386_14.html
- <http://conganat.sld.cu/musica.html>
- http://www.lajiribilla.cu/2004/n184_11/184_02.html

**“EL E-MOJI-LEARNING EN LA IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS EN LA
MATERIA DE CREATIVIDAD EMPRESARIAL, EN EDUCACIÓN SUPERIOR:
CASO UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS VALLES CENTRALES DE
OAXACA, GRUPOS 801,802, CUATRIMESTRE ENERO-ABRIL 2019”**

M.C.E. Laura Thaigi Mendoza Gómez¹

thaigi17@hotmail.com

L.A. Roberto Vicente Yescas²

yescas_vicente@hotmail.com

L.M. Carlo Deimos Aguilar Chiñas³

carlo.aguilar@mieljave.com

¹ M.C.E LAURA THAIGI MENDOZA GOMEZ, Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca.

² L.A. ROBERTO VICENTE YESCAS Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca.

³ L.M. CARLO DEIMOS AGUILAR CHIÑAS Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca.

RESUMEN:

Este artículo muestra el proceso del uso de dispositivos móviles para el aprendizaje en la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO), México. El objetivo general es Implementar el e-moji-learning en educación superior en la UTVCO con el propósito de desarrollar habilidades de creatividad empresarial, propiciando condiciones agradables y favorables para los estudiantes universitarios, que en su mayoría son nativos digitales y utilizan dispositivos móviles de manera cotidiana. Los resultados revelan la importancia de la utilización de estos dispositivos como una herramienta pedagógica para el aprendizaje y la generación de productos creativos por parte de estudiantes y profesores en el ambiente académico universitario.

ABSTRACT:

This article shows the process of the use of mobile devices for learning in the Technological University of the Central Valleys of Oaxaca (UTVCO), Mexico. The general objective is to implement e-moji-learning in higher education at UTVCO with the purpose of developing business creativity skills. propitiating pleasant and favorable conditions for university students, who are mostly digital natives and use mobile devices on a daily basis. The results reveal the importance of the use of these devices as a pedagogical tool for learning and the generation of creative products by students and teachers in the university academic environment.

Palabras clave: e-learning -- e-moji-learning -- tecnología educativa -- investigación cualitativa -- ambiente educativo -- estrategias de enseñanza -- tecnologías de la información y de la comunicación – Creatividad empresarial.

Keywords: e-learning -- e-moji-learning -- educational technology -- qualitative research -- educational environment -- teaching strategies -- information and communication technologies -- business creativity

I. GENERALIDADES

1.1 OBJETIVO GENERAL

Implementar el e-moji-learning en educación superior en la UTVCO con el propósito de desarrollar habilidades de creatividad empresarial.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar las condiciones para la implementación del e-moji-learning en dispositivos móviles como una herramienta de aprendizaje
- Identificar las condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje
- Identificar las condiciones que dificultan el proceso de aprendizaje
- La utilización del e-moji-learning como técnica para desarrollar habilidades de creatividad empresarial

*Si uno pretende ser más creativo debe permanecer,
en parte, como un niño, con la creatividad e inventiva
que caracteriza a los niños, antes de ser deformados
por la sociedad adulta.*

Jean Piaget

INTRODUCCIÓN

Las Universidades Tecnológicas (UUTT) surgieron en México en 1991 como organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, para ofrecer una educación superior de calidad que forme profesionistas competitivos con alto compromiso en innovación y emprendimiento social, científico y tecnológico. (Sánchez, 2019)

Para lograrlo, las UUTT operan bajo el Modelo Educativo Basado en Competencias Profesionales, que desarrolla destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, para impulsar y promover el progreso regional y la generación de capital humano, social, cultural y productivo.

La UTVCO nace como un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Oaxaca, con personalidad jurídica y patrimonio propio, integrado al Subsistema de Universidades Tecnológicas, establecido en el decreto publicado el 12 de diciembre de 2009 en el Periódico Oficial del Estado. Inicia sus actividades en instalaciones facilitadas por el gobierno municipal. En septiembre de 2011 opera en sus instalaciones actuales, ubicadas sobre una superficie de alrededor de 20 hectáreas de terreno

La Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca UTVCO, tiene la convicción de ser una institución educativa que empodera el talento humano al servicio de la sociedad, mediante una Educación Que Trasciende, que genera innovación y emprendimiento de alto impacto para impulsar cambios.

Este 2019 la #UTVCO cumple 10 años de impulsar una educación de calidad, una década de logros, de impulsar el talento humano con nuevas ideas y espíritu participativo; 10 años de esfuerzo, pasión y compromiso

Concibe a la innovación como un factor clave para mejorar las condiciones de vida de la población, a través de la construcción de creativas y efectivas respuestas a las necesidades, problemáticas y desafíos que enfrenta Oaxaca. (Sánchez, 2019)

La ingeniería en desarrollo de negocios una de las 10 ingenierías que se ofertan en la UTVCO tiene como visión, ser líder en la formación de profesionales en negocios, que impacten para el desarrollo sostenible de México, desde una perspectiva socialmente responsable.

¿Cuáles son los objetivos de la universidad?

En las aulas de la UTVCO se forman líderes con visión global y sentido humano, que saben cómo gestionar desarrollo y lo hacen con apego a la ética, la integridad y respeto a la dignidad de toda persona, porque educan con valor.

Es la primera universidad oaxaqueña con el nombramiento de Aliado Estratégico para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en México, fortalecemos nuestro compromiso y responsabilidad social para que cada conocimiento aprendido se transforme en una acción positiva para la humanidad.



Gráfico 1 ODS ONU

Los ODS son parte de la vida diaria y cotidiana de la universidad, en el cual podemos poner énfasis en el número 4 que nos habla de la educación de calidad, compromiso de la UTVCO, El Secretario General de la ONU dice:

«Es cierto que la globalización y el avance tecnológico han impulsado dramáticamente el comercio global y la riqueza del mundo. Es verdad que el número absoluto de pobres se ha reducido y sus condiciones de vida mejorado. Pero también es cierto que la globalización y el progreso tecnológico, en conjunto, han sido factores de inequidad. Ocho personas en el mundo tienen tanta riqueza como la mitad de la población global», indicó António Guterres en la presentación del informe de los ODS.

La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo.

¿Cuál es el objetivo en este caso? Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. (ONU, 2019), lo cual se puede dar por medio de las tecnologías de la información para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea creativo y cercano a la utilización cotidiana que los nativos digitales, que en este momento se encuentran cursando una carrera universitaria.

La creatividad es primordial para poder desarrollarse en el mundo actual para ello se presenta el concepto de creatividad según (Tarapuez & Lima, 2015) que define como Tener un solo concepto sobre creatividad no es tarea fácil. Sin embargo, y . antes de tomar una definición que sea más acorde con los propósitos del presente texto, es importante citar algunas de ellas: “Creatividad es la capacidad de ser receptivo a las experiencias proporcionadas por el medio y de buscar continuamente las posibilidades para un desarrollo ulterior”. Schachtel. “La creatividad incluye a la bisociación, la habilidad de reunir marcos no comunes de referencia”. Koestler. “Creatividad es el proceso de cambio, de desarrollo y de evolución en la

organización de la vida subjetiva". Ghiselin. "Creatividad es el arte de buscar, ensayar y combinar el conocimiento en formas nuevas". Parcker. "La creatividad puede reconsiderarse como una forma de solucionar problemas mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos". Gagné. "Creatividad es un proceso que comprende la sensibilidad a los problemas, a las deficiencias y fallos, a los elementos que faltan, a la no armonía; en suma, a la identificación de una dificultad.

2 IMPORTANCIA DEL E-LEARNING.

Una de las tendencias educativas actuales de mayor crecimiento en materia de incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) tiene que ver con el uso de dispositivos móviles (DM), como tabletas o smartphones, a lo cual se le conoce comúnmente como mobile learning o m-learning (Keengwe & Bhargava, 2017). Al respecto, por encargo de la Unesco, (Vosloo, 2013) indica la importancia y relevancia de emprender procesos de acercamiento de estos dispositivos a la educación en sus diversos niveles cuando manifiesta que:

Hoy los dispositivos móviles impregnan la vida diaria, dando acceso incomparable a la comunicación y la información [...] y aunque es probable que las escuelas físicas siguen siendo los nexos de la educación formal, los modelos de aprendizajes alternativos junto con la enseñanza a distancia ganarán terreno a medida que las tecnologías móviles se perfeccionen y difundan (Vosloo, 2013)

Lo anterior supone una gran serie de retos para el sistema educativo en su conjunto. En ese sentido, el aprovechamiento del potencial de una tecnología emergente y tan cambiante como los DM requiere generar cambios de orden pedagógico acompañados de procesos sostenibles de formación docente, dotación tecnológica, conectividad y cultura institucional (Brown & Mbat, 2017). En otras palabras, el sistema educativo requerirá explorar nuevas formas de concebir las escuelas más

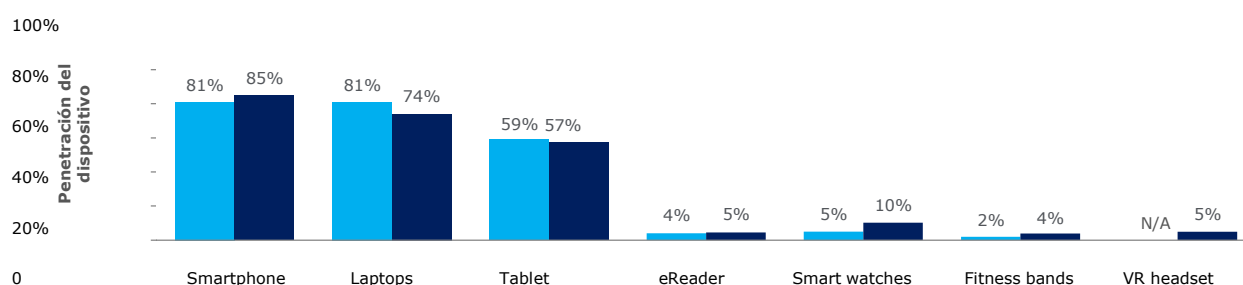
flexibles personalizadas y que aprovechen los valores agregados que brindan los dispositivos móviles. A partir de allí, la construcción de un nuevo paradigma educativo es un esfuerzo por redefinir el sentido de la educación y las formas en que se desarrolla de manera que, pueda conectarse con las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI y al mismo tiempo con los intereses, necesidades, gustos y habilidades de cada estudiante. (SEPÚLVEDA, 2005)

Los avances tecnológicos han ido produciendo paulatinamente un cambio en la relación del individuo con la sociedad, la masificación de la tecnología ha desarrollado una actitud positiva hacia el cambio e innovación y constituye el primer paso hacia la democratización de la información y el conocimiento.

En la era de la información la educación es un derecho ineludible, es el principal medio para acceder a un trabajo remunerado

Los dispositivos como smartphones, laptops y tablets se mantienen con la mayor penetración en el mercado. En cuanto a la participación de los smartphones, ésta ha crecido 4% respecto al año anterior, manteniéndose en el liderazgo con un 85%.

Gráfico 1 Acceso a dispositivos móviles.



Fuente: México edition, Deloitte Global Mobile Consumer Survey, May - Jun 2015, May - Jun 2016 Base: Todos los encuestados, México, 2015: 2000, 2016: 200

El estudio de (Deloitte, 2016) muestra que el 45% de los celulares tienen una “segunda vida”. ¿A qué nos referimos con esto?, pues bien, una vez que el usuario decide cambiar de modelo de teléfono, opta por alguna opción en que el dispositivo continúe operando, por ejemplo, algunos deciden dárselo a un amigo o a un miembro de la familia (30%), guardarlo como repuesto (23%) o venderlo (15%), ya sea físicamente o en línea. Esta situación potencia un mercado de segunda mano que permite el constante crecimiento del consumo de servicios móviles y mayor tráfico de la red (Deloitte, 2016). El 70% de los alumnos de nivel de octavo cuatrimestre tiene un teléfono móvil con estas características.

3 LA IMPORTANCIA DEL E-MOJI-LEARNING

El e-moji-learning supone una experiencia de aprendizaje en la materia de los grupos de octavo cuatrimestre, denominados: 801 y 802 en la materia de creatividad empresarial de la Ingeniería en desarrollo de negocios y creatividad empresarial, área mercadotecnia. Son 62 alumnos 23 hombres y 39 mujeres, todos cuentan con dispositivo móvil (smartphone) con conexión a internet

Los dispositivos actuales son más rápidos y fáciles de conectar a Internet, comparado con lo que sucedía hace 20 años en donde la conectividad era normalmente cableada y para el uso de llamadas telefónicas. Hoy en día, además de las velocidades móviles celulares que son 1,000 veces más rápidas que las posibles con GSM, hay amplia cobertura de redes inalámbricas de corto alcance de Wi-Fi y Bluetooth. (Deloitte, 2016).

Checar los teléfonos se encuentra entre las primeras y últimas cosas que hacen en el día la mayor parte de los propietarios de smartphones, ya sea revisando redes sociales o los mensajes instantáneos (38% y 27% respectivamente), el estudio destaca que el 83% de los usuarios hace el chequeo de su smartphone en los primeros 30 minutos de la mañana, mientras que el 80% revisó su teléfono en los 30 minutos previos a dormir, incluyendo a aquellos que lo realizaron en menor tiempo (Deloitte, 2016). Esta es una práctica que en la mayoría de clases interrumpe

el proceso enseñanza aprendizaje, por lo cual nos dimos a la tarea de no pelear contra este dispositivo, en cambio decidimos utilizarlo como herramienta para el aprendizaje.

Las principales actividades que los usuarios realizan en la madrugada son la verificación de la hora con un 44%, seguida de actividades como verificar mensajes instantáneos, verificar las notificaciones de redes sociales o responder los mensajes instantáneos, estas últimas con 35%, 34% y 25% respectivamente.



Gráfico 2 Actividades realizadas con el teléfono durante la noche. Fuente: México edition, Deloitte Global Mobile Consumer Survey, May - Jun 2016 Base: Todos los propietarios de Smartphones: 1699

Las redes sociales son lugares donde los emojis están presentes en todo momento y son elementos de comunicación con lo cual los milenial, rango de edad de estudiantes que cursan el nivel licenciatura interactúan todos los días.

Los emoticones o emojis son representaciones esquemáticas de expresiones faciales o pequeñas imágenes que se añaden a los mensajes electrónicos. Los emoticones textuales se componen de signos de puntuación, como :), y se leen inclinando la cabeza hacia la izquierda, mientras que desde hace alrededor de una

década se han popularizado también emoticones gráficos, constituidos por pequeñas imágenes prediseñadas. Hoy en día es difícil encontrar programas o aplicaciones destinadas a la comunicación interpersonal que no integren un conjunto de emoticones: los hallamos en las aplicaciones de mensajería, en las redes sociales, en los foros, en algunos programas de correo electrónico, en los blogs. Cuando no hay conjuntos predeterminados, los usuarios pueden añadir manualmente las populares secuencias de signos de puntuación.

Su popularidad es tal que aparecen incluso fuera del ámbito digital: no es infrecuente encontrar logotipos, anuncios o instrucciones que integran estos pequeños pictogramas. Son tan frecuentes que casi pasan desapercibidos. (Sampietro, www.redalyc.org, 2019)

El término “emoji” también deriva del japonés, en ese caso de e (‘imagen’) y moji (‘carácter’). Creados a finales de los años 90 en Japón, se trata de pequeños pictogramas en color, que se añaden a los intercambios electrónicos en diferentes soportes.

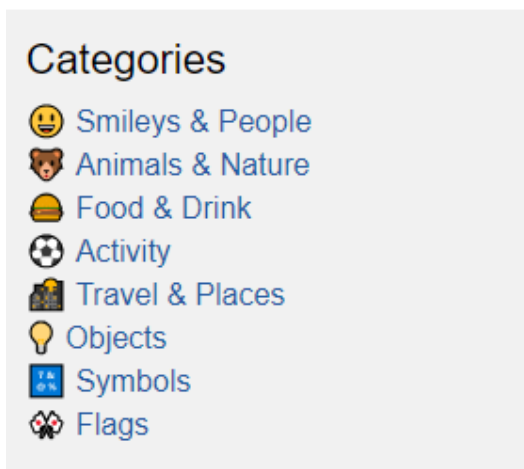


Ilustración 4 Consultado en emojiopedia <https://emojiopedia.org/emoji-13.0>

Debido a la difusión de estos pictogramas, un consorcio internacional denominado Unicode se ocupa desde hace años tanto del diseño de los emojis como de su

codificación, para permitir la transmisión de estos pequeños iconos a distintos soportes. Gigantes informáticos como Twitter, Apple, Gmail y Android han adoptado el estándar Unicode, aunque puede haber pequeñas diferencias de visualización en los distintos soportes. El consorcio Unicode actualiza periódicamente el conjunto de emojis.





U+1F647	U+1F64F
	
U+1F646	U+1F4AB
	

Ilustración 3

Fuente: *Emojipedia*

Por ejemplo, el emoticono U+1F647 (person bowing deeply), que representa una persona que se inclina hacia adelante (el primero de izquierda a derecha y de arriba a abajo), según un diccionario de emojis en español indicaría una persona arrepentida (Ortiz, 2015). En realidad, la reverencia está profundamente arraigada en la cultura japonesa y se utiliza en una gran variedad de situaciones, no solo en saludos y despedidas o para marcar el comienzo o finalización de una clase. Aquí podemos observar como los alumnos ocupan este tipo de medidas para sus clases.

Para que les serviría el uso de esas tecnologías para su formación

Según (2015) (Gettinger & Koeszegi, 2015) es más fácil que dos personas alcancen un acuerdo si utilizan emoticonos, lo que podría tener importantes implicaciones en ámbito profesional. También (Darics, 2012) (2012) destaca el importante papel que pueden tener los emoticonos y otros rasgos no verbales en contexto empresarial, donde ayudarían a estrechar los

lazos interpersonales y serían un elemento fundamental del trabajo relacional (Locher & Watts, 2016). Entre otros factores que influyen en el uso de emoticonos se encuentran el registro del intercambio (YUS, 2014), la temática (Kavanagh, 2010); el tipo de actividad (Derks & Grumbkow, , 2014) y también la personalidad del receptor (Xu, 2017). Finalmente, algunos estudios también consideran el contexto que acompaña los emoticonos, también en situaciones experimentales. Especialmente, (Walther & D'Addario , 2019) notaron en sus experimentos que variaciones en el mensaje escrito tenían más efecto en la percepción del mensaje por los participantes que la presencia de emoticonos, incluso cuando estos contrastaban con el contenido verbal; es decir, los emoticonos podían simplemente potenciar el valor emotivo de un mensaje.

Ahora bien, más allá de lo encontrado en la literatura especializada, resulta pertinente enfatizar, desde la investigación, en el contexto que hace factible o efectiva la implementación educativa de dispositivos móviles, ya que este no solo caracteriza, sino que determina las experiencias de. (Díaz, 2017)

En el contexto latinoamericano se evidencia en la actualidad una gran cantidad de iniciativas que apuestan por hacer del uso de tecnologías móviles una parte importante de la solución para cerrar las brechas educativas en el continente. Iniciativas como PSU móvil (para la Prueba de Selección Universitaria), en Chile; Mobile for supervisors, en Argentina, y Evaluación de aprendizaje a través de celulares, en Paraguay (Chiappe, 2016) apoyan la afirmación anterior y contribuyen a allanar el camino para que empiecen a surgir proyectos e iniciativas educativas sustentadas en el uso de dispositivos móviles.

En la localidad de San Pablo Huixtepec ubicada a hora y media de la ciudad capital Oaxaca de Juárez, con rumbo a Puerto Escondido Oaxaca, donde se ubica la UTVCO, los alumnos cuentan con dispositivos móviles, que distraen a el alumno de las actividades académicas.

Surge la idea de realizar actividades con los dispositivos móviles. En la unidad temática de la materia de Creatividad Empresarial, Proceso del pensamiento creativo, Tema Depuración de ideas/Generación de ideas, se pide como “Saber hacer”: Generar ideas de productos innovadores.

4 EJEMPLO DE ACTIVIDAD

Se estructuró la implementación del e-moji-learning en educación superior en la UTVCO con el propósito de desarrollar habilidades de creatividad empresarial. La cuál consistió en lo siguiente.

1. Mostrar la siguiente imagen.



Figura 1

2. Preguntar quién cuenta con un celular y con alguna aplicación que cuente con emojis.
3. Explicar el distinto contexto de la respuesta asignándole un emoji diferente.

4. Pedir que en su libreta generen y escriban con texto una idea que quieran comunicar sobre alguna empresa que no sea mayor a 3 renglones, al igual que la respuesta analizada en el punto 1
5. Escribir nuevamente la idea que quieren comunicar pero eliminar palabras clave por emojis y dibujar los emojis en lugar de las palabras.
6. A continuación, eliminar todas las palabras y dibujar solo emojis.
7. Se revisa cada uno de los procesos de creación del mensaje con solo palabras a puros emojis.
8. Una vez validado se imprime con emojis tomados de la aplicación de su dispositivo móvil que llevan con ellos.
9. Se “testea” con reingeniería, mostrando a los compañeros el mensaje con los emojis(impresos), tratando que los compañeros descifren el mensaje.
10. Una vez validado por los compañeros, se toma fotografías del proceso con el celular para archivarlo en un pdf, el cual se mandara al “grupo de WhatsApp” de la materia previamente creado, como evidencia.

En la aplicación de esta estrategia se puede observar que los alumnos no están acostumbrados a utilizar su celular como herramienta de generación de material didáctico.

En algunas ocasiones lo ocupan como método de consulta, pero no todos los profesores permiten su uso.

EL 90% de los alumnos estuvo activo y comprometido con la actividad.

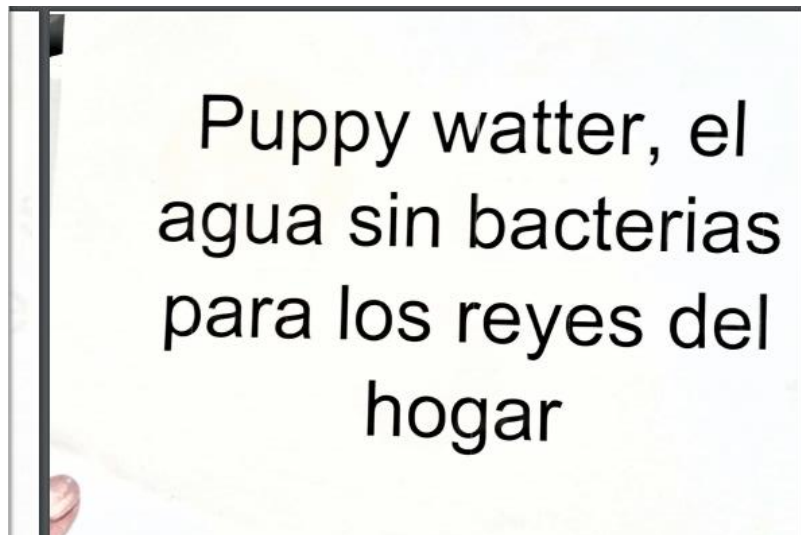
Todos terminaron la actividad dentro de los 50 minutos activos que dura la sesión.

Se logra generar empatía con ellos utilizando un dispositivo de su vida cotidiana al igual que aplicaciones que ellos creen fundamentales.

Como conclusión el e-moji-learning da resultado positivo en la generación de desarrollar habilidades para las tareas específicas de creatividad y comunicación empresarial.

Se anexa ejemplo de la actividad realizada.

Mensaje de promoción que se quiere comunicar

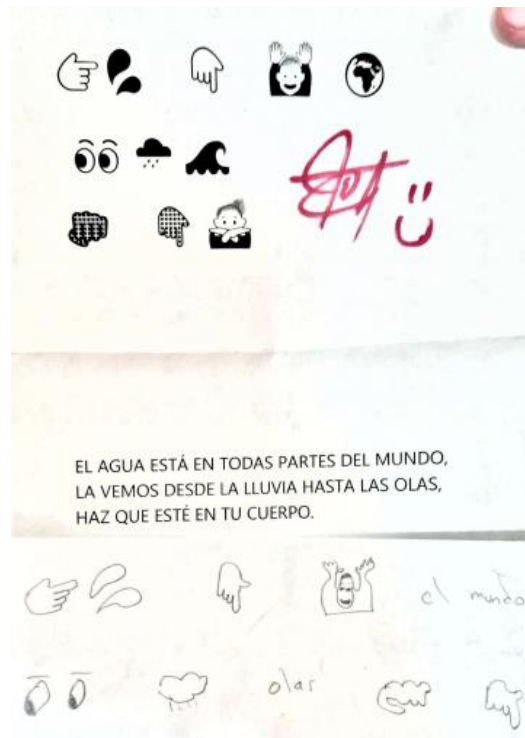
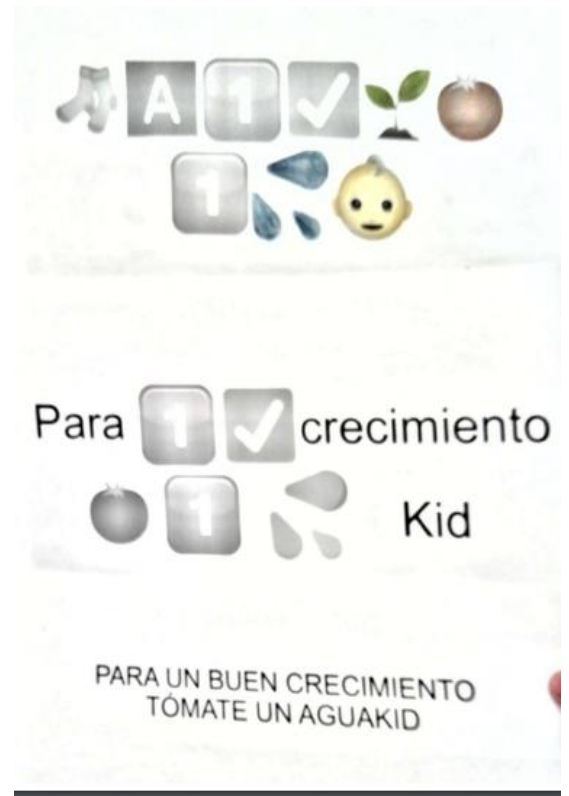
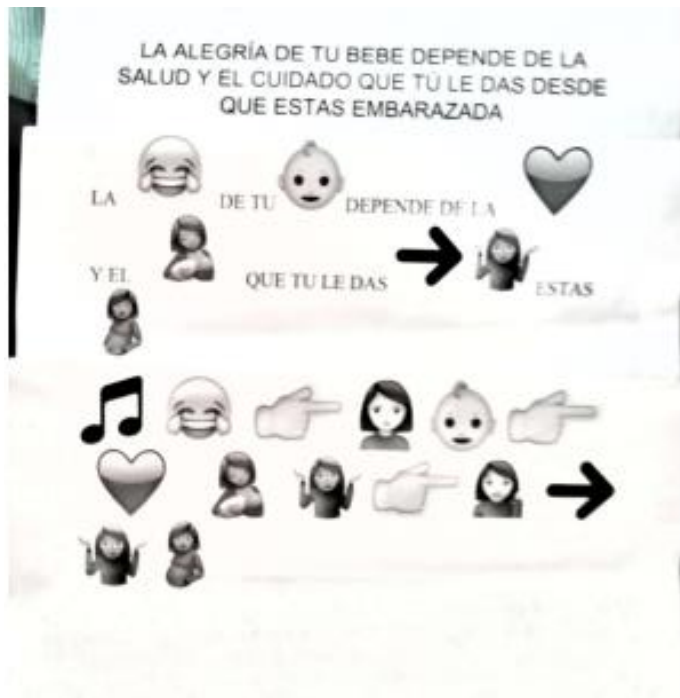


Mensaje donde los emojis sustituyen palabras



Mensaje de promoción de marca de agua con solo emojis





①

"El agua que te acompaña a todos
hados con tu bicicleta, rápido y ligero
como tú."

②

El  que te  a todos  con
tu ,  y   

③

   ,  
 

Bibliografía

- Brown, T., & Mbat, L. (26 de Junio de 2017). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, . Obtenido de doi: 10.19173/irrodl.v16i2.2071
- Chiappe, A. (29 de Julio de 2016). *Tendencias sobre contenidos educativos digitales en América Latina*. Obtenido de http://www.tic.siteal.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/tic_cuaderno_contenidos_digitales.pdf
- Darics, E. (2012). *Instant Messaging in work-based virtual teams: the analysis of nonverbal communication used for the contextualisation of transactional and*. Loughborough: Loughborough University.
- Deloitte. (2016). *Hábitos de los consumidores*. Mexico: consulting.
- Derks, D., & Grumbkow, J. (11 de 4 de 2014). Emoticons and social interaction. *Computers in Human Behavior*,, págs. 842-849.
- Diaz, B. (20 de Junio de 2017). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: : http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext
- Gettner, J., & Koeszegi, S. (2015). More than Words: The Effect of Emoticons . *Outlooks and Insights on Group Decision and Negotiation, Lecture Notes in* (págs. 1-16). Barsovia: Processing. 15th International Conference.
- Kavanagh, K. (1 de 1 de 2010). A Cross-Cultural Analysis of Japanese and English Non-Verbal. *Intercultural*, págs. 65-80.
- Keengwe, J., & Bhargava, M. (2 de julio de 2017). *Education and Information Technologies*. Obtenido de "Mobile learning and integration of mobile technologies in education",: doi: 10.1007/s10639-013-9250-3
- Locher, M., & Watts, R. (6 de 1 de 2016). Language, Behaviour, Culture. *Journal of Politeness Theory and Relational Work*, págs. 1-5.
- ONU. (12 de 03 de 2019). www.un.org. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/07/se-debe-acelerar-la-implementacion-de-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Ortiz, D. G. (1 de Enero de 2015). *El significado definitivo de los emoticonos de WhatsApp*. Obtenido de http://www.tecnoplora.com/apps/diccionario-definitivo-emoticonoswhatsapp_2014052600001.html

Sampietro, A. (2016). *Emoticonos y emojis*. Valencia: UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Sampietro, A. (19 de 01 de 2019). *www.redalyc.org*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4959/495952431010/html/index.html>

Sánchez, N. D. (12 de 03 de 2019). *UTVCO.edu.mx*. Obtenido de <http://www.utvco.edu.mx/universidad.html>

Vosloo, S. (2013). *Aprendizaje móvil y políticas: Cuestiones clave*, . Paris: UNESCO.

Walther, J., & D'Addario, K. (3 de 1 de 2019). The Impacts of Emoticons on Message. *Social Science Computer*, págs. 324-347.

Xu, L. (9 de 7 de 2017). Emotional Expression Online : the Impact of Task ,. *PACIS*, págs. 79-80.

YUS, F. (1 de 12 de 2014). Not all emoticons are created equal. *LEnguaje y Discurso*, págs. 511-529.

ESTRATEGIA DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO.

¹Loraine María Frutos Morales
Universidad de Granma, Cuba

lfrutosm@udg.co.cu

Resumen:

El uso de la tecnología en la docencia es una realidad de estos tiempos, en especial los entornos virtuales de aprendizaje. Hoy los docentes necesitan atemperarse con nuevas competencias y adaptarse a las nuevas funciones que demanda el estudiante que usa la tecnología en su proceso de enseñanza aprendizaje. Esta labor trasciende del nivel de herramientas de apoyo, y de alcanzar la relevancia e implicaciones en las comunidades de aprendizaje es una transformación cualitativamente superior en su impacto social. En la Universidad de Granma se evidenció la necesidad de implementar mecanismos para lograr que el docente cuente con estas competencias básicas para el adecuado uso de las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en su misión. Para eso se implementó una estrategia de capacitación para los mismos.

La metodología empleada se basa en un diagnóstico de impacto de la incorporación de los ambientes virtuales al proceso de aprendizaje en la Universidad de Granma, valiéndose de los datos obtenidos a través de la aplicación de encuestas a estudiantes y entrevistas a algunos de los docentes que emplean las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento como recurso pedagógico.

Palabras claves: universidad, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, profesores, aprendizaje combinado, moodle, carreras pedagógicas.

Abstract:

The use of technology in teaching is a reality of these times, especially virtual learning environments. Today teachers need tempering with new skills and adapt to the new functions demanded by students who use technology in their teaching-learning process. This work transcends the level of support tools, and reaching the relevance and implications in the learning communities is a qualitatively superior transformation in its social impact. In the University of Granma, the need to implement mechanisms to ensure that the teacher has these basic skills for the proper use of learning technologies and knowledge in their mission was evident. For that, a training strategy was implemented for them.

¹ Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación. Licenciada en Educación en la Especialidad Matemática-Computación. Profesora del Departamento de Educación Virtual y Audiovisual. Universidad de Granma

The methodology used is based on an impact diagnosis of the incorporation of virtual environments into the learning process at the University of Granma, using the data obtained through the application of student surveys and interviews with some of the teachers who use Technologies of learning and knowledge as a pedagogical resource

Key word: university, learning and knowledge technologies, teachers, combined learning, moodle, pedagogical careers

1.1 INTRODUCCIÓN

“Las TIC han llegado a ser uno de los pilares básicos de la sociedad y hoy es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga en cuenta esta realidad.” como plantea (Polo & Moreno, 2018) refiriéndose a (Almenara & Tena, 2010, pág. 18)

Nuevas tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) generan diferentes situaciones y formas de aprender en los ya familiares entornos digitales, pueden modificar el ámbito social involucrando para esto formas han requerido la incorporación de nuevos elementos multimedia al proceso y la efectiva combinación de las potencialidades de la informática, las redes y las telecomunicaciones a escala mundial.

Resulta oportuno incluir los cambios tecnológicos que están afectando a la manera de concebir el aprendizaje en la Sociedad del conocimiento que menciona como plantea (Polo & Moreno, 2018) refiriéndose a (Punie, 2007, pág. 17), No se puede desconocer los avances y el papel que juegan las TAC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la definición de métodos didácticos creativos, esto implica un repensar de la forma en que se enseña para lograr que esta generación y las venideras logren un aprendizaje significativo con los mismos retos que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje presencial o virtual.

Ante toda esta dinámica, el sistema educativo tiene un reto muy importante, pues debe cuestionarse a sí mismo, repensar sus principios y objetivos, reinventar sus metodologías docentes y sus sistemas organizacionales. Tiene que replantear el concepto de la relación alumno - profesor y el proceso mismo del aprendizaje, los contenidos curriculares, además, revisar críticamente los modelos mentales que han inspirado el desarrollo de los sistemas educativos.

Lozano (2011) presenta la siguiente definición: “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. Se trata en definitiva de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento.”

Dado que la educación se desarrolla desde cualquier ambiente ya sea físico o virtual se considera importante la participación activa de estudiantes y docentes aspecto que se ha facilitado en gran medida con el uso adecuado de las TIC.

“Nuestra vida cotidiana está llena de tecnología” (Lancho, 2008, pág. 10), la misma ha sido beneficiosa para la educación, gracias a todas las posibilidades formativas que permite el internet, generando un intercambio social por medio de distintas herramientas y de diferentes dispositivos favoreciendo una serie de valores que tienen que ver con la libertad, la honestidad, la responsabilidad, la gratitud, la horizontalidad, la colaboración, la tolerancia, entre otros.

La transmisión de estos valores, en los procesos educativos virtuales, es producto del trabajo colaborativo y del desarrollo de actividades bien definidas, que propicien un ambiente donde, los estudiantes y el docente, interactúan para alcanzar un aprendizaje socializado.

La tecnología acorta distancias y permite optimizar el uso del tiempo, más es el profesor – tutor quien siempre está dispuesto a asesorar, acompañar, escuchar y guiar al estudiante; la mejora de la calidad de los contenidos propicia que cada participante alcance el éxito en el aprendizaje con mayor facilidad, disminuyendo la dependencia psicológica respecto al tutor.

Las TIC y ahora las TAC, están cambiando la forma de interactuar tanto de estudiantes como de docentes, con su aplicación en el ámbito educativo se está promoviendo el manejo de la información a grandes escalas, en décadas pasadas las bibliotecas estaban llenas de personas en búsqueda de conocimiento, ahora la información está al alcance de nuestras manos literalmente, de una manera más sencilla e incluso menos controlada, con la aparición de tablets y teléfonos inteligentes con acceso ilimitado a internet los esfuerzos por buscar y conseguir información relevante son cada vez menores.

La incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye un factor de cambio en las prácticas y concepciones curriculares, por la creación de nuevos modelos, que ofrecen la potencialidad de flexibilizar la oferta de oportunidades de aprendizaje, disminuyendo limitaciones de tiempo; espacio y presencia, así como fomentar el pensamiento reflexivo centrado en sus habilidades cognitivas, perfeccionar el estudio independiente y sus métodos de colaboración, de manera que los estudiantes se perfeccionen no sólo como profesionales sino también como seres humanos.

“Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. El diseño e implementación de programas de capacitación docente que utilicen las TICs efectivamente es un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance”. (UNESCO, 2004)

En la actualidad la Universidad de Granma ha decidido incorporar, a través de sus políticas académicas, un nuevo modelo educativo en el que se incorporan las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en el proceso docente, de forma que use las posibilidades de la red institucional y otras Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Para el logro de este objetivo se implementan estrategias a nivel institucional que permitan al docente la capacitación en el uso de las TAC y la didáctica de su uso.

2.1 DESARROLLO

Las dificultades que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de las diferentes asignaturas se relacionan en gran medida a la utilización de metodologías poco adecuadas y antiguas en el proceso de enseñanza – aprendizaje como lo es el uso de recursos simples en las clases, uso de pizarrón y papelógrafos como únicos medios didácticos, los estudiantes han perdido la motivación e interés por acrecentar sus conocimientos; en tal virtud es necesario superar estas deficiencias a través de la utilización de un nuevo método de enseñanza asistido por las Tecnologías de Información y Comunicación TIC y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento TAC; principalmente en la elaboración de material didáctico atractivo, de fácil acceso y que sea motivante para los estudiantes sin que sean usadas como elementos meramente instrumentales sino como nuevas posibilidades en la educación .

Se necesita llegar a los docentes para que hagan uso de la tecnología como recurso didáctico para orientar sus clases; buscando la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje, dando atención individual y permitiendo de esta manera el desarrollo cognitivo del mismo y a través de la retroalimentación inmediata y efectiva, haciendo que su aprendizaje sea significativo, participativo y sobre todo colaborativo.

Dentro de las funciones del Docente como planificador, mediador de aprendizajes, orientador e investigador, él debe fija objetivos, planificar el curriculum, estructurar el conocimiento y selecciona/crea actividades y recursos (considerando: interdisciplinariedad, desarrollo competencial...). Si todo esto se realizara en el siglo pasado seria meramente comprensible que este docente le fuera muy sencillo establecer y organizar el proceso, pero hoy nuestros estudiantes usan la tecnología de formas diversas y sus dispositivos son parte de su aprendizaje.

El proceso de Diversificación curricular que personaliza el aprendizaje según el alumnado (sus saberes previos, ritmos, intereses) y considerando las inteligencias múltiples, requiere de mucho comprometimiento y acercamiento a las TAC que el alumno usa para estudiar.

La gestión el curriculum (exposiciones y síntesis, recursos, actividades, grupos, seguimiento y orientación, evaluación) no puede desvincularse de la tecnología, ni la orientación personalizada a cada alumno. Por lo que el docente debe Investigar, reflexionar sobre su práctica, innovar para mejorar aprendizajes (actividades, recursos, metodología) y se debe formar continuamente (cursos, red social de profesores, aprender de -y con- los alumnos y colegas en el centro)

Se hace entonces necesario y urgente que el docente conozca y maneje las herramientas informáticas con que cuenta, que desde las directivas la institución se impulse la consecución de recursos, la planeación de estrategias de implementación, la instalación de elementos de software y hardware, la difusión de la información pertinente y el adiestramiento de los profesores en la administración e estas tecnologías, para de esta manera utilizar de manera eficiente todos los beneficios que aportan las TAC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, motivar y colaborar con otras instituciones que noten el progreso adquirido con este tipo de implementaciones y que a su vez deseen ser incluidas y vinculadas dentro de las actividades que conllevan estos nuevos métodos pedagógicos.

La propuesta crea un sistema de entrenamiento contextualizado, basado en un enfoque constructivista del conocimiento. En el que se construye un espacio para el desarrollo de procesos formativos en pregrado y postgrado, que van desde la propia autoformación hasta el trabajo colaborativo, en los diferentes niveles de integración y uso de Internet. En esta etapa se limita a la realización de actividades docentes en línea.

El mismo lo integran varias fases:

1. Familiarización con las TAC disponibles en la institución:

Las formas fundamentales del trabajo metodológico que serán usadas:

- Docente-metodológico
- Científico-metodológico

Estas dos formas están estrechamente vinculadas entre si y en la gestión del trabajo metodológico se integran como sistema en respuesta a los objetivos propuestos.

El trabajo metodológico se realiza también en los diferentes niveles de dirección:

- Departamento docente
- Facultad
- Sede universitaria
- Centro de educación superior

Estos niveles son los encargados de dirigir esta labor en los colectivos de carrera, de año, de disciplina y de asignatura, según corresponda. Trazaron estrategias pedagógicas comunes, en correspondencia con su papel y lugar en la estructura del centro de educación superior, dirigidas al perfeccionamiento del proceso docente educativo. Se realizaron eventos para divulgar las mejores experiencias de los colectivos metodológicos en los claustros para su generalización.

Los tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico que se usaron:

- Inclusión de la utilización de la plataforma de tele formación, en la preparación de la carrera, disciplina y la asignatura
- Reuniones metodológicas
- Clases metodológicas
- Clases abiertas
- Clases de comprobación
- Talleres metodológicos

Los tipos fundamentales del trabajo científico-metodológico que se usaron:

- Trabajo científico metodológico del profesor y de los colectivos metodológicos. Tema “El papel de las TAC con fines docentes”
- Seminario científico metodológico. Tema: “Estrategias educativas que incluyan los nuevos contextos espacio-temporales”
- Conferencia científico- metodológica. Tema: “El modelo pedagógico-tecnológico que se necesita en la las carreras Universitarias”
- Trabajo científico metodológico del profesor y de los colectivos metodológicos. Tema “Didáctica del uso de las TAC en el proceso docente”
- Seminario científico metodológico. Tema: “Estrategias educativas que incluyan el uso de las TAC”
- Conferencia científico- metodológica. Tema: “El modelo pedagógico-tecnológico que se necesita en la las carreras pedagógicas”

2. Cursos de postgrados para usuarios, profesores, creadores de cursos e investigadores para potenciar el aprendizaje de las herramientas y potencialidades de las TAC disponibles.

3. Ejecución de las acciones y operaciones para aplicar lo aprendido en la preparación.

5. Evaluación de la propuesta usando los métodos Cuestionario para las modalidades de implementación.

El contenido está dosificado por etapas permitiendo que los implicados vayan alcanzando diferentes niveles de realización en dependencia de sus propias necesidades, demandas y potencialidades.

Las actividades de aprendizaje estarán en correspondencia con los objetivos propuestos y están pensadas sobre la base de qué y cómo aprenden los alumnos, más que sobre qué y cómo enseñan los profesores. Debe evitarse que el alumno sea un mero espectador de la información; permitiéndole participar, contrastar su opinión con la del resto de sus compañeros, compartir sus experiencias, aplicar lo que aprende en proyectos y trabajos colaborativos y cooperativos.

Cada actividad está planificada en el tiempo y perfectamente definida en cuanto a los lapsos de ejecución, el formato de entrega, la extensión de los trabajos.

Análisis de resultados

- La percepción que se tiene del uso de las TAC entre los estudiantes es complementaria a los roles que desempeña como individuo de una sociedad de la información. Es este el motivo por el cual no se encuentra prácticamente ningún tipo de resistencia a su utilización y que es este quien ayuda a su cada vez más veloz masificación.

- Entre los factores que han impedido que de las TAC se constituyan en la herramienta para la cual fueron creados y que en muchos casos hayan pasado a ser un complemento o material de apoyo a las clases convencionales, se encuentra el poco interés mostrado por algunos de los docentes a cargo de las asignaturas por el desconocimiento de las mismas.
- En general el impacto de la incorporación de las TAC al proceso educativo puede calificarse como favorable al presentar un comportamiento de gran proporción en el uso de las herramientas virtuales disponibles en la Universidad de Granma, tanto a nivel estudiantil como del cuerpo docente.
- Por su parte la percepción docente se halla un poco más conservadora, al encontrar muchas veces más cómodo el uso de los materiales convencionales y no adentrarse a explorar otros recursos por considerarlos poco pertinentes. No obstante este viejo paradigma va en descenso, entre otras cosas desde la inclusión de las TAC en los más recientes planes de estudio.
- La experticia obtenida mediante la exploración empírica que lleva a docente como individuo a identificarse en alguna medida con estas herramientas y a procurar su implementación paulatina pero firme y evolutiva, es un proceso de avance en la contextualización universitaria a los tiempos.
- El nivel de satisfacción que han tenido los estudiantes en la experiencia de uso de las herramientas virtuales en su formación ha ido en aumento quizás por estar directamente involucrados en la creación de las mismas

Durante la concepción del experimento se realizó el diseño de las asignaturas teniendo en cuenta las posibilidades de las TAC. Los contenidos digitales estuvieron disponibles en diferentes formatos y accesibles en la plataforma soporte del entorno virtual. En el mismo se espera encontrar los resultados académicos superiores a los de la población general.

El Modelo pedagógico de la Universidad de Granma, basado en el aprendizaje activo y centrado en el estudiante, determina el uso de las TAC para proporcionar al alumno un espacio de interacción, búsqueda y aprendizaje, por lo que las autoridades de la institución educativa deben seguir apoyando a los docentes, incrementando su porcentaje del presupuesto para la realización de cursos de capacitación continua, los Docentes actualizando sus conocimientos y mejorando sus técnicas y herramientas a ser aplicados con sus estudiantes; y éstos a su vez, a no seguir solo siendo receptores sino también a ser críticos reflexivos y conjuntamente llegar a ser constructores y solucionadores de problemas en el Aprendizaje.

Se debe promover el uso de modelos pedagógicos que incorporen las TAC a las formas de enseñar y aprender, junto con el desarrollo de medios y recursos que optimicen el aprendizaje y mecanismos que permitan la actualización permanente de contenidos a través de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento.

No hay que dejar de lado que adicional a la utilización de las TAC para facilitar el proceso de aprendizaje, los docentes debemos avanzar un poco más y hacer uso de las conocidas TAC, es decir aplicar la Tecnología con un fin informativo

y comunicativo orientado a la educación, la metodología que se utilice para llegar a los estudiantes depende en gran medida de los instrumentos disponibles, siempre pensando en los estudiantes, cómo facilitar su proceso cognitivo.

CONCLUSIONES

Las universidades del siglo XXI deben asumir los retos actuales de la sociedad de la información para realizar los cambios necesarios en la educación superior. En este empeño es decisivo un alto compromiso institucional y profesional para trabajar en un entorno abierto de aprendizaje, sustentado en los espacios reales de trabajo y que respondan a los problemas y necesidades de la sociedad.

El uso de las TAC como herramienta para la masificación de la educación tiene problemas de apropiación que derivan del temor o fobia al uso de tecnología, desconocimiento o mala información para el correcto empleo, rechazo por cambio en el paradigma tradicional, son entre otros los factores que han impedido que docentes usen las TAC para el fin que fueron creados y pasaran a ser un accesorio o material de apoyo a las clases convencionales.

Comprender el concepto de integración curricular de las TIC es un tema básico para el momento actual en el que se encuentra la informática educativa. El desafío del educador del siglo XXI será diseñar, a partir de una mirada proactiva y asertiva de las teorías educativas y en consecuencia de procesos como la asimilación y la acomodación, nuevos modelos de integración tendientes a mantener la motivación de los alumnos, potenciando los métodos activos y promoviendo la innovación como una nueva manera de hacer las cosas, de tal suerte que al recrear la realidad con el empleo de la tecnología las tareas de orientación y seguimiento evidencien los progresos esperados.

Enfrentar este nuevo escenario educativo no se traduce exclusivamente en acceder a las tecnologías de la información y saber manipularlas, lo que se requiere más bien es un esfuerzo sistemático por parte del educador para generar un ambiente motivador para sus estudiantes que permita construir conocimientos, utilizando estas tecnologías como una plataforma para el aprendizaje.

El problema de habitabilidad expresado a través del lenguaje revela las dificultades de adaptación tanto del docente como del alumno en su dimensión psicológica, cuando ambos se ven sumergidos en el mundo aparente provocado por las TAC. Cada uno ha tenido un proceso de adaptación diferente que presume conocimientos previos en el uso de herramientas tecnológicas, lo cual en muchos casos ha conseguido desestimar la necesidad de invertir tiempo y recursos en la capacitación necesaria para el manejo de las herramientas a emplear con fines educativos formales. Conlleva esto a la auto-capacitación empírica, lo cual apenas abre algunos espacios de acceso idóneo al ámbito digital.

El uso de las TAC en la Universidad de Granma:

- Constituye un elemento aglutinador de los demás recursos. A partir de mismas se accede a todos los recursos que se implementan en la red universitaria, siendo esto un elemento importante en la reducción del tiempo que emplea en su localización.

- Permite gestionar adecuadamente la abundante información que se proporciona en la red.
- Sienta los pilares para promover la creación de comunidades de aprendizaje.
- Potencia la interacción social, a través de los comentarios y de la posibilidad de establecer vínculos con otros entornos virtuales de interés educativo o social

BIBLIOGRAFÍA

Almenara, J. C., & Tena, R. R. (2010). Diseño y producción de TIC para la formación. España: UOC.

Ausubel, B., Novak, J., & Hanesian, H. (1990). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Trillas.

Brenes, F. (2005). Principios Y Fundamentos Para Una Teoría De La Educación A Distancia. Barcelona: Laia.

Cabero, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448496>

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana, Los desafíos de las TIC para el cambio Educativo (pp.113-126).

Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>

Coll, C., y Marti, E. (2001). "La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp.623- 655). Madrid, Alianza.

García, L. (2006). La educación a distancia: De la teoría a la práctica. Barcelona - España: Ariel Educación.

García, L. (2012). Sociedad del Conocimiento y Educación. Madrid - España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Heredia , Y., & Sánchez, A. L. (2012). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. INEC. (20 de Junio de 2016). INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. Obtenido de INEC: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>

Lancho, P. J. (2008). Modalidades de la educación básica para personas adultas. Madrid - España: Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el profesorado.

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Education policy Análisis Archives, 10(35). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314/440>

Medina, V. (2013) Efectos del uso de un modelo pedagógico en ambientes virtuales en estudiantes de un preuniversitario de la comuna de Concepción. Tesis de Magister, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción – Chile

Punie, Y. (2007). Learning Spaces: an ICT-enabled model of future learning in the Knowledge-based Society. *Journal of Education*, 17.

Sotomayor García, Gilda. Universidad de Salamanca.EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa. Numero 34 Diciembre de 2010 ISSN: 1135-9250)

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutece_n34_Sotomayor.pdf
(Última revisión: 05/01/2016).

UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. (Montevideo, Uruguay. UNESCO / Gráfica Futura, Agraciada 3182), 244pp.

LOS PROBLEMAS FAMILIARES COMO PRINCIPAL MOTIVO DE FALTA DE RESPONSABILIDAD EN LA ESCUELA

Angelica Susana Arellano Ayala

Introducción

Toda conducta puede aprenderse, mantenerse, modificarse o extinguirse según las circunstancias y las posibles recompensas. (Albert Bandura).

Tenemos como referente que la familia es la institución básica que influye en el desarrollo emocional y brinda los cimientos para el desarrollo social de cada uno de los integrantes. Es por ello, que, como sistema social, estimula y promueve el estado de salud y bienestar de los miembros que hacen parte de ella. En consecuencia, del grado en el cual una familia cumpla o deje de cumplir sus funciones básicas se hablará de funcionalidad o disfuncionalidad familiar (Cogollo, Campo, Gómez, De Arco & Ruiz; 2009).

Los múltiples factores matices y personajes que influyen en la personalidad construyen poco a poco, desde la infancia, las experiencias y aspectos congénitos que van formando cada ser. Un aspecto muy importante es el núcleo familiar en donde se da inicio a la primera fase de formación del individuo y su personalidad. La importancia de una buena integración familiar es fundamental para la formación de un individuo con estabilidad emocional.

La familia tiene como función el integrar y formar personas e iniciar con la educación fundamental como: valores, ética, seguridad, estabilidad, resolución de problemas entre otras funciones, que no porque no se mencionen quiere decir que no tengan la misma importancia. Educar es convertir a un ser humano en una persona y de esa persona sacar lo mejor de sí mismo.

Por otro lado, la disfunción familiar es un factor que se asocia a la mayor prevalencia de problemas de salud mental, lo que se relaciona también con alteración del rendimiento académico, mayor deserción escolar y aumento en la violencia (Hernández, Cargill & Gutiérrez; 2011).

Abstract

All behavior can be learned, maintained, modified or extinguished according to the circumstances and possible rewards. (Albert Bandura) We have as a reference that the family is the basic institution that influences the emotional development and provides the foundations for the social development of each of the members. That is why, as a social system, it stimulates and promotes the state of health and well-being of the members that are part of it. Consequently, the degree to which a family fulfills or fails to fulfill its basic functions will speak of functionality or family dysfunctionality (Cogollo, Campo, Gómez, De Arco & Ruiz, 2009). The multiple factors nuances and characters that influence the personality build little by little, from childhood, the experience and congenital aspects that are formed each being. A very important aspect is the family nucleus where the first phase of formation of the individual and his personality begins. The importance of a good family integration is fundamental for the formation of an individual with emotional stability. The family's function is to integrate and train people and start with fundamental education such as: values, ethics, selfesteem, stability, problem solving among other functions and not because they are not mentioned in this essay it does not mean they do not have the same importance. To educate is to turn a human being into a person and that person to get the best out of himself. On the other hand, family dysfunction is a factor that is associated with the higher prevalence of mental health problems, which is also related to an alteration in academic performance, higher school dropouts and an increase in violence (Hernández, Cargill & Gutiérrez, 2011).

Palabras Clave

Estabilidad emocional

Responsabilidad

Autoestima

Planteamiento del problema

Dentro de un buen desarrollo psicosocial de un individuo es necesario tener un buen balance entre: estabilidad emocional, responsabilidad, convivencia familiar, educación moral, autoestima, roles familiares y motivación. El ser humano perfecto no existe, ni siquiera hay un modelo como tal a seguir puesto que la gran diversidad que nuestra cultura mexicana nos permite adquirir.

La diversidad de núcleos familiares que se está formado a lo largo de los años, sin duda ha impactado de forma directa el rumbo de nuestros estudiantes y la forma en la que ellos direccionan sus metas. Es triste saber que hasta hace 10 años la cantidad de estudiantes que no continúan con sus estudios, era por falta de recursos o acceso a instancias educativas. Desafortunadamente hoy en día cuando se ha cubierto un alto porcentaje de este déficit aun contamos con estudiantes que optan por no asistir a clases y terminan por desertar y dejar inconclusa su formación académica, volviendo esto un problema social que nos afecta a todos ya que entre menos conocimientos adquiridos el nivel de ignorancia e inconciencia se va elevando creando sociedades problemáticas, corruptas y enfermas.

Desarrollo

La evolución de la diversidad de los núcleos familiares tales como familias monoparentales, es donde el padre o la madre funge ambas figuras teniendo en si un cargo bastante desgastante ya que la crianza de un hijo implica tiempo, dinero y paciencia, pero como tener paciencia, si tienes que trabajar 8 horas como mínimo para poder tener un salario decente para poder cubrir los gastos básicos. ¿Cómo cubrir las necesidades de un hijo cuando no se pueden cubrir las necesidades personales?. Otro núcleo familiar es el de los padres divorciados, en donde si los hijos corren con suerte los padres procuraran llevar el proceso y desarrollo de la decisión lo más ameno posible, con la finalidad de envolver a los hijos lo menos posible en los problemas que se presenten durante y después del proceso de separación. Relaciones disfuncionales, matrimonios a distancia, matrimonios muy

jóvenes, matrimonios con violencia y con problemas de abuso de sustancias, son solo algunos de los casos que reflejan un síntoma dañino en nuestros estudiantes.

Cuando hay problemas en el hogar es muy difícil mantener una estabilidad emocional y se refleja inmediatamente en el comportamiento de los estudiantes, así como en su desempeño académico, incluso hay estudiantes que optan por no asistir a clases. El entorno familiar influye de tal forma que puede ser el impulsor total o el ambiente destructor. Cuando hay problemas en el hogar el estudiante pasa por una serie de conflictos personales en donde puede optar por varias posturas, desde la postura rebelde, hasta la postura de víctima, esto dependerá del contexto, muy pocos optan por una actitud en donde se aprende de los errores de los padres y eligen una vida distinta. Mientras haya problemas en el hogar el estudiante es muy común encontrar alumnos con una actitud irrespetuosa, es decir todo el tiempo están a la defensiva protegiéndose de alguien más que los pueda dañar, son muy rudos por fuera pero son a la vez los más vulnerables, otro comportamiento de estudiantes con problemas familiares, son los estudiantes que no hacen tarea que no trabajan usualmente son hijos rebeldes o muy solapados por sus padres o simplemente son hijos de los cuales sus padres no les prestan mucha atención y padres inmaduros que no le dan la importancia a la educación como se debería, de lo contrario trabajarían junto con sus hijos para que tuvieran un óptimo desempeño académico.

La falta de seguimiento académico hacia los hijos por parte de los padres es un descuido que impacta de forma directa e indirectamente a la sociedad, ya que el estudiante después de no hacer tareas, dejar de asistir a la escuela, tiende a involucrarse con personas usualmente de no muy buenas influencias, toma decisiones inapropiadas y al no tener esa figura autoritaria hace lo que quiere, terminando por desertar. Al desertar tenemos una persona que no trabaja, no estudia, no es productiva, una persona sin un plan de vida que le da lo mismo hacer un bien para la sociedad que hacer un mal, una persona que posiblemente tendrá hijos en un ambiente familiar disfuncional, con un alto porcentaje de probabilidad el

cometer el mismo error y con el riesgo de brindar a su familia un estilo de vida peor que la que el llevo.

Conclusión

Cuando los patrones de conducta no se resuelven tiene un alto porcentaje de posibilidad de repetir la conducta. Freud ya lo denominaba como “compulsiones de repetición” y se refería al impulso de los seres humanos a repetir actos, pensamientos, sueños, juegos, escenas o situaciones desagradables o incluso dolorosas. Un ciclo así solo se espera que las cosas no funcionen en beneficio de la persona, por ende cuando existe un problema familiar es indispensable trabajar el problema y hacer conscientes a los padres de familia que sus decisiones afectan de una forma muy significativa los actos y la toma de decisiones de los estudiantes.

Cuando los padres de familia infieren en sus hijos de forma negativa, el resultado es: baja autoestima, irresponsabilidad, falta de valores y adicciones. Si queremos un cambio es necesario hacer conciencia del tipo de sociedad que estamos creando.

Bibliografía

Gutiérrez-Hernández, G; Cargill-Foster, N R; Hernández-Castillo, L; (2012). Funcionalidad familiar y conducta de riesgo en estudiantes de nivel medio superior Jonuta, Tabasco 2011. *Salud en Tabasco*, 18() 14-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48724427004>

Cogollo, Z; Campo-Arias, A; Gómez, E; De Arco, O; Ruiz, I; (2009). Asociación entre disfuncionalidad familiar y síntomas depresivos con importancia clínica en estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38() 637-644. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615450005>

LA MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA COMO MOTOR DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Ricardo Galván Muñoz

Introducción

Existen momentos y circunstancias en todo ser humano que debilitan o fortalecen la autoestima de cada uno, en cada uno de estos momentos o circunstancias el ser humano percibe una valoración de sí mismo, generando actitudes donde se manifiestan las actitudes que van a determinar su actuación en cada escenario que se encuentre sea de manera individual, en pares o grupal.

La motivación es un factor determinante en el actuar de los seres humanos en el alcance de metas u objetivos trazados. Los padres de familia y docentes son, en ese orden de importancia, quienes pueden fortalecer la autoestima y pueden generar una motivación en los jóvenes, siendo estos dos factores el motor indispensable para asumir exitosamente cualquier proyecto.

Existen factores que también fortalecen y generan una autoestima favorable y motivan la necesidad de avanzar y alcanzar metas, estos factores pueden ser hermanos, familiares y amigos que hoy en día estos factores tienen una mayor influencia en los jóvenes por la distancia y desconfianza que se genera en los entornos familiares y escolares en conjunto todos estos factores enriquecen el interés a todo aquellos por los que el sujeto siente particular afecto. Sin embargo, corresponde a los padres de familia avivar esa chispa y a los docentes nutrirla. La ascendencia que tienen los maestros en relación con los alumnos no está a discusión, existen docentes que fortalecen la autoestima de sus alumnos forjándoles el deseo de alcanzar sus metas a través de la perseverancia y responsabilidad. Cuando no obtenemos los resultados esperados, el nivel de confianza en nosotros mismos se manifiesta para buscar estrategias viables de ser aplicadas para intentar una y otra vez superar los resultados. Algunas frases que son ejemplo de incentivar la motivación de los estudiantes son: ¡Tú puedes hacerlo!, ¡Inténtalo de nuevo hasta que lo consigas! Contribuyen a emitir mejores respuestas.

El presente trabajo de investigación, considera el estudio de la autoestima y motivación de los estudiantes en su entorno educativo como motor de aprendizaje para el alcance de metas y objetivos.

Palabras clave: Autoestima, motivación, aprendizaje.

Abstract

There are moments and circumstances in every human being that weaken or strengthen the self-esteem, in each of these moments or circumstances the human being perceives a self-evaluation, generating different attitudes, that will determine their performance in each scenario, that is found individually, in pairs or in groups. Motivation is a determining factor in the actions of human beings when it comes to goals. Parents and teachers are in that order of importance, (those who can strengthen self-esteem and can generate motivation in young people), these two factors being the essential engine to successfully carry on with any project. There are factors that also strengthen and generate a favorable self-esteem and motivate the need to advance and achieve goals, these elements can be brothers, family and friends that today have a greater influence on young people by the distance and distrust that is generated in family and school environments together all these factors enrich the interest to all those for whom the subject feels particular affection. However, it is up to the parents to increase that spark and the teachers to nurture it. The influence that teachers have in relation to students is not discussed, there are teachers who strengthen the self-esteem of their students by forging the desire to achieve their goals through perseverance and responsibility. When we do not obtain the expected results, the level of self-confidence is manifested to look for viable strategies to be applied to try again and again to overcome the results. Some phrases that are an example of encouraging student motivation are: You can do it! Try again until you get it! They contribute to emit better answers. The present research work considers the study of self-esteem and motivation of students in their educational environment as a learning engine for the achievement of goals and objectives.

Key words: Self esteem, motivation, learning

Planteamiento del problema

Hoy en día se ha comprobado que la autoestima es un factor determinante en el desarrollo académico de los estudiantes en el aprendizaje de nuevos saberes que le permitan afrontar y dar solución de una manera más efectiva a situaciones o problemas cotidianos.

Durante la etapa escolar, los estudiantes que tienen un buen desempeño académico suelen presentar una autoestima adecuada. Dado sus logros escolares y la importancia de estos, suelen sentirse satisfechos consigo mismo. Es en este momento donde el factor de la motivación constante hacia los estudiantes por parte de padres de familia y profesores es crucial para lograr una autoestima adecuada en los estudiantes que enriquezca el actuar ante dificultades al momento de aprender.

El aprendizaje tiende a presentar rendimientos bajos o muy inestables y, en numerosas ocasiones, experimentan fracasos escolares en estudiantes con una auto estima baja. A menudo se enfrentan a muchos desafíos que no terminan en una experiencia exitosa, sino en una experiencia de fracaso al no contar con los recursos adecuados.

El estudiante que fracasa continuamente en el aprendizaje, atribuirá su fracaso a su capacidad global el cual se determina en la aceptación y valoración individualmente, entre pares o grupal. Si a su vez encuentra muchas frustraciones y desilusiones, creerá que su bajo rendimiento está sustentado en la falta de “suerte”, debilitando la confianza en sus habilidades y en ser dueño de controlar el rendimiento futuro.

La mayor parte de estudiantes que presentan problemas de aprendizaje tienden a desestimar una buena nota en un examen con comentarios como “tuve suerte” o “el examen era fácil”. Minimizan el rol y papel protagonista que tuvieron en la obtención del éxito gracias a su trabajo, esfuerzo e inteligencia. Además, desafortunadamente, el efecto acumulativo de fracasos influye en una percepción psicológica negativa de que las experiencias de éxito no están a su alcance porque no es “tan inteligente o listo como los demás”. No pueden aprender de sus errores sino que cada uno de ellos es “una soga al cuello”.

Los problemas de aprendizaje pueden derivar en problemas emocionales y por eso deben ser tratados, haciendo que los estudiantes puedan seguir un desarrollo curricular normal. Si no son tratados, la primera consecuencia será una pérdida absoluta de la confianza en sí mismos, una baja autoestima que multiplicará exponencialmente sus propias dificultades.

En el contexto escolar, se pueden adoptar medidas de prevención como la aceptación del trastorno específico del aprendizaje por parte de los profesores, apoyo emocional a los alumnos, realización de adaptaciones estructurales y

metodológicas, compensación activa de las áreas deficitarias a través de diferentes estrategias psicopedagógicas y una comunicación estrecha con la familia y otros agentes educativos implicados en el proceso de aprendizaje.

En el contexto familiar, es muy importante que el niño se sienta querido y valorado, evitando frases como “eres un vago” o “eres un desastre”. Mostrando un refuerzo positivo sobre los logros obtenidos, les ayudará a aumentar la motivación, seguridad y confianza en sí mismos.

Desarrollo

En los estudiantes existe una estrecha relación entre el rendimiento académico y la motivación. Siendo la autoestima un factor que puede determinar la conducta que asuma él estúdiante ante las distintas situaciones que afronte como aprendiz. Es decir que si el estudiante está motivado lograra un buen rendimiento académico. Sobre este tema, Piñeros, (2004) afirma: *En el aula de clase se necesita fomentar un clima cálido, de confianza y seguro, permitiéndole al estudiante comunicarse con libertad y respeto. Favoreciendo así su rendimiento escolar, sintiéndose capaz y valorado como individuo. La motivación afecta la disponibilidad de dedicar tiempo al aprendizaje, la motivación interna trae resultados externos que favorecen el rendimiento académico*

Una motivación fuerte se encuentra en el momento que el estudiante tiene la aceptación dentro de su grupo o entre pares. Al respecto, Santrok, (2006) explica: *Las relaciones entre pares influyen en el alto rendimiento, los alumnos que son aceptados por sus pares y cuentan con buenas habilidades tienen motivación de logro académico. Por otra parte, los estudiantes que tienen dificultades relacionales con sus compañeros, se ven afectados en su desempeño, sintiéndose rechazados, abrumados y excluidos. Lo cual puede representar bajo rendimiento y abandono escolar.*

Por último, podemos llegar a determinar que la motivación es un rasgo relevante e imprescindible en el desarrollo y construcción en todo aprendizaje en los estudiantes, ya que un estudiante motivado en su entorno académico y en el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos observar que desea alcanzar y superar sus metas escolares manteniendo un interés y una ansiedad de conocimiento de encontrar nuevas y mejores habilidades que le ayuden en la generación de estrategias para el alcance de sus objetivos, permitiéndole seguir creciendo en su rendimiento escolar y en un futuro profesional.

Conclusión

Si el estudiante está motivado y tiene una autoestima sana logrará un buen rendimiento académico que le fortalecerá en el alcance de metas y aprendizajes de nuevos saberes y habilidades que le permitan desarrollar e innovar estrategias que den solución a situaciones que enfrente en su crecimiento académico y profesional lo que proporciona al individuo la seguridad necesaria para desarrollarse y resolver problemas cotidianos. Se considera que una adecuada actitud, autoconocimiento y la motivación, son factores de la personalidad del individuo que le ayudan a obtener éxito en sus proyectos. La evaluación de la relación entre Autoestima y Motivación, puede ser útil para evitar el abandono de los estudios en la etapa de la adolescencia, si el problema es detectado a tiempo.

Referencias:

Alonso, J. (1992). *Motivar en la Adolescencia. Teoría, evaluación e Intervención*. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/cuestionario_mape2.pdf

Basaldúa, M. (2010). *Tesis: Autoestima y rendimiento escolar de los alumnos de tercer grado de Secundaria de la I E José Granda del Distrito de San Martín de Porres*. Disponible en: <http://promo2010lenguayliteraturaunfv.blogspot.mx/2010/07/autoestima-y-rendimiento-escolar-de-los.html>

Escobedo, M. (2000). *Análisis comparativo de estudiantes de bachillerato en relación a su autoestima, de dos centros educativos del departamento de Guatemala*. Disponible en: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1131.pdf

Miranda, M. T. (2014). *Autoestima en Estudiantes de Bachillerato y su Relación con la Motivación para el Aprendizaje*. Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades

Pulido, Velázquez Angélica (1998). *Autoestima, motivación y desarrollo*. México, Diana.

SEXUALIDAD IRRESPONSABLE COMO CONSECUENCIA DE UNA MALA EDUCACION EMOCIONAL

Lic. Juan Pablo Romero Gil¹

Escuela Preparatoria Regional de Degollado,

Universidad de Guadalajara

Introducción

Hablar de educación emocional es referirnos a aquellas situaciones donde una persona aprende de manera permanente y continua no solo en sus ciclos académicos sino también en la vida cotidiana. Y la adolescencia es precisamente, una etapa donde los conflictos por los que atraviesan, impactan de manera importante el estado emocional. Estos conflictos no son únicamente de los adolescentes pero si hay una marcada relación entre la educación emocional y la forma que viven su sexualidad o inician la misma.

Debe tomarse en cuenta entonces como una necesidad el prevenir de manera oportuna, que la educación emocional aumente de manera significativa sus mecanismos de defensa ante problemas externos o internos que puedan vulnerar su estado anímico y por ende las decisiones que tomen. Si la sexualidad en los adolescentes es de entrada un tema de la mayor importancia en sus vidas, lo es también el conocimiento y aprendizaje de cada uno de ellos para poder aumentar sus actividades positivas y dejar de lado en la medida de lo posible, aquellas posibles conductas que los pongan en situación de vulnerabilidad.

Abstract

To speak of emotional education is to refer to those situations where a person learns permanently and constantly not only in their academic cycles but also in their daily

¹ Licenciado en Administración Financiera por la Universidad de Guadalajara, Profesor e Investigador Asociado en la Escuela Preparatoria Regional de Degollado, Jalisco, México.

life. Adolescence is precisely a stage where the conflicts they go through impact the emotional state in an important way.

If sexuality in adolescents is an issue of great importance in their lives, it is also the knowledge and learning of each of them to be able to increase their positive activities and leave aside as much as possible those behaviors that put them in a situation of vulnerability.

Palabras clave:

Educación emocional

Aprendizaje

Desarrollo

Embarazos

Planteamiento del problema

Una inadecuada o insuficiente educación emocional en los adolescentes puede provocar embarazos no deseados a una edad temprana, que a su vez puede minar sus aspiraciones profesionales, laborales, sociales y académicas. Esto trae consigo por sí solo en la mayoría de los casos, una menor participación en las estructuras productivas de una región, de un país; y por lo tanto no contribuye con el máximo de sus capacidades y oportunidades al desarrollo y crecimiento cuantitativo y cualitativo de la economía.

Desarrollo

Debemos tener en cuenta que la perspectiva de educación emocional es amplia en términos de tiempo y espacio, es una perspectiva que abarca, como dijimos anteriormente, aspectos de la vida cotidiana y por lo tanto adquiere relevancia al tratarse de jóvenes adolescentes en situación de riesgo para llevar delante de manera “normal” todas y cada una de sus actividades.

Por adolescentes atendemos la definición que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual considera que los seres humanos dentro de esta etapa, son los que se desarrollan durante la segunda década de su vida. Es decir, de los diez a los diecinueve años, “periodo del desarrollo del ser humano comprendido entre la pubertad, comienzo acelerado del desarrollo sexual, y la plena madurez” (Pratt Fairchild, 1992: 5).

La educación emocional tiene por objeto el desarrollo de las competencias emocionales, de la misma forma en que se puede relacionar la inteligencia académica con el rendimiento académico. La inteligencia es una aptitud; el rendimiento es lo que uno consigue; la competencia indica en qué medida el rendimiento se ajusta a unos patrones determinados. De forma análoga se puede considerar que la inteligencia emocional es una capacidad (que incluye aptitud y habilidad); el rendimiento emocional representaría el aprendizaje. Se da competencia emocional cuando uno ha logrado un determinado nivel de rendimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1988).

Hoy sabemos que las emociones son al cerebro prácticamente lo que la gasolina a un vehículo, de ahí que podamos decir que las emociones son las responsables en gran medida del éxito personal en cualquier ámbito, así como de la felicidad de las personas. Cuando las emociones son positivas, seguramente los resultados de las experiencias y aprendizaje de cada persona serán bien encausadas podemos esperar una situación de congruencia y armonía cotidiana en la vida de las personas.

Puede que tengamos una gran capacidad de memorizar información, datos, situaciones, etc., pero si no podemos identificar y gestionar las emociones que vivimos en determinados momentos cuando hay necesidad de poner en papel nuestros conocimientos, o cuando tenemos que llevarlos a la práctica, y la vergüenza o inseguridad son limitantes de nuestros actos, no servirá de mucho tener una capacidad cognitiva elevada, si no la utilizamos y aprovechamos.

La toma de decisiones prudentes va ligada con el apropiado desarrollo de la educación emocional, sabiendo que al faltar de este, la toma de decisiones de cada persona se ve afectada y reflejada por un conjunto de situaciones que infirieron de forma irracional, provocando un descontrol.

Debemos entonces dar el acompañamiento necesario a los adolescentes para que puedan enfrentar con una sólida educación emocional los problemas y experiencias que durante su desarrollo y tránsito a la vida adulta se encontraran.

Los embarazos en mujeres adolescentes entonces, representan por un lado, la carencia o insuficiencia educación emocional.

Según datos de la Organización panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico la tasa global de embarazos precoces (entre 15 y 19 años) se ubica en 46 nacimientos por cada 1000 niñas; en América Latina y el Caribe llega a 66.5 nacimientos por cada 1,000, y en México a 74 por cada 1000, únicamente superadas por las del África subsahariana. Este problema tiene una mayor incidencia en los países de ingresos medianos y bajos y en la población de esas naciones, que se encuentra en los segmentos más desfavorecidos educativa y económicamente.

Las mujeres adolescentes, de 15 a 19 años, representan 19.1% de las mujeres en edad reproductiva. Según datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica Demográfica en México 2009, ENADID 2009, la edad media a la primera relación sexual de las mujeres de 15 a 49 años son los 18 años, lo que las ubica entre las mujeres expuestas al riesgo de concebir un embarazo. La mayoría de las adolescentes (97%) tiene conocimiento sobre métodos anticonceptivos, incluso en el medio rural y entre las adolescentes hablantes de lengua indígena, 91.3% y 77.5% respectivamente. No obstante, menos de la mitad (44.7%) de las mujeres de entre 15 y 19 años que están unidas utiliza métodos anticonceptivos; porcentaje que se reduce a 4.5% entre las adolescentes solteras.

Entonces si este grupo de mujeres adolescentes embarazadas son vulnerables, cómo harán para llevar a cabo su vida cotidiana, cuáles serán los retos, problemas, apoyos y perspectivas a los que se enfrentarían o se deberían adaptar en todo caso. Qué tipo de necesidades tendrán y cómo las satisficieran, no sólo desde la perspectiva académica, sino desde un enfoque global, como persona que integra una sociedad.

Es importante y útil para los académicos y directivos en las Escuelas y en los Sistemas de Educación, tener claro el tipo de situaciones que hacen o provocan la decisión de las jóvenes adolescentes que se embarazan, de abandonar o continuar en la escuela, aunado a que podría servir esto para disminuir la deserción por ese motivo y promover apoyos para que continúen.

Conclusión

La educación emocional es de vital importancia en los adolescentes, el acompañamiento en todo este proceso de maduración, más aun en esta etapa que tiene retos importantes a nivel país y a nivel Estado también. Las políticas públicas de los gobiernos federal y estatal deben tener transversalidad en su modelo y creación y ser sumamente prácticas al momento de ejecutarlas. Aunado a este esfuerzo gubernamental de política pública está la labor de las Escuelas que albergan a los adolescentes que son el sector más vulnerable en este tema de embarazos no deseados y/o precoces, entonces es ahí donde debemos hacer hincapié en el desarrollo de estrategias de acompañamiento vía las áreas de Servicios educativos a fin de ayudar de manera sensata, pertinente y oportuna a la educación emocional de nuestros jóvenes.

LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO FACTOR ASOCIADO A LA REPROBACIÓN EN LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO

Licenciado en Contaduría Pública Alejandro Rocha Galindo¹

Escuela Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos

alejandro.rocha@sems.udg.mx

Licenciada en Psicología . Sandra Guadalupe Padilla Jiménez²

Escuela Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos

pitapsicologa@gmail.com

Resumen

El presente trabajo fue realizado en la escuela Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos, un municipio ubicado en la Región Altos Norte del estado de Jalisco, México. Se desarrollan principalmente actividades como el comercio, esto a consecuencia de la gran afluencia de peregrinos que entran en toda época del año, y no menos importante es la actividad agropecuaria. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2011 San Juan de los Lagos contaba con una población de 65,219 habitantes y la edad media correspondía a jóvenes de 23 años. En cuanto a infraestructura educativa el municipio se conforma por 89 centros de nivel preescolar, 142 primarias, 33 secundarias, 4 escuelas de nivel medio superior y de nivel superior sólo se cuenta con un Centro Universitario de Lagos, además se encontró que 100 personas entre 6 y 11 años el 97% asisten a la escuela y de 15 a 24 años sólo 28.1% llegan a terminar algún grado de educación superior, y 8 de cada 100 personas logran terminar sus estudios universitarios (INEGI, 2011).

En este trabajo se contó con una muestra de alumnos de los grupos de segundo "H" e "I" pertenecientes al turno vespertino entre las edades de 15 a 16 años, se analizó la motivación intrínseca como factor en la reprobación de los 57 alumnos, por medio de una encuesta de diagnóstico de necesidades para el desarrollo humano y una escala tipo Likert, que permitió analizar si realmente influye que el alumno repruebe por falta de motivación. El enfoque que se utilizó fue cuantitativo y el tipo de investigación de acuerdo a su alcance es correlacional, ya que se evaluó la relación entre la motivación intrínseca y la reprobación rescatando datos cuantitativos para así poder generar líneas de acción y poder disminuir la reprobación.

¹ Licenciado en Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara y Egresado de la Maestría en finanzas Empresariales por la misma Universidad de Guadalajara, Secretario y Docente de la Escuela Preparatoria Regional de San Juan de Los Lagos, Jalisco.

² Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara, Docente de la Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos, Jalisco.

Este estudio tuvo cuatro momentos, el primero con una descripción para definir la motivación intrínseca; segundo, el método de aplicación de la encuesta; tercero, adaptación de la escala Likert; cuarto, recolección y análisis de datos. Para concluir es importante mencionar que se encontraron datos cuantitativos donde reflejan que algunos de los alumnos de segundo semestre disminuyen su interés académico cuando ingresan a la preparatoria, ya que se perciben incapaces de manejar correctamente sus emociones y se ve reflejado en las relaciones interpersonales.

Esta investigación fue significativa dentro de la Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos porque nunca se había trabajado sobre la motivación intrínseca en el alumno como factor relacionado a la reprobación, de esta manera dar a conocer a mas preparatoria su importancia y su utilidad ya que resulto muy productivo puesto que se puede actuar reforzando la motivación en alumno y así disminuir la reprobación y los altos índices de deserción estudiantil.

Summary

The present work was carried out in the Regional Preparatory School of San Juan de los Lagos, a municipality located in the High North Region of the State of Jalisco, Mexico. They mainly develop activities such as trade, this as a result of the large influx of pilgrims who enter at all times of the year, and no less important is the agricultural activity. According to the National Institute of Statistics and Geography (INEGI), in 2011 San Juan de los Lagos had a population of 65,219 inhabitants and the average age corresponded to 23-year-olds. In terms of educational infrastructure, the municipality consists of 89 preschool-level centers, 142 primary schools, 33 secondary schools, 4 upper-level and higher-level schools. There is only one University Center in Lagos, and it was found that 100 people out of 6 and 11 years 97% attend school and from 15 to 24 years old only 28.1% finish a degree in higher education, and 8 out of every 100 people finish their university studies (INEGI, 2011).

In this work we counted on a sample of students of the second "H" and "I" groups belonging to the evening shift between the ages of 15 and 16 years, the intrinsic motivation was analyzed as a factor in the disapproval of the 57 students, by means of a survey of needs diagnosis for human development and a Likert scale, which allowed to analyze if it really influences that the student rejects for lack of motivation. The approach used was quantitative and the type of research according to its scope is correlational, since the relationship between intrinsic motivation and reprobation was evaluated by rescuing quantitative data in order to generate lines of action and to reduce reprobation.

This study had four moments, the first with a description to define the intrinsic motivation; second, the method of application of the survey; third, adaptation of the Likert scale; fourth, data collection and analysis. To conclude it is important to mention that quantitative data were found where they reflect that some of the second semester students decrease their academic interest when they

enter high school, since they perceive themselves as unable to correctly manage their emotions and is reflected in interpersonal relationships.

This investigation was significant within the Regional High School of San Juan de los Lagos because the intrinsic motivation in the student had never been worked as a factor related to the failure, in this way to make known to more preparatory its importance and its usefulness since It is very productive since it is possible to act reinforcing the student's motivation and thus reduce the disapproval and the high rates of student desertion.

Palabras claves:

Motivación- Alumnos- Preparatorias- Motivación Intrínseca- Docentes- Aulas-Educativo- Emocional- Necesidades del Alumno- Maestros- Reprobación.

Keywords:

Motivation - Students - Preparatory - Intrinsic Motivation - Teachers - Classrooms - Educational - Emotional - Needs of the Student - Teachers- Reprobation.

1.1 Introducción

A lo largo de la historia los docentes se han preocupado por abatir el bajo rendimiento académico, al igual que la reprobación en el alumno que cursa la Educación Media Superior. Hay investigaciones que afirman que conforme los niños entran a la adolescencia, disminuyen sus metas de aprendizaje o dominio (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012), es por lo que se considera que si un alumno no está motivado académicamente no dará los resultados esperados.

Se han buscado estrategias que promuevan el aprovechamiento escolar de los adolescentes, donde se ha demostrado que la motivación tiene un papel fundamental sobre el aprendizaje influyendo en lo que se aprende, cuándo y cómo se aprende (Schunk, 1991), y se cree que si el alumno reprueba alguna de las unidades de aprendizaje, es porque no está motivado intrínsecamente, ya que el trabajar en una tarea por motivo intrínseco, no sólo origina mayor placer, sino que además promueve el aprendizaje y el rendimiento escolar (Gottfried 1990).

Es por ello que como ejemplo se puede tomar al alumno que se encuentra motivado intrínsecamente realizando actividades que promuevan su aprendizaje como son: el poner atención en clase, esforzarse más en las tareas, dedicar mayor tiempo a sus estudios, y de tal manera que el alumno podrá organizar el conocimiento aprendido con lo que ya sabe y aplicarlo en los diferentes contextos de la vida y a su vez el aprendizaje promoverá más la motivación intrínseca (Lathan, 2015).

Ante la situación planteada la presente investigación se enfocó en, “La Motivación Intrínseca como factor asociado a la reprobación en los alumnos de la Preparatoria Regional de San Juan de los

Lagos”, tomando como tema principal la motivación intrínseca en la reprobación, siendo novedoso dentro de la institución educativa puesto que nunca se había trabajado en este tema.

Para poder obtener resultados se utilizaron dos herramientas de investigación, la primera fue una encuesta que lleva por nombre *“Diagnóstico de necesidades para el desarrollo del alumno”*, propuesta por el Sistema de Educación Media Superior, con este diagnóstico se analiza las diferentes áreas del desarrollo humano en el alumno como son: autoestima, manejo de emociones, relaciones interpersonales, relaciones familiares, adicciones, sexualidad y motivación. La segunda es una escala tipo Likert que se creó para la intervención de este trabajo, el instrumento lleva por nombre *“Descubriendo que motivación intrínseca”*, creada por la Docente Sandra Guadalupe Padilla Jiménez, y se utilizó para obtener características de la motivación intrínseca en los 57 alumnos de los grupos “H” e “I” turno vespertino, de la Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos. Aplicando estos dos instrumentos se pudieron rescatar indicadores asociados con la motivación intrínseca y reprobación de esta manera poder actuar y llegar a una solución.

1.2 Planteamiento de problema

Partiendo con la pregunta de investigación ¿si se aumenta la motivación intrínseca en el alumno disminuirá la reprobación?, se considera que la problemática de la reprobación está en aumento y sabiendo que las causas de reprobación son muchas, se optó por tomar el tema de la motivación intrínseca y analizar qué es lo que motiva al alumno a seguir con sus estudios académicos.

1.3 Motivación

Uno de los primeros teóricos que hablan sobre la Psicología de la motivación es McClelland en el año 1947, con un equipo de colaboradores que utilizaron técnicas proyectivas de Murray y de esta manera se logró estandarizar un nuevo procedimiento, naciendo un nuevo modelo teórico que lleva por nombre *“el comportamiento motivado”* de esta manera da a conocer como el comportamiento humano motiva la conducta (Gras, 1973).

McClelland enfoca su teoría básicamente hacia tres tipos de motivación: logro, poder y afiliación:

- Logro: Es el impulso de sobresalir y tener éxito.
- Poder: Necesidad de influir y controlar a otras personas.
- Afiliación: Deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, formar parte de un grupo (Alemán, Gueña, & V., 2014).

La motivación es lo que estimula al ser humano a actuar por medio de impulsos tanto internos como externos, el externo es generado por el medio ambiente y el interno es un proceso psicológico que no se puede observar directamente, se necesitan indicadores conductuales que guíen hacia un objetivo. Los componentes internos que se ven involucrados en la motivación y que impulsan una acción son: dirección, intensidad y duración. Estos componentes están

condicionados para satisfacer alguna necesidad individual, es decir, la motivación es un factor interno y por lo tanto es conveniente conocer cuál es la actividad cerebral y fisiológica encargada de generar este impulso (Reeve, 2010).

La motivación se genera de manera interna por medio de procesos cerebrales y fisiológicos, se tomaron en cuenta cuatro enfoques teóricos que explican qué es la motivación y cómo actúa en las personas, los enfoques a tratar son: el biológico, el psicoanalítico, el conductista y el cognoscitivo (Reeve, 2010). A continuación se da una breve explicación de cada uno de ellos.

1) Enfoque biológico: la motivación equivale a estar alerta, ante un mecanismo que se activa cuando las condiciones del organismo se desequilibran, por ejemplo: hambre, sed, sueño, entre otras, generando en él, respuestas fisiológicas para dirigirlo hacia la regulación del estado de equilibrio inicial (Pereira, 2009).

2) Enfoque psicoanalítico: reconoce la existencia de necesidades instintivas y psíquicas denominadas deseos; son cúmulos de energía que se representan en el aparato psíquico como demandas del organismo y lo impulsan a realizar acciones. La energía se libera cuando se consigue satisfacer el deseo (Reeve, 2010).

3) Enfoque conductista: se distinguen, por los mecanismos de operación del comportamiento de la fuerza o impulso, el impulso posee la intensidad, dirección y persistencia, este enfoque aseguraba en sus primeros trabajos que la motivación podía ser innata o aprendida mediante factores biológicos o ambientales (Pereira, 2009).

4) Enfoque cognoscitivo: son los procesos que miden la motivación, debido a que los pensamientos son un buen lugar para buscar los efectos motivacionales porque no dependen tanto de las destrezas y oportunidades, sino de las acciones con el fin de expresar un objetivo (Reeve, 2010).

Analizando los diferentes enfoques, se decidió trabajar con el enfoque cognitivo, por la razón que considera al estudiante, como un aprendiz activo y capaz de tomar sus propias decisiones tomado en cuenta sus pensamientos y acciones, van determinado los impulsos internos (Reeve, 2010).

El enfoque cognitivo comenzó hace 57 años en 1960 con tres psicólogos, que son: George Miller (1960), Eugene Galanter (1960) y Karl Pribram (1960), que fueron los pioneros en la investigación de cómo se motiva la conducta en los planteles educativos (citado por Reeve, 2010). Dentro de las aulas, al docente sólo le interesa que alumno genere conocimientos de acuerdo a sus capacidades y habilidades, de esta manera, se puede decir que el alumno logró su meta y al mismo tiempo se incluye la motivación de logro la cual se desprende del enfoque cognitivo (Pereira, 2009).

Al hablar de motivación de logro, es importante citar a Murray, quien basó su estudio en las necesidades de los sujetos, haciendo una clasificación de las mismas e incluyó la necesidad de logro, y define la motivación de logro como: un deseo o tendencia a vencer obstáculos, superando las tareas difíciles rápidamente (Pereira 2009).

La motivación de logro, va conjuntamente con la motivación de poder, es la tendencia del estudiante a buscar el éxito en las unidades de aprendizaje, de esta manera se cree que el estudiante ha logrado desempeñarse académicamente, puesto que los resultados obtenidos son gratificantes. De acuerdo con Weiner (1985), la motivación de logro posee dos tipos de fuentes de regulación, extrínsecas e intrínsecas, que a continuación se explican cuáles son: (Vázquez, 1998).

- La motivación extrínseca, va enfocada a una recompensa externa obedeciendo situaciones dónde las personas se ven implicadas en actividades que generan alguna recompensa, por ejemplo en el ámbito laboral serían los salarios o incentivos, en ámbito educativo sería una buena calificación(Cols, 2008).
- La motivación intrínseca, se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no(Cols, 2008), por ejemplo a la hora que se decide crear un nuevo hábito de vida.

Para que un individuo genere motivación intrínseca debe de experimentar la satisfacción de sus necesidades, el alumno debe de reconocer la importancia del estudio y no verlo como una obligación, de esta manera se podrá trabajar la autodeterminación en la toma de sus decisiones de una manera asertiva (Olds, Psicología, 1988).

En el aspecto educativo la motivación intrínseca se refleja por el gusto y el placer de realizar las tareas o participar en clase; sabiendo que más tarde esto asegurará la significación del conocimiento y el interés de aprender más y más(Alemán, Guaña, & V., 2014).

1.4 Contexto de la muestra.

Debido a que se trabajó con adolescentes entre las edades de 15 a 16 años, es interesante conocer los cambios cognitivos involucrados en las emisiones del juicio, la organización de la conducta y el autocontrol, puesto que el desarrollo del cerebro del adolescente todavía está en proceso (Papalia, Feldman&Martorell2012).

Los adolescentes aún tienen el pensamiento inmaduro, son incapaces de elaborar planes realistas para un futuro y pueden tomar decisiones incorrectas como el incumplimiento en sus tareas académicas y el abandono de sus estudios, esto se debe a que no han generado el pensamiento abstracto. Piaget mencionaba que en esta etapa del desarrollo se debe a que el alumno va generando su capacidad al utilizar símbolos para representar otros símbolos (por ejemplo, hacer que la letra "x" represente un número desconocido) y por consiguiente pueden aprender álgebra y

cálculo, puede apreciar mejor las metáforas y por ende encuentran más significados en la literatura, de igual manera comienza con la formulación de juicios, e ir comprobando sus propias hipótesis de manera que se irá generando la capacidad para pensar de manera abstracta sin olvidar las implicaciones emocionales que conlleva esta etapa, a la medida que el adolescente va adquiriendo su pensamiento abstracto su comportamiento será más responsable; (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012 p. 372).

Se conocieron algunas características de la muestra, ya que al estar en la etapa de la adolescencia es importante considerar todos los cambios físicos y emocionales por el que el adolescente va pasando, de esta manera se podrá conocer las necesidades del alumno y saber qué es lo que los motiva.

1.4 La motivación dentro de las aulas.

Existen diferentes autores que han trabajado detalladamente diferentes perspectivas que tienen que ver con la motivación dentro de los espacios educativos, “las aulas”; además del trabajo por proyectos como una alternativa para poder desarrollar las competencias pertinentes en las distintas unidades de aprendizaje a partir de la consideración de los factores tanto intrínsecos como extrínsecos de la motivación en los estudiantes para así poder llegar a la consecución de un aprendizaje significativo (Legazpe, 2005).

Bandura mencionaba que la motivación es una variable psicológica que se utiliza en el ámbito educativo y se concibe como un factor que determina la conducta del estudiante, logrando así resultados favorables en su rendimiento académico (citado por Papalia, Feldman, & Martorell, 2012).

Cuando un estudiante está motivado académicamente, ejecutará todas las acciones que crea y considere útiles, apropiadas y efectivas para lograr alcanzar los objetivos y metas planteadas en los estudios porque, la motivación es la fuerza que activa al comportamiento que lo dirige y que subyace a toda tendencia por la supervivencia. Esta definición de motivación reconoce que para alcanzar una meta las personas deben de tener suficiente activación y energía, en un objetivo considerando la capacidad y disposición de emplear su energía durante un periodo de tiempo suficientemente largo para alcanzar esa meta (Olds, 1988).

Jesús Alonso Tapia en el 2007 aplicó la encuesta de Evaluación de la Motivación en Entornos Educativos, esta encuesta fue realizada por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, el cuestionario que se utilizó fue el MEVA (Motivaciones, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje), y se aplicó a los alumnos de 12 a 18 años de edad. (Tapia, 2007).

Dentro de sus conclusiones Tapia (2007), asegura que hay una serie de características por parte del docente que resulta motivadoras dentro de clases, como son: el tener un buen clima motivacional, un clima de disciplina, un clima emocional, un clima social, de esta manera los

alumnos buscarán aprender más y no solo quedar bien. De igual manera, recomienda echar una mano de incentivos externos, son unos de los principales facilitadores para el desarrollo de la motivación intrínseca como una buena medida para estimular el aprendizaje.

Una de sus investigaciones, quizás la que ha recibido mayor aceptación a la hora de explicar la motivación en los alumnos al momento de aprender, toma en cuenta tres aspectos:

- **Orientación al aprendizaje:** se manifiesta cuando la atención del alumno se centra regularmente en la adquisición de nuevos conocimientos.
- **Orientación al resultado:** se da cuando el alumno busca no tanto aprender si no conseguir demostrar públicamente su valía y que los demás le evalúen positivamente.
- **Orientación a la evitación:** que se manifiesta cuando se teme una valoración negativa de la propia valía.

Tapia decidió tomar estos tres conceptos para realizar su investigación, de igual manera estos conceptos también se utilizaron para esta tesis. A continuación se presenta en la Tabla 2, donde se explican los reactivos de la escala Likert *“Descubriendo que me motiva intrínsecamente”* tomando en cuenta que se elaboró para la investigación, agrupando los reactivos según la clasificación que este autor asigna, además se agrega qué tipo de motivación se rescata en ese indicador.

1.4 Conclusiones

Para que el alumno logre acreditar las unidades de aprendizaje debe adquirir ciertas competencias que lo formen de manera integral para que comprenda el mundo y siga influyendo de manera autónoma a lo largo de su vida, por esta razón se consideró el enfoque cognitivo ya que, es el encargado de procesar la información recibida, sin olvidar el enfoque conductista ya que nos marca las direcciones hacia la conducta. McClelland deja claro que *“la motivación es el comportamiento que motiva una conducta”*, y curiosamente algo está pasando para que los adolescentes estén decidiendo abandonar sus estudios de preparatoria así lo indica Instituto Nacional para la Educación para Adultos (INEA), ya que de cada 100 niños que entran al kínder solo 13 terminan la preparatoria, en el caso de esta población es más frecuente que decidan tomar esta decisión por las facilidades de empleo dentro del comercio, queda claro que el chico necesita trabajar para cubrir sus necesidades económicas.

Ahora bien, si el alumno tiene la necesidad de trabajar es porque tiene que cubrir ciertas necesidades, es decir que el enfoque biológico está presente ya que las necesidades fisiológicas como el comer, y el dormir son primordiales para cualquier ser humano, por consiguiente un alumno que trabaja no genera el mismo rendimiento académico que un alumno que solo se dedica al estudio.

Como se puede ver y totalmente de acuerdo con el estudio realizado por Espinoza en la Universidad Autónoma de Hidalgo que lleva por nombre "Causas de reprobación en el alumno," asegura que existen diversas causas para que el alumno repruebe y por consecuente decida abandonar la escuela ya que el reprobar es una de las principales causantes.

Rivera Mendoza (2013), comenta en su investigación la motivación en su rendimiento académico en los estudiantes, asegura que si el alumno se encuentra motivado intrínsecamente será capaz de aprender por iniciativa propia y de esta manera generar nuevos conocimientos, pero como se puede observar en los resultados de esta pregunta el alumno no aprende por iniciativa propia, esto demuestra que el alumno no se siente motivado intrínsecamente.

Es importante considerar el papel que juega el docente dentro del aula ya que él debe de generar un clima motivacional de disciplina y de aprendizaje, de esta manera el alumno se motivará, Tapia menciona que es importante generar incentivos externos para ir aumentando la motivación intrínseca.

Olds (1988) afirmaba que si el estudiante está motivado académicamente, ejecutarán todas las acciones para poder alcanzar sus metas académicas, en esta investigación queda claro que el alumno deja su proceso académico en manos del docente, constantemente al alumno para que estos indicadores disminuyan y el alumno comience a generar su propio conocimiento por su propio interés.

Es necesario conocer las necesidades de los sujetos, por esta razón se aplicó la siguiente encuesta; diagnóstico de necesidades del desarrollo humano del alumno, y las áreas que mide son siete: autoestima, manejo de emociones, relaciones interpersonales, relaciones familiares, adicciones, sexualidad y motivación, estas áreas es interesante analizarlas porque los indicadores cuantitativos indican sobre qué área el adolescente está más afectada y sin duda alguna se ve reflejado en su desempeño académico.

El 21% de los alumnos no sabe manejar sus emociones y el 18% no sabe relacionarse con los demás, estos indicadores nos muestran que si el alumno no tiene claras sus emociones y no sabe cómo expresarlas le cuesta trabajo expresarse con los demás y tener claro cuáles son sus metas y sus logros, mucho menos hacia dónde quiere llegar y de esta manera se les hace fácil tomar decisiones equivocadas, como no entrar a clases, no entregar trabajos, no participar en clases y por consecuente no cumplir los criterios acordados para acreditar la unidad de aprendizaje y como resultado final es reprobar, porque para ellos, lograr acreditar académicamente no es una necesidad.

Se rescató que la motivación intrínseca sí influye en la reprobación de los alumnos, puesto que la preparación académica la dejan en manos de los docentes, además no sienten el compromiso de estudiar para los exámenes.

Las características que motivan intrínsecamente a los 57 alumnos a seguir cursando la preparatoria.

- Los alumnos son conscientes de sus calificaciones
- No necesitan estar con alguien para ellos estudiar
- Son estudiantes porque ellos quieren
- Ellos evalúan su desarrollo académico

- Identificar cuáles son los factores que están relacionados a la motivación intrínseca y lo inducen a reprobación y poder trabajar sobre estos factores.

- No se interesan por aprender un poco más de lo normal
- No estudian para los exámenes
- No se motivan a estudiar
- Cuando no saben las repuestas se sienten desvalorados

Cabe mencionar que los estudiantes no saben manejar sus emociones y las toman como prioridad ya que una emoción es algo momentáneo y los obliga a tomar decisiones no asertivas, ya que, el 18 % asegura no tomar la decisión correcta. Por esta razón que el reprobación está entre las decisiones no correctas.

- La motivación también se ve afectada, el 8% de la población lo considera así, los reactivos están inclinados hacia la motivación intrínseca ya que indican aspectos personales.
- Al no saber relacionarse con los demás no piden ayuda al docente y prefieren quedarse con la duda y por esta razón el alumno puede reprobación.

De igual manera se puede revisar con estos autores que afirman que se ha demostrado que la motivación tiene un papel fundamental sobre el aprendizaje, ya que, influye sobre lo que se aprende, cuándo y cómo se aprende (Schunk, 1991).

El alumno no se siente motivado intrínsecamente ya que al “trabajar en una tarea por motivos intrínsecos, no sólo origina mayor placer, sino que además promueve el aprendizaje y el rendimiento escolar” (Gottfried, 1990).

Toda motivación intrínseca es un proceso psicológico que satisface una necesidad y si el alumno no tiene la necesidad de estudiar no lo va hacer, puesto que generar contenidos académicos no es

su prioridad, ya que, la motivación intrínseca es un proceso que incita a actuar a las personas sin una recompensa externa.

Los adolescentes no se sienten motivados intrínsecamente puesto que no les interesa aprender un poco más de lo normal, y se ve reflejado a en el momento de que no estudian para los exámenes y no alcanzan acreditar las unidades de aprendizaje disminuyen su interés académico cuando ingresan a la preparatoria, las razones son que no son capaces de manejar correctamente sus emociones, y se ve reflejado en relaciones interpersonales, ya que, no generan buena relación con los adultos en este caso el docente, sin olvidar que muchos de ellos tienen problemas de desempeño académico, e institucionales como familiares, escolares, comunitarios.

Los aspectos positivos de esta investigación es que el adolescente es estudiante porque realmente lo quiere y ellos constantemente evalúan su desarrollo académico y sus calificaciones. Estos aspectos son dignos de mencionar, se debe de trabajar en el reforzamiento positivo para generar los resultados esperados a la hora de evaluar.

Hay tres tipos de motivación: de logro, poder y afiliación; el que debe de proporcionarlos es el docente y si logra sembrar en el alumno estos tres conceptos, el alumno obtendrá mejores calificaciones:

- Logro: valorar aquellos trabajos bien hechos.
- Poder: teniendo el control de él mismo, de esa manera se conocerá y empezará a manejar mejor sus emociones.
- Afiliación: tener buena relación compañeros y docentes de esta manera el alumno querrá ir a la escuela.

Para finalizar es importante generar el hábito del estudio como una necesidad para alcanzar sus metas, de esta manera el alumno tomará decisiones asertivas y no dejará la responsabilidad al docente, comenzará a involucrarse en los contenidos académicos y prepararse mejor con autodeterminación.

1.5 Bibliografía

- Alemán, M., Guaña, C., & V., M. H. (2014). *issuu.com*. Recuperado el 1 de Mayo de 2018, de https://issuu.com/carli91/docs/motivaci__n_intr__nseca_en_el_aula-
- Aleman , Guaña. (2014). Changes in achivement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 269-298.
- Azela G3mez Hern3ndez, L. N. (2016). *Diseño de Plan de Vida* . México: Universitaria .
- Atkinson, (1957)J. (s.f.). *SCRIBD*. Recuperado el 17 de Junio de 2017, de <https://es.scribd.com/document/78993137/Motivacion-aprendizaje-y-rendimiento-escolar>
- Bandura, A. (1997). *Psychological Review* .Estados Unidos : Self-efficacy.
- Cols, P. (2008). *Motivación y Emoción*. MCGRAW.
- Coon, D. (2005). *Fundaentos de la Psicología* . México, D.F: CENGAGE.
- Cuevas, M. G. (2015 - 2016). *Tercer Informe de actividades* . San Juan de los Lagos.
- Feldman, R. S. (2002). *Introducción a la Psicología* . México D.F: McGrawHill.
- Galindo, E., Urqujeta, L., Testa, M., Duran, R., & Garcia., V. (2016). *Autoconocimiento y Personañidad* . Guadalajara, Jalisco: Universitaria.
- Gloria, N. Y., & Ojeda, A. V. (s.f.). *Causas de reprobación* . Recuperado el 12 de marzo de 2017, de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/150.pdf>
- Gottfried. (1990). Revista Mexicana de investigación educativa . *Una escala para evaluar la motivación de los niños*.
- Gras, J. A. (1973). *Anuario de Psicología*. Recuperado el 1 de Mayo de 2018, de <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/59760/88068>
- Hernández. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Legazpe, F. G. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. CIDE.
- Morales, B. y. (2002). *Revista scielo* . Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a9.pdf>
- Olds, D. E. (1988). *Psicología*. México D.F: McGrawHill.

- Padilla, I. T. (1997 - 2017). *Universidad de Guadalajara* . Recuperado el 28 de Julio de 2017, de <http://www.udg.mx/es/historia>
- Padilla, I. T. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional* . Recuperado el 12 de marzo de 2017, de Universidad de Guadalajara: <http://www.udg.mx/>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México, DF: McGrawHill.
- Pallares (2010) Motivación. Recuperado el 3 de Junio de 2017, de http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/EA%2014%20polaino.pdf
- Pereira, M. L. (9 de Agosto de 2009). *Motivación: Perspectivas Teóricas*. Recuperado el 2017 de Agosto de 19, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción* . México D.F.: McGrawHi.
- Reforma Integral EMS*. (21 de Octubre de 2008). Recuperado el 3 de junio de 2017, de SEP: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_444_competencias_marco_curricular_sistema_nacional_bachillerato.pdf
- Rivera, M. G. (agosto de 2013). Recuperado el Mayo de 1 de 2018, de [file:///C:/Users/bruja/Downloads/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayaguela-mdc-durante-el-ano-le%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bruja/Downloads/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayaguela-mdc-durante-el-ano-le%20(2).pdf)
- Ruíz, A. R. (2012). *Pinceladas Historicas Sobre San Juan*. San Juan de Los Lagos .
- SEP(2012). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* . Recuperado el 15 de febrero de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_EN_DEMS.pdf
- Serrano (1991) , U. A. (s.f.). Recuperado el 15 de marzo de 2017, de principales causas de reprobación de alumnos de los grupos de quinto semestre grupo seis y ocho de la escuela preparatoria número tres. (capítulo i antecedentes: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n7/p1.html>
- Schunk. (1991). Las estrategias de aprendizaje, revisión teorica y conceptual. *Latinoamericana de Psicología* , 425-461.
- Tapia, J. A. (2007). *EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS*. Recuperado el 14 de Febrero de 2017, de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf

Vázquez, M. y. (1998). *scielo* . Obtenido de Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000300003

Weiner, B. (1992). Human Motivación . En Wainer, *Metaphors Theorias and research* . Newbuy Park.

LAS HABILIDADES EMOCIONALES COMO FACTOR EN LA DESERCIÓN

Autor: Mtra. Dolores Elena Kuroda López¹
Docente Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán
kuroda.lopez@sems.udg.mx

Resumen

El presente documento muestra como el desarrollo de habilidades emocionales puede ser un factor clave para disminuir la deserción en el nivel medio superior. Lo anterior a partir de las estrategias aplicadas desde la Tutoría y la Orientación Educativa con todos los grupos de la Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán. Por lo que se inicia con el contexto general de la Preparatoria y las actividades que sus miembros realizan en pro de sus estudiantes, hasta delimitar el grupo de jóvenes a estudiar, con base a sus características, condiciones, actividades realizadas y resultados obtenidos.

Abstract

The following document show us how the development of emotional skills could be a key factor to decrease the dropout at the high school level. The above can be concluded from the strategies applied from the tutoring and educational guidance with all the groups of the Regional High School of Jalostotitlan. So it starts with the general context of the High School and the activities that its members carry out for their students, until delimiting the group of young people to study, based on their characteristics, conditions, activities and results obtained

Palabras clave (Key Words)

Habilidades emocionales – Emotional skills
Deserción – Dropout
Tutoría - Tutoring
Orientación – Orientation
Estudiantes - Students
Estrategias - Strategies

1. Introducción a la Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán

La Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán está ubicada en el centro de la región de los Altos de Jalisco, conocida por su gente trabajadora y dedicada, pero con falta de oportunidades académicas y laborales propiciando que gran parte de la población migre a Estados Unidos y Canadá.

Jalostotitlán sustenta su economía principalmente en la ganadería y la agricultura, además, aunque en menor medida, en el comercio; existe una amplia brecha en la situación económica de las familias del municipio, pues mientras que unas cuantas familias cuentan con bastantes recursos, muchas otras tienen dificultades económicas y son integradas por numerosos miembros, por lo cual algunos estudiantes se ven en la necesidad de trabajar para mejorar su situación y/o pagar sus estudios, algunas veces con jornadas que comienzan a muy tempranas

¹ Maestra en Finanzas Empresariales, Licenciada en Administración Financiera y Sistemas ambos grados por el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Actualmente, Secretario de Escuela y Docente de la Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán.

horas, teniendo como consecuencia la disminución de su rendimiento académico y, en algunos casos, la deserción.

Debido a las características anteriormente mencionadas del municipio, la educación superior no es una prioridad para la población, ya que la consideran innecesaria debido al gran número de personas que cuentan con negocios fructíferos sin ella. El reto de la Preparatoria es trabajar no sólo por mejorar su infraestructura e indicadores por el bien de sus estudiantes, sino el generar un impacto y reconocimiento en la población que fomente un aumento en su cantidad de aspirantes cada ciclo escolar.

La Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán toda vez que se confronta a los desafíos derivados de pertenecer a una sociedad sujeta a diferentes cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que ante todo, exigen un nuevo rol docente, un profesor cuyos esquemas “tradicionalistas” aprendidos en sus años de formación inicial sean sólo la base, pero que sea capaz de desarrollar ambientes de aprendizaje creativos y apoyados en la tecnología, logrando un aprendizaje significativo por parte del alumno; sin dejar el lado el desarrollo de habilidades socioemocionales que le permitan integrarse a la sociedad de la que forman parte de forma activa, responsable, consciente y autónoma.

Si bien el trabajo académico es esencial para el adecuado funcionamiento de una escuela, su factor primordial son los alumnos, por lo que la Preparatoria de Jalostotitlán se ha preocupado por capacitar a los docentes en el área de Tutorías y Orientación Educativa de manera tal que a la par de las competencias que adquirirán durante su estadía en nuestro plantel, los jóvenes desarrollen las habilidades socioemocionales a través de distintas acciones que se han implementado con el fin de apoyar en la formación integral de nuestros estudiantes y, por ende, en su egreso, disminuyendo la deserción escolar. Algunas de estas acciones se detallan a continuación:

- Asignación de un tutor por grupo.
- Tutoría grupal semanal dentro de su horario de clases.²
- Orientadores educativos auxiliares.
- Convenios con instituciones especializadas.

Estas acciones comenzaron a implementarse durante el año 2017, año en que se nombró una Orientadora Educativa y una Coordinadora de Tutorías en la Preparatoria, por lo que los estudiantes admitidos a partir de ese momento son el ejemplo de si estas acciones han funcionado o no.

1.1. Deserción en la Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán.

Como en cualquier plantel educativo existen problemas de reprobación y deserción, una de las medidas que se ha implementado con el fin de disminuirlas es capacitar a los estudiantes sobre los lineamientos de evaluación, porcentajes de asistencia, artículos 33, 34 y 35³, porque en muchos casos la falta de información era el motivo principal de bajas y reprobación.

² La tutoría se enfoca en el acompañamiento de los alumnos durante su tránsito en el bachillerato, con la finalidad de contribuir en su formación integral.

³ Reglamento General de Evaluación y Promoción de alumnos de la Universidad de Guadalajara, que establecen los lineamientos para que un alumno sea dado de baja del sistema por reprobación.

Si bien se han tomado medidas, el número de desertores aún es considerable, sobre todo en los alumnos que ingresan en el calendario A⁴, situación que se muestra en la tabla siguiente:

CICLO DE ADMISIÓN	ALUMNOS ADMITIDOS	ALUMNOS EGRESADOS	ALUMNOS QUE DESERTARON
2013 A	24	16	8
2014 A	41	15	26
2015 A	28	13	15
2016 A	31	12	19
2017 A	26	22	4

La última entrada de la tabla se encuentra resaltada debido a que los alumnos aún no egresan, actualmente están cursando el quinto semestre, sin embargo, son el objeto de estudio de este artículo, debido a que su ciclo de admisión fue en el que comenzaron a aplicarse las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales a la par de los conocimientos y, el número de estudiantes que permanecen en la Preparatoria es una clara muestra de que las estrategias aplicadas están funcionando.

De acuerdo a la información del área de Orientación Educativa y Control Escolar, las causas generales de deserción escolar son diversas, destacando:

1. Ausentismo, lo que los lleva a no aprobar las unidades de aprendizaje y los convierte en alumnos irregulares
2. Reprobación que culmina en deserción por su incapacidad de asistir a recursar la unidad de aprendizaje que adeudan.
3. Problemas emocionales
4. Problemas familiares
5. Problemas económicos

Con la capacitación brindada a los alumnos desde el curso de inducción, así como el acompañamiento de su tutor se ha buscado disminuir las primeras dos causas, y detectar de manera temprana, mediante el acompañamiento del tutor y el área de Orientación Educativa las situaciones derivadas de las últimas tres causas, con el fin de apoyar con becas, o la derivación a la instancia adecuada para la atención correspondiente.

2. EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES ¿FUNCIONA?

Las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales, siendo seis las que diversos estudios han comprobado que son resultado directo del éxito para las personas: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia.

Algunos beneficios de que los estudiantes las desarrollen son:

⁴ La Universidad de Guadalajara oferta dos ciclos de admisión, denominándose A al semestre de enero a julio y B de julio a enero; siendo el calendario A con puntajes de admisión más bajos debido a que la demanda de aspirantes es menor. En el nivel medio superior significa en su mayoría que son jóvenes que debido a la reprobación no pudieron culminar su proceso de admisión para el ciclo B.

- Lograr un mejor desempeño académico.
- Generar un clima escolar positivo.
- Prevenir situaciones de riesgo en las y los jóvenes: embarazo adolescente, abandono escolar, drogadicción, violencia, entre otros.

Como se menciona previamente, las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales fueron implementadas a partir de 2017, por lo que para comprobar sus resultados es necesario estudiar al grupo de estudiantes admitido en ese año (2017 A), con los cuales comenzaron a aplicarse las acciones derivadas de las áreas de Orientación Educativa y Tutorías desde su ingreso a nuestro plantel.

2.1 Contexto del grupo de estudio.

Al ser un grupo que ingreso en el calendario A, significa que los estudiantes tienen deficiencias en el ámbito académico, lo que se traduce en que no cumplen con tareas, tienen problemas de asistencia y de disciplina, desafiando constantemente las normas tanto dentro como fuera del aula.

En su mayoría son de familias monoparentales y de muy bajos recursos. La difícil situación que les representa su vida diaria los ha hecho asumir muchas responsabilidades a su corta edad; en general, trabajan porque es necesario que aporten al ingreso del hogar e incluso dos de los jóvenes proporcionan el único ingreso: una de ellas es el sostén de su casa debido a que su mamá se encuentra delicada de salud e incapacitada para trabajar y, otro de los estudiantes es independiente, sus padres viven en otra ciudad.

Las situaciones cotidianas que viven por problemas familiares y económicos repercuten en que vean la Preparatoria como su lugar seguro, el espacio en el que pueden ser jóvenes sin responsabilidades y obligaciones, lo que repercute en su disciplina y falta de compromiso para entregar trabajos y tareas.

2.2 Estrategias implementadas.

Desde su admisión al plantel los jóvenes han recibido una hora a la semana de tutoría, durante la cual se llevan a cabo dinámicas que permiten generar un ambiente de confianza entre pares y con el profesor que lleva a cabo esta labor, además de fomentar la integración grupal y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

A continuación, se mencionan algunas de las actividades desarrolladas durante la tutoría:

2.2.1 Actividad: Practicar la empatía

En círculo, cada uno de los miembros del grupo mencionó su nombre y una experiencia que le provocó felicidad, así como una que lo haya provocado tristeza, los compañeros debían escuchar y observar, tratando de comprender sus pensamientos y sentimientos.

Alcances: Se creó un ambiente de confianza en el que los jóvenes expresaron realmente sus motivos de tristeza y felicidad.

2.2.2 Actividad: Mi tren de vida

En un dibujo de un tren con tres vagones identificaron las personas más importantes en cada etapa de su vida. La locomotora representa su etapa actual (15 a 18), el primer vagón de 10 a 15 años de edad, el segundo de 5 a 10 años y el tercero, de su nacimiento hasta los 5 años.

Alcances: Reconocieron la importancia de las personas que conforman su entorno y como al cambiar sus necesidades, algunas de estas personas cambiaron.

2.2.3 Actividad: Sí para mí, no para ti.

Colocar una cartulina en cada esquina del aula con los siguientes letreros: “No para mí y no para todos”, “Sí para mí y sí para todos”, “No para mí y sí para todos”, “Sí para mí y no para todos”, se mencionan frases en voz alta y cada joven deberá desplazarse hacia el letrero que mejor exprese su postura ante la frase enunciada. Las frases propuestas son: tomar bebidas alcohólicas en fiestas, hacerme un tatuaje, insultar a mis padres, etc.

Alcances: Pudieron reflexionar sobre como reaccionan ante diferentes formas de pensar, a escuchar y entender las posturas de los demás y argumentar las propias.

2.2.4 Actividad: Metas MARTE

Escribir una meta personal basándose en que sea: Medible, Alcanzable, Relevante, Tiempo (con un tiempo claro), Específica.

Alcances: Se plantearon metas reales y alcanzables.

2.2.5 Actividad: Supero los obstáculos y alcanzo mi meta

Se trazó un camino con un mecate de seis metros con diferentes obstáculos a lo largo, los jóvenes se dividieron en tres equipos: los que cruzaran, influencia positiva y negativa, la meta es que crucen el camino con los ojos vendados mientras los otros dos equipos ejercen su rol diciéndoles mensajes positivos o negativos.

Alcances: Se percataron de la importancia del trabajo en equipo.

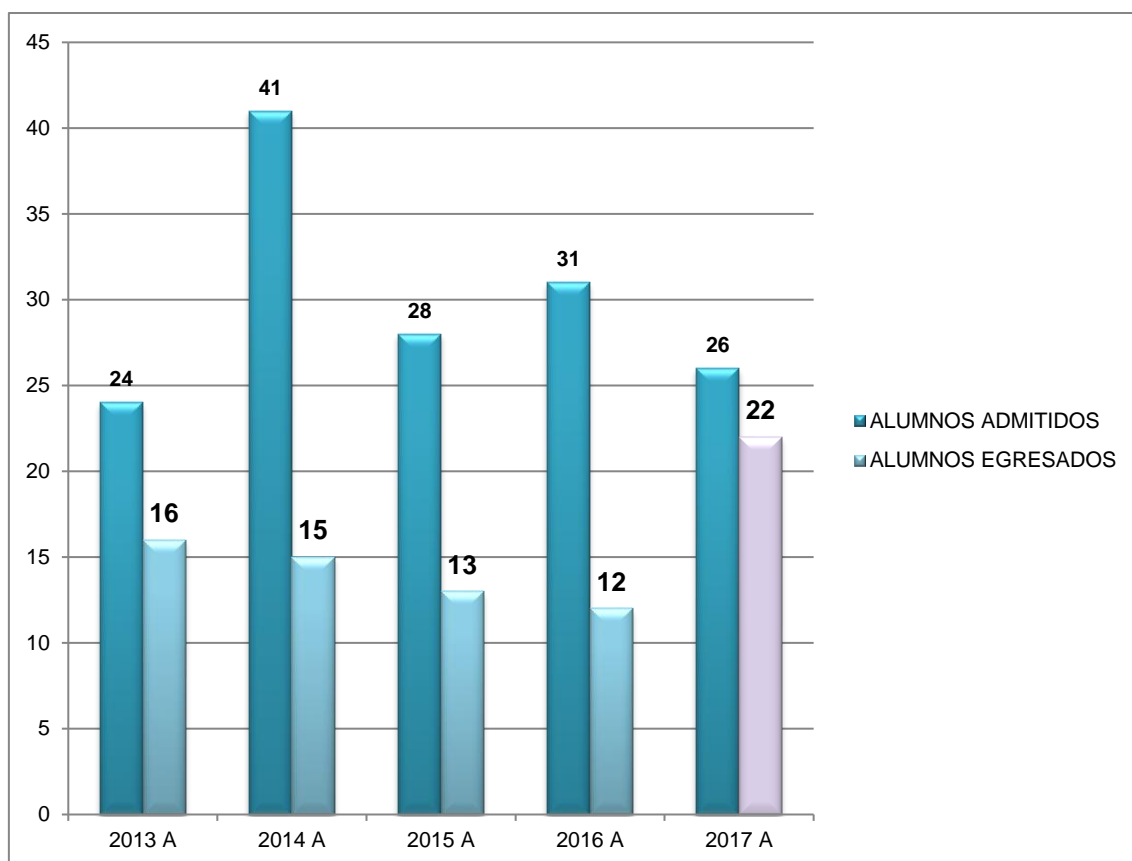
2.2.6 Actividad: Planeando mi futuro y generando oportunidades.

Los alumnos se entrevistarán unos a otros considerando como les gustaría ser o estar dentro de diez años en las siguientes áreas: estudios, trabajo, relaciones afectivas, amistades, familia, salud y felicidad. Esta actividad les permitirá identificar las opciones y consecuencias de sus decisiones para lograr los objetivos que se proponen.

Alcances: Les permitió darse cuenta de su plan de vida.

2.3 Resultados de las estrategias aplicadas

Si bien el grupo en cuestión aún no egresa oficialmente podemos observar, con base a las estadísticas de generaciones previas, que el número de estudiantes que desertan en el transcurso del bachillerato ha disminuido considerablemente, pudiendo ser esta la primera generación de ciclo A con más de 20 egresados, cómo se muestra en el gráfico siguiente.



A lo largo de los cinco semestres que estos jóvenes han sido alumnos de la Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán, además de ser Secretario de Escuela, fui su docente durante un semestre y tutora por tres, por lo que he mantenido una relación estrecha con ellos y he podido observar de primera mano su crecimiento como estudiantes y, sobretodo, como personas.

Para la Escuela Preparatoria Regional de Jalostotitlán, estos jóvenes son ejemplo de la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación integral de los jóvenes, no sólo por la pequeña cantidad de alumnos que han desertado comparada con generaciones previas, sino porque de igual manera su índice de reprobación es bajo, participan en distintas actividades en pro del plantel y, muestran un alto grado de compañerismo que es percibido y apreciado por todos los miembros de esta comunidad escolar.

En una de las diversas sesiones de tutoría que mantuvimos, concluimos que este crecimiento personal se dio a partir de que se reconocieron como seres capaces de conseguir sus metas, de identificar sus errores y sus carencias y verlos como obstáculos, no como limitantes, porque los obstáculos pueden superarse gracias a sus habilidades y al trabajo colaborativo planteando que de esta forma solo requieren perseverancia para cumplir sus objetivos.

Bibliografía

http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/Tutoria_en_el_SEMS_UDG_Nov_2010.pdf
<http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/RGEPA%20%28Oct%202017%29.pdf>
<http://www.construye-t.org.mx/>

“EL POSIBLE DÉFICIT EN LA CALIDAD DEL EMPLEO Y LA EVIDENTE NECESIDAD DE LA CONFECCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA PARA LA IDENTIFICACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES COMO POTENCIAL FACTOR LA DESERCIÓN ESCOLAR DE LAS PREPARATORIAS REGIONALES DE SAN MIGUEL EL ALTO Y DEGOLLADO, JALISCO”

Dr. Agustín Amézquita Iregoyen
L.C.P., Doctor en Educación,
Docente por 27 años en el área contable administrativa,
Profesor de la EPR de San Miguel El Alto,
Par evaluador de CACECA.

Dr. Manuel Granado Cuevas
L.C.P., Doctor en Educación,
Docente por más de 30 años en el área contable administrativa,
Director de la EPR de Degollado,
Autor de artículos publicados.

Dr. Gerardo J. Gómez Velázquez
Doctor en Derecho,
Docente por más de 26 años en el área laboral,
Director de la EPR San Miguel El Alto,
Autor de artículos internacionalmente arbitrados e indexados.

RESUMEN

La columna vertebral de este tema es a partir de la educación y la realidad educativa actual, los cuales se enfrentan a una realidad nada sencilla, enfocando la investigación a la resolución de la siguiente premisa: El posible déficit en la calidad del empleo y la evidente necesidad de la confección e implementación de una metodología para la identificación y aplicación de las habilidades socioemocionales como potencial factor la deserción escolar de las preparatorias regionales de san miguel el alto y degollado, Jalisco.

Haciendo un enfoque a la relación de este con la problemática del gran impacto social que genera la subestimación de la que es víctima el estudiante de Nivel Medio Superior e incluso el titulado en alguna licenciatura en el contexto laboral, al ser su destino inmediato la informalidad del trabajo, la poca remuneración y el respeto de los derechos laborales y humanos es una realidad lejana.

Contribuir a una educación más equitativa justa e inclusiva y con ello a una sociedad horizontal, así mismo el déficit en calidad y remuneración del empleo que impera en el contexto laboral, planteando alternativas de prevención y solución para lograr garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

El déficit en la calidad del empleo resulta un factor influyente en la deserción académica traduciéndose en una causa que los alumnos consideran catalizadora de la desmotivación y por obviedad de deserción o riesgo de esta. Pregunta de investigación.

Reconocer las causas de determinada problemática aporta avances significativos en el proceso de solución.

La motivación ejerce una relación directa con la voluntad la cual puede encontrarse con importante influencia de un factor económico, en el cual no se ejerce una motivación al ver un futuro fructífero.

La entrevista fue empleada como parte del desarrollo de esta investigación como técnica de recolección de datos. Dentro de la presente investigación se radicó en ofrecer información relevante para enriquecer el debate en torno a los motivos por los cuales los adolescentes interrumpen sus trayectorias escolares tempranamente provocando con ello un impacto negativo en la calidad educativa.

ABSTRACT

The backbone of this issue is based on education and current educational reality, which face a reality that is not at all simple, focusing research on the resolution of the following premise: The possible deficit in the quality of employment and the evident the need for the preparation and implementation of a methodology for the identification and application of socio-emotional skills as a potential factor for school desertion in the regional high schools of San Miguel el Alto and Degollado, Jalisco.

Making an approach to the relationship of this with the problematic of the great social impact that generates the underestimation of the victim of the Upper Middle School and even the graduate in some degree in the labor context, being its immediate destination the informality of the work, low remuneration and respect for labor and human rights is a distant reality.

Contribute to a more equitable and just education and inclusive to a horizontal society, likewise the deficit in quality and remuneration of employment that prevails in the workplace, raising alternatives for prevention and solution to ensure the exercise of the right to education.

The deficit in the quality of employment is an influential factor in academic desertion, translating into a cause that the students consider to be a catalyst for demotivation and for obvious desertion or risk of it. Research question

Recognizing the causes of certain problems brings significant advances in the solution process.

The motivation exerts a direct relationship with the will which can be found with an important influence of an economic factor, in which a motivation is not exercised when seeing a fruitful future.

The interview was used as part of the development of this research as a data collection technique. Within the present investigation, it focused on offering relevant information to enrich the debate about the reasons why adolescents interrupt their school trajectories early, causing a negative impact on educational quality.

PALABRAS CLAVE

Educación – Education. Emocional – Emotional. Deserción – Desertion. Bullying

México es un país que encuadra perfectamente en el calificativo de diverso, basta atreverse a ver sus tintes con una perspectiva crítica para notar que aún vivimos en una sociedad testamentaria, si sometemos lo anterior dicho a la máxima jurídica el que afirma está obligado a probar, apelo a la óptica aguda del lector, y aun siendo más ambicioso solicito se aleje del individualismo y observe en su contexto inmediato cual disimiles resultan las condiciones de vida humanas en el país de las asimetrías socio-económicas, de las manos vacías de unos y los bolsillos repletos de otros.

Hablar de educación constituye la columna vertebral de la demagogia, se trata de un tema sensibilizador de masas por sus fines en esencia genuinos, sin embargo en la realidad mexicana es una palabra que aún está lejos de ser pronunciada por la totalidad de la población, un término que si bien es el génesis de múltiples avances sociales también es a la fecha sinónimo de desigualdad, sin embargo aceptarla e ignorarla resulta un acto de cobardía equiparable a la complicidad, pero si es una institución educativa el artífice y perpetuadora de las misma, se torna perversidad. Por lo anterior descrito establecer las causas de la fractura en la continuidad académica de los estudiantes es hasta la fecha tema de discusión y constantes polémicas, toda vez que determinarlas implica un estudio por demás detallado y apegado a la objetividad absoluta.

Resulta una responsabilidad ineludible del Estado garantizar a todos los ciudadanos el derecho a la educación establecido en el numeral tercero de la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos, mismo que aborda de manera cabal lo relativo a la educación al manifestar expresamente que todo individuo tiene derecho a la misma, dejando categóricamente claro que el nivel básico y medio superior son obligatorios, aunado a lo anterior y de manera temeraria garantiza la calidad, su carácter laico y gratuito entre varios aspectos que si bien resultan loables, su cumplimiento aún está lejos de ser indubitable, es claro que existen preceptos jurídicos cuya tinta plasma obligatoriedad sin embargo es el contexto social el que finalmente determina la realidad.

En el mismo sentido, surge la necesidad de incluir en el estudio el nivel de presencia e incidencia de las habilidades socioemocionales en el entorno escolar para que por los resultados de un minucioso y sustentado estudio analizar la factibilidad y dosificación de su implementación a efecto de disminuir y erradicar la deserción.

Por lo anterior citado es preciso establecer datos que pongan en relieve la realidad educativa actual, partiendo de una conceptualización base: Sistema Educativo, abordar temas íntimamente relacionados con su complejo engranaje implica un análisis minucioso pues no nos encontramos ante tarea sencilla, resulta menester responder prioritariamente a cuestionamientos tan básicos como: ¿Qué es el sistema educativo? Por lo tanto conceptualizarlo será una de las particularidades inductivas que habrán de dar origen a este texto, apegado a la sana actividad del razonamiento. En primera instancia este hace referencia a un conjunto ordenado de normas y procedimientos que regulan el funcionamiento de un grupo o colectividad, mientras que educativo es un derivado de la palabra educación, de la cual la los ordenamientos jurídicos en la materia teorizan estableciendo que la educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

El ejercicio cabal de esta prerrogativa humana prevista en el numeral tercero Constitucional se ha visto gravemente afectado por el fenómeno de la Deserción Académica, mismo que no

distingue niveles educativos, Cruz (2017) señala: “es ocasionado por diversos factores intrínsecos (personales) y extrínsecos (familiares, económicos, docentes, sociales, etcétera)”. La educación en México es un cuadro amplio de bifrontismos, sin lugar a dudas como ya se ha mencionado, se trata de un tema loable que persigue en esencia el bien común, sin embargo entre sus múltiples aristas destacan aquellas que ponen en manifiesto los canales oscuros que esta ha tenido que recorrer y como hasta la fecha pese a su constante proceso evolutivo enfrenta diversas problemáticas.

Adivinar las razones que tiene un alumno de preparatoria para abandonar las aulas resulta un método poco certero para conocer la verdad puesto que se trata de un problema multifactorial, sin embargo aventurarse al estudio de todas las causas que puedan concurrir para que el estudiante tome dicha decisión implica un trabajo de dimensiones colosales y que una vez tomadas resultan difíciles de eludir, delimitar el campo de estudio no solo es una forma precisa de llegar a resultados que gocen de mayor credibilidad también implica reconocer la responsabilidad que concierne a quien decide involucrarse en un tema que impacta de manera categórica a la sociedad. Por anterior planteado responder un cuestionamiento tomando en consideración una muestra específica se ha tornado el eje toral de esta investigación: ¿Es el déficit en la calidad del empleo un factor determinante en la deserción escolar de los alumnos de las preparatorias regionales de los municipios de San Miguel el Alto y Degollado Jalisco? aunado a reconocer la problemática que se desprende del mismo, nos referimos al gran impacto social que genera la subestimación de la que es víctima el estudiante de Nivel Medio Superior e incluso el titulado en alguna licenciatura en el contexto laboral, al ser su destino inmediato la informalidad del trabajo, la poca remuneración y el respeto de los derechos laborales y humanos una realidad lejana.

Antes de adentrarnos en la problemática que pretende poner en relieve la presente educación es preciso señalar que la Secretaría de Educación Pública (Citada en Cruz, 2017) considera la deserción escolar como: “el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo”. El incremento en la escolaridad de los mexicanos ha sido un proceso evolutivo que ha permitido que la población tenga un acceso a tres niveles educativos de manera obligatoria y gratuita sin embargo “actualmente, el acceso a la primaria y secundaria es prácticamente universal; en cambio, una proporción importante de jóvenes no logra completar la educación media superior” (Solís, 2018, p.67). Las causas de este problema son muy diversas y han sido estudiadas ampliamente tratando de encontrar los factores que influyen en la gestación de lo que actualmente constituye un notable impedimento para la construcción total de la calidad educativa.

La Educación Media Superior que “comprende el nivel de bachillerato, así como los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2018). Es actualmente de acceso limitado y por lo tanto un motivo más para la perpetuación de la desigualdad social, ante esta

perspectiva el Estado opto por dar lugar a la obligatoriedad de la educación media superior en México a través de la reforma de los artículos tercero y trigésimo primero de la Carta Magna Nacional iniciativa aprobada en definitiva por los diputados federales el 13 de octubre del 2011, imponiéndose con lo anterior un reto de características colosales, toda vez que pues si bien esta reforma apoya el desarrollo social, constituye un desafío para las autoridades educativas, ya que implica no sólo lograr la entrada masiva de jóvenes a escuelas de dicho nivel, sino también asegurar la permanencia de éstos siendo la deserción escolar su principal obstáculo, pese a ello “cumplir con esta meta implica que, en 2021, al menos 90 por ciento de los jóvenes del país (considerando un leve incremento en la eficiencia terminal de secundaria) deberían tener un lugar asegurado en la Educación Media Superior” (Solís, 2018, p.67).

Pese a lo alentador que puede resultar que al menos en letra haya quedado establecida la obligatoriedad de la Educación Media Superior la materialización de este objetivo se ve empañada por la multicitada deserción académica, sin embargo desentrañar las causas que motivan a un alumno a abandonar las actividades escolares es el primer paso para ofrecer alternativas de solución y prevención a este problema.

Muchos son los estudios que teorizan respecto a los factores que llevan a un estudiante a abandonar la preparatoria o el bachillerato y cabe mencionar que una investigación debe tener como meta principal contribuir a una educación más equitativa, justa e inclusiva y con ello a una sociedad horizontal. Por lo tanto escatimar en hipótesis ante un problema de semejante envergadura resulta poco factible, es por ello que plantear el déficit en la calidad del empleo como un factor influyente en el fenómeno de la deserción académica es trascendental, ya que es un tema poco analizado y que de comprobarse una ilación lógica entre la calidad paupérrima del trabajo sin importar el grado académico y la deserción académica se podrían aportar grandes avances en torno al tema, toda vez que ante cuestiones que perpetúan las diferencias sociales se convierte en urgente construir conocimiento y que impacte la practica académica, aprendiendo de manera racional a través de conocimientos teóricos pero también de forma empírica a través de la experiencia, y la aplicación práctica para generar aprendizajes de utilidad para, siempre con el firme objetivo de ser catalizador de debate, así como desarrollar mecanismos de prevención temprana y por supuesto solución.

Es en este punto donde definir la calidad del empleo se torna sumamente importante toda vez que sin ello resulta imposible profundizar en la ausencia de la misma como causa de la deserción académica, en primera instancia es preciso resaltar que “el trabajo, además de ser una actividad económica, representa un espacio de desarrollo y desenvolvimiento del trabajador, el cual le permite aplicar sus habilidades, obtener un ingreso remunerado y realizar aportaciones en beneficio de la sociedad” (Patlán, 2016, p.121). Si resulta hasta cierto punto irreal poder materializar las características que describe la definición anterior en el contexto laboral, lo relativo estrictamente al

significado de calidad del trabajo toca los límites de la utopía al menos para la realidad mexicana toda vez que:

Para que el trabajador cuente con calidad de vida laboral, se requiere necesariamente tener el derecho a desempeñar un trabajo que proporcione equilibrio con las actividades personales y familiares, a desempeñar un trabajo satisfactorio, a un trabajo que brinde (u otorgue) desarrollo laboral o profesional al trabajador, a desempeñar un trabajo motivante, al bienestar en el trabajo, a condiciones y ambiente de trabajo favorables y agradables, a un trabajo seguro y saludable, a un trabajo enriquecedor y significativo, a una retribución económica adecuada por el trabajo desempeñado, a la autonomía en el trabajo, a la estabilidad laboral, a trabajar el horario legalmente establecido, a participar en la toma de decisiones en el trabajo, a la libertad de establecer relaciones interpersonales en el trabajo, a recibir retroalimentación por el trabajo desempeñado, a recibir apoyo de la organización para el desempeño del trabajo, a ser reconocido por el trabajo desempeñado, a recibir un trato equitativo, justo y digno en el trabajo. (Patlán, 2016, p.124)

La calidad del medio ambiente escolar se ve afectado una vez que, en términos de la manifestación de la violencia, en cualquier de sus formas, afecta tanto en el buen desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje como del rendimiento del docente frente al grupo, dado que en el primero al alumno se le impide expandir su capacidad al máximo para obtener el mayor beneficio posible en ésta interacción, mientras que al segundo le entorpece, minimiza y hasta extingue cualquier intento de mejorar su trabajo, optimizándolo para potencializar la capacidad de sus alumnos en su formación media-superior. Precisamente es en éste momento cuando surge a la palestra la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales o HSE, precisamente para que al primero le de las herramientas para sobreponerse a éste tipo de circunstancias y para que al segundo, le permita un mejor control que derive en desarrollo pleno de las potencialidades de un buen trabajo, realizado con atención, esmero y calidad.

Ahora enfoquémonos en la visión del adolescente que cursa el Nivel Medio Superior, en definitiva espera un futuro mucho más prometedor que quien tiene menores grados académicos y es que la retórica esbozada en los discursos políticos, los medios de comunicación no se basan precisamente en la realidad, tomando en cuenta esto es importante poner en relieve que si bien el grado académico sin lugar a dudas marca una notable diferencia en oportunidades de empleo, no es garantía de encontrar uno con todo lo que la calidad laboral implica y no hace falta una óptica minuciosa para notar que una constante es el informalismo, la baja remuneración y jornadas excesivas. Los ejemplos de lo anterior descrito no se hacen esperar pues “se ha demostrado que un número importante de egresados de instituciones de educación superior realizan trabajos que no requieren del título universitario o que no utilizan los conocimientos y habilidades adquiridos, lo que ha generado fenómenos como sobre educación, desfase de conocimientos y un efecto negativo sobre los salarios” (Carbajal, 2018, p.114)

Ante esta perspectiva imaginar que un joven incluso con la educación media superior concluida encontrar un empleo de calidad resulta sumamente complejo, cuando la precariedad laboral ha alcanzado incluso a aquellos que cuentan con un título universitario, lógico resulta pensar que este panorama afecta la visión de los jóvenes quienes desvalorizan la educación como un medio para conseguir sus expectativas personales y laborales, desgraciadamente muchos de ellos han encontrado en discípulos de la ilegalidad ejemplos materializados de éxito económico o en el mejor de los casos optan por hacer de la migración una alternativa que les proporcione la realización de sus objetivos, dejando las aulas como una opción que no cubre cabalmente sus expectativas o que al menos demorará mucho más tiempo en hacerlo. ¿Está entonces el joven con mayor grado académico preparado para el mundo laboral o este último aún no está listo para recibir a egresados que buscan calidad y no cantidad? La respuesta definitivamente amerita un minucioso análisis previo, para así determinar si es posible una ilación lógica y comprobable del déficit en calidad del empleo y la deserción académica que enfrenta el Nivel Medio Superior.

Análisis que habrá de seguir dos líneas conductoras en cuanto a objetivos se refiere, de manera general será prioritario determinar si el déficit en la calidad del empleo constituye un factor determinante en la deserción escolar de los alumnos de las preparatorias regionales de los municipios de San Miguel el Alto y Degollado Jalisco, para así poder plantear alternativas de prevención y solución al problema. Ahora bien, específicamente se ha realizado investigación documental en fuentes de información de diversa índole aunado a que se ha emprendido investigación de campo a través de entrevistas y encuestas con la finalidad de confirmar el planteamiento del multicitado problema.

A través de la actividad investigativa única que a la fecha nos permite responder cabalmente cuestionamientos y recabar elementos de aquello que despierta nuestra curiosidad toda vez que por lo tanto es trascendental llevar a cabo un estudio que ponga en manifiesto la existencia de una ilación lógica entre el poco éxito en la conclusión de la Educación Media Superior de los alumnos de las preparatorias anteriormente citadas y el déficit en calidad y remuneración del empleo que impera en el contexto laboral, planteando alternativas de prevención y solución para lograr garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Conceptualización de la deserción escolar

Reconocer lo que a nuestro alrededor existe, identificar en el contexto que nos rodea lo que resalta por sus características disimiles, por aparente anormalidad e intentar nombrarlo se traduce no solo en una necesidad, también en una costumbre de antaño, sin embargo el desconocimiento del entorno, el temor por los procedimientos naturales y sociales hicieron que el hombre naturalmente primitivo asociará todo lo que acontecía en su entorno, con fuerzas mágicas o religiosas, que convertiría en deidades fenómenos y denominara según su limitado entendimiento aquello que manifestaba elementos lejanos a la cotidianidad, sin lugar a dudas el pensamiento pre filosófico

constituyó el elemento básico para responder a los cuestionamientos que despertaban la curiosidad, sin embargo es preciso trascender y hacer uso del razonamiento, pues solo apegándose a esta cualidad se es humano en plenitud.

Nombrar algo materializa su sentido en el mundo, por lo tanto partir de una conceptualización base es el elemento total de cualquier investigación, se trata de una mera cuestión metodológica incluso de carácter inductivo, es decir seleccionar un elemento particular y con base al mismo desarrollar un conocimiento general al respecto, en este preciso caso establecer una ilación lógica entre el déficit de la calidad del empleo y la deserción académica implica la inminente necesidad por definir esta última.

Deserción académica es un término que invade muchas de las conversaciones docentes, que se contempla inevitablemente en las agendas gubernamentales y que encabeza las listas de problemas por solucionar de todos los planteles educativos mexicanos, es tratado en medios de comunicación y en ocasiones irresponsablemente pues no se conoce en plenitud su significado y muchas opiniones que llegan a esbozarse se basan en meras suposiciones o en concepciones individualistas y poco objetivas mismas que nutren la viciosa red de desinformación que cubre al país, de ahí la importancia de la investigación que en el tema se realiza, informar, plantear un panorama generalizado respecto al tópico en cuestión tiene hoy valor significativo cuando la desinformación encuentra en la sociedad un suelo fértil para hacer prosperar la ignorancia.

Reconocer que se trata de un problema y definirla, es un primer paso para tratar de abatir los altos índices que las escuelas presentan al respecto, pues cuando se conoce y se procede a desmembrar la complejidad de determinado fenómeno pueden plantearse alternativas de solución.

Cumplir en total plenitud con lo dispuesto por el numeral tercero de la Carta Magna Nacional, reconfigurar la educación que adolecía de una precaria organización, democratizar la administración en materia educativa y materializar la declaración de educación gratuita, laica y obligatoria para que dejara de ser letra muerta, fueron apenas algunos de los muchos y muy diversos propósitos que se impuso el ilustre Licenciado José Vasconcelos Calderón nombre que actualmente es sinónimo indiscutible de progreso educativo, mismo que en su afanoso deseo por modernizar y depurar el sistema creo la actual Secretaría de Educación Pública el 3 de octubre de 1921 asumiendo su titularidad para abrir paso a un periodo de auge, de indiscutible acercamiento al ideal educativo.

Como todo en el tópico educativo, las quimeras se deshacen al impacto crudo de la realidad, pues pese a que por obiedad la creación de la Secretaría de Educación Pública no es reciente y a que ha atravesado un proceso evolutivo de constantes adecuaciones, el cumplimiento del objetivo esencial es el mismo en esencia, pura y llanamente: lograr que todo mexicano tenga acceso a la educación, del cual se concluye sin necesidad de hacer un análisis minucioso que no se ha alcanzado absolutamente, este se ha visto mermado por una diversidad de factores, entre tantos el

que hoy ocupa el presente estudio, la deserción escolar termino que merece una definición acertada por lo cual conviene valerse en primera instancia de lo que al respecto estima la Secretaría de Educación Pública pues resultaría incluso de irónico alejarnos de la concepción que de la misma expone:

La Secretaría de Educación Pública (Citada en Cruz, 2017) considera la deserción escolar como: “el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo”. Sin someter dicha definición a una óptica aguda, resulta incluso paupérrima, poco abundante, alguien osado diría que carece de complejidad, sin embargo en ese enunciado se encierran miles de alumnos que optan por alejarse de las aulas, que deciden por causas que en su momento estudiaremos, desistir y empezar en muchas ocasiones el tortuoso camino de una vida de responsabilidades laborales poco concordantes con su edad y madurez mental, un problema que si bien es capaz de definirse en un numero de palabras mínimo, abraza estadísticas que laceran los fines del Estado Mexicano en materia de educación y movilidad social y que más allá de cifras rojas, encuadra un sin número de experiencias trucas, de historias sin final.

Queda con lo anterior expuesto categóricamente claro que la deserción escolar implica un desapego total de la institución a la que el alumno pertenece y el abandono absoluto de las actividades escolares, las causas que lo llevan a tomar esta decisión son sumamente diversas.

La motivación se encuentra en íntima relación con la voluntad, con el apego e interés a cierta causa, misma que habrá de traducirse en una necesidad por satisfacer la cual puede ser material o no, sin embargo, ¿Qué mantiene a un individuo en constante motivación? La respuesta no es muy compleja si partimos sabiendo que todo ser humano modifica su conducta basándose en la interacción que mantiene con su medio, y concibiéndolo como un repetidor de patrones absoluto, no es difícil imaginar que todo aquello que configura su contexto físico y social influye determinadamente en la motivación de un sujeto, elementos familiares, económicos, educativos, de seguridad social mínima entre otros determinan sin temor a errar si se continua imprimiendo dedicación y compromiso en determinada causa.

Analizar el factor económico como una de las múltiples aristas que constituyen los elementos del pentágono de la motivación, resulta elemental para construir una respuesta a la interrogante base de esta investigación: ¿Es el déficit en la calidad del empleo un factor determinante en la deserción escolar de los alumnos de las preparatorias regionales de San Miguel el Alto y Degollado Jalisco? sin embargo para llegar a tal punto conviene al interés del lector y del autor abundar en las causas, en aquellos cimientos falsos que terminan por destruir la voluntad del estudiante de continuar dentro del sistema educativo, pues si bien el incremento en la escolaridad de los mexicanos ha sido un proceso evolutivo que ha permitido que la población tenga un acceso a tres niveles educativos de manera obligatoria y gratuita sin embargo “actualmente, el acceso a la

primaria y secundaria es prácticamente universal; en cambio, una proporción importante de jóvenes no logra completar la educación media superior” (Solís, 2018, p.67).

Resultados poco fructíferos en el día a día de un estudiante pueden traducirse en una casusa de deserción escolar, toda vez que el bajo rendimiento académico manifiesta problemas de otra índole, tales como una construcción deficiente del autoestima, es decir la valoración de nuestra persona, la autoconcepción que en nuestra mente creamos con base a la cotidianeidad, resulta un factor determinante en la decisión de permanecer en las filas educativas, pues la certeza que nos damos a nosotros mismos de poder continuar, la seguridad de aceptar el reto y de mantenerse firme frente a las adversidades y a la constante competencia mucho tiene que ver con la autoestima que hayamos construido a lo largo de nuestras vidas, sentirnos minimizados ante el desempeño de otros, incapaces de ir en línea paralela junto a los que comparten las mismas aspiraciones, se torna un grave problema al manifestarse en un bajo rendimiento académico trayendo consigo un causa de desmotivación por continuar dentro del sistema educativo.

Reconocer las causas de determinada problemática aporta avances significativos en el proceso de solución, por lo tanto la importancia de la presente investigación radica en ofrecer información relevante para enriquecer el debate en torno a los motivos por los cuales los adolescentes interrumpen sus trayectorias escolares tempranamente provocando con ello un impacto negativo en la calidad educativa toda vez que aborda la calidad de la educación toca tasas de reprobación, deserción, los resultados en exámenes nacionales o internacionales, aunado a la capacidad académica de la planta docente y su productividad.

Para el ser humano, naturalmente social, el observar resulta una actividad cotidiana un verbo de uso prácticamente instintivo, que se da por hecho, sin embargo es en el mismo donde nace la curiosidad, el interés por saber más respecto a determinado fenómeno ajeno a la normalidad, es en este punto donde descubrir su génesis resulta una necesidad inminente para aquel que osa autodenominarse investigador, toda vez que sin temor a errar es preciso afirmar que el afanoso deseo por investigar y establecer su origen permite un estudio responsable y cabal, pues para conocer el presente no hay camino más certero que estudiar el pasado y con él las causas que provocan su materialización en la sociedad, tomando en cuenta que el investigar no debe entenderse como una actividad impuesta sino como una forma de mejorar la sociedad aportando conocimientos que permitan generar un cambio en el entorno.

Hablar de educación implica la inminente relación con la globalización, un concepto que invade todos y cada uno de los espacios de nuestra vida cotidiana que brilla por su amplísima generalidad, se trata de un fenómeno porque es posible percibirlo con los sentidos, se ha materializado a lo largo del tiempo de ahí su calidad de histórico y actualmente resulta irreversible, en términos llanos globalización es sinónimo de unificación universal, suele asociarse únicamente con los medios de comunicación, lo cual es absolutamente erróneo pues absorbe las áreas

económicas, culturales, tecnológicas, políticas y sociales, y si bien ha transformado al planeta en un espacio cada día más conectado, en una comunidad mundial, sin embargo marcar márgenes en el caso de la globalización no solo resulta poco acertado, también imposible, por lo tanto intentar desligar el proceso educativo del término globalización no solo resulta infructuoso actualmente también irresponsable, toda vez que estaríamos frente a un esfuerzo por abandonar la realidad que nos rodea cuando dicho fenómeno invade cada espacio de la vida actual.

Atendiendo al contexto internacional anteriormente descrito ha nacido el concepto de competencia, considerando que el ser humano que se forja en las aulas del sistema educativo mexicano debe de ser un sujeto capaz de adaptarse al mundo globalizado y en constante evolución preparado para no ser víctima de una despiadada selección natural citando al ilustre Darwin. Aterrizar el concepto de competencia ya no solo es importante, también necesario para el actual ejercicio de la docencia.

Resulta una obviedad que las agendas gubernamentales ha tenido entre sus prioridades adaptarse a la vorágine de cambios que ha traído consigo el proceso de globalización por lo tanto han movilizad al Sistema Educativo Nacional para que logre modificarse en atención a las necesidades nacionales e internacionales y en búsqueda por superar las críticas realizadas por la óptica especializada ha realizado diversos intentos por mantener en las aulas irónicamente a sus protagonistas, los estudiantes, sin embargo dicho objetivo se ha visto mermado por las cifras rojas en materia de abandono, más cuando se trata del nivel que ocupa nuestra atención, es decir, el Medio Superior.

Educación Media Superior que “comprende el nivel de bachillerato, así como los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2018). Es actualmente de acceso limitado y por lo tanto un motivo más para la perpetuación de la desigualdad social, ante esta perspectiva el Estado opto por dar lugar a la obligatoriedad de la educación media superior en México a través de la reforma de los artículos tercero y trigésimo primero de la Carta Magna Nacional iniciativa aprobada en definitiva por los diputados federales el 13 de octubre del 2011, imponiéndose con lo anterior un reto de características colosales, toda vez que “si bien esta reforma apoya el desarrollo social, constituye un desafío para las autoridades educativas, ya que implica no sólo lograr la entrada masiva de jóvenes a escuelas de dicho nivel, sino también asegurar la permanencia de éstos” (Hernández y Vargas, 2016, p.664). Siendo la deserción escolar su principal obstáculo, pese a ello “cumplir con esta meta implica que, en 2021, al menos 90 por ciento de los jóvenes del país (considerando un leve incremento en la eficiencia terminal de secundaria) deberían tener un lugar asegurado en la Educación Media Superior” (Solís, 2018, p.67)

La Universidad de Guadalajara no solo es la máxima casa de estudios del estado de Jalisco también una de las más importantes del país, contando con seis centros universitarios temáticos

especializados en un campo disciplinar ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara, por si fuera poco, el impacto de esta magna institución incluye nueve centros universitarios de carácter regional en diversos municipios del Estado. Sin embargo, los objetivos de la denominada popularmente como cuna de los Leones Negros van más allá del nivel superior y en su afanosa misión por difundir la educación en todo el país también ha consolidado un Sistema de Educación Media Superior con 165 planteles distribuidos en todo el país. Se trata de una institución que actualmente atiende más de 270 mil estudiantes, 120 mil de nivel superior y 150 mil de nivel medio superior.

Pese a lo anterior descrito la Universidad de Guadalajara no está ajena al lacerante problema social que es la deserción académica que ha venido describiéndose a lo largo de esta investigación, las preparatorias regionales de Degollado y San Miguel el Alto Jalisco específicamente alcanzan niveles de deserción que pueden ser combatidos efectivamente toda vez que en el calendario 2018 B la preparatoria regional de Degollado tuvo un total de 10 alumnos desertores de un total de 738 traduciéndose a un porcentaje de 1.36% mientras que en su análoga en San Miguel el Alto Jalisco en el mismo calendario tuvo 42 alumnos desertores de un total de 1,040 derivando en un 4.04 % en este sentido es preciso señalar que tal como hemos observado dicho fenómeno tiene diferente comportamiento de un lugar a otro por lo tanto el objeto de estudio de la presente investigación ha sido delimitado a dichas instituciones ya que un campo de análisis específico nos proporciona resultados que garantizan mayor credibilidad al tratarse de una muestra accesible.

A lo largo de la presente investigación se ha teorizado respecto a la deserción escolar partiendo desde su génesis, es decir planteando un panorama generalizado en torno a dicho problema, con el objetivo de llegar a dar respuesta adecuada al cuestionamiento toral del presente estudio: ¿Es el déficit en la calidad del empleo un factor determinante en la deserción escolar de los alumnos de las preparatorias regionales de los municipios de San Miguel el Alto y Degollado Jalisco? Antes es preciso señalar que si bien contar con Educación Media Superior proporciona considerables oportunidades de encontrar un empleo “En comparación con las personas con educación terciaria, quienes tienen solo educación de nivel secundaria en México resultan más desfavorecidos en cuanto a remuneración y apoyo social que el promedio de la OCDE” La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017, p.4). Sin embargo, no parece ser un argumento válido para los jóvenes que dejan las aulas de las preparatorias citadas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos afirma que “las tasas de empleo aumentan considerablemente alcanzando los niveles de educación superior: desde un 70% para los titulados de Técnico Superior Universitario, hasta un 80% para los licenciados o equivalentes, y alrededor del 85% para los que cuentan con títulos de maestría o equivalente o doctorado”. (OCDE, 2017, p.4) Lo cual sin lugar a dudas pone en manifiesto cifras positivas para los alumnos que desean tener una carrera universitaria, sin embargo dichas estadísticas no hacen

énfasis en las características del empleo o si este tiene directa relación con la licenciatura estudiada, si está a la altura de su cualificación o si es formal, entre muchos más elementos que definen si se trata de buenas oportunidades laborales por lo tanto debemos considerar que los mexicanos jóvenes tienen muchas más probabilidades que los mexicanos de mediana edad de haber concluido niveles educativos más altos y esta brecha generacional es más pronunciada que en la mayoría de los países de la OCDE. No obstante, la generación joven tiende a mostrar desventaja en ingresos, patrimonio, empleo y remuneración en todos los países de la OCDE. Lo mismo ocurre en México, donde se aprecian brechas en ingresos relacionadas con la educación comparativamente grandes, aunque menores que el promedio de la OCDE. (OCDE, 2017, p.4)

Lo anterior sustenta lo dicho: el déficit en calidad del empleo puede ser factor influyente en la deserción académica tomando en cuenta que los salarios y los otros beneficios monetarios que aporta el empleo son aspectos importantes de la calidad en el trabajo. En México las personas ganan 15 311 USD al año de media, cifra mucho menor que el promedio de la OCDE de 44 290 USD y la tasa más baja en la Organización. (OCDE, 2017)

Los datos son claros y es que si bien contar con Educación Media Superior proporciona más oportunidades de encontrar un empleo, lejos está de garantizar que la calidad de este será proporcional al nivel educativo del empleado, o que responderá a las necesidades de superación económica y personal ya que tener empleo aporta muchos beneficios importantes, incluyendo proporcionar una fuente de ingresos, la mejora de la inclusión social, satisfacer las aspiraciones personales, fortalecer la autoestima y desarrollar capacidades y competencias. En México, cerca del 61% de la población en edad laboral (entre 15 y 64 años) tiene un empleo remunerado. Esta cifra es menor que el promedio de empleo de la OCDE de 67%. (OCDE, 2017)

Sin embargo, la des formalización de las condiciones contractuales al margen de la ilegalidad en el contexto laboral, hacen cada vez más complejo el camino hacia un empleo que respete derechos humanos y laborales y que incentive el crecimiento económico y personal de los empleados.

Ante cifras que exponen la directa proporcionalidad entre el grado académico y las oportunidades de formar parte del complejo engranaje laboral, resulta contradictorio que la sociedad no apueste por la educación, sin embargo el panorama en términos de calidad del empleo no es alentador, lógico resulta entonces plantear la posibilidad de que esto configure una causa en el desinterés del alumnado por concluir sus estudios de Nivel Medio Superior, al ver en su entorno que incluso los graduados de licenciaturas atraviesan por condiciones laborales que están muy al margen de hacer honor al título.

Con base a la perspectiva anterior planteada se ha llegado a la respuesta al cuestionamiento toral de esta investigación utilizando una metodología de tipo cualitativa,

exploratoria y descriptiva toda vez que “la investigación cualitativa emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para el abordaje de los problemas socio-educativos” (Colmenares y Piñero, 2008, p.99) por lo tanto resultó el método más indicado para llegar a establecer la relación lógica existente entre deserción académica en las preparatorias citadas y el déficit de calidad laboral imperante en el país, misma que ya ha sido probada en términos de investigación científica.

La entrevista como técnica de recolección de datos fue utilizada toda vez que se trata de un medio flexible que en este caso particular será ajeno a la pregunta cerrada, para poder conocer ampliamente si el factor déficit en calidad del empleo influye en el deseo del alumno de abandonar la Educación Media Superior. Con base a lo anterior descrito cabe mencionar que Taylor y Bodgan (citados en Colmenares y Piñero, 2008) definen la metodología cualitativa de la siguiente manera “Se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable” (p.98) con base en lo anterior, la técnica de recolección de utilizada se tradujo en una serie de encuestas aplicadas en las preparatorias regionales de San Miguel el Alto y Degollado Jalisco aunado a entrevistas directas con estudiantes que presentaron riesgo de deserción al manifestar comportamientos tales como desánimo, inasistencias, bajo rendimiento académico y evidente desinterés por la educación se llegó a conclusiones que comprueban la hipótesis planteada: ¿Es el déficit en la calidad del empleo un factor determinante en la deserción escolar de los alumnos de las preparatorias regionales de los municipios de San Miguel el Alto y Degollado Jalisco?

La respuesta resulta reveladora ante la óptica investigativa, los estudiantes de las preparatorias anteriormente citadas afirman que se trata de un motivo valido para retirarse de las aulas.

Resultados y Conclusiones

La Preparatoria Regional de Degollado con una comunidad de alumnos de 738 alumnos registrados al ciclo escolar 2018 B, se encuentra ubicada en el municipio de Degollado Jalisco que a su vez se localiza al suroeste del estado, colindando con Michoacán y Guanajuato, el municipio cuenta con un aproximado de 20, 000 habitantes, considerándose un municipio con un ambiente lleno de tradiciones y valores que le brinda una identidad distintiva, la principal actividad económica del municipio es el labrado de cantera, la porcicultura y la ganadería.

Mientras que por otro lado la Preparatoria Regional de San Miguel el Alto Jalisco con una comunidad estudiantil de 1,040 alumnos registrados al ciclo escolar 2018 B se encuentra ubicada en dicho municipio mismo que forma parte de la región Altos Sur, cuenta con una población aproximada de 35, 000 habitantes cuyas principales actividades económicas se traducen en la industria textil, talleres de fustes, el labrado de cantera rosa, la agricultura y la ganadería, consolidándose en esta última como una potencia productora de lácteos.

Los resultados de cada pregunta se presentan a continuación:

Preparatoria Regional de San Miguel el Alto Jalisco, 1,040 alumnos en el 2018 B

Preparatoria Regional de Degollado Jalisco, 738 alumnos en el 2018 B.

1.- ¿Es común que veas profesionistas en oficios o empleos que tienen poca o ninguna relación con su carrera?

Siempre: 36% En algunos casos: 44% Nunca: 20% (San Miguel)

Siempre: 53% En algunos casos: 28% Nunca: 19% (Degollado)

2.- ¿Los profesionistas que conoces son bien remunerados económicamente?

Siempre: 26% En algunos casos: 52% Nunca: 22% (San Miguel)

Siempre: 21% En algunos casos: 48% Nunca: 31% (Degollado)

3.- De acuerdo a lo que observas en tu entorno ¿Consideras que entre mayor grado académico tengas obtendrás mayor sueldo?

Sí: 46% No: 54% (San Miguel)

Sí: 61% No: 39%

4.- ¿Es mejor estudiar o comenzar a ganar dinero a temprana edad?

Estudiar: 36% Dinero a temprana edad: 64% (San Miguel)

Estudiar: 28% Dinero a temprana edad: 72% (Degollado)

5.- ¿Crees que terminar de estudiar la preparatoria es un camino seguro a un buen empleo?

Totalmente: 29% Probablemente: 18% No: 53% (San Miguel)

Totalmente: 30% Probablemente: 18% No: 52% (Degollado)

6.- ¿Consideras que conseguir un empleo depende del grado académico que tengas?

Sí: 53% No: 47% (San Miguel)

Sí: 43% No: 57% (Degollado)

7.- ¿Te sientes motivado a terminar la preparatoria?

Sí: 63% No: 37% (San Miguel)

Sí: 73% No: 27 % (Degollado)

8.- El saber que a pesar de que cuentes con un certificado de preparatoria o incluso con uno de Licenciatura no te garantiza un empleo de calidad ¿te desmotiva en tu decisión de continuar estudiando?

Sí: 66% No: 44% (San Miguel)

Sí: 63 % No: 37% (Degollado)

Las respuestas de los estudiantes de ambas preparatorias resultaron de utilidad trascendente para la presente investigación ya que se concluye que en efecto tal como lo plantea la hipótesis el déficit en la calidad del empleo resulta un factor influyente en la deserción académica traduciéndose en una causa que los alumnos consideran catalizadora de la desmotivación y por obviedad de deserción o riesgo de esta.

Aprender a identificar los factores de riesgo dentro del contexto en el que se desenvuelve el alumno hoy se traduce en una labor compleja pero que en el ánimo de superar las desavenencias en materia educativa deben aceptar como reto todos los actores del Sistema Educativo Mexicano, implica un amplio trabajo colaborativo y la aplicación de estrategias de alerta oportuna mismas que se traducen en un constante dialogo entre alumno, docentes, administrativos y padres de familia, aunado a romper con el paradigma arraigado a través del tiempo que reduce la deserción académica a cifras dignas de citar pero que no se analizan, se reducen a números y no a seres humanos que fracturan su trayectoria académica por una diversidad de motivos que ante la óptica de quien no se permite realizar una labor empática pasan desapercibidos. La presente investigación manifiesta que cuando se habla de deserción académica no se puede escatimar en hipótesis por más temerarias u osadas que resulten habrán de ser objeto de estudio, finalmente a eso se traduce la investigación en materia educativa, en enfocar la atención en aquel fenómeno que despierte nuestro interés, que presente características que en apariencia incluso puedan llegar a resultar intrascendentes.

La calidad laboral que impera en el país para el profesionista ha causado estragos en el ánimo de los estudiantes, la desvalorización que del mismo se empieza a gestar en la mente del alumno y de la sociedad en general ante la imposibilidad de construirse una directa proporcionalidad entre el grado académico y lo que se conoce como calidad de empleo.

Ante los resultados obtenidos resulta una obviedad que diseñar un programa efectivo de detección temprana en el que el dialogo entre los orientadores educativos, tutores, docentes, alumnos, padres de familia, administrativos y directivos sea una constante y se traduzca en un sistema de oportuna comunicación y construcción, aunado a la aplicación un de catálogo de causas y riesgos, que permitan identificar oportunamente al alumno que presente cuadros de desmotivación, indisciplina, depresión, bajo rendimiento académico así como otros elementos que indiquen riesgo.

Aunado a que en atención al tema central de la presente investigación se realice una amplia campaña de revalorización de la educación como medio para construirse como individuo y el vínculo del ser humano con el conocimiento pues pese a que pueda resultar idealista debemos crear en el estudiante una cultura respecto a la importancia de desarrollarse académicamente para ser capaz de ejercer juicios críticos y aportaciones provechosas para su comunidad y sociedad en general más allá de una visión que reduzca a la educación como un medio para obtener dinero, sin embargo e irónicamente no podemos caer en la búsqueda de una utopía en la que los recursos económicos carezcan de importancia, por lo tanto el tratamiento para esta complicación educativa nacional llamada deserción académica también incluye potencializar al máximo la capacidad del estudiante, desarrollando las competencias que los actuales programas educativos señalan pero en múltiples ocasiones no se materializan por lo tanto el joven al concluir la educación media superior se encuentra incapaz de integrarse al complejo engranaje laboral en un empleo digno o no alcanza los puntajes deseables para cursar una carrera universitaria misma que consecuentemente le exigirá mayores competencias que habrá de poner en práctica en un mundo altamente globalizado.

Imaginemos el panorama que le espera al individuo que opta por abandonar la preparatoria y aventurarse en un país donde las oportunidades de desarrollo resultan cada vez más complejas. Por lo anterior descrito es que el compromiso de cualquier institución educativa debe ser crear recursos humanos competentes capaces de enfrentarse al futuro pese a que este se presente impredecible y colmado de obstáculos.

Referencias

- Carbajal Ruiz, A. A., Salgado Vega, M. D. C., & Ovando Aldana, W. (2018). EL MERCADO DE TRABAJO DE LOS PROFESIONISTAS EN MÉXICO.
- Colmenares E., A., & Piñero M., M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Cruz Gómez, L. D.,(2017). *Motivos de la deserción escolar en el nivel medio superior*. Recuperado de Revista Vinculando: <http://vinculando.org/educacion/motivos-desercion-escolar-en-nivel-medio-superior.html>
- Hernández Robles, A. K., & Vargas Valle, E. D. (2016). Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 31(3), 663-696.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017) [PDF] *¿Cómo va la vida en México*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/statistics/Better-Life-Initiative-country-note-Mexico-in-Espagnol.pdf>

OCDE. (2017) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Better life index*.

Recuperado de: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/jobs-es/>

Patlán Pérez, J. (2016). Derechos laborales: una mirada al derecho a la calidad de vida en el trabajo. *Ciencia Ergo Sum*, 23 (2), 121-133.

SEMS. (2018) Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de:

http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional

Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Marina Kriscautzky y Emilia Ferreiro 16 Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años*, 66

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_EN_DEMS.pdf

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf

<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813054177>

<http://www.k12.wa.us/safetycenter/InternetSafety/pubdocs/AGCyberbullyingSummit-SELBullying-Doces.pdf>

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2013.829731?src=recsys&journalCode=htip20>

INSEGURIDAD, PROBLEMA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES, MOTIVOS DE DESERCIÓN

MA. ESTELA LÓPEZ MARTÍN¹

MTRA. EN TERAPIA FAMILIAR SISTÉMICA

PROFESOR DE ASIGNATURA

PREPARATORIA REGIONAL DE SAN MIGUEL EL ALTO

loma_es@hotmail.com

GERARDO VITE JIMÉNEZ²

LIC. EN DERECHO

PROFESOR DE ASIGNATURA

PREPARATORIA REGIONAL DE SAN MIGUEL EL ALTO

vittte2000@yahoo.com.mx

MIGUEL ÁNGEL POLANCO RAZURA³

LIC. EN CONTADURÍA PÚBLICA

PROFESOR DE ASIGNATURA

PREPARATORIA REGIONAL DE SAN MIGUEL EL ALTO

herodes_2000@hotmail.com

¹ Licenciada en Psicología por la Universidad del Valle de Atemajac y Maestra en Terapia Familiar Sistémica por la Universidad del Valle de Atemajac. Orientadora Educativa y docente del Departamento de Ciencias Naturales de la Salud de la Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto, Jalisco, México.

² Licenciado en Derecho por la Universidad de la Salle del Bajío y Docente de Ciencias sociales y humanidad de la Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto, Jalisco, México.

³ Licenciado en Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara. Docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto, Jalisco, México

RESUMEN

La educación es el tesoro preciado de una sociedad. Sin embargo, sólo unos pocos países en el mundo la consideran una prioridad. La educación en el siglo XXI ha trascendido a través del uso de la tecnología y los medios de comunicación, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje en los alumnos, profesores y en la sociedad en general, dejando atrás el uso importante de bibliotecas, ya que estas se han innovado en aulas informáticas. Todo esto viene a transformar el proceso de educación en la actualidad, así como en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Palabras clave

Deserción, Inseguridad, Educación, Crimen organizado.

ABSTRACT

Education is the most precious treasure of a society, however, only a few countries in the world consider education as a priority. Education in the XXI Century has used technology and communication means to facilitate the teaching-learning process for students, teachers and to the society in general, having, as a result, the abandonment of usage of traditional libraries which has become virtual ones. All of these changes have, nowadays, transformed the education process and the student's socio-affective abilities.

Keywords

Leaving early or dropping out school, insecurity education, organized crime.

1. LA EDUCACIÓN

1.1 OBJETIVO GENERAL

La educación es el proceso continuo de desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del ser humano, con el fin de integrarse mejor en la sociedad o en su propio grupo, es un aprendizaje para vivir.

El acceso a la educación escolar formal es parte del proceso de educación de las personas y es un derecho fundamental obligatorio del ser humano que debe ser garantizado por el Estado. La educación formal se divide en educación infantil, primaria, secundaria y media superior.

En el proceso educativo en las escuelas, institutos, universidades, los conocimientos y las habilidades son transferidas a los niños, jóvenes y adultos, siempre con el objetivo de desarrollar bases, estructuradas y sólidas que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos claros y precisos en su preparación, una manera de pensar sobre diferentes problemas, desarrollar su creatividad, ayudarles en el crecimiento intelectual y en la formación de ciudadanos capaces de generar cambios positivos en la sociedad.

Uno de los factores más comunes que dificultan el proceso de enseñanza en la educación es el miedo y la inseguridad. En los últimos años el ambiente escolar que se desarrolla en las escuelas, se caracteriza por ser violento e inseguro. **Siendo uno de los efectos que limitan e impiden lograr una vida saludable, productiva y plena, todo esto limita el desarrollo de algunas habilidades, motivo por el cual en algunos casos lleva a la deserción.**

Si en la escuela se vive un ambiente violento en el que los maestros, los orientadores, los prefectos, los directivos y el personal de intendencia, no son capaces o no cuentan con la preparación o los medios necesarios para poder brindar atenciones prontas y eficaces esto seguirá favoreciendo a la violencia estudiantil y se incrementara por consecuencia la deserción en los planteles

El siguiente problema lo constituyen las zonas del país en las que prevalece el crimen organizado y la impunidad de sus gobiernos. Los adolescentes y jóvenes, desde muy temprana edad están siendo reclutados por los grupos de delincuentes, por el arrojo, osadía y el valor de usar y disparar armas de fuego. Saben que éstos prefieren gozar la vida en el presente, aunque sea efímera. Esto los lleva a realizar actos violentos que degradan la condición humana, al grado tal que pareciera que hemos perdido la capacidad de asombro ante los hechos sangrientos, donde cientos de jóvenes son asesinados de formas diversas: a balazos, decapitados, torturados, enterrados vivos en tambos llenos de cemento.

La necesidad de incorporar las habilidades socio-emocionales al marco curricular. Tradicionalmente se ha sobrevalorado la inteligencia cognitiva de las personas por sobre otras cualidades por lo que, en las escuelas, hasta finales del siglo XX se han priorizado los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos por sobre los aspectos emocionales o sociales, que son y que eran considerados del ámbito privado. Sin embargo, es cada vez mayor la evidencia que se acumula que ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. La posición extrema que consideraba a la cognición y la emoción como entidades opuestas ha quedado relegada y se le adjudica un nuevo importante papel cultural a las emociones en la sociedad actual.

2. LA DESERCIÓN

La deserción escolar, en algunos casos implica un fracaso escolar, ya que el alumno que abandona sus estudios si no lo es por causas pasajeras, difícilmente retomará sus estudios. En la mayoría de los casos, es justamente una historia de fracasos escolares lo que determina que el alumno se desmotiva, y ya no quiera concurrir más a las aulas. A esto se suma la falta de contención familiar y la baja autoestima. Una causa fundamental de la deserción escolar, es la situación socioeconómica, que obliga a que los niños con su trabajo colaboran con el sustento familiar, lo cual en la mayoría de los países trata de revertirse con un sistema de becas o ayudas familiares, pero las cifras sobre trabajo infantil dan cuenta de que es una realidad preocupante, sobre todo en zonas rurales, donde se suma las grandes distancias que deben recorrer los alumnos hasta los centros educacionales. La pobreza es la mayor causa

de deserción en las escuelas medias. En las adolescentes una causa frecuente de deserción escolar es el embarazo precoz, por lo cual deben implementarse políticas educativas que tiendan a educar en sexualidad responsable. Sin embargo, en general las niñas de las zonas urbanas, tienen menor índice de abandono escolar que los varones, aunque en las zonas rurales esta situación se revierte.

Cualquier alumno que se dedique a la auto superación, al desarrollo de su personalidad, o busque la meta más elevada del crecimiento espiritual, necesita trabajar activamente para comprenderse a sí mismo. Esto es porque sólo cuando uno entiende en dónde es que está fallando, puede concentrar sus esfuerzos en lo que necesite mejorar.

2.1 HABILIDADES

El nuevo currículo de las competencias básicas establece que los escolares deben desarrollar las capacidades y aprender las destrezas y habilidades relativas a la competencia en autonomía e iniciativa personal que les permitan madurar como personas libres y responsables, así como tomar decisiones y comportarse adecuadamente en función de su nivel de desarrollo personal y del contexto familiar, escolar o social en el que se desenvuelven. El desarrollo de la autonomía personal implica la adquisición y maduración de las capacidades personales básicas, entre las que destacan: el autoconcepto, la autoestima, la autopercepción, el autocontrol emocional, la expresión adecuada de la contrariedad y los sentimientos, la empatía, la perseverancia, el respeto a los demás, el conocimiento de sí mismo, la toma reflexiva de decisiones y la responsabilidad ante decisiones y conductas personales.

La comunidad de la escuela constituye un valioso recurso educativo que puede ser empleado en el desarrollo de los programas escolares, como vía para fomentar en los estudiantes el cuidado y protección del entorno comunitario, así como fortalecer sentimientos de pertenencia hacia el lugar de origen. Es por ello que la escuela debe enfrentar el reto de estructurar el currículo teniendo en cuenta las potencialidades que ofrece el contexto local.

La propuesta que se ofrece para el tratamiento de la comunidad de la escuela en la contextualización del currículo a partir de las potencialidades del contexto local, parte

del estudio dichas potencialidades, así como el tratamiento metodológico de los contenidos que permitan el vínculo. La propuesta está dirigida a lograr introducir un cambio en el sistema de trabajo de la escuela de modo que se haga realidad en la práctica escolar.

Con educación, las personas no le temen al fracaso y están dispuestas a tomar riesgos. Aunque se equivoquen, saben que pueden volverlo a intentar.

- La libertad de pensamiento y la acción responsable;
- El respeto a las ideas de todos;
- La confianza en uno mismo y en los demás; y
- La creatividad y el trabajo colaborativo como componentes claves para desarrollar el máximo potencial frente a los retos de la vida.

Desde esta amplitud de valores, nos plantea que existen cuatro habilidades para construir una vida más plena y productiva:

1. La comunicación.
2. La colaboración.
3. El pensamiento crítico.
4. La creatividad.

Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana

Cifras durante marzo de 2018

El 76.8% de la población de 18 años y más considera que vivir en su ciudad es inseguro.

Las ciudades con mayor sensación de inseguridad fueron Región Oriente de la Ciudad de México, Coatzacoalcos, Fresnillo, Región Norte de la Ciudad de México, Chilpancingo de los Bravo y Cancún.

De acuerdo con los resultados del decimonoveno levantamiento de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), realizada por el INEGI durante la primera quincena del mes de marzo de 2018, durante ese mes 76.8% de la población de 18 años y más consideró que vivir en su ciudad es inseguro.

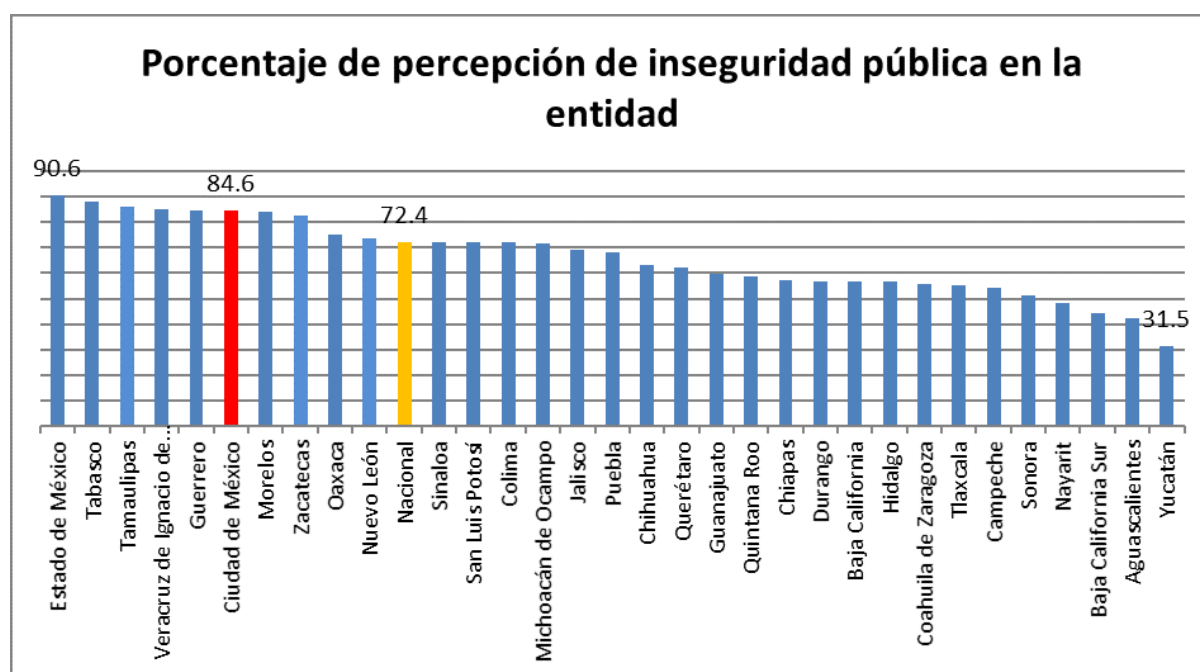
Este porcentaje no representa un cambio significativo¹ respecto a diciembre de 2017, pero sí es estadísticamente mayor al registrado en marzo de 2017. La percepción de inseguridad siguió siendo mayor en el caso de las mujeres con 81.0%, mientras que para los hombres fue de 71.8 por ciento.

Así, las ciudades con mayor porcentaje de personas de 18 años y más que consideraron que vivir en su ciudad es inseguro fueron: Región Oriente de la Ciudad de México², Coatzacoalcos, Fresnillo, Región Norte de la Ciudad de México³, Chilpancingo de los Bravo y Cancún, con 96.7, 94.8, 94.7, 94.0, 93.3 y 93.2%, respectivamente.

Por otro lado, las ciudades con menor percepción de inseguridad fueron: Mérida, Saltillo, Los Cabos⁴, La Laguna⁵, Durango y Piedras Negras con 29.9, 33.5, 38.8, 47.8, 48.3 y 48.5%, respectivamente.

El 81.3% de la población siente inseguridad en los cajeros automáticos localizados en la vía pública, 74.3% en el transporte público, 68.7% en las calles que habitualmente usa y 68.1% en el banco.

La ENSU, con periodicidad trimestral, ha realizado a la fecha diecinueve levantamientos. El primero de ellos se llevó a cabo en septiembre de 2013. Actualmente, la Encuesta genera información sobre diversos aspectos de seguridad pública: sensación de inseguridad por temor al delito; expectativa social sobre la tendencia del delito; atestiguamiento de conductas delictivas; cambios de rutinas o hábitos por temor a ser víctima del delito; percepción del desempeño de las policías Preventiva Municipal, Estatal, Federal, la Gendarmería Nacional, el Ejército y la Marina; sensación de inseguridad en lugares físicos específicos; conflictos sociales en el entorno; percepción del desempeño gubernamental para resolver problemas; así como sobre las principales fuentes que la población utiliza para informarse sobre el fenómeno de seguridad pública en su localidad.



Tasa de incidencia delictiva por entidad federativa de ocurrencia por cada cien mil habitantes.

Entidad								
	2010 /1	2011 /2	2012 /3	2013 /4	2014	2015	2016	2017
Estados Unidos Mexicanos	30,535	29,200	35,139	41,563	41,655	35,497	37,017	39,369
Aguascalientes	56,089	25,511	32,368	24,711	39,453	35,457	41,254	39,912
Baja California	31,791	29,446	39,297	57,066	56,632	32,758	51,286	43,921
Baja California Sur	25,779	28,884	31,049	23,747	34,700	25,577	29,939	25,690
Campeche	20,922	21,704	29,097	30,597	29,306	22,114	28,892	28,283
Coahuila de Zaragoza	29,279	26,558	17,870	25,451	18,318	24,800	25,215	25,299
Colima	17,343	22,287	25,169	26,309	30,535	27,045	29,449	27,074
Chiapas	15,028	13,663	12,827	19,215	19,160	16,687	20,055	20,464
Chihuahua	41,903	30,562	35,952	31,669	24,295	31,274	34,920	28,857
Ciudad de México	44,055	40,790	49,198	51,786	59,545	52,718	49,913	68,954
Durango	23,803	21,540	27,631	22,512	30,080	25,640	23,283	22,566
Guanajuato	23,365	26,705	34,391	34,110	40,737	33,154	33,384	29,231
Guerrero	33,467	27,040	33,762	35,366	42,690	53,875	47,392	45,006

Hidalgo	22,662	25,106	21,874	23,468	23,211	21,159	23,564	22,135
Jalisco	32,980	29,351	49,083	47,278	43,076	49,317	41,874	43,023
México	32,958	40,416	56,752	93,003	83,566	56,835	62,751	65,381
Michoacán de Ocampo	15,469	24,346	24,362	25,126	26,340	23,876	26,366	22,624
Morelos	28,491	25,775	35,750	36,524	43,584	43,419	43,749	48,528
Nayarit	31,741	28,751	26,006	26,609	32,936	21,288	26,260	33,105
Nuevo León	38,136	28,516	37,076	32,552	28,720	26,221	32,819	32,407
Oaxaca	25,193	20,991	18,009	20,749	29,073	24,961	27,897	22,152
Puebla	23,946	29,350	27,318	31,662	32,690	27,530	31,331	42,343
Querétaro	19,516	22,860	27,197	27,975	31,572	30,991	26,860	35,395
Quintana Roo	41,093	37,725	40,279	35,245	41,381	35,639	32,862	33,269
San Luis Potosí	30,827	33,878	35,124	39,558	41,384	25,838	25,867	31,673
Sinaloa	34,254	29,838	33,231	30,287	29,139	22,750	23,257	28,748
Sonora	46,774	39,029	34,126	31,155	26,384	40,466	42,624	39,759
Tabasco	32,185	21,357	24,368	32,037	29,508	30,409	31,664	45,604
Tamaulipas	27,083	20,645	25,255	19,417	33,414	21,363	23,318	23,706
Tlaxcala	26,065	22,387	18,530	26,660	33,700	30,699	27,707	33,847

Veracruz de Ignacio de la Llave	19,867	22,579	23,411	28,101	20,832	22,157	19,892	18,300
Yucatán	37,647	16,599	22,945	23,728	31,857	25,862	23,736	24,098
Zacatecas	29,688	18,772	20,506	27,290	30,058	21,501	24,160	34,642

Notas y Llamadas:

La tasa se calcula dividiendo el número total de delitos ocurridos entre la población de 18 años y más multiplicado por 100 000 habitantes.

/1 Para 2010 incluye 41 delitos por cada 100 000 habitantes entre la población de 18 años y más en donde no se especificó la entidad de ocurrencia del delito.

/2 Para 2011 incluye 28 365 delitos entre la población de 18 años y más en donde no se especificó la entidad de ocurrencia del delito.

/3 Para 2012 incluye 20 825 delitos entre la población de 18 años y más en donde no se especificó la entidad de ocurrencia del delito.

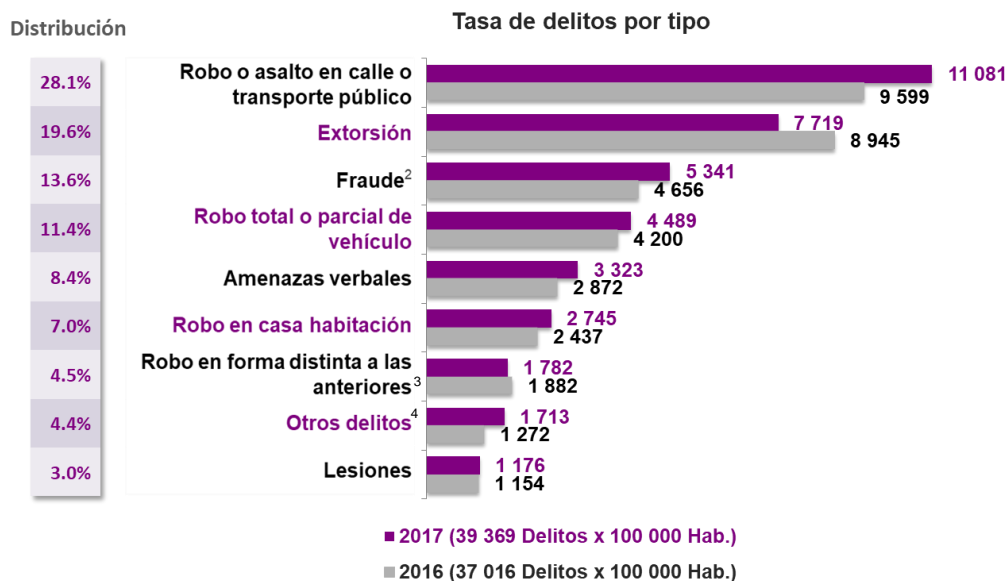
/4 Para 2013 en la cifra nacional se consideraron 3 779 delitos en los que no se especificó la entidad federativa de ocurrencia.

Fuente:

[INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública.](#)

Otros indicadores de incidencia delictiva

Tasa de incidencia delictiva por cada cien mil habitantes, por tipo de delito



20102011201220132014201520162017Robo o asalto en la calle o transporte público Extorsión Robo parcial de vehículo Fraude Amenazas verbales Robo en casa habitación Robo en forma distinta a las anteriores Lesiones Otros delitos distintos a las anteriores Robo total de vehículo0200040006000800010,00012,00014,...2014Extorsión : 9,850

Notas y Llamadas:

Cifras de la ENVIPE 2011 y ENVIPE 2012 ajustadas de conformidad con las proyecciones de población 2010 - 2050. CONAPO - Censo de Población y Vivienda 2010. INEGI

Fuente:

[INEGI Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública.](#)

Tasa de concentración de delitos por tipo de delito y distribución de los delitos ocurridos por tipo de delito

2017

Concepto	Delitos ocurridos	Víctimas	Promedio
Estados Unidos Mexicanos	3,788,860	1,540,694	2.5
Robo/asalto de bienes o dinero /1	854,591	488,265	1.8
Extorsión	525,036	248,503	2.1
Fraude	431,090	215,179	2.0
Robo de mercancía en tránsito	302,897	194,188	1.6
Daños a instalaciones, maquinaria o equipo	90,188	55,972	1.6
Robo total o parcial de vehículo /2	416,454	186,006	2.2
Otros delitos /3	71,971	50,863	1.4

Notas y Llamadas:

/1 Implica el robo o asalto de mercancías, dinero, insumos o bienes propiedad de la unidad.

/2 Incluye Robo total de vehículo y Robo de accesorios de vehículo.

/3 Incluye el robo en forma distinta a las anteriores, los delitos informáticos, el secuestro y otros delitos distintos a los anteriores.

Fuente:

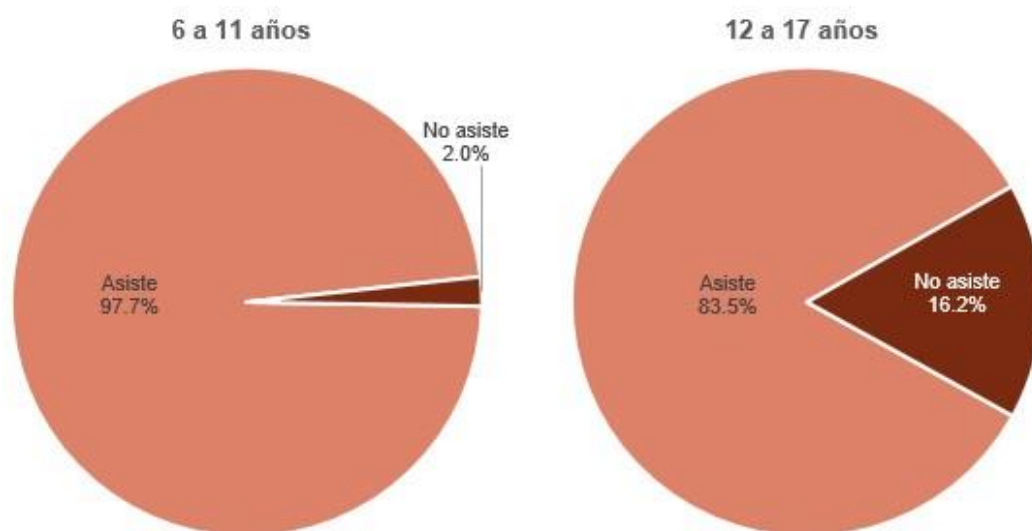
[INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuesta Nacional de Victimización de Empresas.](#)

“ESTADÍSTICAS A PROPÓSITO DEL DÍA MUNDIAL DE LA POBLACIÓN (11 DE JULIO)” DATOS NACIONALES

De acuerdo a la deserción de la población en el nivel media superior, se decidió a indagar desde edades más tempranas, y encontramos estas cifras y los motivos por los cuales, en la etapa de la niñez y la adolescencia, muestran estos estadísticos de abandono escolar.

- Conforme al Módulo de Trabajo Infantil 2017, la primera causa por la que la población de 12 a 14 años no asiste a la escuela es por falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar a la escuela (48.3%), seguida por la falta de recursos económicos (14.2 por ciento).
- De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015, el 2% de los niños de 6 a 11 años no asisten a la escuela. En el grupo de 12 a 17 años, aumenta a 16.2 por ciento.
- En 2015, el 2.7% de la población de 6 a 11 años que asiste a la escuela tiene que trasladarse a otro municipio de la misma entidad para ir a lugar donde estudia.

En el grupo de 12 a 17 años se incrementa la no asistencia escolar. En 2015 hay 2.2 millones de adolescentes que no asisten a la escuela, es decir, 16.2% deberían estar cursando la secundaria o el nivel medio superior y no es así. Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la educación en este rango de edades permitirá que las personas puedan “acceder a un trabajo decente, salir de la pobreza y alcanzar un nivel de vida satisfactorio” (ONU, s/f b). Por tanto, no asistir a la escuela compromete su futuro. Distribución porcentual de la población de 6 a 17 años por grupos de edad según condición de asistencia a la escuela 2015.



CONCLUSIÓN

A raíz de la evolución de las tecnologías de información y comunicación, en el siglo XXI nos encontramos con muchas y diferentes oportunidades para acceder a programas de formación, capacitación y actualización. Dichas novedades no sólo se refieren a las maneras de acceder a opciones educativas, sino también a las interacciones que se realizan en ellas, al diseño y uso de contenidos temáticos y al papel mismo que las instituciones educativas llevan a cabo. Al igual que la importancia del ambiente escolar permita lograr una vida saludable, productiva y plena. Debido a la necesidad de incorporar las habilidades socio-emocionales al marco curricular. Uno de los factores más importantes que causan la deserción escolar es la pobreza, debido a la mala economía familiar.

La realización de desarrollo de habilidades socio-emocionales es fundamental en los alumnos.

Tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima es un presupuesto determinante de la eficacia y de la perfección que deseamos alcanzar en su formación. La causa de que en los objetivos, programaciones y actividades escolares se descuida la educación de la autoestima estriba en la ignorancia o inadvertencia respecto al influjo decisivo que tiene en todo el proceso de maduración personal.

BIBLIOGRAFÍA

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500011
<https://www.significados.com/educacion/>
https://www.tendencias21.net/branding/La-Educacion-en-el-siglo-XXI_a77.html
<https://www.monografias.com/trabajos13/artcomu/artcomu.shtml>
https://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/desarrollar-autonomia-personal_665247.html
<https://www.spiritualresearchfoundation.org/es/practica-espiritual/pasos-de-la-practica-espiritual/eliminacion-de-defectos-y-mejoramiento-de-la-personalidad/autoconciencia-y-desarrollo-de-la-personalidad/>
<https://educacion.laguia2000.com/general/causas-de-desercion-escolar>
http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_Nal.pdf

HABILIDAD EMOCIONAL COMO PROBABLE FACTOR EN LA DESERCIÓN

Mtra. María de los Ángeles Ramírez Franco¹

Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto

chapis_aleluya@hotmail.com

Resumen:

En este trabajo en la Educación Emocional la finalidad es contribuir en un bienestar mejor y personal tanto como social, la conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como: toma de conciencia de las propias emociones, capacidad para dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás, etc. No se puede hablar de educación emocional sin conocer lo que es la interioridad, ya que una buena educación emocional nos puede ayudar a lograr a desarrollar la interioridad. El lograr que en las escuelas se hable de educación especial debe favorecer la introspección junto con un conjunto de prácticas que ayuden a mejorar la vida de los alumnos y personas en general. Por lo tanto, la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que atendidas y produce problemas como estrés, baja autoestima etc. Por consecuencia la educación emocional se fundamenta en el trabajo con las emociones y el desarrollo de competencias emocionales.

Summary:

In this work in emotional education the purpose is to contribute to a better and personal well-being as well as social, emotional awareness is the ability to become aware of one's own emotions and others emotions, including the ability to capture the emotional climate of a certain context. Within this block you can specify a series of aspects such as: awareness of one's own emotions, ability to name emotions, understanding others' emotions, etc. You can not talk about emotional education without knowing what interiority is, since a good emotional education can help us to achieve interiority. Getting schools to talk about special education should encourage introspection along with a set of practices that help improve the lives of students and people in general. Therefore, emotional education aims to respond to a set of social needs that are addressed and produces problems such as stress, low self-esteem, etc. Consequently, emotional education is based on work with emotions and the development of emotional competencies.

¹ Licenciada en Odontología por la Universidad de Guadalajara y Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santander, Coordinadora académica de la Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto, Jalisco, México.

Palabras clave: Educación emocional, competencias emocionales.

KEYWORDS: Emotional education, competencies emotional

Desde el momento en el que comienza tu día animado o desanimado para completar tu labor, tus emociones se empiezan adueñar de tus acciones. La gran mayoría de la población experimentan situaciones que ponen en marcha sus mecanismos emocionales, alguna situación laboral, rupturas amorosas, duelos, estrés, ansiedad etc. La habilidad emocional es la herramienta de vida donde el individuo puede tener la habilidad para controlar las emociones ante cualquier situación. Donde permiten identificar y regular las emociones, para entender a los demás, mantener relaciones, metas positivas; tomar decisiones responsables. Estas serán útiles para los jóvenes durante su educación media superior, pero es importante reconocer que son necesarias algunos ámbitos de una persona y su familia a lo largo de su vida

Por otro lado, no podemos olvidar que cada uno interpreta y actúa en consecuencia de una manera muy personal, la educación debe ser preparada para la vida formando estudiantes libres responsable y con participación social, las habilidades emocionales son básicas, y de ellas dependen para que el alumno desarrolle una educación emocional vital y no deserte.

Se podría pensar que a partir de esto estamos refiriéndonos a situaciones extremas, pero no lejos de nuestra realidad. Diferentes estudios han demostrado la relación entre la aparición de conductas psicosociales consideradas maliciosas y fuertes carencias en la falta de conocimiento emocional. En Latinoamérica existen diversos factores sociales, emocionales, familiares, personales, que si no son atendidos por la institución genera que el estudiante deserte de la escuela.

D. Goleman (1995) expuso que el “alfabetismo emocional” tiene efectos muy negativos sobre las personas y la sociedad. Perea (2002) identificó el factor emocional como un elemento destacable en la prevención y/o desarrollo de algunas enfermedades. Por lo tanto, una habilidad emocional contribuye a que el estudiante se adapte social y académicamente conforme a la facilitación del pensamiento controlando sus impulsos para que rinda en condiciones de estrés

“Desde la educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales, a través de un “proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del ser humano con objeto de capacitarle para la vida con el fin de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra ,2000). El argumento que sostiene al Educación Emocional gira en torno a la relación entre: sentimientos, carácter, emociones, pensamientos, percepciones... todas ellas relacionadas con capacidades emocionales y presentes en el contexto educativo.” (Abellan, 2011)

Por lo que es importante desarrollar conocimientos que nos ayuden a la sociedad a saber cómo reaccionar ante diferentes situaciones.

Bisquerra (2000: 243) define la educación emocional como: Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

De este concepto se desglosa como la educación emocional debe estar ligada a la educación cognitiva, no obstante, nos damos cuenta que hoy en día, las instituciones están enfocadas en impartir una educación cognitiva, logrando solo el desarrollo profesional, preparando a los alumnos solo para lo laboral y no para la vida. En tal sentido, la educación debe incluir la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, la empatía, el escuchar, el autocontrol, introspección, la colaboración con los demás y la resolución de problemas.

Steiner y Perry (1997: 27) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”

Greeberg (2000: 41) sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

Bisquerra (2001: 8) advierte sobre la necesidad de diferenciar lo que podría llamarse educación afectiva y educación del afecto. Al respecto afirma:

“La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones.”

Por lo tanto, no debemos olvidar que la finalidad de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, habilidades, conocimientos y actitudes para tomar conciencia y expresar de forma adecuada los fenómenos emocionales. Nadie nace con competencias por lo que es necesario desarrollarlas. Bisquerra, (2000) nos plantea las siguientes competencias emocionales.

“La regulación emocional es la capacidad para gestionar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener

buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. La regulación emocional es un aspecto de las habilidades de afrontamiento (coping skills)."

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad, gestión de conflictos, etc.

Las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.

Tomando como referencia las anteriores competencias nos damos cuenta de la importancia que tiene la educación emocional, a través de la introspección se logra un mejor autoconocimiento de las emociones.

La introspección es una vía por la que logramos tener un conocimiento de sí mismos, es una inspección interna que nos ayuda a hacernos conscientes de nuestras propias emociones y pensamientos. Edward Titchener, discípulo de Wundt, definió la introspección como *la descripción de la experiencia consciente desmenuzada en componentes sensoriales elementales sin referentes externos*.

La introspección es una especie de análisis fenomenológico, recordemos que esta corriente filosófica estudia los fenómenos tal como aparecen en la conciencia. La introspección nos ayuda a tener un autoconcepto de nuestras emociones y de nuestros pensamientos, es un proceso de interioridad, logrando una intimidad con el mismo ser, para así lograr tener un manejo más saludable de ellas.

La interioridad nos brinda un momento de autorreflexión que nos permite ser conscientes de lo que vivimos y como lo percibimos llevándonos a un autoconocimiento de nuestras emociones.

La interioridad es semejante a las raíces de una planta. No es la parte más vistosa, como podrían ser las flores, las ramas o los frutos, sino que permanece oculta. A pesar de ello, su función es esencial: captan del suelo el agua y los nutrientes necesarios para la subsistencia del vegetal y le dan consistencia para que no esté a merced de los vientos y de los avatares a los que se ve sometida en la superficie. Weil, S. (1996).

No se puede hablar de educación emocional sin conocer lo que es la interioridad, ya que una buena educación emocional nos puede ayudar a lograr a desarrollar la interioridad. El lograr que en las escuelas se hable de educación emocional debe favorecer la introspección junto con un conjunto de prácticas que ayuden a mejorar la vida de los alumnos y personas en general.

Por lo tanto, la educación emocional se fundamenta en el trabajo con las emociones y el desarrollo de competencias emocionales. En el mundo en el que estamos viviendo es de suma importancia empezar a poner en práctica la educación emocional, a través de programas que puedan aplicarse a cualquier nivel académico o a la población en general. Existen 3 componentes

en las emociones: cognitiva, conductual y neurofisiológica, las secreciones hormonales, que son respuestas involuntarias que el individuo no puede controlar, por medio de técnicas apropiadas como la relajación; en el comportamiento permite las emociones con las expresiones, el lenguaje no verbal, tono de voz movimiento corporal etc. Y en la componente cognitiva expresa rabia, miedo y angustia entre otros. Desde esta perspectiva la habilidad emocional para evitar la deserción es conveniente que se avance identificando las posibles causas, al tiempo que las acciones resulten pertinentes y relevantes para retener a los estudiantes para que mejoren su rendimiento y prevenir el abandono y la deserción.

Referencias:

D. Goleman (1995), *Inteligencia emocional*, recuperado el 24 de febrero de 2019 de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>

Bisquerra (2001), *Educación emocional*, recuperado el 24 de febrero de 2019 de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Steiner y Perry (1997), *La educación emocional conceptos fundamentales*, recuperado el 25 de febrero de 2019 de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_3_Educacion_Emocional/h_3.1.Documentos_basicos/04.Educ_emocional_conceptos.pdf

Weil, S. (1996). *Educación emocional e interioridad en Infancia y Juventud en Riesgo*, recuperado el 26 de febrero de 2019 de: <http://psociale-cp50.wordpressstemporal.com/wp-content/uploads/2017/09/11-Educacio%CC%81n-Emocional.pdf>

Perea R. (2002), *La educación para la salud, reto de nuestro tiempo*, recuperado el 27 de febrero de 2019 de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-F118F1B1-20B0-6C6D-8F91-9988F26282B4/Documento.pdf>

González L. (2014), *La educación emocional e interioridad*, recuperado el 28 de febrero de 2019 de: <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2014.-Educaci%C3%B3n-emocional-e-interioridad.pdf>

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS CLAVE EN LA TUTORÍA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Nora B. Rojas Coss
IPN
noracoss_nme@yahoo.com.mx

Gloria Rodríguez Morúa
IPN
gloriarm7@yahoo.com.mx

Lyonni M. Guzmán Gutiérrez
IPN
lyonni88@hotmail.com

El objetivo de este trabajo es disertar en torno a la formulación de preguntas clave para desarrollar el pensamiento crítico. Esta ponencia es derivada de investigación realizada en el Instituto Politécnico Nacional con clave SIP 20172208. Si se toma en cuenta que el pensamiento crítico es una competencia genérica y transversal que es preciso desarrollar en los alumnos del Nivel Medio Superior, se requiere que el docente implemente estrategias eficaces en la tutoría para lograr este fin.

Palabras clave: pregunta, pensamiento crítico, IPN, aula.

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a Nivel Medio Superior y Superior es un objetivo prioritario en las instituciones educativas, esto debido a que en la actualidad la cantidad de información que manejan los jóvenes precisa cuenten con herramientas que permitan identificar información falsa de la verdadera, además poder tomar decisiones adecuadas para su vida personal y profesional

En el actual modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional (IPN; 2015), el pensamiento crítico es una competencia genérica que tiene a desarrollar en los alumnos, tanto en bachillerato como en nivel superior, y está plasmado en sus programas de estudio, con la intención de desarrollar autonomía del aprendizaje en los alumnos y encaminado a potenciar las capacidades en los jóvenes. La tutoría es un elemento clave para llegar a este objetivo.

La tutoría es una de las actividades que son responsabilidad del docente que permite realizar un acompañamiento a los alumnos y alumnas para mejorar su desempeño académico, en los casos en que éste ha sido insuficiente debido a problemas en sus relaciones, ya sean de orden personal o académico, considerando que esos problemas inciden negativamente en su rendimiento. Esto con la finalidad de abatir el rezago educativo y abandono escolar.

De ahí la necesidad de realizar este trabajo, así como de las reflexiones acerca de cómo acercarse a los jóvenes cuando, precisamente, en esta etapa por la que atraviesan no quieren saber nada de los adultos y mucho menos de sus consejos y “sermones”, como ellos los consideran.

Por ello, la propuesta consiste en que el tutor implemente estrategias precisas para desarrollar su actividad de manera eficiente y con calidad, para así apoyar a los alumnos y guiarlos adecuadamente.

A veces ocurre que cuando se trabaja en la tutoría con los jóvenes, ésta suele concluir ofreciendo algunos consejos, lo cual hace parecer a los tutores como una réplica de los padres, cuando, de manera obligada, se les pregunta a los tutorados con cuál maestra o maestro tuvieron el problema, y ellos van y hablan con el docente, para pedirle que entienda su situación y, en este sentido, trabaje con ellos, lo que provoca enojo y disgusto entre los profesores, debido a que éstos, en ocasiones, resultan regañados por el tutor. Este comportamiento no ayuda al joven, pues no asume la responsabilidad de sus actos. O. Hanlon (1994) señala que estas acciones son “hacer más de lo mismo”, los regaños, sermones y consejos, es lo que se hace en casa y, en general, la actitud de los padres no lleva a las alumnas y los alumnos a la reflexión.

Una estrategia para llevar a los jóvenes a la reflexión es el recurso de formular preguntas. Está comprobado que con tan sólo hacer preguntas se hace mucho más trabajo personal y neuronal que con los consejos (Robles, 1994). Al plantear las preguntas, el tutor no se compromete, no está haciendo un juicio de valor, solamente está investigando, por lo que no se puede equivocar. Con el sermón y los consejos sí puede haber equivocación, pues desconocemos el contexto del joven y los motivos por los que actuó de la manera en que lo hace y que lo llevaron a enfrentar la problemática que está viviendo.

El objetivo de las preguntas es desencadenar diversas respuestas que permitan conocer información relevante acerca de las experiencias conductuales de los jóvenes.

Tom Andersen (1998) señala que éstas pueden dividirse en cuatro grandes apartados: lineales, circulares, estratégicas y reflexivas.

- Preguntas lineales. Las preguntas lineales son aquellas que permitirán al tutor orientarse sobre lo que le ocurre a un alumno o a una alumna. Por ejemplo: ¿cuál es el problema?, ¿cuándo comenzó? Este tipo de preguntas se utiliza para conocer la definición y la explicación que dan los jóvenes acerca del problema.
- Preguntas circulares. Estas preguntas se utilizan por curiosidad. Se realizan para poner de manifiesto conexiones entre personas, acciones, percepciones, sentimientos y contextos, siempre desde una perspectiva neutral. Se pueden generar efectos liberadores y lograr que el cambio venga por parte de los jóvenes.
- Preguntas estratégicas. El principal objetivo de las preguntas estratégicas es corregir. Se utilizan con un propósito directivo, buscar cambios y lograr dirigir a las personas a irse por otro camino. Algunos ejemplos serían: ¿por qué no hablas directamente con tu maestro en vez de decírselo al director?, ¿te das cuenta de que la manera en que te diriges a tu maestro le molesta?, ¿notaste que la discusión no solucionó nada? Se dice que estas preguntas se deben utilizar poco, pero se pueden utilizar cuando ya el joven esté “atorado” en alguna problemática y no se ha metido en problemas frecuentemente.
- Preguntas reflexivas. La intención de las preguntas reflexivas es capacitar a las personas para que, por sí mismas, adquieran nuevas percepciones y adopten conductas que permitan hallar solución a los problemas que enfrentan. Se considera que estas preguntas son una forma más neutral de investigar que las preguntas estratégicas, y suponen un mayor respeto a las personas (Ochoa, 1995).

El procedimiento consiste en activar intencionalmente la reflexión acerca del sistema de creencias de la persona respecto de su situación. El cambio se produce como resultado en la organización y estructura del sistema de significados.

Existe un gran abanico de posibilidades en torno a las preguntas reflexivas que podrían ser útiles para realizar el trabajo de tutoría, pero en este momento sólo se comentará un tipo de ellas: las preguntas orientadas a futuro, las cuales pueden ser útiles para desarrollar metas; vislumbrar el resultado deseado; resaltar consecuencias posibles si se continúa con los patrones de comportamiento; exponer temas ocultos explorar expectativas catastróficas; explorar posibilidades hipotéticas y suscitar esperanza y optimismo en las personas.

Algunos ejemplos de preguntas para desarrollar metas podrían plantearse a un alumno con bajo rendimiento: ¿cuáles son tus planes con respecto a la escuela?, ¿qué planes tienes acerca de estudiar una carrera?, ¿qué vas a hacer para lograrlo?

Las preguntas que exploran el resultado esperado serían: ¿cómo podrías mejorar tus calificaciones en el próximo parcial y al final del semestre?, ¿quién se sorprenderá si sobrepasas el promedio que te pusiste como meta?, ¿quién se pondría contento?, ¿quién se molestaría?

Pregunta que resalta las consecuencias posibles si los patrones conductuales persisten: ¿si mantienes este ritmo de trabajo y este rendimiento académico, ¿cómo crees que afectará tu relación con tus padres?

Preguntas que exploran expectativas catastróficas para exponer temas ocultos. A un alumno se le puede preguntar: ¿qué temes de estar en el nivel superior?, ¿qué es lo peor que puede pasar?

Preguntas que exploran posibilidades hipotéticas: ¿consideras que a tus maestros les preocupa que no puedas aprobar o que te des de baja?, ¿crees que a tus papás les preocupa que puedas quedar embarazada?, ¿a tus papás les asusta la idea de que ya no quieras continuar estudiando?

Preguntas que suscitan esperanza y optimismo: se les puede preguntar a los alumnos y alumnas, por ejemplo, cuándo mejoren tus calificaciones y apruebes tus materias, ¿quién te felicitará?, ¿con quién mejorará tu relación, principalmente? ¿a quién se lo contarás?

Finalmente, se puede concluir que estas preguntas son sólo una guía, que las posibilidades de preguntas pueden ser infinitas, ya que éstas deben considerar el contexto de la persona a quien se esté acompañando.

Lo importante es crear, de acuerdo con Harlene Anderson (1997) un espacio para la conversación en el que surjan las soluciones adecuadas a los problemas que enfrentan los jóvenes, y así el tutor se convierta en un artista de la conversación y establezca un diálogo con los jóvenes para que, juntos, encuentren soluciones. Concluyo retomando un pensamiento de Sócrates: “el conocimiento debe surgir de uno mismo”. Y nosotros agregaríamos, el cambio también.

Referencias

Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Argentina: Amorrortu.

O'hanlon, W. (1995). *Guía breve de terapia breve*. España: Paidós.

Instituto Politécnico Nacional (2015). Programa de Desarrollo Institucional 2015-2018. Recuperado de: <http://www.ipn.mx/DG/Documents/PDI-2015-2018.pdf>.

Ochoa, I. (1995). *Enfoques de terapia familiar*. Barcelona: Herder.

Robles, T. (1994). *Terapia cortada a la medida*. México: Centro Milton Erickson.

CYBER BULLYING EN LA ESCUELA PREPARATORIA N° 20 DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Lic. Luis Ruben Uribe Robles¹

Escuela preparatoria n°20, Universidad de Guadalajara

Profesor de asignatura A

luisrobles.dg@gmail.com

Resumen/Abstract

El cyber bullying es una problemática que diariamente afecta a miles de estudiantes que son dependientes completamente de la tecnología y de las redes sociales. Esto se debe a que la juventud de hoy en día le da más valor a la vida virtual que a la presencial y las personas dominantes trasladaron su actitud a las pantallas para hacer bullying. Éste es un problema que nos preocupa intensamente en la escuela preparatoria n° 20 y es por ello que buscamos darle una solución para que no exista estudiante alguno que se sienta rechazado ni discriminado de ningún modo, que sean autosuficientes e incluyentes unos con otros.

The cyber bullying is cotidian problem that affects to tousand students that are several dependent about the tecnologia and also the social media. That happens because the Young people today give more value to their virtual life tan their real life and the dominiant people take their attitude on to the screen to make bullying. This is a problem that really worry us in the preparatoria n° 20. So, that's why we search a solution, to every student feels no rejection or discrimination for anything. Make them self sufficent and inclusive for each other.

¹ Lic. en Diseño para la Comunicación Gráfica, Centro de Arte Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara. Docente en la escuela preparatoria n°20 con el puesto de Profesor de Asignatura A en las asignaturas de Tecnologías de la información I y II y las TAEs de Diseño Gráfico y Elaboración de Gráficos.

Palabras clave/keywords

Generaciones – Redes sociales – Conducta dominante – Cyber Acoso – Entorno – Conflicto – Autoestima

Generations – Social media – Dominant Behavior – Cyber bullying – Environment – Conflict – Self Esteem

1. Introducción

Hoy en día hablar del acoso escolar es un tema tristemente cotidiano, donde los niños y jóvenes que residen en las escuelas sufren de manera frecuente. Hablar de bullying es hablar de muchas campañas para combatir tal problema y sufrimiento de algunos que lo padecen y a su vez, es hablar de la vida virtual por donde hoy en día dicho problema es más frecuente.

Desde la aparición de las redes sociales era visto el potencial que éstas podían tener, sin embargo era difícil entender verdaderamente la importancia que tendrían hoy en día. Una vez alcanzada la popularidad necesaria como para poder tener una comunidad lo suficientemente basta de usuarios fue que logramos visualizar en lo que se estaban convirtiendo, en una segunda vida para sus usuarios.

2. Antecedentes

Con el pasar de las generaciones el uso de las redes sociales en la comunidad estudiantil no hizo más que incrementarse, y no solo por las mismas que hoy conocemos como Facebook y Twitter sino que comunidades virtuales nuevas fueron naciendo, como Instagram y Snapchat y llegaron para quedarse.

Si bien es cierto que la generación x son aquellos que vieron las redes sociales nacer junto con la internet, la realidad es que la generación y o también conocidos como *Millenials* son aquellos que le dieron el poder que hoy en día tienen. Aquellos que hoy tienen entre 18 a 38 años son quienes en su época estudiantil fueron quienes verdaderamente incorporaron éstas tecnologías de la información como un medio de comunicación real para asuntos escolares (Gamez, 2017).

Esta herramienta funcionó tan bien para el alumnado que inclusive ya algunos profesores empezaron a trabajarlo como parte del plan de academia como una fuente de comunicación entre alumnos y docentes. Y fue bien recibido, se podía monitorear bien el trabajo y a su vez los alumnos utilizaban una red de comunicación con la cual se sentían cómodos y capaces.

Sin embargo no existe ningún cambio que lleve consigo únicamente aspectos positivos, toda innovación y reformulación trae consecuencias. En éste caso, ya abordamos aquello que benefició a los estudiantes, su contacto entre ellos y la cercanía que podía provocar, no limitar su comunicación; mas no se contaba con que al ser una nueva forma de convivencia se trasladaran también las diferencias entre los alumnos y una nueva forma de desahogar la frustración mutua, las peleas virtuales ya eran una realidad.

3. La conducta dominante en las redes sociales.

No es novedad que la convivencia trae consigo fricciones, desde el origen de la sociedad como la conocemos esto siempre ha pasado y seguirá existiendo. Los expertos denominan esto como la conducta dominante. Según el psicólogo William M. Martenson (Psicoactiva.com: 2019) alguien dominante es un ente que quiere situarse encima de otro ente con el fin de mostrar superioridad, haciendo uso de la agresión, ya sea física o emocional.

En el caso de las redes sociales fue un caso curioso el como funcionaba la comunicación agresora, ya que muchas personas encontraron el hablar frente a una pantalla y no frente a una persona cara a cara un tipo de escudo protector, que los podía mantener a salvo, e incluso en el anonimato. Cada persona tenía su perfil en las redes sociales, sin embargo surgía la tendencia de crear cuentas y perfiles falsos para poder reservar la información y poder andar y decir con libertad lo que querían sin riesgo de exponer su identidad real.

Esta practica se popularizó y muchas personas la aplicaban no solo para insultar, sino inclusive para acosar personas. Desde aquí empezaba el cyber

acoso como hoy en día lo conocemos, personas que utilizan la vida virtual para poder destruir públicamente a otra persona.

En mi experiencia como docente he podido observar como éste patrón continúa hasta hoy en día y tiene mucho más valor para los estudiantes actuales, esto es que a diferencia de la generación *millennial* la vida virtual del alumnado es mucho más importante, de hecho, es mucho más importante que cualquier otra generación. Gran parte de su vida virtual radica en la opinión pública, pueden pasar horas actualizando sus perfiles buscando la aprobación de terceros.

Son la generación que no conciben la vida sin un teléfono inteligente, según el estudio realizado por Homozapping.com.mx(2017) el 81% de los jóvenes que pertenecen a la generación Z utiliza un Smartphone y el 90% de ellos aseguran que internet es su compañero. Muchos de ellos puede que no sepan utilizar una computadora, pero todos saben como manejar a la perfección un Smartphone, llegan a frustrarse cuando no están al alcance de internet para poder conectarse en sus plataformas favoritas. Sin embargo al estar tan dependientes de dichos dispositivos y del contenido que se genera, son susceptibles a ser agredidos fácilmente por éstos medios.

4. Las agresiones y consecuencias del cyberbully

Estas agresiones van desde algo tan simple como darle *me divierte* a la fotografía de perfil de algún usuario, hasta el insultar y burlarse de alguien para denigrarlo y hacerlo sentir mal, por medio de publicaciones, o los tan famosos *memes* que ya son parte de la cultura. Esto para quienes se encuentran ajenos a su generación puede parecer muy simple de superar, ya que no le tienen el nivel de importancia a las redes sociales a éstos jóvenes, sin embargo es algo que es vital para ellos, nacieron con las redes, son influenciados de ella y aquellos que siguen en dicha plataforma, por ende el ser víctimas de la burla virtual es que es tan caótico para ellos y su autoestima.

Ahora, también está demostrado que ésta generación, no duda ni un segundo a ser un ferviente seguidor de aquellas figuras que son motivo de admiración para ellos, como lo puede ser una banda, un youtuber o bien algún amigo suyo, es por ello que es bien sabido que la organización con el fin de destruir la vida virtual de alguien es una práctica relativamente común entre los jóvenes. Lo triste es que muchas veces ocurre sin ningún tipo de motivo, solo por el hecho de ejercer la presión del carácter dominante mencionado anteriormente.

La mayoría de las veces no piensan en el daño que ejercen en si mismos por éste tipo de conductas, no tienen ni idea de que tanto están lastimando a aquél que está siendo víctima de éstas burlas o de éste acoso. Pueden dejar una herida muy profunda si no es alguien emocionalmente estable, a ello se le han atribuido gran parte de los suicidios adolescentes e incluso infantiles debido a la intensidad de estas agresiones, tan es así que se han llegado hasta compartir fotografías íntimas de los jóvenes con el fin de hacerle daño a ésta víctima.

5. El problema

Este es un fenómeno muy difícil de controlar o de parar una vez que empieza, ya que cualquier persona tiene a su disposición un botón de *compartir* y hacer que cualquier publicación, meme o foto sea viral en cuestión de segundos y por ende, la agresión se incrementa.

Actualmente hemos visto numerosas campañas para combatir éstos actos tan deplorables y hostiles entre los mismos alumnos, llevado siempre de la mano de la tolerancia y el respeto entre iguales del daño que se causa a tus iguales por un simple capricho.

Estas campañas van desde programas interinos especiales contra el cyber bullying como la creación de material de entretenimiento con el fin de comprender como es la vida de aquel que es acosado. Muchas empresas, compañías grandes y pequeñas han aportado a éste problema por la cantidad de víctimas que se han cobrado. Un ejemplo claro de esto es la

serie de la empresa de streaming Netflix *13 Reasons Why* la cual resultó sumamente efectiva para los jóvenes, les ayudó a comprender lo complicada que puede ser la vida de éstas personas.

6. Soluciones

Se ha buscado dar solución a éstas problemáticas dentro de la escuela dónde radico no utilizando para su totalidad las redes sociales, sino usando plataformas educativas como *Edmodo* ya que nos dan control a los maestros sobre lo que se escribe y publica en éste sitio. Esto ha ayudado a mermar algunas agresiones, pero aun existen los medios propios y sus propias redes que solo ellos tienen control de las mismas.

Por ello el tratar de censurar por completo o de limitar el uso de las redes es un error, ya que esto ya es parte de su vida, como mencioné anteriormente, nacieron con ello y no es correcto tratar de quitárselos, ya que en cierto modo les es útil. Por ello lo mejor que se puede hacer no es restringir, sino colaborar con los alumnos para fomentar la buena convivencia y la confianza con los docentes.

Actualmente en mi institución he trabajado como tutor de varios grupos ayudando a solucionar los problemas de los alumnos y su entorno escolar con mucho éxito en la mayoría de los casos, debido a que está bien ligado con los departamentos que están para ayudar a los alumnos como los son orientación educativa y oficialía mayor.

Sin embargo, es sabido que muchos alumnos no sienten la misma confianza para hablar con seguridad con todos aquellos que consideran figuras de autoridad. Es por ellos que sería ideal realizar una campaña interna basada en la confianza, ya que el programa demuestra que tiene eficiencia, pero sería ideal que éste acercamiento fuera superior, ya que aun existe barreras que merman la confianza del alumno para recibir ayuda.

7. Conclusión

Como solución lo ideal es continuar con los esfuerzos que diariamente vemos para combatir el cyber bullying por medio de campañas que demuestren lo dañino y peligroso que es el acoso, que todos debemos pensar más en el prójimo y nada vale más que el respeto mutuo para poder tener un ambiente armónico, ya que todos pertenecen a la misma sociedad y todos puedes ser víctimas de éstos ataques.

A su vez se propone un programa alternativo donde los mismo alumnos pueda ayudarse mutuamente, un voluntariado que haya logrado solucionar sus problemas con ayuda de la institución que puedan ser esa conexión que rompa la barrera de la autoridad, hablar como iguales y aconsejar que pueden acercarse, que todos los esfuerzos que la escuela hace son para el bienestar de los alumnos y su entorno.

Bibliografía

- Gámez, Ileana (2017). *Las generaciones en las redes sociales*. Capturado el 19 de marzo de 2019. <https://medium.com/@esparzag.ileana/las-generaciones-en-las-redes-sociales-d29ed1fd3786>.
- Psicoactiva.com (2018). *La personalidad dominante y la escala F*. Capturado el 2 de marzo de 2019. <https://www.psicoactiva.com/blog/personalidad-dominante/>
- 20minutos.es (2018). *La generación Z es la que mayor número de redes sociales utiliza y además con mayor frecuencia*. Capturado el 7 de marzo de 2019. <https://www.20minutos.es/noticia/3359997/0/generacion-z-es-la-que-mas-usa-redes-sociales/>
- Homozapping.com.mx (2017). *La generación Z, la más dependiente de dispositivos móviles: IAB México*. Capturado el 9 de marzo de 2019. <https://homozapping.com.mx/2017/04/generacion-z-la-mas-dependiente-de-dispositivos-moviles-iab-mexico/>

ASERTIVIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO PREPARATORIA NO. 20 UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

Autor: Jorge Alberto Álvarez Ascencio¹

Docente de la Escuela Preparatoria no. 20/Universidad de Guadalajara.

jorgea@sems.udg.mx

RESUMEN

La presente propuesta pretende abordar la problemática que se detecta en alumnos de la Escuela Preparatoria no. 20 de la Universidad de Guadalajara con respecto a su situación económica, social, cultural, educativa y emocional principalmente, para con base a los primeros acercamientos, proponer en positivo que es importante la incorporación del tema de las habilidades socio-emocional (**HSE**) en las asignaturas ofertadas para buscar abatir el rezago educativo referido en deserción o reprobación y en los casos donde el entorno de los alumnos implica factores de pobreza, salud, y buscar hacer la intervención educativa asertiva, interrelacionando todos los actores del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

ABSTRACT

This proposal aims to address the problem that is detected in students of the Preparatory School no. 20 of the University of Guadalajara with respect to its economic, social, cultural, educational and emotional situation mainly, based on the first approaches, positively propose that it is important to incorporate the subject of social-emotional skills in the subjects offered to seek to reduce the educational backwardness referred to in dropout or failure and in cases where the environment of the students involves factors of poverty, health, and seek to make the assertive educational intervention, interrelating all the actors of the Teaching-Learning process.

PALABRAS CLAVE:

Rezago educativo, entorno, asertividad, salud, intervención, interrelaciones, habilidades socio-emocionales, deserción, reprobación, curricular.

¹ Licenciado en Informática por la Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías.

Maestro en Planeación de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas

Directivo y Docente de la Escuela Preparatoria no 20/ Universidad de Guadalajara

1.- INTRODUCCIÓN

Dentro de los factores de deserción y Reprobación que tienen a detectarse en alumnos de Educación Media Superior, tienen a ser desde el ámbito de lo privado, siendo en el hogar donde se presentan distintas situaciones desfavorables que impiden el desarrollo académico del alumno estando en su aula, situaciones que limitan su asertividad en el momento de afrontar el desafío de hablar frente al público, del estudio cuando se requiere concentración y disciplina, del trabajo en equipo cuando su personalidad complica la relación socio-emocional con sus demás compañeros de clase, cuando se duerme en clase o muestra estrés o limitantes de salud mal atendidos, todo ello, y problemas generales de los padres o tutores y del mismo entorno del hogar donde el alumno se desarrolla, son agravantes a los aplicables escolares, por ello, es menester visualizar dichas situaciones y poder entablar lazos estrechos entre los mismo estudiantes que puedan reforzar en un proceso de autoevaluación y coevaluación sus capacidades y que con el apoyo del docente, de las autoridades y los mismos padres, refuerce las interrelaciones y la superación académica, considerando el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en las edades que actualmente cuentan los alumnos y donde es significativa la incorporación de dichas habilidades (INEE, 2019), y tal incorporación refiere a la práctica docente en una escuela Preparatoria, como posible solución al rezago educativo (IIEG, 2019) presentado en Escuelas del Educación Media Superior del Estado de Jalisco, ante lo anterior es urgente embonarnos en la dinámica de reanalizar y replantear soluciones que esbozadas anteriormente se lleve a cabo una intervención efectiva en el corto o mediano plazo y se vea reflejado en la curricular, ya sea desde la normatividad aplicable o en las planeaciones didácticas en colaboración con las áreas internas que dan atención al alumno, ya que a nivel país, las características socioeconómicas (CIMA, 2019) explican el poco porcentaje de desempeño escolar principalmente en zonas de pobreza o extrema pobreza.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela Preparatoria no. 20 se encuentra en una zona urbana del Municipio de Zapopan, Jalisco, México, y específicamente enclavada entre colonias heterogéneas que permiten acercarnos en primer mano de las condiciones en unas desfavorables y en las otras de situación solvente y que, de los alumnos provenientes de al menos las cercanías, se detectan diferentes conductas, comportamientos, deficiencias y necesidades que son entendibles, pero no justificables desde la perspectiva socioeconómica, ya que en las primeras, las de zonas vulnerables, los más desprotegidos son los niños y niñas que aluden a falta de ingresos de los padres, falta de servicios de transporte o carencias en alimentación saludable, entre otras circunstancia que en el entorno que se desarrollan socioemocionalmente ocasionan baja autoestima y en muchos casos son acosados por su misma situación o personalidad; por el otro lado, los alumnos cuyas situación económica suficiente, aparecen otros factores no

necesariamente los referidos a pobreza, pero sí referidos a conducta, por ello, el principal problema es atender sin hacer distinciones pero a su vez sin dejar de lado todos los factores abordándolos por igual para estabilizar los indicadores de desempeño escolar, reto que no es menor ya que la población regular de la escuela al corte 2018 es como se describe a continuación:

Escuela/Matrícula			
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
ESCUELA PREPARATORIA No. 20	911	1,247	2,158

Tabla 1: Fuente: (UDEG, 2019)

Y con relación a la matrícula registrada en el ciclo 2017-2018 según los indicadores de la Secretaría de Educación Jalisco, la estadística a nivel Medio Superior registrada en términos generales es la que a continuación se describe:

Estado/Matrícula			
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
JALISCO	156,831	169,457	326,288

Tabla 2: Fuente: (SEJ, 2019)

La representación en porcentajes que situamos en nuestro Estado es en general de un 0.66% y con ese porcentaje que refleja la totalidad de los sectores públicos y privados denota que si bien es bajo nuestro alcance cuantitativo, no por ello dejaremos lo cualitativo en segundo término, por ello se busca considera otras metodologías que si bien no alteren el modelo actual, sí complementen en lo posible las herramientas y técnicas que el docente pueda emplear en su clase, y con ello, respetando la directrices institucionales puedan irse presentando, probando y puliendo posibles estrategias que refuercen y aseguren que el alumno aprenda mejor y logre las metas personales que se vayan generando tanto en lo educativo como en lo personal, y que tales estrategias abonen a la perspectiva personal-colectiva del alumnado, por ello, es importante el trabajo colegiado y la acertada vinculación con padres de familia, industria, y comunidad para en conjunto con la administración y las áreas internas lograr una intervención educativa asertiva y funcional, por ello, y con base a las primeras investigaciones por las áreas responsables, se consideró una de las posibles metodologías a seguir que fue la consideración de incluir las habilidades socio-emocionales en la currícula, a lo cual, en las funciones y atribuciones de la escuela no está normar dicha currícula pero sí poner a prueba la metodología en la planeación académica y a lo cual se estaría trabajando en el planteamiento de la propuesta con base a los indicadores presentados, el contexto de los alumnos, y los primeros acercamientos que se tienen con los alumnos principalmente detectando su estado de autoestima y las valoraciones que obtengan las áreas

responsables de las intervenciones escolares, ya que desde la interpretación de las habilidades socio-emocionales, éstas se definen como “es el proceso a través del cual los niños y adultos entienden y manejan las emociones, establecen y alcanzan metas positivas, sienten y muestran empatía por los demás, establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables” (CASEL, 2019), ante lo cual, y sin dejar a lado alguna otra propuesta de mejora, se debe asegurar el compromiso de las autoridades para conjugar esfuerzos y definir metas alcanzables que aseguren los mejores resultados y que se vean reflejados en abatir el rezago educativo y superar problemas de autoestima, de tal manera que con base a lo anterior se desarrolle la metodología que pueda apoyar la mejora esperada y que se describe en su etapa inicial y a manera de esbozo con la siguiente metodología.

3.- METODOLOGÍA CONSIDERADA

Con base al planteamiento del problema anterior, y considerando como una de las propuestas de nuevas metodologías a evaluar y a insertar en la planeación académica de las unidades de aprendizaje curricular en la Escuela Preparatoria no. 20, debemos tener en cuenta previo al arranque, que la administración de la escuela esté comprometida con la búsqueda de metodologías complementarias que pudieran abonar a mejorar el desempeño académico de los alumnos, situación que en la preparatoria donde nos desempeñamos, tenemos el compromiso no solo de la misma escuela, sino de toda la institución educativa en mejorar las condiciones escolares y pedagógicas para incrementar los índices de calidad y cobertura, así como de bajar la deserción y reprobación, por lo anterior, y habiendo superado el primer requisito referente a la dirección o administración, la descripción de las actividades a seguir debería ser según las consideraciones de los planteamientos emanados de la propuesta de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL):

“Conciencia de sí mismo: conozca sus fortalezas y limitaciones, con un sentido de confianza, optimismo y una "mentalidad de crecimiento" bien fundamentadas.

Autogestión: Maneje el estrés de manera efectiva, controle los impulsos y motive a usted mismo para establecer y alcanzar metas.

Conciencia social: entienda las perspectivas de los demás y empatice con ellos, incluidos aquellos de diversos orígenes y culturas.

Habilidades de relación: comuníquese con claridad, escuche bien, coopere con otros, resista la presión social inadecuada, negocie el conflicto de manera constructiva y busque y ofrezca ayuda cuando sea necesario.

Toma de decisiones responsable: tome decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, seguridad y normas sociales” (CASEL, 2019).

Aunque en la propuesta de CASEL, hace referencia al aprendizaje y lo socio-emocional en nuestra inserción en la currícula, pretende focalizarla en las habilidades necesarias para el fortalecimiento del aprendizaje del temario que se

tiene programado en la unidad de aprendizaje, y por ello, las consideraciones básicas que son desde autoestima o conciencia en sí mismo, autogestión o responsabilidad y compromiso personal en el estudio, conciencia social y interacción y trabajo colaborativo entre los pares, habilidades de relación o superación del miedo a hablar en público o expresar sus ideas claras, objetivas, actitud crítica y reflexiva, y el último referente a la toma de decisiones responsables o el estar informado y que su formación sea asertiva y pertinente, son al menos la translación entre las propuestas de la metodología abordada y las necesidades o consideraciones internas de la preparatoria, que deberán ser abordadas y programados talleres y conferencias de especialistas en la materia que sean invitados para que charlen con los docentes y la administración y que se pueda llevar a cabo un plan formal a corto plazo que lleve descritos metas, compromisos y recursos necesarios para insertar en la currícula (planeación académica de la escuela) lo referente a las habilidades socio-emocionales o aprendizaje socio-emocional como un complemento a la práctica docente.

4.- PROPUESTA

La propuesta que se considera es que los cinco planteamientos de CASEL sean enmarcados entre los seis semestres que cuenta el programa de Bachillerato General por Competencias en que está inscrita la Escuela Preparatoria no. 20, así mismo, como una capacitación de la siguiente manera con relación a los profesores:

Docentes/Escuela	
	TOTAL
Docentes	63

Tabla 3: Fuente: Recursos Humanos de la Escuela Preparatoria no. 20

10 profesores/curso ofertado				
	mayo	junio	julio	TOTAL
Número de Cursos de HSE	1	3	3	6

Tabla 4: Propuesta de cursos por mes/10 profesores por curso

5.- CONCLUSIÓN

Los retos institucionales (SEMS, 2019) son de envergadura trascendental para lograr superar las metas planteadas, y tales retos deben estar plenamente plasmados y ser seguidos y comprendidos totalmente por los involucrados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Escuela Preparatoria que considere focalizar esfuerzos en solventar problemas detectados asegurando que en el corto plazo puedan ser aplicadas las tentativas de mejora, y buscar ser asertivos en la implementación de la metodología que refrende el compromiso de abordar e incentivar en los alumnos las habilidades socio-emocionales, esto como

considerando una de las posibilidades que orienten eficazmente las intervenciones (NEXOS, 2019) en las aulas de la Preparatoria desde la perspectiva del contexto y las necesidades detectadas.

Bibliografía

- CASEL. (17 de 01 de 2019). *CASEL*. Obtenido de CASEL: <https://casel.org/what-is-sel/>
- CIMA, I. (14 de Enero de 2019). *IDB GROUP ORGANIZATIONS*. Obtenido de IDB GROUP ORGANIZATIONS: <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Latin-America-and-the-Caribbean-in-PISA-2015-How-Do-Poor-and-Rich-Students-Perform.pdf>
- IIEG. (10 de Enero de 2019). *Instituto de Información y Estadística del Estado de Jalisco*. Obtenido de Instituto de Información y Estadística del Estado de Jalisco: <https://www.iiég.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/Rezagoeducativo.pdf>
- INEE. (16 de 01 de 2019). Obtenido de INEE: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/10AIDia.pdf>
- NEXOS. (01 de 02 de 2019). *Educación NEXOS*. Obtenido de Educación NEXOS: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1483>
- SEJ. (06 de 01 de 2019). Obtenido de SEJ: <http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/Ini2017-2018/Principal/pdf/pocket.pdf>
- SEMS. (05 de 02 de 2019). *Plan de Desarrollo SEMS*. Obtenido de Plan de Desarrollo SEMS: http://sems.udg.mx/sites/default/files/pdsems_2014-2030_version_final_digital.pdf
- UDEG, E. (12 de 01 de 2019). *Escolar*. Obtenido de Escolar: http://www.escolar.udg.mx/sites/default/files/Informe_de_Matricula_Inicio_de_Cursos_911_2018-2019_1.xlsx

DESARROLLO DE LA EDUCACION EMOCIONAL DENTRO DE LA PREPARATORIA N° 20 DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Cesar Omar Pantoja Torres

Escuela Preparatorio No. 20 Universidad de Guadalajara

Email: cesargiancarlo@hotmail.com

Resumen/Abstract

La educación emocional es un aspecto importante dentro de la formación del alumno, debido a que ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales, incluso para muchos estos dos aspectos deben ser considerados por separado fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional. El padre regularmente tiene la mentalidad de que la preparatoria es una etapa de la vida del alumno que marca por completo el carácter del mismo, cierto o no, esto pudiera ser por las circunstancias que lo rodean con respecto al desarrollo psicosocial que ha llevado en la mayoría de sus años, marcándolo ciertas etapas importantes en su vida las cuales pudieran determinar si el alumno tomo las decisiones correctas para la formación de su carácter a estas alturas de su vida.

Emotional education is an important aspect of the student's education, because it has tended to privilege the cognitive aspects over the emotional, even for many these two aspects should be considered separately in two fundamental orders: cognitive and emotional. The father regularly has the mentality that the high school is a stage of the student's life that completely marks the character of the same, true or not, this could be due to the circumstances that surround it with respect to the psychosocial development that has taken place in the school most of his years, marking certain important stages in his life, which could determine if the student made the right decisions for the formation of his character at this point in his life.

Palabras Clave/Keywords

Educación emocional – Evolución Educativa – Responsabilidades – Modelos Educativos – Emociones del alumno

Emotional Education – Educational Evolution – Responsibilities - -Educational Models – Student Emotions

1. Introducción

La educación emocional es un aspecto importante dentro de la formación del alumno, debido a que ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales, incluso para muchos estos dos aspectos deben ser considerados por separado fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional.(1) Regularmente el modelo educativo, en general tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y en la medida que el alumno asciende dentro del mismo, éstos son cada vez menos tomados en cuenta.

2. Desarrollo de la educación emocional dentro de la preparatoria No. 20

Como resultado de la evolución educativa generada a partir del surgimiento del impacto de la teoría de las inteligencias múltiples, se ha abierto un nuevo debate que incluye el papel de las emociones como uno de los aspectos fundamentales a ser considerados en la formación integral del alumno. (1) Esas emociones regularmente son mediadas por dos aspectos importantes dentro de la vida del alumno que pudieran ser psicosociales y hormonales. Cabe señalar que el alumno se encuentra en la etapa de la adolescencia, la cual es una etapa difícil de educar debido a su componente principal que es la rebeldía. Es ahí donde regularmente el alumno comienza descubrir su identidad y es ahí donde tanto los padres como la escuela forman un papel importante en la vida para el desarrollo de ese carácter del alumno que en muchas ocasiones formara parte para toda la vida del mismo.

El padre regularmente tiene la mentalidad de que la preparatoria es una etapa de la vida del alumno que marca por completo el carácter del mismo, cierto o no, esto pudiera ser por las circunstancias que lo rodean con respecto al desarrollo psicosocial que ha llevado en la mayoría de sus años, marcándolo ciertas etapas importantes en su vida las cuales pudieran determinar si el alumno tomo las decisiones correctas para la formación de su carácter a estas alturas de su vida.

Dentro de ello implica desde responsabilidades hasta ignorar si deseara superarse o no. Es de ahí donde se toma más importancia la educación dentro de la preparatoria, esto debido a que en muchas ocasiones tanto las libertades como las ordenes que se pudieran impartir en la misma se prestaran a tomarse como buenas o malas según el criterio y la emoción que pudiera en ese momento presentar el alumno. Tal es un ejemplo el hecho de exhortar al alumno a cumplir un reglamento dentro del laboratorio de biología, así como portar el equipo de protección personal, que en este caso es la bata, pudiera mal interpretarlo y entraría en un acto de rebeldía, sin embargo, no ven las consecuencias que pudiera repercutir por la falta del mismo, esto tomando en cuenta que inclusive pudiera hasta dañar su físico por no llevarlas a cabo.

Es por ello que debido a los modelos educativo actuales se sugiera más el dialogo que la orden, esto con el fin de hacer entender al alumno las

consecuencias que pudiera tener su falta de respetar las ordenes y sobre todo llevar acabo el reglamento interno que rige el laboratorio.

Pero ¿porque es importante la educación emocional? constituyen una ventajosa herramienta personal para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, y profesional. (2) Si nosotros como académicos logramos hacer entender al educando que tan importante es la educación emocional para desarrollarse en cada uno de estas esferas para que logre su cometido en la vida, es cuando ahí comenzara a cambiar la educación en nuestro país. No solo se trata de libros y estudio, se trata de encaminarlos a un mejor perfil de desarrollo de vida en estas esferas. Es por ello que no hay mejor lugar que en la escuela para ayudarlos a descubrirse, a conocerse, a entender cómo lidiar los unos con los otros.

Por ejemplo, si el alumno quiere tener buenas notas tiene que tener cierto grado de autocontrol, tiene que ser capaz de desplazar ciertos placeres y que se discipline para hacer los deberes. Es ahí donde nace la necesidad de planificar el aplazamiento de nuestra satisfacción, porque si tiene miedo de fracasar ya no dirá que los deberes son inútiles. (2)

Es importante recordar que dentro de esta etapa de adolescencia cambia la forma de decodificar las expresiones de las emociones de otros, regularmente suelen interpretar la preocupación como enfado, es decir si sus padres o el mismo académico están preocupados por algo que hicieron podrían interpretarlo como un ¿porque siempre están enojados? Y no es enojo si no preocupación. Pero el adolescente debido al hecho de que decodifica las expresiones de las emociones de distinta forma no lo interpretan a si y es posible que los padres o el académico piensen que carece de empatía el alumno. (2)

Si nosotros como académicos nos comprometemos a enseñar al alumno a interpretar bien las emociones de otros, mejorara su capacidad de conectar y de empatizar.

Cabe mencionar que después de describir que las emociones del alumno, por la etapa que vive, podría mal interpretar las expresiones, podría involucrarse en cualquier etapa de su educación, la inteligencia emocional, decía Jorge Bucay, psicodramaturgo y terapeuta gestáltico: “No somos responsables de las emociones, pero si de lo que hacemos con ellas”. (3)

Pero ¿Qué es la inteligencia emocional? fue un concepto popularizado por el psicólogo Daniel Goleman, la cual es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, es decir ser hábil para el manejo de los sentimientos. (4)

Ahora sabemos que la emoción interfiere con la razón y la razón modifica la emoción, no se pueden separar. Por lo tanto, la inteligencia emocional no es más que la asunción de que nuestra inteligencia es emocional

y de que podemos educarla con las practicas adecuadas. En algunas ocasiones es complejo ya que casi siempre, tanto los alumnos como el académico, tienen emociones mezcladas, pero algunas las expresamos más fácilmente hacia otros que hacia nosotros mismos. (2)

Es por ello que es importante comprender las emociones y ponerles nombre, para poder abrir un canal de dialogo con el alumno. El académico tendrá que saber distinguir esas emociones para poder separarlas y ponerle nombre a cada una. (2)

Entonces es aquí donde el académico podrá empezar a enseñar a sus alumnos acerca de sus emociones, las emociones son la esencia del núcleo donde se construye las relaciones y se toman las decisiones, no son un lujo, y es nuestro deber educar esas emociones, no son cosas naturales que trae el alumno al nacer.

Podemos educar las emociones aprendiendo a percibirlas, a indicarlás adecuadamente, expresarlas, pero también a gestionarlas. (2)

Ahora ¿por qué no todas las escuelas las ponen en práctica como si fueran materias comunes que tomara el alumno? ¿Por qué no se enseñan esas habilidades? La mayoría de las escuelas no lo hacen en forma sistemática, porque no tienen tiempo ni dinero, pero lo más importante es que no saben cómo hacerlo, no se les asesora la mayoría de las veces de cómo aplicar este método. Cabe mencionar que se cuenta con mucha literatura sobre habilidades sociales, emocionales y éticas, pero lo más importante es que el académico aprenda a percibir y gestionar sus propias emociones, aprenda a construir y mantener relaciones, aprenda a tomar decisiones responsables y éticas y la más importante, aprenda a colocarse en el lugar del otro. (2)

Cuando el académico realice esta serie de pasos sencillos para poder educar emocionalmente al alumno, en ese momento se cambiará el sistema educativo del plantel.

3. Conclusión

Definir qué son las emociones, es extremadamente difícil y complicado, dado que son fenómenos de origen multicausal. Si el alumno comprendiera más al profesor que la única intención es compartir el conocimiento y guiarlo en su educación, así como si el profesor entendiera al alumno que puede tener problemas y circunstancias difíciles en su vida, que inclusive pudiera ser difícil cursar el grado de la preparatoria y que aun así lo están realizando con muchos esfuerzos, seria un modelo educativo equilibrado y en el cual la base seria la comprensión de la educación emocional.

“Un alumno que conoce sus emociones es un alumno que funciona mejor”.

Bibliografía

1. Revista Educación 36(1), 97-109, ISSN: 0379-7082, Enero-Junio, 2012
2. Educación Emocional - Inteligencia Emocional - Elsa Punset - YouTube
3. <https://es.slideshare.net/MarleniQuispe/educacion-emocional-e-inteligencia-emocional>
4. <https://definicion.de/inteligencia-emocional/>