



V CONGRESO ONLINE INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

del 19 de marzo al 02 de abril de 2020

Dr. Ramón Rivera Espinosa / Coordinador

Universidad Autónoma Chapingo, México

Este quinto 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 660 opiniones, hubo un total de 62 participantes y 60 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: 978-84-17583-94-1

@ 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

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

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

Ramón Rivera Espinosa. Universidad Autónoma Chapingo, México.

Guido Poveda Burgos. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Nhora Benítez Bastidas. Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

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

Juan López Vera. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

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

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

Nuria Hernández León. Universidad de Salamanca, España.

Francisco Jesús Vieyra González. UNAM e IPN, México.

Jorge E. Chaparro Medina. Corporación Universidad Del Sinu, Colombia.

Joaquín Enríquez Díaz, Universidade da Coruña, España

Begoña Álvarez García, Universidade da Coruña, España

Joan Josep Solaz Portolés, Universitat de València, España

Daniel Dorta Alfonso, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

María de los Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia, España.

Índice de Ponencias

Tema - Contenidos + Pedagogía + Tecnología

UNA MIRADA A LA VIOLENCIA DE GENERO DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES.

Por Nelia Vidal Dimas, M^a Ángeles Prados Hernández.....1

ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO DE FAMILIA Y MATRIMONIO MEDIANTE EL MÉTODO DEL CASO.

Por Elisa Muñoz Catalán.....17

EL PAPEL DEL GÉNERO EN COMPRENSIÓN LECTORA. EVIDENCIAS DESDE PISA Y PIRLS.

Por Silvia Fuentes De Frutos, Víctor Renobell Santaren, Diana Ribes Fortanet.....25

HABILIDADES DE RAZONAMIENTO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: PRIMEROS RESULTADOS.

Por Julia Rodríguez Esteban, Joan Josep Solaz-Portolés, Vicente Sanjosé López.....45

EL PRACTICUM EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y RETOS DE FUTURO.

Por Marc Pallarès Piquer, Mari Carmen Muñoz Escalada.....61

EL TEATRO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

Por José Santiago Álvarez Muñoz, M^a Ángeles Hernández Prados y Carmen Quirosa Moreno.....73

MODELACION MATEMATICA: UNA CAPACIDAD REQUERIDA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE INGENIEROS INDUSTRIALES EN MEXICO Y LAS TIC.

Por Silvia Melbi Gaona Jimenez, Sandra Luz Guerrero Ramirez, Vanesa del Carmen Muriel Amezcua, M^a Teresa Garcia Ramirez.....88

MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA.

Por Ismael Cabero Fayos, Baltasar Ortega Bort.....110

EL CONFLICTO ARMADO COMO ANTÍTESIS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Por Nelia Vidal Dimas, M^a Ángeles Hernández Prados.....119

MIRAR LA CLASE UNIVERSITARIA. COMPROMISO ACADÉMICO, VÍNCULO CON EL CLIMA DE AULA

Por Daiana Yamila Rigo y Guadalupe Guarido.....130

DEBERES ESCOLARES: CONCEPTOS Y ETIQUETAS VERBALES.

Por Juan Antonio Gil Noguera, María de los Ángeles Hernández Prados.....144

UNA SESIÓN DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA: TRABAJAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN UN ALUMNO CON AUTISMO.

Por Juan Antonio Gil Noguera, María de los Ángeles Hernández Prados.....154

LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Por M^a Ángeles Hernández Prados, Lorena Collados Torres.....164

METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA COMERCIAL EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA LICENCIADO EN EDUCACIÓN ECONOMÍA.

Por Diana Rosa Mulet Sablón.....176

Tema - Educación Ambiental

NIVEL DE ACTITUDES AMBIENTALES DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.

Por Catalina Vargas Ramos y María Guadalupe Martínez Treviño.....181

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y SOSTENIBLE COMO UN RETO PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN TITULACIONES AFINES A LA ECONOMÍA Y A LA EMPRESA.

Por Soraya María Ruiz Peñalver.....190

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA.

Por Maria Guadalupe Martinez Treviño, Catalina Vargas Ramos.....198

LOS PROCESOS SUSTANTIVOS, LA ECOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.

Por Cruz Xiomara Peraza de Aparicio, Tania Fonseca Borges, Yanetzi Arteaga, Nayllett Zurita, Evelyn Gonzalez.....210

EDUCACIÓN AMBIENTAL BASADA EN COMPETENCIAS: ENTORNO UNIVERSITARIO.

Por Claudia Teresa Solano Pérez, Rosario Barrera Gálvez, María del Refugio Pérez Chávez.....234

Tema - Educación durante toda la vida

APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO Y LAS TIC'S EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO HEREDITARIO Y EL PROGRESIVO EMPODERAMIENTO DE LA MUJER ROMANA.

Por Elisa Muñoz Catalán.....240

EDUCAÇÃO POSTURAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Por Vanessa Pereira Franco, Gileno Edu Lameira de Melo, Jorge Farias de Oliveira e Rosângela Lima da Silva e José Robertto Zaffalon Júnior.....247

BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN ONLINE EN PERSONAS MAYORES.

Por Victor Renobell Santaren, Silvia Fuentes de Frutos y Diana Ribes Fortanet.....266

EL TRABAJO POR ENTORNOS EDUCATIVOS. DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA	
Por Anabel Aranda Martínez, M. ^a Ángeles Hernández Prados.....	278
LA ENSEÑANZA EFICAZ EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.	
Por María Fernanda Ramírez Navarro.....	290
PROYECTO AULA: ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO	
Por Gloria Rodríguez Morúa, Alma Lucía Hernández Vera, Virginia Dávalos Osorio.....	297
CONOCIENDO NUEVOS HORIZONTES A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	
Por María Pilar Muñoz López y María Ángeles Hernández Prados.....	301

Tema - Educación emocional

EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL ARTE ACTUAL. UN CASO REAL	
Por Laura Luque Rodrigo.....	313
LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
Por Anabel Aranda Martínez, M. ^a Ángeles Hernández Prados.....	329
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA DE ACTUACIÓN FRENTE AL ACOSO ESCOLAR.	
Por Laura Paredes Galiana, Inmaculada Concepción Sánchez Ruiz.....	342
LA CONFIGURACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN.	
Por M. ^a Ángeles Hernández Prados, María Pina Castillo.....	355
EL ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES. PROGRAMA DE FORMACIÓN A FAMILIAS	
Por Laura Pardo Sanmartín, M. ^a Ángeles Hernández Prados.....	366
CAPACIDADES DIFERENTES: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE SISTÉMICO.	
Por Gloria Rodríguez Morúa, Maribel Rojo Hernández, Nora B. Rojas Coss.....	377

Tema - Evaluación de la Docencia

EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE.	
Por María Josefina Ojeda Lizama.....	383
INFLUENCIA DE LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD CAF- EDUCACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA	
Por F. ^o César Lorenzo Forte, María Concepción Parra Meroño, Beatriz Peña Acuña, José Palao Barberá.....	396

BITÁCORA PEDAGÓGICA INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA REFLEXIÓN.

Por José Luis Ramos Ramírez.....416

PERFIL DEL DOCENTE EN EL MODELO EDUCATIVO DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL.

Por Gloria Rodríguez Morúa, Nora B. Rojas Coss, Maribel Rojo Hernández.....423

Tema - Familia, Escuela y Comunidad

LENGUA DE SEÑAS MEXICANA COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.

Por René González Puerto.....427

LA CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS EDUCATIVOS COMO RECURSO METODOLÓGICO

Por Anabel Aranda Martínez, M.^a Ángeles Hernández Prados.....440

EL PROGRAMA EDUCACIÓN INICIAL EN COMUNIDADES INDÍGENAS: EL CASO DE TAMAPATZ, AQUISMÓN, S.L.P.

Por Porfirio Miguel López Domínguez, Adriana Medina López, Alondra Judith García Martínez.....451

EL ORIGEN DEL OCIO EN LA PREHISTORIA.

Por José Santiago Álvarez Muñoz, M.^a Ángeles Hernández Prados.....467

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LAS FAMILIAS RURALES, PERTENECIENTES AL MUNICIPIO "BARTOLOMÉ MASÓ MÁRQUEZ" DE LA PROVINCIA GRANMA

Por Ilcia Reyes Escalona.....479

TÉCNICAS DE ESTUDIO EN SECUNDARIA.

Por Laura Pardo Sanmartín, M.^a Ángeles Hernández Prados.....484

LA RELACIÓN COLABORATIVA ENTRE FAMILIAS Y DOCENTES

Por M.^a Ángeles Hernández Prados y M.^a Pilar Muñoz López.....495

REPENSANDO LA TAREA EDUCATIVA DEL TUTOR.

Por M.^a Ángeles Hernández Prados, Nelía Vidal Dimas.....507

PAPEL DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO DESDE LAS EDADES TEMPRANAS

Por Loraine Socarrás Aguilar.....519

SÍNDROME DE ASPERGER: TRABAJO EN EL AULA SIN LA ETIQUETA.

Por Gloria Rodríguez Morúa, Virginia Dávalos Osorio, Oralia Martínez Salgado.....524

Tema - La Tecnología en la Educación

LOS MENSAJES DE ODIO EN INTERNET.

Por M^a Ángeles Hernández Prados, María Pina Castillo.....529

EL RETO EN LA APLICACIÓN DOCENTE DE LAS TECNOLOGÍAS DE DIGITALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Por Laura Nogaledo Gómez.....541

MEDIOS TECNOLÓGICOS AL SERVICIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE, A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA DE ENSEÑANZA VIRTUAL EN EL GRADO DE BELLAS ARTES

Por Laura Nogaledo Gómez.....547

INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULUM DE PRIMARIA.

Por M^a Pilar Muñoz López y M^a Ángeles Hernández Prados.....553

DISLEWEBSEANDO. UNA WEB PARA VISIBILIZAR LA DISLEXIA.

Por Lorena Collados Torres, Nuria Fernández Campuzano, M^a Ángeles Hernández Prados..565

APRENDIZAJE POR EXPLORACIÓN.

Por Félix Augusto César Pérez Córdova, José de la Luz Ramírez Mendoza.....578

Tema - Las Redes Sociales en la Educación

RECONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FOTOGRAFÍA DE ESTUDIO (CASO PRÁCTICO)

Por Marco Antonio Marín Álvarez, Carlos Angulo Álvarez, Adriana Acero Gutiérrez, Nancy Alejandra Noriega Tovilla.....582

Tema - Preparación y Superación Profesional

EL ARTE COMO UTILIDAD PARA ACTIVAR LOS PROCESOS CREATIVOS RELACIONADOS CON LA MEJORA PROFESIONAL EN LOS ALUMNOS DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

Por Miguel Ranilla Rodríguez, Pedro Javier Albar Mansoa.....596

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN.

Por María Teresa Muedra Peris, Eva Morón Olivares y Ángela Gómez López.....614

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y MODELO SORDO (ADULTO) DE LENGUA Y VIDA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO BILINGÜE - BI CULTURAL (MEBB) PARA EL ALUMNADO SORDO EN EL CAM NO. 12.

Por René González Puerto.....623

JÓVENES, EMPRENDIMIENTO Y UNIVERSIDAD.

Por José Santiago Álvarez Muñoz, M^a Ángeles Hernández Prados y Carmen Quirosa Moreno.....638

APORTACIÓN A LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y AL DESARROLLO TURÍSTICO LOCAL DESDE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Por Mabel Font Aranda, Fernando Represa Pérez.....655

TRABAJO CON GRUPOS CIENTÍFICOS ESTUDIANTILES. UNA PROPUESTA DESDE LA CARRERA PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANMA.

Por Miralvis Núñez Peña.....667

UNA MIRADA A LA VIOLENCIA DE GENERO DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

M^a Ángeles Hernández Prados

Nelia Vidal Dimas

Universidad de Murcia

RESUMEN

La sensibilización sociopolítica sobre la violencia de género es un claro aval de la relevancia de esta problemática en la sociedad del siglo XXI, pero también de que su reconocimiento ha sido reciente, ya que las prácticas que acompañan a la violencia de género han estado permitidas o toleradas culturalmente por sociedades pasadas. Pero aunque el volumen de documentos gubernamentales, normativos y científicos ha crecido exponencialmente, pero no tanto el número de recursos y actuaciones para paliar este fenómeno, así mismo, el número de sucesos de violencia de género no se ha visto sustanciosamente reducido. En el presente trabajo se analiza la evolución de la violencia de género en el marco de las actuaciones desarrolladas por organismos internacionales, en primer lugar analizando los documentos desde una perspectiva histórica, y finalmente, desde un planteamiento conceptual.

Palabras Clave: violencia, género, normativa, análisis de contenido.

ABSTRACT

Socio-political awareness of gender-based violence is a clear endorsement of the relevance of this problem in 21st century society, but also that its recognition has been recent, as the practices that accompany gender-based violence have been allowed or tolerated culturally by past societies. But while the volume of government, normative and scientific documents has grown exponentially, but not so much the number of resources and actions to alleviate this phenomenon, likewise, the number of events of gender-based violence has not been seen substantially reduced. This paper analyses the evolution of gender-based violence in the context of actions carried out by international bodies, first by analysing the documents from a historical perspective, and finally, from a historical perspective, and finally, from a historical perspective, Conceptual.

Keyword: violence, gender, regulation, content analysis

1. INTRODUCCIÓN

El interés por los estudios de género emana del cambio cultural sobre la identidad y concepción de la mujer como sujeto de derechos, lo que impide que su dignidad y libertad se vea vulnerada por ninguna persona. De hecho, en palabras de Maqueda (2006) existe cierta resistencia a reconocer que la violencia contra las mujeres es una cuestión de género y no una forma de violencia individual que se ejerce en el ámbito familiar, cuyo antagonismo no se sustenta en la diferenciación de sexos, sino “que es consecuencia de una situación de discriminación intemporal que tiene su origen en una estructura social de naturaleza patriarcal”(p.2).

Sin embargo, romper con una larga tradición del modelo patriarcal que se asemeja al esclavizamiento de la mujer por el hombre (Engels, 2007) y a la negación de las posibilidades de crecimiento personal, académico, social y laboral (Palomar, 2009), no resultó una tarea fácil.

“Podría decirse, en otras palabras, que la violencia contra las mujeres ha evidenciado su efectividad para corregir la trasgresión y garantizar la continuidad de un orden tradicional de valores impuesto por razón del género. Las relaciones de pareja o de convivencia familiar son sólo un escenario privilegiado de esa violencia pero no pueden –ni deben– acaparar la multiplicidad de manifestaciones que se ocultan bajo la etiqueta de violencia de género (Maqueda, 2006, p.5)”

El discurso cultural único, asumido por todos, legitimado en unas prácticas institucionales consolidadas, se vio bifurcado, entrando de lleno en la incertidumbre, incongruencias y en una ciudadanía moralmente dividida en progresistas o conservadores. Como resultado, la ambigüedad y el desconocimiento se instauran en la población, quienes se debaten en el dilema de sostener por un lado, una larga tradición de mujer sometida a la voluntad del hombre que frenaba la incorporación de la misma como ciudadana de derecho, y por otro, adaptarse a los cambios que proclamaban las voces de aquellos que se hacían eco de los mensajes de igualdad de otros países, y que, afortunadamente, poco a poco fueron implantándose en las instituciones sociales.

Esta visión, aunque lejana para muchos, especialmente para las generaciones nacidas en el siglo XXI, no ha sido superada totalmente en la actualidad, ya que la convicción de debilidad asociada a la figura femenina aún perdura, y con ellos los abusos, de diversa índole. En este trabajo nos centramos en la violencia de género, y situamos como punto de partida, los primeros estudios e informes institucionalizados que tratan esta temática.

2. LOS ORÍGENES DE LOS ESTUDIOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Así pues, el origen científico de los estudios de género lo situamos en Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), en el que se establece como derecho el hecho de que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia,

deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (art.1) y ha de protegerse en el mundo entero.

Otro hito importante fue la reunión de Teherán en 1968, en la que se decidió llevar a cabo diversos estudios, informes y resoluciones, en los que la violencia de género se tuvo en cuenta de un modo fragmentado. Posteriormente, se desarrollaron las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, organizadas por las Naciones Unidas, celebradas en Ciudad de México (1975), Copenhague (1980) y Nairobi (1985) que contribuyeron a delimitar y centrar el estado mundial de la mujer. En la primera de ellas, la “Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer” (1975), se definió un plan de acción mundial para la consecución de los objetivos del Año Internacional de la Mujer, que se tradujo en un amplio conjunto de directrices para el progreso de las mujeres hasta 1985. En la “Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer” de Copenhague (1980), se analizaron los avances realizados en salud, empleo y educación, y se aprobó adoptar medidas más firmes para garantizar la apropiación y el control de la propiedad por parte de las mujeres, mejoras en los derechos de la herencia, custodia de los hijos y de nacionalidad de la mujer. Por último, en la “Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de la Naciones Unidas para la Mujer” de Nairobi (1985), se establecieron medidas concretas para superar obstáculos y lograr la igualdad de género a nivel nacional, promoviendo la participación de las mujeres en las iniciativas de paz y desarrollo.

Anteriormente, en 1946 fue creada “La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer” por el Consejo Económico y Social de la ONU en virtud de la Resolución 22 (II) del Consejo de 21 de junio de 1946, esta comisión es el principal órgano internacional intergubernamental dedicado exclusivamente en el empoderamiento de la mujer y la promoción de la igualdad de género, y preparó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en 1974, basándose en la “Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer” de Naciones Unidas de 1967, fue firmado en 1979, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas, y entró en vigencia el 3 de setiembre 1981. La CEDAW está considerada como el documento jurídico internacional más importante en la historia de la lucha sobre todas las formas de discriminación contra las mujeres.

Estas actuaciones fueron determinantes en la Conferencia Mundial para los Derechos Humanos celebrada en Viena el 25 de junio de 1993, en la que se aprobó por el cuadragésimo octavo periodo de sesiones de la Asamblea General y por consenso de 171 estados, el documento de Declaración y Programa de Acción de Viena, presentando a la comunidad internacional un plan común para los derechos humanos de todo el mundo (Resolución 48/121, de 1994). En este documento establecieron nuevos pasos históricos para promover y proteger los derechos de las mujeres, niños y pueblos indígenas, dando lugar a nuevos mecanismos como el Relator Especial sobre la violencia contra la mujer, así mismo se reconstruyen conceptos importantes para tener una función interpretativa de los documentos internacionales tales como igualdad, violencia o la norma de debida diligencia (Merino, 2007).

En el ámbito internacional podemos distinguir claramente dos etapas en la adquisición de los derechos de la mujer, la primera de ella nos lleva hasta los años 60, en la que podemos resaltar los avances en la adquisición de los derechos civiles y políticos como el derecho a la ciudadanía y al voto de la mujer. La segunda etapa es a partir de los años 70 en la que la desigualdad de género llegó a las Naciones Unidas, donde en 1981 entró en vigor La Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, siendo el punto de arranque y lo que podemos considerar la Carta Magna de los Derechos Humanos de la Mujeres (Torres San Miguel y Antón Fernández, 2005)

No cabe duda de que la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, centrada en el marco de los derechos humanos, reconoció esta violencia como problema social, sacándola de la privacidad en al que se encontraba sumida (ONU, 1994; Heyzer, 2000). Fue aprobada sin votación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 48/104 del 20 de diciembre de 1993, en la misma se recoge la urgente necesidad de una aplicación universal a la mujer de los derechos y principios relativos a la igualdad, seguridad, libertad, integridad y dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos y principios quedan reflejados y consagrados en instrumentos internacionales, entre los que se cuentan la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes.

En esta misma línea, en la Convención Internacional de 1994 para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida también como la “Convención de Belen do Pará”, se reconoce lo consagrado en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, afirmando que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos. proponiendo por primera vez tanto en el ámbito público como privado la reivindicación de la mujer dentro de la sociedad, desarrollando los mecanismos de protección y defensa de los derechos de las mujeres contra cualquier fenómeno de violencia física, sexual y psicológica, definiendo la violencia contra la mujer y estableciendo el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia y destacando como una violación de los derechos humanos y de libertades fundamentales. A partir de ahí, la violencia contra la mujer adquiere un componente jurídico, además de ético-moral, siendo esta convención esencial para prevenir, sancionar y erradicar toda forma de violencia contra la mujer, en el ámbito de la Organización de los Estados Unidos.

Un punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género es la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing (1995), por los acuerdos políticos alcanzados en las conferencias mundiales celebradas anteriormente, consolidando así avances jurídicos dirigidos a garantizar la igualdad de mujeres y hombres tanto en práctica como en leyes. Las 12 esferas cruciales en las que se basó su logro fueron: la mujer y la pobreza, la educación y capacitación de la mujer, la mujer y la salud, la violencia contra la mujer, la mujer y los conflictos armados, la mujer y la economía, la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, los mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, los derechos humanos de la

mujer, la mujer y los medios de difusión, la mujer y el medio ambiente y por último la niña.

Después de Beijing se han llevado a cabo diversas sesiones para examinar, evaluar y estudiar posibles medidas e iniciativas futuras. En el año 2000, en Nueva York se celebró su 23º periodo extraordinario, con el nombre “La mujer en el año 2000: igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI”. En el 2005, en el 49º periodo de sesiones la “Comisión Jurídica y Social de la Mujer” examinó y evaluó la plataforma de Acción de Beijing declarándola esencial para la consecución de objetivos de desarrollo internacionalmente convenidos. Cinco años más tarde (2010), en las sesiones 54º periodo de la Comisión, los estados miembros aprobaron una declaración que acogía con beneplácito los progresos realizados con el fin de lograr la igualdad de género, en la que se comprometían a adoptar nuevas medidas para garantizar la aplicación integral y acelerada de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing. La revisión y evaluación tras veinte años tuvo lugar durante la 59º sesión de la Comisión en 2015, en la que se adoptó una declaración política resaltando progresos, así como proporcionando una base sólida a los compromisos. Y por último, se celebrará en Marzo del 2020 la próxima revisión y evaluación en su 64º sesión de la Comisión.

Tabla 1. Hitos relevantes en la violencia de género

1945	Carta de las Naciones Unidas (San Francisco)	la Carta establece que las obligaciones que de ella derivan se sitúan por encima de las obligaciones del resto de tratados (art. 103)
1946	Comisión Jurídica y Social de la Mujer (Nueva York)	Creada por el Consejo Económico y Social de la ONU en virtud de la Resolución 22 (II) del Consejo de 21 de junio de 1946, esta comisión es el principal órgano internacional intergubernamental dedicado exclusivamente en el empoderamiento de la mujer y la promoción de la igualdad de género
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (París)	“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (art.1)
1968	1ª Conferencia Internacional de Derechos Humanos. (Teherán)	Es indispensable que la comunidad internacional cumpla su solemne obligación de fomentar y alentar el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales para todos, sin distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión u opiniones políticas o de cualquier otra índole. (1)
1974	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	La CEDAW está considerada como el documento jurídico internacional más importante en la historia de la lucha sobre todas las formas de discriminación contra las mujeres
1975	Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer (México)	Tres objetivos principales: Igualdad de Género y eliminación de la discriminación por motivos de género, Participación de las mujeres en el desarrollo y Mayor contribución de las mujeres en la paz mundial

1980	Segunda Conferencia Internacional sobre la Mujer (Copenhague)	El Programa de Acción de Copenhague exhortó, entre otras cosas, a que se adoptaran medidas nacionales más enérgicas para garantizar el derecho de la mujer a la propiedad y el control de los bienes, así como mejoras en los derechos de la mujer a la herencia, la patria potestad y la pérdida de la nacionalidad
1985	Tercera Conferencia de Mundial de la Mujer. (Nairobi)	Se estableció el reconocimiento del vínculo existente entre la violencia contra la mujer y las demás cuestiones que figuraban en el programa de las Naciones Unidas, ya que dicha violencia era un obstáculo para el logre de los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: igualdad, desarrollo y paz.
1993	Conferencia Mundial para los Derechos Humanos (Viena)	Nuevos pasos históricos para promover y proteger los derechos de las mujeres, niños y pueblos indígenas.
1993	Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Nueva York)	Creada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Entiende "violencia contra la mujer" "todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (art1).
1994	Convención Internacional para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Brasil)	Fue suscrita en el XXIV Período Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos en 1994, en Belém Do Pará, Brasil. México suscribió dicha convención en 1995 y fue hasta 1998 que se ratificó
1995	Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. (Beijing)	"Se consolidó avances jurídicos dirigidos a garantizar la igualdad de mujeres y hombres tanto en práctica como en leyes"
2000	La mujer en el año 2000: igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI (New York)	El tema prioritario "desafíos y logros en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las mujeres y niñas" así como el tema de examen fue "el acceso y la participación de la mujer y la niña en la educación, la capacitación, la ciencia y tecnología, incluso para la promoción de la igualdad de acceso de la mujer al pleno empleo y a un trabajo decente.
2005	Comisión Jurídica y Social de la Mujer (New York)	En esta Cumbre Mundial 2005 se reiteró esa decisión de eliminar la discriminación contra la mujer y se renovó el compromiso con la estrategia de incorporar las cuestiones de género en todos los ámbitos.
2010	54º Período de Sesiones de la Comisión sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer de las Naciones Unidas - Declaración Sindical	La comisión aprobó una declaración en la que reafirmó la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing. Se pidió a todas las partes interesadas que se comprometieran plenamente e intensificaran sus esfuerzos en orden a la aplicación.

2015	59° Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (New York)	Los Estados miembros adoptaron una declaración política que resaltó los progresos obtenidos hacia el logro de la igualdad de género, proporcionó una base sólida para la implementación plena, efectiva y acelerada de los compromisos adquiridos en Beijing y también defendió el papel clave de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en la agenda de desarrollo post-2015.
2020	64° Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (New York)	En esta comisión se prevé hacer un examen y evaluación mundial que ONU Mujeres preparará y presentará en marzo de 2020.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, la “violencia de género” forma parte de nuestra historia contemporánea, por tanto nos encontramos ante un concepto reciente, a pesar de que el maltrato hacia la mujer ha estado presente en la historia como algo normalizado, legítimamente aceptable y una práctica habitual. Según la Resolución 48/104 del 20 de diciembre de 1993, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, la violencia contra la mujer

“Constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre (p.2)”

Antes de adentrarnos en el análisis de las definiciones existentes sobre la violencia de género, se estima conveniente conocer cuales son los mitos que sobre este concepto han imperado, ya que algunos de ellos persisten en la actualidad.

2.1. Mitos sobre la violencia de género

Como todo fenómeno que hunde sus raíces en aspectos culturales, ideológicos y que ha permanecido durante tanto tiempo en la historia del ser humano como comportamiento tolerado, aceptado y conveniente, la violencia de género se encuentra sostenido por múltiples mitos, dudas, y estereotipos no resueltos, que en palabras de Osborne (2009) dificultan en última instancia la implantación de políticas públicas encaminadas a su erradicación.

Entorno a la violencia de género existen mitos sobre marginalidad, mitos sobre maltratadores, sobre mujeres maltratadas, estos son creencias estereotipadas sobre la violencia en sí, siendo falsas generalmente, pero por algún caso son sostenida por la sociedad, en un alto porcentaje, de un modo amplia y persistentemente. Esta forma de ver y entender la violencia en algunos de los casos se minimizan el problema o incluso

puede llegar a eliminar la existencia del mismo, creando en este sentido confusión y enmascaramiento tanto en los problemas reales de los que se deriva la violencia de género, como en las posibles soluciones que se pueden buscar para erradicar este tipo de comportamiento. A continuación se expone el esquema de creencias y estereotipos que se ha generado sobre la violencia de género

Esquema 1. Creencias de Violencia de Género



2.2. Análisis de las definiciones de organismos internacionales

Actualmente vivimos en un momento en el que la violencia está presente en todos los ámbitos de la vida. Frecuentemente se habla de violencia de género en los medios de comunicación, en la agenda política y en muchos otros ambientes sociales, como consecuencia del interés que esta temática ha despertado en la ciudadanía mundial y en los dirigentes. Pero ello no se ve traducido en una mayoría de personas comprometidas, sensibilizadas ni implicadas en actuaciones para prevenir y paralizar la violencia de género. Estar informado no siempre es sinónimo de actuación y

compromiso. La visibilización de los sucesos debe ir acompañada de una acción educativa que permita romper mitos, muros culturalmente construidos y evolucionar humanamente hacia la igualdad.

Un excelente punto de partida podría situarse en el establecimiento de un marco conceptual unitario, universal, compartida y defendido por todo el mundo, y la revisión de las definiciones sobre violencia de género resulta esencial en la construcción del mismo. La Comisión Europea en 1999, define la violencia de género como “todo tipo de violencia ejercida mediante el recurso o las amenazas de recurrir a la fuerza física o al chantaje emocional, incluyendo la violación, el maltrato de mujeres, el acoso sexual, el incesto y la pederastia”. Una de las definiciones más aceptadas hasta el momento para el concepto de violencia de género ha sido la otorgada por la ONU en 1995:

Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada (Expósito y Moya, 2011, p.20)

Esta ampliación de la concepción de violencia contra la mujer desde el ámbito íntimo y familiar aun plano social, también ha sido recogida por la Ley Orgánica 1/2004 aprobada en España, de la siguiente manera: “la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad” (p.6). Tal y como la concibe Maqueda (2006) se trata de acciones que se enmarcan en el escenario genérico de la sociedad en subconjunto, aunque se manifiesten o se puedan manifestar de forma ocasional en la familia, y adopta diversas formas de abuso como por ejemplo, el maltrato conyugal, el abuso sexual a menores, explotación, violación conyugal o la mutilación genital, son las formas más comunes. Es un tipo de violencia ejercida hacia las mujeres por ser considerada el sexo débil, por posición subordinación social, ya que los varones son quienes ocupan la posición dominante en la sociedad (Heyzer, 2000). En definitiva, la violencia de género no es una cuestión interna de las familias o algo aceptado culturalmente por algunas sociedades sino como un atentado contra los Derechos Humanos.

Según Lorenzo, (2005), la violencia de género se trata del resultado de una estrategia de dominación ejercida por el varón para mantener su posición de poder. Desde este prisma, las diferencias y el establecimiento de lo que es considerado adecuado en las relaciones interpersonales viene delimitadas por la asimetría de poder de un género sobre otro, en el que las mujeres deben proclamar obediencia y sometimiento a cambio de la protección que les conceden los varones (Expósito y Moya, 2011). Asimismo, a la mujer se la concibe “como “garante de la paz familiar” y, por tanto, responsable de la evitación de conflictos que puedan amenazar el bienestar y la continuidad de la convivencia en favor de la estabilidad conyugal y la protección y cuidado de los hijos” (Maqueda, 2006, p.785).

Las soluciones que se buscan para erradicar la violencia desde el debate social y jurídico son los bienes más relevantes de la mujer, hablaríamos de su vida , su libertad, su integridad y su dignidad, y no tanto, los de la familia como conjunto. Cuando hablamos de violencia de género tenemos que distanciarla de lo que es la

violencia domestica, o el de agresión a secas, siendo la primera prácticas que tienen como escenario genérico la sociedad en su conjunto, como por ejemplo: malos tratos en la pareja, los abusos y las agresiones sexuales por extraños, el acoso y la intimidación sexual en el trabajo o la trata de mujeres y la prostitución forzada, aunque hay que señalar que también tienen lugar en el hogar. El concepto de violencia es más complejo que el de agresión lo que exige analizar aquellos aspectos de la realidad social que, más allá de la agresión, están implicados en su sistematización, trascendiendo el marco de las relaciones interpersonales de la pareja, es reduccionista asociar los conceptos de violencia de género con el de violencia contra las mujeres en general así como el de violencia doméstica, (Guerra Verdeja, 2014).

En la tabla que se adjunta a continuación (Tabla 2), se han recogido, de forma literal, diversas definiciones sobre violencia de género extraídas de diferentes normativas e informes sobre dicha temática, se puede observar la similitud que se da en las mismas. Sin embargo, según el estudio Zurbano (2012) en el que se analiza la idea de violencia de género que se desprende de las noticias de la prensa española, se concluye la existencia de una clara falta de consenso entre los distintos agentes sociales, lo que deriva en implicaciones ideológicas como la falta de convencimiento, y cognitivas asociadas a la falta de conocimiento, que pueden derivar en la “simplificación temática y caos perceptivo, ausencia de especialización en el medio y disminución del beneficio social, así como imposibilidad de realizar investigación profundas” (p.24), algo que sin duda es muy contraproducente a la hora de promover avances y mejoras en la prevención de la violencia contra la mujer.

Tabla 2. Definiciones sobre violencia de género en normativas y documentos de organismos internacionales.

Año	Autor / Organismo	Violencia de Género
1993	Asamblea General de las Naciones Unidas	Constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre (p.2)
1994	Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la mujer	Por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. (art.1)
1995	ONU, Informe de I Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer	Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada (p.51)
2003	Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la	En la Exposición de Motivos I: La violencia ejercida en el

	Orden de Protección de las Víctimas de la Violencia Doméstica	entorno familiar y, en particular, la violencia de género constituye un grave problema de nuestra sociedad que exige una respuesta global y coordinada por parte de todos los poderes públicos. La situación que originan estas formas de violencia trasciende el ámbito meramente doméstico para convertirse en una lacra que afecta e involucra a toda la ciudadanía.
2003	Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas Concretas en Materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de los Extranjeros	En sus motivos pone especial acento a medidas dirigidas a fortalecer la seguridad ciudadana, combatir la violencia doméstica y favorecer la integración social de los extranjeros. Los delitos relacionados con la violencia doméstica han sido objeto en esta reforma de una preferente atención.
2003	la Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal	Se mejora técnicamente para que sirva con más eficacia a la prevención y represión de los delitos y, en especial, a la lucha contra la violencia doméstica, estableciéndose la posible suspensión del régimen de visitas, comunicación y estancia de los hijos, así como la prohibición de comunicaciones por medios informáticos o telemáticos
2004	Ley Orgánica 1/2004, de 28 de Diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.	Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión (p.6)
2011	Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica.	por "violencia contra las mujeres" se deberá entender una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres, y designará todos los actos de violencia basados en el género que implican o pueden implicar para las mujeres dañoso sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada. (art.3)

2.3. Análisis de las definiciones en la producción científica

Aun se complica más el análisis si nos adentramos en la cantidad de definiciones que ofrecen los autores en la producción científica. Solamente a modo de muestrario/repositorio no exhaustivo, se han rescatado alguna de ellas en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 3. Definiciones de violencia de género

<ol style="list-style-type: none"> 1. "La violencia de género es una cuestión cultural que resulta de un proceso de socialización" (Expósito y Moya, 2011, p.22) 2. "La violencia contra las mujeres tiene su origen último en unas relaciones sociales basadas en la desigualdad, en un contrato social entre hombres y mujeres que implica la presión de un género (el femenino) por parte del otro (el masculino). Bosch Fiol y Ferrer

Pérez, (2000, p.17)

3. El concepto género, inscrito en la definición de violencia de género, se refiere a las creencias, actitudes, sentimientos, valores y conductas que marcan la diferencia entre hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social. Es decir, el desequilibrio de las relaciones de poder que concede más valor a los roles masculinos y produce la socialización de hombres y mujeres desde la perspectiva patriarcal. (De Alencar-Rodrigues, y Cantera, 2016, p.929)
4. La violencia de género en la pareja es definida como la conducta hostil, consciente e intencional que genera daños físicos, psíquicos, jurídicos, económicos, sociales y sexuales en la víctima y afecta su desarrollo como persona (Cortés, 2011)
5. El término violencia de género hace referencia a aquellas formas de violencia que hunden sus raíces en las definiciones y relaciones de género dominantes en una sociedad dada (Espinar Ruiz, y Mateo Pérez, 2007, p. 193).
6. Aproximación de género, consideramos aquella que se plantea como objetivo luchar contra las relaciones de dominación interpersonales, por lo que tanto hombres como mujeres pueden ocupar las posiciones de víctima y agresor. La importancia de dicha aproximación es que atiende a todos los tipos de agresión independientemente del sexo posición de género, se producen en sentido contrario al mayoritario (del hombre hacia la mujer). de los actores, es decir, contempla también aquellas violencias que, asociadas a la Coll-Planas, García-Romeral, Mañas Rodríguez, Navarro-Varas, (2008) P.200.
7. La violencia de género, es una expresión de la discriminación hacia las mujeres, viola sus derechos y tiene como resultado impedir la participación de las mujeres en las mismas condiciones que los hombres, en la vida política, social, económica y cultural. (Cerva Cerna, 2014 p. 121)

Es un hecho que en la actualidad se lucha por una mejora de las condiciones de vida de las mujeres maltratadas, pero persiste un concepto distorsionado o poco completo de la “violencia de género” en la población, especialmente los jóvenes y adolescentes (Zurbano y Liberia, 2014). Se trata de un problema social recientemente emergente, ya que la exposición continuada de sucesos de violencia de género ha contribuido en algunos casos a su naturalización, más que a su demonización y rechazo. Como señala Berga (2003, p.2):

“un problema social es algo que no acaba de funcionar, según las definiciones e interpretaciones oficiales vigentes en una sociedad. Para que un problema social se considere como tal, tiene que haber un consenso, real o construido, en torno a la definición de ese fenómeno como problemático. Por otro lado, existen unos intereses detrás de esa definición, es decir, desde una posición de poder se acaba estableciendo lo que hay que considerar problemático socialmente o, en cambio, lo que hay que considerar normal”.

Por todo ello, se hace necesario el acercamiento de las definiciones de violencia de género desde el concepto de igualdad, desde diversos prismas, acercando las capacidades de ambos sexos y las creencias en una igualdad cultural y social, eliminando estereotipos y roles de género, así como las posiciones de dominio y legitimidad de las acciones masculinas frente a posiciones de subordinación y dependencia en las mujeres.

Antes de definir el término violencia de género en la pareja que se adopta a lo largo de este trabajo, resulta importante diferenciarlo de otros conceptos como la violencia

intrafamiliar, la violencia conyugal y la violencia en la pareja, pues Cortés (2011) aclara que no es adecuado referirse a la violencia familiar o doméstica, porque se omite el sexo de los autores y de las víctimas.

Por otro lado, la violencia doméstica tiene que ver y es entendida dentro de un marco espacial. El espacio físico privado más allá de las relaciones afectivas (Ministerio da Saúde, 2001). Por otro lado, la violencia conyugal no contempla la violencia que se da en el noviazgo o en otras relaciones efímeras (Cantera, 2007). Finalmente, la violencia en la pareja remite a un proceso que puede darse antes, durante y después del establecimiento de una relación formal entre dos personas (de distinto o del mismo sexo/género) y puede ocurrir dentro o fuera del espacio físico de-limitado por los territorios domésticos, familiares o conyugales. La violencia en la pareja no se reduce a la violencia de género que se refiere a las parejas heterosexuales específicamente. (Cantera, 2007, p. 15).

La violencia de género tiene un carácter social, y viola una o más normas generales compartidas y aprobadas por una parte del sistema social, teniendo un impacto negativo en las vidas de un segmento considerable de la población. Este problema social tiene un amplio número de personas preocupadas que luchan desde la política y la ciudadanía (movimientos feministas), desde estos distintos autores se puede ver claramente que hablamos de violencia de género como una cuestión pública y no como una cuestión personal o privada, siendo reconocido por la comunidad y ligada a la intervención de poder político (en casi todos los casos).

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Llegados a este punto, es el momento de reconocer que el estado de la violencia en la pareja, mueve a unos hacia un pesimismo exagerado (corresponde al ámbito de la privacidad, es una cuestión de la pareja, si ellos lo toleran, ellos han establecido así su relación, etc.) lleno de mensajes normalizados que incitan a mirar hacia otro lado, eludiendo la responsabilidad que tenemos como ciudadanos de denunciar estas situaciones. Y a otros que se proclaman abanderados de la causa, desde planteamientos ideológicos particulares, lideran actuaciones de sensibilización, rechazo y denuncia de este tipo de actuaciones.

Afortunadamente, el reconocimiento político de esta problemática social, conlleva la conciencialización ciudadana del mismo y a la proliferación de actuaciones para prevenir y mitigar los casos de violencia de género. Ahora bien, no siempre estas actuaciones van acompañadas de una clarificación conceptual que permita distinguir los diferentes casos de violencia que se producen, y que se entiende realmente por violencia de género. En esta dirección, consideramos que reconocer la violencia de género en todas sus manifestaciones, desde lo físico hasta lo psicológico, es una de las conclusiones a las que todos los miembros de la sociedad (ciudadanía y políticas) deberían llegar, para así identificarla y visualizarla como un problema social y no como un problema privado.

El análisis expuesto sobre los mitos y las definiciones recopiladas, permiten concluir que la violencia de género es una violación intolerable de los derechos humanos de la

mujer, siendo un atentado contra el derecho de la vida, que exige una respuesta eficaz política que se está intentando poner en marcha desde distintos países, aunque se reconoce que la realidad social y económica no refleja la igualdad plena y efectiva de los derechos de la mujer. De ahí que, las soluciones para erradicar la violencia de género deben ser tomadas desde un enfoque multidisciplinario, teniendo en cuenta una serie de rasgos como por ejemplo su carácter sociocultural, multifacético, pluricausal etc. y sistematizando el tratamiento desde los distintos enfoques como el psicológico, sociológico, sociocultural, educacional, pedagógico, entre otros.

Terminaremos con una mención especial al artículo desarrollado por Poggi (2019) en el que se analiza el concepto de violencia de género desde una perspectiva jurídica, y en el que se concluye lo siguiente:

En conclusión, aunque reconozco su valor político positivo, creo que el criterio ideológico es demasiado indeterminado para identificar una noción bien definida de violencia de género y creo que, por tanto, no debería utilizarse en la legislación, y, sobre todo, en el derecho penal que, por las consecuencias que conlleva, debe inspirarse en un riguroso principio de certeza y determinación. Sin duda, es necesario identificar y combatir los fundamentos sociales de la violencia contra las mujeres y se deben tomar medidas para eliminar todas las formas de discriminación, pero para hacerlo no me parece útil ni apropiado recurrir a una herramienta conceptual tan indeterminada (p.304-305)

Esta cita sintetiza todo lo expuesto a lo largo del presente trabajo, e invita a continuar realizando estudios y análisis que nos permitan desde un enfoque socioeducativo delimitar la violencia de género hasta consolidar un concepto que sea comúnmente aceptado y fuente de intervenciones consistentes y ajustadas a las personas implicadas directamente e indirectamente en esta problemática.

REFERENCIAS

- Bosch-Fiol, E., & Ferrer-Pérez, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4), 548-554.
- Cantera, L. M. (2007). *Casais e violência: Um enfoque além do gênero*. Porto Alegre, RS: Dom Quixote
- Cerva Cerna, D. (2014). Participación política y violencia de género en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(222), 117-140.
- Coll-Planas, G.,; García-Romeral Moreno, G.; Mañas Rodríguez, C.; Navarro-Varas, L., (2008). «Cuestiones sin resolver en la Ley integral de medidas contra la violencia de género : las distinciones entre sexo y género, y entre violencia y agresión». *Papers: revista de sociologia*, [en línea], 2008, Núm. 87, p. 187-04, <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/90327>
- Comisión europea (1999). 100 palabras para la igualdad. Glosario de términos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres. http://europa.eu.int/comm/equ_opp/glossary/glossary_es.pdf

- Cortés, N. R. (2011). Intervención grupal y violencia sexista: marco conceptual. In N. Cortés & J. Serra (Eds.), *Intervención grupal en violencia sexista: experiencia, investigación y evaluación* (pp. 15-79). Barcelona, España: Herder
- De Alencar-Rodrigues, R., & Cantera, L. M. (2016). La Fotointervención como Instrumento de Reflexión sobre la Violencia de Género e Inmigración. *Temas en Psicología*, 24(3), 927-945.
- Engels, F. (2007). *The origin of the family, private property, and the state*. New York: University Press.
- Espinar Ruiz, E.; Mateo Pérez, M., A., (2007). «Violencia de género : reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas». *Papers: revista de sociologia*, [en línea], 2007, Núm. 86, p. 189-01, <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/81392>
- Expósito, F., & Moya, M. (2011). Violencia de género. *Mente y cerebro*, 48(1), 20-25.
- Guerra Verdeja, J. A. G. (2014). Qué hay detrás de la muerte de mujeres a manos de sus parejas masculinas?. Hacia un análisis del concepto" violencia de género. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (28), 129-156.
- Heyzer, N. (2000). Trabajando por un mundo libre de violencia contra la mujer. Carpeta de documentos del Foro Mundial de Mujeres contra la Violencia (pp. 13-24). Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia, España.
- Laurenzo, P., (2005). El modelo de protección reforzada de la mujer frente a la violencia de género: Valoración político-criminal. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 7,
- López Rodríguez, S. (2011). ¿ Cuáles son los marcos interpretativos de la violencia de género en España?: un análisis constructivista. *Revista Española de Ciencia Política*, (25), 11-30.
- Maqueda Abreu, M. L. (2006). La violencia de género: Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 8(2), 1-13.
- Merino i Sancho, V. (2007). Aportaciones conceptuales de la Relatora Especial sobre la Violencia Contra la Mujer. *Anuario de filosofía del derecho*, (24), 387-408.
- Ministério da Saúde. (2001). Violência intrafamiliar: Orientações para a prática em serviço. *Cadernos de Atenção Básica*, 8(131), 1-100. Recuperado em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf
- ONU: Asamblea General, *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer: Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993*, 20 Diciembre 1993, A/RES/48/104
- ONU: Asamblea General, *Declaración y Programa de Acción de Viena: Conferencia Mundial de Derechos Humanos*, celebrada en Viena del 14 al 25 de junio de 1993, A/CONF.157/23.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (1994). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres (Res. A/R/48/104), New York, NY: Naciones

Unidas. Recuperado de <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/%28Symbol%29/A.RES.48.104.Sp?Opendocument>

- Palomar, C. (2009). La cultura institucional de la equidad de género en la Universidad de Guadalajara. En M. A. Chávez, M. R. Chávez y E. Ramírez (eds.), *Género y trabajo en las universidades* (p.71). México: Universidad de Guadalajara-Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara.
- Poggi, F. (2019). Sobre el concepto de violencia de género y su relevancia para el derecho. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 42, 285-307
- Torres San Miguel, L. Y Antón Fernández, E., (2005), *Lo que usted debe saber sobre: Violencia de Género*, Caja España, Obra Social, Cartilla de Divulgación, nº21
- Zurbano Berenguer, B. (2012). El concepto “violencia de género” en la prensa diaria nacional española. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (7), 25-44.
- Zurbano, B., B., y Liberia, V., I., (2014). Revisión teórico-conceptual de la violencia de género y de su representación en el discurso mediático. Una propuesta de resignación. *Zer*, 19 (36), 121-143. ISSN:1137-1102.

ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO DE FAMILIA Y MATRIMONIO MEDIANTE EL MÉTODO DEL CASO

Elisa Muñoz Catalán¹
Universidad de Huelva
(elisa.munoz@dthm.uhu.es)

RESUMEN

Con la realización del presente trabajo pretendemos investigar sobre la importancia actual de aplicar el método del caso en la enseñanza del Derecho Romano, frente a las tradicionales clases teóricas y magistrales. Por tanto, con la puesta en práctica de este primer caso sobre doble matrimonio romano, ausencia de testamento y herederos legítimos, intentamos acercar al alumnado al casuismo jurisprudencial romano; de este modo, comprenderán que lo importante no es dar la solución al supuesto planteado, sino razonar jurídicamente consiguiendo, a través de debates en grupos y uso de las TIC's, un conocimiento más profundo de las reglas e instituciones aplicables.

Palabras clave: Competencias, Grado en Derecho, matrimonio, concubinato, herencia, testamento.

ABSTRACT

With the accomplishment of the writing that follow we pretend to investigate what the current importance of applying the case method in the teaching of Roman Law, against the traditional theoretical and magistral classes. Therefore, with the implementation of this first case on double roman marriage, lack of testament and legitimate heirs, we try to approach the students to casuism roman jurisprudence; in this way, they will understand that the important thing is not to give the solution to case proposed but legal reasoning, through discussions in groups and use of ICTs, getting a deeper knowledge of applicable rules and institutions.

Key words: Knowledge, Law Degree, marriage, concubinage, inheritance, testament.

¹ Doctora en Derecho con premio extraordinario de Doctorado. PDI. Grupo de Investigación. Universidad de Huelva.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que hasta hace sólo unos años el método tradicional de enseñanza del Derecho en las Universidades españolas y, en especial en los que respecta a la asignatura de Derecho Romano, era el de la exposición teórica de los contenidos de las materias a través de las denominadas "clases magistrales", con los nuevos planes de estudio del Grado en Derecho surgidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se pretende propiciar una metodología más activa y dinámica, mediante la cual, se promueva que el alumnado sea el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; desarrollando en él una serie de competencias generales y específicas, casi inexistentes en los antiguos planes de la Licenciatura en Derecho.

En este sentido, mediante dos supuestos reales detallados en cada una de las ponencias que presentamos en el presente Congreso, vamos a tratar de demostrar cómo el término "competencia" aparece como un concepto propio que refleja tanto el papel fundamental de los estudiantes en dicho proceso como la necesidad de que estos no sólo se formen en determinados conocimientos jurídicos, sino que ello lo completen con una serie de destrezas y habilidades sociales que la van a servir a la hora de desarrollar su profesión como futuros juristas, una vez que se enfrenten a las dificultades económicas y de desempleo existentes en el actual mercado laboral .

La primera actividad propuesta que mostramos en las siguientes líneas, se enmarca dentro de la asignatura de primer curso del Grado en Derecho denominada "Derecho Romano" y tiene por finalidad demostrar cómo los contenidos teóricos o conceptuales que se van desarrollando a lo largo del curso, parten de las soluciones dadas por la jurisprudencia romana a través del casuismo. Por lo que es en este punto en el que entendemos que el método del caso, no sólo va a facilitar las discusiones grupales y el uso de las TIC's sino que, a su vez, va a generar una serie de reglas generales muy útiles para comprender la materia; de este modo, es nuestra intención que los discentes que comienzan sus estudios en Derecho aprendan desde el principio a razonar y así, cuando acaben los mismos, sean capaces de resolver supuestos reales.

Concretamente, nos referimos a una historia basada en hechos reales según las fuentes con las que contamos y ocurrida en el Imperio, por la que un ciudadano romano que se encontraba temporalmente en España contrajo matrimonio con una española a quien dejó embarazada; el problema jurídico se plantea cuando el romano, regresó a Roma y allí volvió a casarse con otra mujer sin haber pedido previamente el divorcio del primer matrimonio, pues de este segundo matrimonio también nació un hijo. Como estudiantes de Derecho, deben razonar jurídicamente dando respuestas a una serie de cuestiones sobre cuál es el matrimonio que se considera válido tras el fallecimiento del romano, si el contraído con la romana o con la española, y cuál es la forma de repartir la herencia cuando no hay testamento, tal y como sucede en este supuesto.

2. OBJETIVOS

Como avanzábamos en un trabajo previo donde se analizaban dichas cuestiones (Muñoz Catalán, 2013), con el diseño de esta práctica nos planteamos como objetivo principal, que los discentes comprendan que los principios generales sobre el papel del *paterfamilias* en la familia romana, el matrimonio, el concubinato, el divorcio, la legitimidad de los hijos y la herencia consagrados por el Derecho Romano tienen todavía hoy vigencia, aun con ciertas diferencias, en los Códigos civiles actuales y son citados en las distintas sentencias de los Tribunales y en numerosos supuestos.

Lo anterior le servirá para, en segundo lugar, tratar de razonar sobre el caso planteado, consiguiendo un conocimiento más profundo de las reglas e instituciones aplicables; siendo previa la decisión de las acciones y medios procesales que tutelan a las partes en el litigio. Veamos, pues, el contenido íntegro del texto al que nos referimos:

«Un ciudadano romano, padre de familia, después de permanecer una larga temporada en España y de haber contraído matrimonio con una española, regresó a Roma dejando en España a su mujer que se encontraba encinta. Al llegar a Roma, contrajo de nuevo matrimonio con una romana sin preocuparse de notificar a la española que quería divorciarse de ella. De la unión con la mujer española nació un hijo y otro de la unión con la romana. Muerto el romano sin testar, los peritos en Derecho se plantean la cuestión de cuál de los dos matrimonios será válido y si debe heredar el hijo de la española o el hijo de la romana (Supuesto real del jurista Cicerón, De oratore, 1.40.183; 1.56.238)».

Examinado el mismo, el objetivo último es que los estudiantes reflexionen grupalmente sobre las distintas soluciones propuestas, fomentando el trabajo colaborativo y que se haga uso del aula virtual de la materia existente en Moodle. Entendiendo, en todo caso, que lo importante no es encontrar la solución a los problemas sucesorios que el caso plantea ya que hay supuestos que admiten más de una solución justa, pues lo que interesa es el razonamiento basado en argumentos jurídicos y criterios procesales que lleva al jurista a adoptar una determinada decisión.

3. CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDIINALES

En segundo lugar, vamos a reparar en cuáles son los contenidos que se abordan en el desarrollo de esta actividad; diferenciando entre los contenidos conceptuales ("el saber"), procedimentales ("saber hacer") y actitudinales ("saber ser o comportarse"), que se exponen a través de la siguiente tabla que hemos elaborado con fines didácticos:

Tabla I
Contenidos del Supuesto práctico I

EL DOBLE MATRIMONIO	
CONTENIDOS CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El papel del <i>pater</i> en la familia romana. ▪ Características del matrimonio romano legal. ▪ Concubinato y contubernio. ▪ El divorcio: naturaleza jurídica y clases. ▪ Importancia de la herencia en el Imperio. ▪ La forma de realizar el testamento. ▪ Consideración jurídica de los hijos nacidos de las diferentes uniones matrimoniales y extramatrimoniales. ▪ El casuismo en las obras jurisprudenciales. ▪ Las motivaciones y fundamentos de las decisiones jurisprudenciales. ▪ Jurisprudencia y legislación postclásica.

<p style="text-align: center;">CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis pormenorizado de los hechos. ▪ Determinación de las personas que intervienen en el caso. ▪ Estudio de la institución marital. ▪ Comprensión de las reglas, principios e instituciones jurídicas que son aplicables al caso. ▪ Exposición de las posibles acciones del actor y medios de defensa del demandado. ▪ Análisis de las respuestas dadas por los jurisconsultos sobre las distintas cuestiones planteadas. ▪ Elección razonada de la solución dada al caso. ▪ Reflexión final sobre los contenidos abordados en el supuesto y sobre la estrategia didáctica empleada.
<p style="text-align: center;">CONTENIDOS ACTITUDINALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concienciarse de la importancia que tiene para un jurista el razonar, aportando argumentos fundados en Derecho. ▪ Interés por conocer de qué manera se resolvían los supuestos en el Imperio. ▪ Predisposición a la consulta de los textos latinos y a su utilización. ▪ Participación con interés y agrado en los trabajos en común y en los debates que se realicen en el aula. ▪ Valoración positiva de las soluciones aportadas en clase. ▪ Reflexión y valoración de cómo, la regulación del matrimonio y la herencia en nuestros días, es fruto de la lucha por solucionar los problemas a lo largo de la historia.

4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

4.1. Primera sesión

Teniendo presente que entre los dos casos vamos a emplear un total de ocho horas, se da comienzo a la primera sesión de la primera práctica cuya duración es de dos horas, exponiendo sucintamente el contenido teórico analizado en clases anteriores y que va a servir de base para la resolución del caso propuesto sobre el doble matrimonio del romano ante la ausencia de testamento. En este contexto, se hará uso del ordenador y se proyectará en el aula una presentación power-point que servirá de guión, así como el docente

irá preguntando a los estudiantes sobre otras características que podrían añadir a cada institución estudiada.

A continuación, se entregará por escrito el supuesto práctico para que lo realicen y suban a la plataforma Moodle. La actividad se desarrollará individualmente y consistirá en la elaboración de un esquema-resumen de las relaciones de parentesco que se suceden, así como del problema jurídico planteado sobre el matrimonio válido y el reparto de la herencia entre los descendientes, que se entregará al finalizar la sesión.

Dicha sesión concluirá, abriéndose un turno de debate en clase en el que se tratarán las primeras impresiones de los discentes. El profesor planteará una serie de cuestiones que deberán traer trabajadas para la próxima clase, así como se informará al alumnado de que dispone de siete días para participar en el foro-debate del aula virtual, titulado: "La española casada con el romano y abandonada", que se plantea en la plataforma virtual Moodle de la asignatura; insistiéndoles en la importancia de su participación activa e interés mostrado, de cara a la calificación de esta práctica.

4.2. Segunda sesión

El docente empezará la segunda sesión de otras dos horas, resumiendo lo explicado en la clase anterior y recordando las preguntas planteadas previamente. Igualmente, se organizarán grupos de tres alumnos para que cada uno de sus miembros comparen las respuestas y así se unifiquen los criterios. Posteriormente, cada equipo expondrá oralmente sus conclusiones y se realizará una puesta en común.

Al final de esta actividad, el profesor aportará un esquema-resumen de las instituciones abordadas y ofrecerá la solución que se considera más ajustada a Derecho, razonando con los estudiantes sobre otros posibles enfoques. En cuanto a lo primero, señalar los siguientes aspectos:

- Matrimonio: Ciudadano romano y española.
- Concubinato: Ciudadano romano y romana.
- De cada matrimonio: El romano tiene un hijo (legítimo/ilegítimo).
- Fallece el romano: Sin hacer testamento y sin notificar a la española que quería divorciarse de ella.
- Ausencia de notificación del libelo de "repudio".

Sobre las diferentes variables que se sugieren para resolverlo, decir que: a) el hijo del primer matrimonio se consideraría como legítimo, al haber nacido de un matrimonio romano justo y legalmente conformado, sin embargo, el segundo no se sabe si es o no legítimo pues para ello haría falta que el fallecido hubiese enviado a la española el libelo de "repudio"; b) en cuanto a las relaciones de parentesco y, según las reglas del Derecho Civil y de la *bonorum possessio*, los hijos heredarían con prioridad respecto a las mujeres; por lo que ninguna de las

dos heredarían; c) en definitiva, la herencia correspondería al hijo legítimo del matrimonio con la española pero, en cuanto al segundo hijo, sólo sucedería si el romano hubiera notificado a la primera mujer el repudio; hecho que en el caso no aparece, por lo que podemos considerarlo como ilegítimo y no heredero.

Para acabar, se expondrá en el foro virtual el resultado de la experiencia propuesta y, finalmente, se darán unas conclusiones finales y se realizarán propuestas de mejora.

5. EVALUACIÓN

Sobre la evaluación de este supuesto decir que, mediante el uso de instrumentos de evaluación como los debates de grupo, el uso de las TIC's, las fichas registro o los exámenes escritos de desarrollo y los exámenes tipo test, se han definido los siguientes criterios de valoración de los estudiantes:

- Domina y define los conceptos básicos en materia matrimonial y hereditaria.
- Busca, maneja y aplica, al caso concreto, la normativa legal que resulta aplicable.
- Sabe cuál es la relación de parentesco, a la hora de sucederse en la herencia aun sin testamento.
- Conoce las distintas modalidades de matrimonio en Roma y diferencia entre matrimonio romano justo y uniones extramatrimoniales.
- Emplea las fuentes básicas de información del Derecho Romano.
- Identifica, en situaciones tipo, las variables que determinan la aplicación de unos principios u otros.
- Demuestra el dominio de las técnicas de resolución de supuestos.
- Posee una actitud activa en clase y participa en las diferentes actividades, demostrando esfuerzo, constancia y tesón.

6. CONCLUSIONES

En suma, con la aplicación de esta metodología activa basada en el método del caso y las TIC's pretendemos que los discentes que comienzan sus estudios de Grado, al finalizar tanto esta actividad propuesta como la siguiente, conozcan el Derecho matrimonial y sucesorio desde el Imperio romano hasta su proyección en nuestros días. Creemos que de esta forma aprenderán progresivamente a razonar jurídicamente y a dar la solución más ajustada a Derecho, una vez que finalicen sus estudios y se enfrenten a las condiciones económicas del actual mercado laboral.

Profundizando en el contenido básico de esta práctica programada, destacar los siguientes hechos jurídicos con relevancia para la resolución del supuesto: a) el primero, que la herencia correspondería al hijo legítimo del matrimonio con la española al haber nacido de un matrimonio legal; b) el segundo, que según las reglas del Derecho Civil y por lo que se refiere a las relaciones de parentesco, los hijos heredarían con prioridad respecto a las mujeres y ninguna de las dos madres serían sucesoras; c) sin embargo, en cuanto al segundo hijo, sólo heredaría si el romano hubiera notificado a la primera mujer el repudio; si bien hemos visto, que dicho dato no aparece en el caso, por lo que podemos considerar al segundo como ilegítimo y no heredero.

7. BIBLIOGRAFÍA

DOMINGO, R. (2002): *Textos de Derecho Romano*. Navarra: Thomson Aranzadi.

GARCÍA GARRIDO, M. J. (2008): *Derecho Privado Romano. Casos, Acciones. Instituciones*. Madrid: Ediciones Académicas.

GARCÍA GARRIDO, M. J. (2008): *Casuismo y Jurisprudencia romana (Responso)*. Madrid: Ediciones Académicas, pp. 599-611.

- Supuesto real del jurista Cicerón, *De oratore*, 1.40.183; 1.56.238.

MUÑOZ CATALÁN, E. (2013): "EEES, competencias y aprendizaje del derecho romano mediante el método del caso (I): El doble matrimonio". *REJIE: Revista jurídica de investigación e innovación educativa*. Ed. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

EL PAPEL DEL GÉNERO EN COMPRENSIÓN LECTORA. EVIDENCIAS DESDE PISA Y PIRLS

Silvia Fuentes De Frutos.

Universidad Internacional de la Rioja. silvia.fuentes@unir.net

Víctor Renobell Santaren.

Universidad Internacional de la Rioja. victor.renobell@unir.net

Diana Ribes Fortanet.

Universidad Rovira i Virgili. diana.ribes@urv.cat

Resumen: Existe evidencia empírica sobre la influencia del factor género en el proceso de adquisición y consolidación de la comprensión lectora a nivel internacional. El presente trabajo analiza si dicho fenómeno se reproduce también en el caso español. Para ello, se valora la existencia y evolución de una brecha de género en el rendimiento en comprensión lectora en España, en base a los resultados de todas las ediciones PISA y PIRLS en las que España ha participado. Se examina también el rendimiento en comprensión lectora del alumnado español (sin distinción de sexo) en dichas evaluaciones. La metodología mixta utilizada en el presente estudio se basa en una revisión bibliográfica de los últimos 25 años y en un análisis multisectorial de los datos proporcionados por los informes PISA y PIRLS. Los resultados de nuestro trabajo indican una mejor comprensión lectora en alumnas que en alumnos prolongada en el tiempo y observable en todas las ediciones, además de una mejora en el resultado global del alumnado español en comprensión lectora.

Palabras clave: Evaluación educativa, Comprensión lectora, Género, PISA, PIRLS .

Abstract: There is empirical evidence on the influence of gender factor in the process of acquisition and consolidation of reading comprehension at an international level. This paper analyzes whether this phenomenon is also reproduced in the Spanish case. The existence and evolution of a gender gap in reading comprehension in Spain is assessed, on the basis of the results of all PISA and PIRLS editions in which Spain has participated. Reading comprehension performance of Spanish students (regardless of sex) in various assessments is also examined. The mixed methodology used in this study is based on a bibliographic review of the last 25 years and a multisectorial analysis of the data provided by the PISA and PIRLS reports. The results of our work indicate a better reading comprehension in girls than in boys prolonged in time and observable in all editions. In addition, improvement in the overall result of Spanish students in reading comprehension is also observed.

Key words: Educational evaluation, Reading Comprehension, Gender, PISA, PIRLS

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es valorar si existen diferencias en comprensión lectora en función del género en alumnos españoles de Educación primaria (10 años) y Educación secundaria (15 años). Además, se valorará también la evaluación del alumnado español (sin distinción de sexo) en comprensión lectora en las mismas etapas. Para ello se recurre al análisis de los resultados españoles en lectura en dos pruebas internacionales: PISA (Programme for International Student Assessment) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Este estudio se basa en el uso de una metodología mixta. Se diferencian en él dos partes que se detallan a continuación. En un primer lugar, se recurre a una revisión bibliográfica de los estudios realizados durante los últimos 25 años, a partir de varias bases de datos (WOS, SCOPUS, Google Académico y Dialnet). En base a la misma, se introduce el concepto actual de comprensión lectora y se presentan los factores influyentes más estudiados en relación a la comprensión lectora, haciendo especial hincapié en el género, cuestión central en nuestro trabajo. A continuación, se recurre al análisis multisectorial de los resultados de los alumnos españoles en PISA y PIRLS. Los datos que se analizan han sido facilitados por PISA, OCDE Y PIRLS.

Leer y comprender bien lo que se ha leído forma parte de la base educativa más esencial y necesaria para el sujeto. La correcta comprensión de un texto favorece todo proceso de aprendizaje en cualquier contexto educativo y supone un medio de acceso al nivel máximo de expresión simbólica. La comprensión lectora implica, del mismo modo, la adquisición de habilidades metalingüísticas, al generar esta consciencia sobre los fenómenos lingüísticos en el lector (Bohórquez, Cabal y Quijano, 2014).

El propio concepto de comprensión lectora ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas. Partiendo de una concepción restrictiva, a mediados del siglo XX, que definía la comprensión lectora como un proceso de simple decodificación, se llega a concebir, en la actualidad, la comprensión lectora como un proceso de elaboración de significado, por parte del lector, en base a su interacción con el texto. En este proceso entrarían en juego las expectativas y la experiencia previa del lector, entre otros fenómenos (Arroyo, 2009 ; Rodríguez y Clemente, 2013; Zorrilla, 2005).

La comprensión lectora, por lo tanto, se identifica en la actualidad con saber utilizar y reflexionar sobre aquello que se lee, así como con aprender y poder participar de manera más activa en la vida social (León, Olmos, Sanz y Escudero, 2010). Y es que leer implica tener acceso a la cultura y al entorno que nos rodea, también a través las tecnologías de la información y la comunicación, cuyo uso depende, en gran medida, de la comprensión de lo escrito (Catalá, 2001).

Se han descrito diferencias en comprensión lectora en función de determinadas características del entorno del individuo y del propio sujeto. A continuación se referirán, de manera breve, los factores más comúnmente abordados para explicar las diferencias observadas en comprensión lectora entre alumnos. Se finaliza la exposición abordando la cuestión del género, la más relevante en nuestro trabajo.

Los condicionantes familiares, sociales y económicos han demostrado ser influyentes en el nivel de comprensión lectora del alumno (MECD, 2017). El tipo de experiencias previas a la escolarización, proporcionadas por el contexto familiar, puede llegar a facilitar considerablemente el rendimiento en comprensión lectora (Martín, 2000). Los alumnos que viven en hogares con un mayor número de libros tienden a mostrar un mejor nivel en comprensión lectora y a mostrar un mayor nivel de resiliencia en lectura (MECD, 2017). Otra variable a la que se recurre de forma amplia para explicar las diferencias observadas es la titularidad del centro educativo. En dicho sentido, los alumnos que acuden a centros privados presentan un mejor rendimiento en comprensión lectora que los alumnos que acuden a centros públicos (MECD, 2017).

En referencia a las características individuales del sujeto, destaca el papel de la inteligencia como una variable con una importante incidencia en la comprensión lectora (Blázquez – Garcés, Fernández, Sanz, Tijeras, Vélez y Pastor, 2015). Se ha descrito una correlación positiva entre un nivel de CI alto y un buen nivel de comprensión lectora (Bohórquez, 2014; León, Amaya y Orozco, 2012). Se ha apuntado también hacia la existencia de una relación estrecha entre el rendimiento escolar en las diferentes materias (no solamente las lenguas) y la habilidad lectora (Blázquez – Garcés 2015; Elosúa, García-Madruga, Gómez-Veiga, López-Escribano, Pérez, y Orjales, 2012; Moje, Stockdill, Kim y Kim, 2011). Como ejemplo, se ha señalado que la relación entre comprensión lectora y ciencias es más fuerte que la existente entre comprensión lectora y matemáticas (MECD, 2017).

El propio interés y facilidad por la lectura, por parte del alumno, parecen facilitar también el rendimiento en comprensión lectora. Cuanto mayor es el interés relatado de los alumnos por la lectura, mejor es su rendimiento en comprensión lectora. Del mismo modo, el poseer un autoconcepto lector elevado mejora la ejecución en comprensión lectora (MEC, 2007), (MECD, 2017). La confianza en la lectura se muestra como una variable que coadyuva a la resiliencia lectora (MECD, 2017).

Por último, hacemos especial mención al factor género. El género es un factor que se contempla de manera recurrente en relación al rendimiento en comprensión lectora. Señalar que son varios los estudios y trabajos internacionales que indican una mejor competencia lectora en alumnas, en comparación sus compañeros chicos, tanto en educación primaria (Torres y Granados, 2014; Mullis, Martin, González y Kennedy, 2003), como en educación secundaria y pre-universitaria (Corpas, 2013; Julià, 2016), incluso en lengua extranjera (Corpas, 2013). También las diferentes evaluaciones internacionales (PISA y PIRLS) describen frecuentemente ventaja femenina en comprensión lectora respecto a sus compañeros (Julià, 2016).

Tal y como se ha apuntado, se trataría de una tendencia que se inicia desde los primeros años de aprendizaje, según describen algunos autores (American Psychiatric Association, 2000; Roselli, Matute y Ardila, 2006). Durante la fase de aprendizaje de la lectura, se ha descrito que las niñas superan a los niños en el ejercicio de pruebas basadas en la precisión y velocidad al leer y en saber distinguir los sonidos y las letras que forman las palabras (Roselli et al, 2006).

Además de en comprensión lectora, la ventaja femenina en habilidad verbal está referenciada internacionalmente (Mullis et al., 2003), lo mismo ocurre con la ventaja en habilidad para escribir (Bae, Choy, Geddes, Sable y Snyder, 2000).

Se ha subrayado la importancia de la atención, como aspecto cognitivo, y de la motivación, la persistencia en la tarea, la autonomía, la disciplina, la auto-eficacia o las habilidades organizativas, como aspectos no-cognitivos, como factores que ayudan a explicar las diferencias detectadas entre sexos en determinados trabajos. En los diferentes factores aquí mencionados, las alumnas presentan mejores puntuaciones (Duckworth y Seligman, 2006; Jacob, 2002; Julià 2016).

Para profundizar en la comprensión de estos datos, resulta interesante el trabajo de Heckman et al. (2006), en el que se cuantifica el valor relativo de las habilidades cognitivas y las no-cognitivas en el desarrollo del individuo. Algunos de los hallazgos que este trabajo indican que poseer un buen nivel de habilidades no-cognitivas a edades tempranas aumenta la probabilidad de tener un mayor desarrollo personal y social.

Existe, del mismo modo, una importante relación entre el rendimiento académico del alumnado y el disfrute de la lectura (Mol y Jolles, 2014; OECD, 2015). Según se ha indicado, disfrutar de la lectura es requerimiento para alcanzar una lectura eficaz, lo que conlleva una mejora de la competencia lectora. En este sentido, se ha demostrado que las alumnas disfrutaban más de la lectura que sus compañeros y que acuden a la misma como fuente de placer (MECD, 2019), eligiendo temas distintos a los elegidos por sus compañeros (McGeown, 2012). Las alumnas también muestran un mayor interés por la escuela y los estudios que los alumnos (Jacob, 2002; Rosenbaum, 2001).

Los alumnos, en comparación con las alumnas, se muestran menos persistentes en las tareas académicas y son menos disciplinados que las alumnas (Jacob, 2002; Skiba et al., 2002). Además, estos suelen mostrar peores competencias sociales y comunicativas. Se ha demostrado que poseen más posibilidades de presentar comportamientos anti-sociales (Moffitt, 2001), de ser castigados (Cooley, 1995; Gregory, 1996), y de repetir curso que las alumnas (Freeman, 2004). Tal y como se ha constatado, todo ello estaría relacionado con el hecho de poseer menor habilidad lectora (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor y Maughan, 2006).

Resulta interesante destacar que, hasta la segunda mitad de los años 90, toda problemática en relación al rendimiento educativo y el género se centraba en el análisis de las problemáticas en el género femenino. A partir de ese momento, se comienza a problematizar también los resultados educativos en alumnos (Goldin, et al., 2006). Para explicar las diferencias observadas en algunos trabajos en comprensión lectora, en función del género, se ha aludido a los efectos del tipo de crianza y del ambiente social, a los itinerarios escolares, al contexto social y cultural (que podría, por ejemplo, propiciar el logro educativo de un género más que del otro), a las prácticas y políticas educativas, y a las actitudes de alumnos y alumnas con respecto a diferentes áreas (las alumnas presentarían mayor compromiso frente a la lectura que los alumnos, pero mayor ansiedad que ellos frente a las matemáticas) (OCDE: 2002, 2004, 2008, 2010). Todos

estos aspectos estarían relacionados con la cultura de género y la transmisión de estereotipos, de manera continua, a través de los diferentes agentes socializadores.

Según Weiner (2009), históricamente se esperó que hombres y mujeres desempeñaran diferentes roles en la sociedad, cediendo el protagonismo a los hombres en esfera pública y limitando a las mujeres al dominio privado. La adscripción de género ha colocado históricamente a hombres y mujeres en diferentes posiciones de poder. Esta perspectiva se ha seguido manteniendo hasta la actualidad. Se considera que los hombres son mejores en habilidades espaciales, numéricas y mecánicas y que las mujeres desarrollan habilidades verbales (saber escuchar, hablar, leer y escribir) más competentes y de manera más precoz. Además, las mujeres estarían más intrínsecamente motivadas por la lectura que los varones (McGeown, Goodwin, Henderson y Wright, 2011).

Esta perspectiva conservadora sobre las diferencias de sexo influye en la educación, ya que se considera un medio para socializar y educar a los niños y niñas en sus roles "naturales" como hombres y mujeres. Algunos trabajos etnográficos subrayan que la escuela posee un papel determinante en la generación de las identidades de género y cómo esas identidades influyen en las actitudes y comportamientos hacia la educación (Francis, 2000; Skelton, 1997).

Cabe destacar que, sin embargo, no todo el cuerpo de conocimiento relativo a la cuestión apunta hacia dicha dirección. Existe una serie de estudios y trabajos que niega la existencia de diferencias en función del sexo en comprensión lectora, tanto en educación primaria (Blázquez-Garcés, 2015), como en educación secundaria y pre-universitaria (Koban, 2016 ; Yazdanpanah, 2007). También se ha descrito que la percepción de la auto-eficacia lectora en educación primaria no depende del género (Olivares, Fidalgo y Torrance, 2016). Por otra parte, hay trabajos que refieren ventajas por parte de los alumnos, en comparación con sus compañeras, en comprensión oral (Velarde, Canales y Meléndez, 2013).

A continuación se valorará el caso español en alumnado de primaria (10 años) y secundaria (15 años) analizando, por separado, la evolución de los alumnos sin distinción de sexo para proseguir a continuación con el análisis en base a tal factor. Todo ello en base a los resultados obtenidos por el alumnado español en la evaluaciones internacionales PISA y PIRLS.

2. Resultados de los alumnos españoles en comprensión lectora en PISA y PIRLS

En la actualidad, varias pruebas internacionales prestigiosas valoran el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora. Los países que se adhieren a dichas pruebas obtienen una información importante sobre las diferencias académicas existentes entre países y, en ocasiones, también dentro de un mismo país, al llevarse también a cabo, en determinados países, los análisis por regiones. Los resultados obtenidos por los estudiantes pueden concebirse como resultado de las políticas educativas, así como una herramienta para dilucidar qué estrategias educativas tienen mayor éxito (Takayama, 2008).

Sin embargo, cabe destacar que resulta siempre aconsejable tratar los resultados con cautela y precaución, debido a que son muchas las variables y los factores ajenos al ámbito de la política educativa los que influyen en los resultados. Entre estos, se ha destacado que no se trata de una

prueba adaptada a las necesidades económicas y sociales de cada país. Por otro lado, es cuestionable la selección de materias valoradas en el informe PISA. A pesar de analizar en profundidad tres materias muy relevantes, prescinde de otros conocimientos y habilidades esenciales para el desarrollo de los alumnos (Cadenas y Huertas, 2013). Otro aspecto negativo sería el hecho de que se generen presiones por querer igualar a los países con rendimiento académico más alto y que, en consecuencia, se adopten prácticas educativas de estos países que pueden no ser extrapolables por diferentes razones (Takayama, 2008).

El informe PISA (Programme for International Student Assessment) es un estudio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que mide los conocimientos y destrezas de alumnos de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Esta evaluación internacional se realiza cada 3 años y es la encuesta educativa más amplia a día de hoy. En su edición más reciente, en 2018, participaron 79 países. El indicador que suele recibir más atención es el lugar ocupado por cada país según la puntuación media. España participa en esta evaluación desde el año de inicio, el 2000.

Por su parte, el estudio PIRLS, es una evaluación de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) que pone a prueba la comprensión lectora de los alumnos en 4º de Primaria cada cinco años desde el 2001. Se trata de una evaluación que se centra de manera exclusiva, a diferencia de PISA, en la comprensión lectora. PIRLS proporciona también información sobre el apoyo en el hogar y el ambiente escolar durante el proceso de aprendizaje de la lectura. España participa en este estudio desde 2006.

A continuación, se presentan, en la Tabla 1, los datos de PISA, en sus diferentes ediciones, en relación al rendimiento en lectura de los alumnos españoles (sin y con diferencia de sexo). Más adelante, se deja constancia de los resultados de los alumnos españoles (sin y con diferencia de sexo) en las tres ediciones PIRLS, ediciones en las que España participó (Tabla 2).

Tabla 1: Media de resultados de PISA en España y por sexo

PISA	2000	2003	2006	2009	2012	2015
España	493	481	461	481	488	495
Alumnas	505	500	- *	496	503	506
Alumnos	481	461	- *	467	474	485
<i>Diferencia neta entre alumnas y alumnos (en puntos)</i>	24	39	35	29	29	21

La diferencia observada en las diferentes ediciones resulta significativa ($p=0.005$)

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PISA 2000

En PISA 2000 participaron 32 países, entre ellos España. La lectura fue el principal objeto de evaluación en esta edición. Se valoró la competencia lectora a través de tres sub-escalas diferentes: recuperación de información, interpretación de lo leído y capacidad de reflexión sobre

lo leído. Los resultados generales, sin distinción de género, muestran que los alumnos españoles tuvieron mayor problema en recuperar la información (483 puntos, posición número 20 en la clasificación) que para interpretar la información (491 puntos, posición número 19 en la clasificación) o reflexionar sobre la misma (506 puntos, posición número 13 en la clasificación). En global, los resultados de los alumnos españoles en lectura se acercan a la media de la OCDE (500 puntos).

En relación a las diferencias observadas por sexo, las alumnas mostraron un rendimiento superior (505 puntos) que sus compañeros (481 puntos). Esta constatación está en consonancia con lo observado en el resto de países participantes.

España mejora la desviación típica del conjunto de países de la OCDE (100) en 9 puntos, lo que vendría a indicar equidad e igualdad en las oportunidades ofrecidas al alumnado español. Según este dato, las diferencias observadas en el alumnado derivarían sobretodo de las características familiares y personales del alumno, pero no del centro en el que el alumnado estudia.

PISA 2003

En la edición de 2003 participaron 41 países y en España se analizaron por separado las competencias de Castilla y León, País Vasco y Cataluña. La materia principal fue las Matemáticas. España, con 481 puntos, ocupa en esta edición el puesto 26 en Lectura. La nota media fue significativamente inferior a la de la edición previa (493 puntos) y se aleja de la media de la OCDE (494 puntos). Las comunidades autónomas que ampliaron su muestra quedan por encima de la media española - no siempre de un modo significativo - en competencia lectora. Castilla y León obtiene 499 puntos, País Vasco 497 y Cataluña 483 puntos.

De nuevo, se observan diferencias entre sexos y en el mismo sentido que la edición anterior. Las alumnas presentan un rendimiento superior (500 puntos) que los alumnos (461 puntos), la diferencia es especialmente relevante en el País vasco. En todos los países participantes las alumnas resultan ser mejores lectoras.

De nuevo, España sigue posicionándose bien respecto a la equidad de los resultados, tal y como muestra la escasa dispersión de los datos .

PISA 2006

En la edición de 2006 participaron 57 países. En España se analizaron por separado las competencias de Castilla y León, País Vasco, Cataluña, Galicia, Asturias, Cantabria, La Rioja, Aragón, Andalucía y Navarra. La competencia principal evaluada fue Ciencias. En esta edición se observó un descenso en los resultados de manera generalizada en los diferentes países participantes, en el caso español el empeoramiento fue especialmente acusado (31 puntos por debajo del promedio de la OCDE). La competencia lectora en España obtiene un promedio de 461 puntos. El resultado es también bajo en el conjunto de las Comunidades Autónomas analizadas, La Rioja obtiene 492 puntos, el País Vasco 487 puntos, Aragón 483 puntos, Navarra 481 puntos, Galicia 479 puntos, Castilla y León 478 puntos, Asturias y Cataluña 477 puntos, Cantabria 475 puntos y Andalucía 445 puntos. Tan solo La Rioja logra igualar el promedio de la

OCDE (492 puntos), también se aproxima el País Vasco (487). El resto de las Comunidades Autónomas analizadas, salvo Andalucía, se sitúan entorno al Total OCDE (484). Estas puntuaciones contrastan con los resultados obtenidos en ciencias y matemáticas en la mayoría de Comunidades Autónomas. En estas materias, el alumnado español obtiene resultados claramente superiores al promedio de la OCDE.

Tal y como ocurre en el resto de los países evaluados, los resultados de las alumnas en Lectura siguen siendo superiores en España en su conjunto (diferencia de 35 puntos) y en todas las diferentes Comunidades Autónomas analizadas. La diferencia, en el caso español, es muy similar la diferencia promedio en el conjunto de los países de la OCDE (38 puntos). Respecto a las Comunidades Autónomas, las diferencias resultan más importantes en Aragón y Galicia, por encima de los 40 puntos. En cambio, en Cataluña, Andalucía y Castilla y León, las diferencias a favor de las alumnas se sitúan en torno a los 25 puntos, a casi 10 puntos de la media española. El resto de Comunidades Autónomas analizadas se hallan cercanas a la media estatal.

La equidad en los resultados volvería a mostrarse como un punto fuerte del sistema educativo español, se trata de un nivel próximo al de los países nórdicos.

PISA 2009

En su edición de 2009, PISA vuelve a centrarse en comprensión lectora, tal y como hizo en el año 2000. En esta edición, se incorpora la lectura de textos electrónicos y se analizan el compromiso por la lectura, el interés por la lectura y la metacognición como constructos. En 2009 se analizaron 65 países y en España se analizaron las competencias, por separado, de Castilla y León, País Vasco, Cataluña, Galicia, Asturias, Cantabria, La Rioja, Aragón, Andalucía, Navarra Baleares, Canarias, Madrid, Murcia y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En su conjunto, y sin distinción de género, España obtiene un promedio de 481 puntos, mejorando la media de la edición anterior (20 puntos más) y situándose de nuevo en el resultado obtenido en la edición del 2003. El porcentaje de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento se sitúa en el 19%, en el promedio de la OCDE. Madrid, Castilla y León y Cataluña tiene un 13% de alumnos en esos niveles, cifra similar a la de Japón. Entre el 14% y el 17% se encuentran Navarra, País Vasco, Aragón y la Rioja, además de los Países Bajos. En el 18% se sitúan Cantabria, Asturias y Galicia, por un lado, y Suecia, Estados Unidos, Portugal, Reino Unido y Alemania, por otro. Murcia, con un 19%, se sitúa cerca del promedio de la OCDE. Por encima del 25% se hallan Andalucía, Baleares y Canarias. Por otro lado, el promedio de alumnos de la OCDE en los niveles altos de rendimiento es un 6%. Castilla y León, La Rioja y Madrid poseen un 6% de alumnos en dicha franja, el 5% de los alumnos se sitúa en estos niveles en Aragón, Asturias y Navarra, el 4% de los alumnos se sitúa en estos niveles en Cantabria, Cataluña y País Vasco y en el 3% se sitúa, junto al promedio español, Galicia. El resto de las Comunidades Autónomas presenta un 2% de alumnos en esta franja de rendimiento.

Los resultados de las alumnas (496 puntos) siguen siendo mejor que los de los alumnos (467 puntos), tal y como sucede en las diferentes Comunidades Autónomas y en el resto de países

analizados. La diferencia, en el caso español, no es tan abultada como en otros países, la diferencia promedio en el conjunto de los países de la OCDE es de 39 puntos, en el caso español, la diferencia es de 29 puntos. En relación a las Comunidades Autónomas analizadas, las diferencias oscilan entre los 17 puntos en Murcia y los 36 puntos en Madrid, Navarra y La Rioja. De todos modos, las diferencias en lectura a favor de las alumnas son, como puede comprobarse, de menor magnitud que el promedio de la OCDE.

Los resultados volverían a avalar la homogeneidad del sistema educativo español. La variación entre centros es del 20%, la segunda menor tras Finlandia.

PISA 2012

En PISA 2012 participaron 65 países y en España se analizó por separado los resultados de Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Región de Murcia, C. Foral de Navarra y País Vasco. Se evalúa como competencia principal el rendimiento matemático. La puntuación media del alumnado español (sin distinción de sexo) en comprensión lectora es 488 puntos, resultado comparable a la media de la UE (489 puntos), pero 8 puntos inferior a la media de los países de la OCDE (496 puntos), lo que sitúa a España en el puesto 23 de los 34 países de la OCDE. Asturias, Madrid, C. Foral de Navarra, Castilla y León, Cataluña, Galicia y País Vasco cuentan con puntuaciones medias que superan el promedio de la OCDE. Extremadura, La Rioja, Región de Murcia e Illes Balears, Cantabria y Andalucía obtienen resultados inferiores a la media de la OCDE en comprensión lectora.

Se sigue confirmando la tendencia observada en las ediciones anteriores, existe también en esta edición predominio de las alumnas (503 puntos) respecto a los alumnos en competencia lectora (474 puntos). La diferencia entre alumnas y alumnos vuelve a situarse en 29 puntos, 9 puntos menor que el promedio de la OCDE. En Castilla y León, las chicas logran de media 15 puntos más en comprensión lectora que los chicos, mientras que en Asturias esta diferencia llega a los 46 puntos. En tres Comunidades Autónomas la diferencia es mayor que el promedio de la OCDE, en dos es parecido y en el resto de las Comunidades Autónomas, la diferencia es más pequeña que en la mayoría de los países de la OCDE.

Respecto a la equidad, cabe destacar que la mayor parte de la variabilidad de los resultados se asocia a las características individuales de los alumnos y no a las características de los diferentes centros, lo que apunta a que el sistema educativo español sigue siendo equitativo, a niveles comparables a los de los países nórdicos, tal y como se había constatado anteriormente.

PISA 2015

En la edición de 2015 participaron 72 países. En España se analizaron por separado la competencia matemática, lectora y científica de todas las comunidades autónomas. La competencia principal vuelve a ser la científica. En el caso español, la media en comprensión lectora, sin distinción de sexo, se sitúa en 495 puntos, lo que nos sitúa dos puntos por encima

de la media de la OCDE (493 puntos). En relación al desempeño de las diferentes Comunidades Autónomas, las puntuaciones más elevadas en comprensión lectora corresponden a Castilla y León (522 puntos), Comunidad de Madrid (520 puntos), Comunidad Foral de Navarra (514 puntos) y Galicia (509 puntos), sus resultados son significativamente superiores al promedio de la OCDE (493 puntos).

La diferencia según el sexo de los resultados en lectura es inferior al promedio de la OCDE, al obtener las alumnas una media de 505,7 puntos y los alumnos una media de 485,4 puntos. Esta diferencia de 20 puntos, a favor de las alumnas, es 7 puntos menor que el promedio de la OCDE. En todos los países analizados el rendimiento femenino es significativamente superior al masculino. Las diferencias más altas, siempre con predominio femenino, se dan en Extremadura (25 puntos) y en Cantabria y Castilla y León (23 puntos) y las más bajas, en la Comunidad de Madrid (13 puntos) y la Comunidad Foral de Navarra (14 puntos). Señalar que las estas últimas presentan, del mismo modo, buenos resultados en el área de lectura.

Tal y como se observa, los datos obtenidos en PISA 2015 son los mejores a lo largo de las seis ediciones, tanto de manera conjunta, como en función del sexo.

España sigue situándose entre los países más equitativos. El impacto del índice social, económico y cultural se cifra netamente por debajo del impacto en el conjunto de países OCDE.

PISA 2018

En la edición de 2015 participaron 79 países, los alumnos evaluados fueron un total de 600000. En España se analizaron por separado las competencias matemáticas, de lectura y científicas de todas las comunidades autónomas. En nuestro país se contabilizó un total de 1000 centros participantes y 35000 alumnos con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. La competencia principal en esta edición fue la lectora, tal y como ya ocurrió en las ediciones de los años 2000 y 2009. En esta edición se hace un mayor hincapié en los textos múltiples, se incluye un nivel de dificultad muy bajo y se incorpora una prueba adaptativa en lectura. Cabe destacar la aplicación digital de la prueba. A fecha de redacción de este artículo, los datos concretos sobre comprensión lectora no habían sido publicado aún, a diferencia de los resultados sobre competencia matemática y competencia científica. Sin embargo, sí que ha trascendido que no ha existido un cambio de tendencia respecto a las ediciones pasadas y las alumnas siguen mostrando un mejor nivel en comprensión lectora respecto a sus compañeros.

En relación al desempeño según el sexo, y en base a los resultados publicados, se observa que los alumnos obtienen 6 puntos más en los resultados de matemáticas que las alumnas, frente a los 5 puntos de diferencia de los países vinculados a la OCDE. En referencia a las ciencias, destacar que uno de cada tres chicos españoles espera trabajar como ingeniero o en alguna profesión vinculada a la ciencia, mientras que en las chicas ocurre en uno de cada cinco casos. Estos datos señalan la existencia de una brecha de género, superior a la hallada en otros países, en matemáticas y ciencias.

En lo que se refiere al índice de equidad, el índice de impacto alcanza el 12 % en matemáticas y el 10 % en ciencias, frente al 14 % y el 13 % de media de las economías de la OCDE. España

sigue mostrando unos resultados en relación a la equidad favorables, es decir, la influencia socioeconómica y cultura es menos determinante que en otros países de nuestro entorno.

Se procede a continuación a comentar los resultados obtenidos por los alumnos españoles en las ediciones PIRLS en las que el país participó.

Tabla 2: Media de resultados de PIRLS en España y por sexo.

PIRLS	2006	2011	2016
España (media)	513	513	528
Alumnas	515	515	532
Alumnos	511	511	524
<i>Diferencia neta entre alumnas y alumnos (en puntos)</i>	4	4	8

La diferencia observada en las diferentes ediciones resulta significativa ($p=0.005$)

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PIRLS 2006

Se trata de la primera participación de España en esta prueba internacional. En total, participaron 40 países, la mayoría de ellos europeos. En España no se analizaron por separado las competencias de las comunidades autónomas.

La puntuación media, obtenida por los alumnos sin distinción de género, es de 513 puntos. Esta se sitúa en un nivel ligeramente superior al promedio internacional, pero sitúa a los alumnos españoles lejos de las mejores puntuaciones europeas. De hecho, la mayor parte de los países europeos participantes obtienen una mejor puntuación que España.

Las niñas presentan un mejor rendimiento en comprensión lectora (515 puntos) que los niños (511 puntos). España es el segundo país con menos diferencia entre niños y niñas: sólo de 4 puntos, 13 puntos menos que el promedio internacional.

Según PIRLS en su edición del años 2006, el sistema educativo español no posee resultados de equidad equiparables a los de los países más equitativos de Europa, pero se muestra, a su vez, lejos de los países con sistemas escolares menos equitativos.

PIRLS 2011

En la edición de 2011 se analiza el rendimiento lector de un total de 48 países. En España fueron evaluados 8.580 alumnos de 312 centros, la muestra internacional alcanzó los 255.000 estudiantes. En esta ocasión, el informe proporciona datos complementarios de Andalucía y Canarias. En su conjunto, España obtiene 513 puntos (la misma puntuación que en la edición del 2006). Los 25 países de la OCDE alcanzan 538 puntos en promedio mientras que los de la UE logran 534. Andalucía obtiene 515 puntos y Canarias 505, en ninguno de los dos casos la diferencia es significativa.

Las alumnas españolas obtienen, en promedio, 515 puntos de puntuación, en el caso de los alumnos el promedio se sitúa en 511. La diferencia entre sexos (en rendimiento lector) es la misma que en la edición anterior, en la que la diferencia de puntuación se estableció en 4 puntos. La edición de PIRLS 2011 confirma que España es uno de los países en donde menos influye el nivel socio-económico de la familia en el rendimiento académico de los hijos. Además, es uno de los países que cuenta con menor diferencia entre centros.

PIRLS 2016

En este caso, los datos españoles se completaron con el análisis de las siguientes comunidades autónomas: Andalucía, Asturias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Madrid y País Vasco. Los alumnos españoles, en su conjunto, han obtenido 528 puntos en comprensión lectora, por encima del promedio PIRLS (500 puntos). El alumnado español muestra en esta edición una mejora significativa de 15 puntos en la escala de rendimiento (de 513 a 528 puntos). España, sin embargo, sigue por debajo del promedio de los países OCDE-24 (540 puntos) y del Total UE (539 puntos). En relación al análisis por Comunidades Autónomas, Madrid (549 puntos), Asturias (548 puntos), La Rioja (546 puntos) y Castilla y León (546 puntos) presentan resultados significativamente superiores a la media del alumnado español, al promedio OCDE-24 y al Total UE. Por otra parte, las puntuaciones medias de Andalucía (525 puntos) y Cataluña (522 puntos) son inferiores, aunque no son significativamente diferentes de la puntuación media de España. En cambio, el rendimiento medio del alumnado del País Vasco (517 puntos) es significativamente menor que el promedio de España.

Con referencia a las diferencias por género, el rendimiento de las alumnas es mayor, significativamente, tanto en España como en el resto de los países y regiones analizados, con excepción de Portugal. Las medias de las alumnas y alumnos españoles son 532 puntos y 524 puntos respectivamente. En cuanto al análisis de las Comunidades Autónomas que amplían muestra, el rendimiento de las alumnas ha sido mejor en todas ellas, aunque la diferencia solo ha resultado significativa en el caso de Castilla y León (14 puntos), Asturias (11 puntos) y Madrid (7 puntos).

El sistema educativo español presenta, de nuevo, diferencias de las más bajas de todos los sistemas, mostrando uno de los mayores niveles de equidad entre los diferentes países y sistemas educativos analizados por el estudio.

3. Análisis de los resultados

El análisis de los datos en su conjunto evidencia que las alumnas, de forma sostenida a través de las diferentes ediciones en las dos pruebas valoradas, obtienen mejores resultados en comprensión lectora que los compañeros. Según los resultados aportados por PISA, la brecha de género se ha reducido en magnitud (- 8 puntos) en la edición PISA 2015 (últimos datos disponibles) respecto a la edición previa. Tras un repunte en la edición del 2003 y el 2006, ediciones en las que la magnitud de la brecha de género fue más abultada, en PISA 2015 se reduce la diferencia en el rendimiento entre alumnas y alumnos, hasta llegar a los 21 puntos, dato que se asemeja a los 24 datos observados en la primera edición y que supone la diferencia

más pequeña en rendimiento lector, entre sexos, desde el inicio de la prueba.

En relación a los datos proporcionados por PIRLS, la brecha de género se ha visto acrecentada, respecto a la primera y segunda edición, en 4 puntos de diferencia, siempre en beneficio femenino. Las dos primeras ediciones en las que España participó (años 2006 y 2011) dejaron constancia de una diferencia entre alumnas y alumnos de 4 puntos, menor que la observada en la última edición (8 puntos de diferencia). Cabe destacar que las diferencias entre sexos halladas en PIRLS, en comparación con las halladas en PISA, resultan menos abultadas (6 puntos de media en las 3 ediciones en comparación a los 29.5 puntos de media en PISA, en 6 ediciones). A pesar de que los resultados no sean equiparables al tratarse de dos pruebas distintas (metodologías y edades de los sujetos diferentes), es un dato que podría ser potencialmente interesante.

En referencia a los datos en comprensión lectora sin distinción de sexo, los resultados obtenidos por el alumnado español participante en las seis ediciones PISA deja constancia de una mejoría en la última edición (2015) en relación a las cinco ediciones previas. Las alumnas y alumnos españoles, en su conjunto, obtienen una mejor nota global en las ediciones en las que la diferencia entre el rendimiento femenino y masculino fue menor (PISA 2000: 24 puntos de diferencia y PISA 2015: 21 puntos de diferencia).

Por su parte, los últimos datos facilitados por PIRLS señalan también una mejoría en el rendimiento de las alumnas y alumnos españoles tomando los datos de manera global. A diferencia de lo observado en PISA, no se observa que la mejora de la media global vaya aparejada a una disminución en la magnitud de la brecha de género.

Según PISA, el último dato de rendimiento lector nos sitúa ligeramente por encima del promedio OCDE, no ocurre lo mismo según PIRLS. Según esta evaluación, el último dato sobre rendimiento lector nos sigue situando por debajo de la media OCDE, a pesar de la mejora ya relatada.

4. Conclusiones

En relación con los objetivos planteados en el presente estudio, subrayar que el análisis de las ediciones PISA y PIRLS, en las que España participó, demuestra la existencia de una brecha de género en comprensión lectora en España. En consonancia con lo observado en los países analizados a través de las seis ediciones PISA y las tres ediciones PIRLS valoradas en el presente estudio, las alumnas españolas presentan mejores puntuaciones que los alumnos españoles en porcentajes que varían en función de la edición. El análisis efectuado por Comunidades Autónomas revela que dicha tendencia se repite en todas ellas a lo largo de las diferentes ediciones. Las dos pruebas se realizan en edades diferentes, PISA en alumnado de 15 años y PIRLS en alumnado de 10 años, lo que demostraría que se trata de un fenómeno que se mantiene a lo largo del final de la infancia y principio de la adolescencia.

Hay que destacar que, según los resultados en las diferentes ediciones PISA, la brecha de género se habría reducido en la última edición (2015), algo no corroborado por la última edición

PIRLS (2016). Quedaría por valorar, a través del análisis de las futuras ediciones PISA y PIRLS, cuál es la tendencia predominante a corto y medio plazo. Del mismo modo, el análisis de las futuras ediciones corroborará si la mejora de los datos en comprensión lectora globales (sin distinción de sexo) va aparejado a una disminución en la magnitud de la brecha de género, o viceversa. Cabe subrayar que se trata de un fenómeno observado en PISA que no ha sido replicado por PIRLS. Cara a investigaciones futuras, del mismo modo, resultaría muy interesante valorar también las razones por las que PISA y PIRLS arrojan datos distintos en lo que se refiere a la magnitud de la brecha de género y a las tendencias en la evolución de la misma. La edad de pasación de las pruebas (PISA 15 años) y (PIRLS 10 años) podría significar un dato que contribuya a esclarecer la cuestión.

Por otra parte, los datos más actuales revelan una mejora en comprensión lectora en el alumnado español (sin distinción de sexo) en relación con ediciones previas. Dicha mejora se ve refrendada tanto por PISA como por PIRLS. Tanto PISA como PIRLS revelan, en su última edición, el mejor resultado desde el comienzo de la participación de España en dichas evaluaciones. Cabe destacar, como contrapunto, la heterogeneidad en los resultados observada al analizar los datos por Comunidades Autónomas. Otras líneas de trabajo interesantes serán valorar los condicionantes que han propiciado la mejora en los datos globales (con y sin distinción de sexo) en comprensión lectora, por un lado, y determinar, por otro, cuáles son los factores que inciden en las diferencias detectadas entre Comunidades Autónomas en el nivel de comprensión lectora y que provocan tal heterogeneidad.

Si bien a nivel individual, el rendimiento lector parece estar influido por factores en parte biológicos, como la inteligencia y determinados rasgos de la personalidad, los elementos expuestos en el presente trabajo permiten poner el acento en los factores contextuales para explicar las diferencias de género en comprensión lectora. Destacan la importancia de los estereotipos y la existencia de limitaciones socioculturales.

La equidad de género se muestra como un valor muy deseable en todo sistema educativo, para alcanzar esa equidad serán necesarios cambios sociales importantes y hacer efectivas políticas adecuadas. Un sistema educativo es equitativo cuando el rendimiento de sus estudiantes depende de su potencial y no de circunstancias definidas por su contexto social, económico y cultural (Sicilia & Simancas, 2018).

Deconstruir el género socialmente para poder dar más opciones igualitarias y disminuir así la brecha discriminatoria entre el alumnado resulta una medida a tener en cuenta (Calvo, 2018). Para ello será necesario profundizar en la comprensión del autoconcepto interno e ir más allá de las propias construcciones sociales. Se ha propuesto el trabajo del autoconcepto como medida para incidir en el desarrollo de una autoestima más ajustada que estimule a los alumnos y

alumnas de manera positiva (Timmerman, Toll, y van Luit, 2017) y como medida que, más allá del plano individual, pudiese acelerar los cambios sociales (Charles, 1999).

En los últimos años, las campañas para favorecer los estudios científicos y matemáticos para el público femenino han aumentado, habiéndose incrementado también la cuantía económica destinada a dicho efecto (González de San Román y Rica, 2012). Debería iniciarse el mismo tipo de acción con el objeto de limar diferencias entre géneros en comprensión lectora. Tal y como se ha comentado, poseer un buen nivel de comprensión lectora resulta imprescindible para que el individuo pueda manejarse en sociedad.

Del mismo modo, La mejora de la comprensión lectora del alumnado español debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que se impliquen, además de las autoridades y los agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación.

5. Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., rev.) Washington DC: American psychiatric press.

Arroyo González, R. (2009). Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita. Nativola. Granada.

Asgarabadi, Y., Rouhi, A., y Jafarigohar, M. (2015). Learners' Gender, Reading Comprehension, and Reading Strategies in Descriptive and Narrative Macro-genres. *Theory and Practice in Language Studies*. 5. 2557. DOI: 10.17507/tpls.0512.17

Baey Choy, S., Geddes, C., Sable, J., y Snyder, T. (2000). Trends in Educational Equity of Girls & Women. National Center for Education Statistics. (ED), Washington, DC. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440210.pdf>

Blázquez-Garcés, J. , Fernandez, I. , Sanz, P. , Tijeras, A., Vélez, X. y Pastor, G. (2015). COMPRENSIÓN LECTORA Y ORAL: RELACIONES CON CI, GÉNERO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1. 307-314.

Bohórquez, L.F., Cabal, M.A., y Quijano, M.C. (2014). Verbal Comprehension and Reading in Children with Reading Delay. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), 169-182. DOI: 10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvl

Cadenas, C y Huertas, J. (2013). Informe PISA en España. Un análisis al detalle. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 243-262.

Calvo, G. (2018). Las identidades de género según las y los adolescentes. Percepciones, desigualdades y necesidades educativas. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21. DOI: [10.18172/con.3311](https://doi.org/10.18172/con.3311)

Catalá, G., Català, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Graó. Barcelona.

Charles Creel, M. (1999). Comunicación, educación y construcción de género. En *Signo y pensamiento*, 18, (34), 65-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2848509>

Cooley, Sid (1995). Suspension/Expulsion of Regular and Special Education Students in Kansas: A Report to the Kansas State Board of Education. Topeka, Kansas: Kansas State Board of Education.

Corpas Arellano, M.D. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in Compulsory Secondary Education. *Tejuelo*, nº 17 (2013), págs. 67-84.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208. DOI: [10.1037/0022-0663.98.1.198](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198)

Elosúa, M.R., García-Madruga, J.A., Gómez-Veiga, I., López-Escribano, C., Pérez, E., y Orjales, I. (2012). Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3º y 6º de Primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 207-218. DOI: [10.1174/021093912800676411](https://doi.org/10.1174/021093912800676411)

Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. London: Routledge Falmer.

Freeman, C. E. (2004). Trends in Educational Equity of Girls and Women: 2004. NCES 2005-016, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.: GPO.

Goldin, C., Katz, L. F., y Kuziemko, I. (2006). The Homecoming of American College Women: The Reversal of the College Gender Gap. *Journal of Economic Perspectives*, American Economic Association, 20(4), 133-156. DOI: [10.3386/w12139](https://doi.org/10.3386/w12139)

Gregory, James F. (1996). The Crime of Punishment: Racial and Gender Disparities in the Use of Corporal Punishment in the U.S. Public Schools. *Journal of Negro Education*, 64: 454-462. DOI: 10.2307/2967267

Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3): 411-482. DOI: 10.3386/w12006

Jacob, Brian A. (2002). Where the Boys Aren't: Noncognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. *Economics of Education Review*, 21(6): 589-598. DOI: 10.3386/w8964

Julià , Albert (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora.. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156: 41-58. DOI: [10.5477/cis/reis.156.41](https://doi.org/10.5477/cis/reis.156.41)

Koban, Didem. (2016). The Role of Gender in Reading Comprehension: An Analysis of College-level EFL Students' Comprehension of Different Genres. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*. 3. 218-227.

León, J.A., Olmos, R., Sanz, M.M., Escudero, I. (2010) . Comprensión lectora. Universidad Autónoma de Madrid. *Padres y Maestros*, 333. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1206/1026>

León, A., Amaya, S., y Orozco, D. (2012). Relación entre comprensión lectora, inteligencia y desempeño en pruebas Saber Pro en una muestra de estudiantes universitarios. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 3 (1). Recuperado de: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/964>

Martín, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. y Wright, P. (2011). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account?. *Journal of Research in Reading*, 35 DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x.

McGeown, S. (2012). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*. DOI: [10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x)

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe español. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:01b7dbb0-9944-4c30-ab73-2fffaadd8703/pirls2006.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I. INFORME ESPAÑOL . Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:536b9019-936b-4eb6-a466-15459c87f1a9/pirlstimss2011vol1-1.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español. Recuperado de: [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL ONLINE 20dic.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL%20ONLINE%2020dic.pdf)

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Informe PISA 2018. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1QOkG8vq1GzhAuNP7mHLtQm3iCqt8wC8G/view>

Moffitt, Terrie E. (ed.) (2001). Sex Differences in Antisocial Behavior: Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: https://assets.cambridge.org/97805218/04455/frontmatter/9780521804455_frontmatter.pdf

Moje, E.B., Stockdill, D., Kim, K. y Kim, H.J. (2011). The Role of Text in Disciplinary Learning. En M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje y P. P. Afflerbach (Eds.), Handbook of Reading Research, 453-486. Nueva York: Routledge.

Mol, S. E. y Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01214

Mullis, I., Martin, M. González, E. & Kennedy, A. (2003). PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement - International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

OCDE (2002) Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA (2000) de la OCDE. Aula XXI : México.

OCDE (2004) Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Santillana: España.

OCDE (2008) Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana. Santillana, Ministerio de Educación y Ciencia: España.

OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), OECD Publishing.

OCDE (2010a). PISA 2009. Vol II. Overcoming Social Background.

OCDE (2010b). PISA 2009. Vol. III. Learning to learn.

OCDE (2010c). PISA 2009: What Students Know and Can Do. Vol. I.

OECD. (2015). The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence. París: OECD Publishing.

Olivares, F., Fidalgo, R. Y Torrance, M. (2016). Diferencias en la auto-eficacia lectora entre cursos en la escolaridad y en función del género. *Revista de psicodidáctica*. Vol. 21, Nº. 1, 2016, págs. 45-63. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13832

Rodríguez, I. y Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1),41-54. DOI:10.6018/reifop.16.1.179431

Rosenbaum, James E. (2001). *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*. New York: Russell Sage.

Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202-21. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/ffec/0d12dc85a1b2c209f3160c14ee473f034967.pdf>

Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). EQUIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA: COMPARACIÓN REGIONAL A PARTIR DE PISA 2015. Fundación Ramón Areces. Recuperado de: <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/equidad-educativa-en-espana.pdf>

Skelton, Christine (1997). Primary Boys and Hegemonic Masculinities *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 349-369. DOI:10.1080/014256997018030

Skiba, R.J., Michael, R.S., Nardo, A.C. et al. *The Urban Review* (2002) 34: 317. DOI: [10.1023/A:1021320817372](https://doi.org/10.1023/A:1021320817372)

Takayama, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate, *Comparative Education*, 44 (4), 387-407. DOI: [10.1080/03050060802481413](https://doi.org/10.1080/03050060802481413)

Timmerman, H.L., Toll, S.W.M., van Luit, J.E.M. (2017). The relation between math self-concept, test and math anxiety, achievement motivation and math achievement in 12 to 14-year-old typically developing adolescents. *Psychology, Society, & Education*, 9(1), 89-103. DOI: 10.25115/psye.v9i1.465

Torres, P. y Granados, D.E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17 (32), 452-459. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n32/v17n32a16.pdf>

Trzesniewski KH, Moffitt TE, Caspi A, Taylor A, Maughan B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Dev.* 2006 Jan-Feb;77(1):72-88. DOI:10.1111/j.1467-8624.2006.00857.x

Velarde, E., Canales, R., y Meléndez, M. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del callao, según nivel socioeconómico y género. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 153-170.

Weiner, G. "Gender and education in Europe: a literatura overview". *Gender Differences in Educational Outcomes*. Ed. Eurydice, Bruselas, 2010, 15 - 32.

Yazdanpanah, Lilly K.. (2007). The Effect of Background Knowledge and Reading Comprehension Test Items on Male and Female Performance. *The Reading Matrix*. 7.

Zorrilla, María. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, Nº 1, 2005 (Ejemplar dedicado a: Sociedad lectora y educación), 121-138.

HABILIDADES DE RAZONAMIENTO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: PRIMEROS RESULTADOS

Julia Rodríguez Esteban¹

Joan Josep Solaz Portolés²

Vicente Sanjosé López³

Departament Didàctica de les Ciències Experimentals. Universitat de València,
España.

Resumen

Las habilidades de razonamiento científico constituyen una parte destacada de la alfabetización científica. En este estudio se intenta determinar el nivel de las habilidades de razonamiento científico de los estudiantes de educación secundaria. También se pretende analizar la influencia de la formación académica y del género de los estudiantes sobre dichas habilidades. Han participado 122 estudiantes de educación secundaria de cuatro niveles académicos diferentes (2º, 3º y 4º de ESO, y 1º de Bachillerato) a los que se ha administrado el cuestionario de habilidades de razonamiento científico propuesto por Hanson (2016). De las puntuaciones obtenidas en el cuestionario y del ANOVA realizado puede concluirse que: a) el nivel medio de habilidades de razonamiento científico no parece el apropiado; b) la formación académica tiene un efecto significativo sobre dichas habilidades; y c) el género no produce diferencias significativas.

Abstract

Scientific reasoning skills are a prominent part of scientific literacy. This study attempts to determine the level of scientific reasoning skills of secondary school students. It is also intended to analyze the influence of students' academic level and gender on these skills. The scientific reasoning skills questionnaire proposed by Hanson (2016) was administered to 122 secondary school students in grades 8-11 (ages 13-17 y.o.). From the questionnaire scores obtained and the ANOVA performed, it can be concluded that: a) the average level of scientific reasoning skills does not seem appropriate; b) academic training has a significant effect on these skills; and c) gender does not produce significant differences.

1 Graduada en Ciencia y Tecnología de Alimentos. Estudiante de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria

2 Doctor en Ciencias Químicas. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Experimentales

3 Doctor en Ciencias Físicas. Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales

1. INTRODUCCIÓN

En la investigación de Miller (1998) se recoge un bajo porcentaje de adultos alfabetizados científicamente en España. Por otro lado, de acuerdo con Manassero y Vázquez (2002), las evaluaciones hechas al alumnado español de secundaria y a su profesorado muestran carencias en algunas dimensiones de la alfabetización científica, en concreto, en la influencia de la sociedad en la ciencia y la tecnología, en la comprensión de la naturaleza de la ciencia y en el significado de la tecnología y su papel en relación con la ciencia. En la misma línea, el estudio de Solaz-Portolés y Selfa (2016) muestra que la asimilación de conceptos básicos en la alfabetización científica no es satisfactoria al finalizar la educación secundaria obligatoria. Además, según Manassero, Vázquez y Acevedo (2001), en la educación secundaria obligatoria no se dan oportunidades suficientemente explícitas para promover en el alumnado una alfabetización científica y tecnológica que sea más útil para su vida personal y social.

Existe un amplio consenso en que la alfabetización científica y tecnológica constituye una parte esencial de la educación básica y general de todas las personas (Acevedo, Vázquez & Manassero, 2003; Gil & Vilches, 2006). Por ello, la enseñanza de las ciencias no puede ceñirse sólo al conocimiento científico y tecnológico, sino que las competencias a desarrollar deben tener carácter más holístico y tener auténtica relevancia social para el alumnado (Holbrook & Rannikmäe, 2007). Según Quintanilla, Izquierdo y Adúriz (2012) el foco en las aulas de ciencias se debería poner en una genuina actividad científica escolar, en la cual se pongan en marcha diferentes procesos usuales de la investigación científica.

Un componente transversal de la alfabetización científica, y de carácter más holístico, lo constituye el desarrollo de habilidades de razonamiento científico (Bao et al., 2009), que representan la aplicación de los principios de la lógica a los distintos procesos de la ciencia (control de variables, formulación de hipótesis, análisis de resultados, diseño de experimentos, etc.) al objeto de generar conocimiento (Wenning & Vieyra, 2015). Para Lawson (2004) el patrón del razonamiento científico se define como una estrategia mental, plan o regla usada para procesar información y derivar conclusiones que van más allá de la experiencia directa. La importancia de estas habilidades en la educación está reconocida por la *American Association for the Advancement of Science* (1990) y el *National Research Council* (1996). Parece entonces necesario conocer si la formación durante la

educación secundaria promueve realmente el desarrollo de estas habilidades de razonamiento científico. Poco se ha hecho hasta el momento en España, de ahí que los objetivos del presente estudio se centren en: determinar el nivel de las habilidades de razonamiento científico de los estudiantes de educación secundaria, y analizar cómo influye la formación recibida y el género de los estudiantes en estas habilidades.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

Participaron 122 alumnos de un centro educativo público de educación secundaria ubicado en una gran ciudad española, de los cuales 55 eran mujeres y 67 hombres. De los 122, 105 cursaban la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO (49 de 2º de ESO, 41 de 3º de ESO, 15 de 4º de ESO), y los 17 restantes de 1º de Bachillerato. Todos los alumnos cursaban asignaturas científicas, en concreto la asignatura de Física y Química.

2.2 Instrumento

Se utilizó el cuestionario diseñado y validado por Hanson (2016) para estudiantes de educación secundaria estadounidenses. Esta investigadora elaboró este cuestionario basándose en las habilidades de prácticas cognitivas y procesos científicos definidas por Wenning y Vierya (2015). Se tradujo el cuestionario original al castellano, con pequeñas modificaciones para adaptarlo a nuestro contexto como, por ejemplo, el cambio de las unidades de distintas magnitudes al Sistema Internacional de Unidades para evitar confusiones.

El cuestionario contiene 26 ítems de opción múltiple con cinco respuestas posibles. Sólo existe una respuesta correcta. Cada una de las preguntas evalúa una habilidad de razonamiento. Estas habilidades se clasifican a su vez en cinco niveles: elementales, básicas, intermedias, integradas y excelentes (Hanson, 2016). En el Anexo 1 se muestran algunos ítems del cuestionario.

Procedimiento

El cuestionario se repartió y se cumplimentó de forma individual durante una de las sesiones normales de clase, de 50 min. Durante los cinco primeros minutos se les explicó la finalidad y el modo de cumplimentar el cuestionario, y se resolvieron las dudas.

Las respuestas correctas se puntuaron con 1 punto y las incorrectas con 0. Así pues, la puntuación máxima posible es 26 puntos.

3. RESULTADOS

La fiabilidad del cuestionario se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach que resultó ser de 0.78, que puede considerarse aceptable. En la Figura 1 se muestra la puntuación media en el cuestionario de habilidades de razonamiento científico en función del nivel académico y el género. La puntuación total media ha sido de 12.55, con una desviación estándar de 4.41.

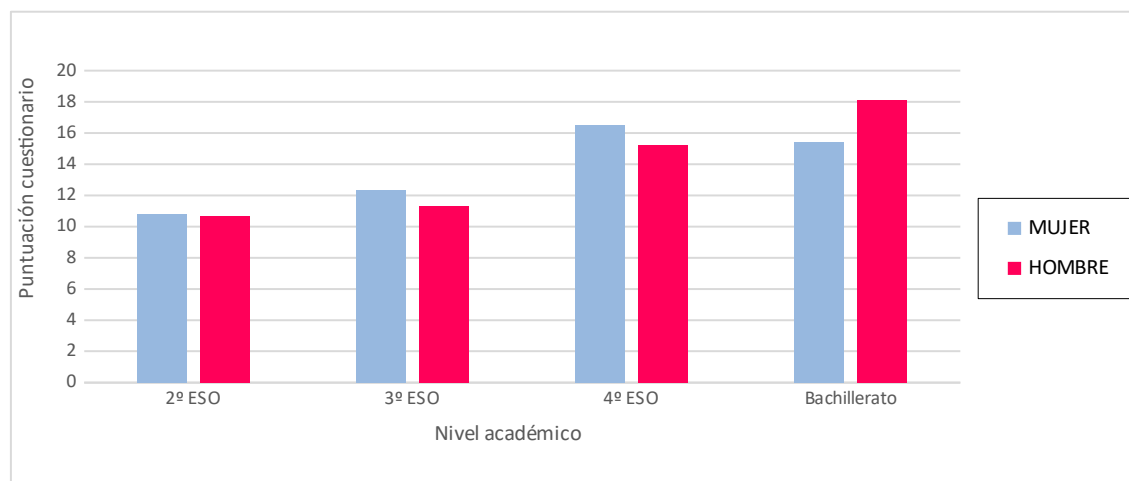


Figura 1. Puntuación en el cuestionario de habilidades de razonamiento científico según nivel académico y género.

Con el fin de analizar de manera más exhaustiva los resultados anteriores se llevaron a cabo varios análisis estadísticos. En primer lugar, se aplicó el test de normalidad de Shapiro-Wilk a las puntuaciones de los cuestionarios en cada nivel académico, que condujo a valores de los niveles de significación, $p > .05$ en todos los casos. En consecuencia, se puede rechazar la hipótesis nula y puede considerarse que las puntuaciones en cada nivel académico siguen una distribución normal. A continuación, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) tomando como factores inter-sujetos el género de los estudiantes (con dos valores, hombre y mujer) y el nivel académico (con cuatro valores: 2º 3º y 4º de ESO, y Bachillerato), y como variable dependiente la puntuación total del cuestionario. Los resultados ponen de manifiesto que: a) el nivel académico tiene un efecto significativo sobre la puntuación total del cuestionario con un tamaño del efecto alto, ($F(3,114)= 14.7$, $p<.001$, $\eta^2= .27$); b) la variable género no influye significativamente en la puntuación obtenida, ($F(1,$

114) =0.05, $p= .82$); y c) la interacción entre los dos factores no produce efectos significativos. Además, la aplicación de pruebas *post hoc* evidencia diferencias significativas de puntuación en el cuestionario entre 2º y 4º de la ESO, 3º y 4º de ESO, 2º de ESO y Bachillerato, y 3º de ESO y Bachillerato ($p < .01$ en todos los casos).

4. CONCLUSIONES

La puntuación total media obtenida por nuestra muestra, 12.55 sobre 26, es muy similar a la obtenida por Hanson (2016), 11.18, con estudiantes de 9º, 10º, 11º y 12º grado (equivalentes a los niveles desde 3º de ESO a 2º de Bachillerato). No obstante, el nivel de habilidades de razonamiento científico puede considerarse inapropiado, ya que la puntuación total media no llegaría al 5 en la escala 0-10 (se contestan correctamente en promedio el 48.2% de los ítems).

Como se observa en la Figura 1 la puntuación de las habilidades de razonamiento científico crece con el nivel académico (aunque no de forma monótona), como se espera a medida que se mejora la formación científica, y el ANOVA realizado confirma que la variable nivel académico produce diferencias significativas en la puntuación, que se localizan entre los dos cursos superiores y los dos inferiores.

También la Figura 1 muestra que las habilidades de razonamiento científico son muy similares en chicos y chicas, y esto ocurre con independencia del nivel académico. El ANOVA llevado a cabo ratifica que las escasas diferencias de puntuación en el cuestionario entre chicos y chicas no son estadísticamente significativas, y tampoco lo es la interacción género X nivel académico. Por lo tanto, de los datos del presente estudio parece constatar que las habilidades de razonamiento científico no dependen del género, contrariamente a lo que obtuvieron en el estudio de Niemen, Savinainen y Virii (2012).

Los resultados obtenidos manifiestan que las destrezas de razonamiento de los estudiantes no son las adecuadas y sugieren la necesidad de desarrollar actividades específicas en el aula de ciencias que las mejoren. En este sentido, Duncan y Arthurs (2012) señalan los beneficios de un currículum impregnado de actividades tanto sobre la naturaleza de la ciencia, como de carácter metacognitivo. Por su parte, Benford y Lawson (2001) subrayan las virtudes en el desarrollo de estas destrezas de

las metodologías de enseñanza de carácter indagativo. Finalmente, en el estudio de Strom y Barolo (2011) se discute la potencialidad de los juegos para ayudar a desarrollar habilidades que promueven la aplicación del razonamiento científico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J.; Vázquez A. & Manassero, M. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2), 80-111.
- American Association for the Advancement of Science. (1990). *Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.
- Bao, L., Cai, T., Koenig, K., Fang, K., Han, J., Wang, J., & Wang, Y. (2009). Learning and scientific reasoning. *Science*, 323(5914), 586-587.
- Benford, R., & Lawson, A. E. (2001). *Relationships between effective inquiry use and the development of scientific reasoning skills in college biology labs*. Report to the National Science Foundation, Grant DUE 9453610. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456157.pdf>
- Duncan, D., & Arthurs, L. (2012). Improving student attitudes about learning science and student scientific reasoning skills. *Astronomy Education Review*, 11, 010102.
- Gil, D., & Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica. Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 31-53.
- Granger, E.; Bevis, T.; Saka, Y.; Southerland, S.; Sampson, V. & Tate, R. (2012). The Efficacy of Student-Centered Instruction in Supporting Science Learning. *Science*, 6103, 105-108.
- Hanson, S (2016). *Assessment of scientific reasoning skills of High School Science students: A standardized assessment instrument* (tesis de máster). Illinois State University, Normal, Illinois, USA. <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/506>
- Holbrook, J. & Rannikmäe, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1347 – 1362.
- Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 275-288.

- Laugksch, R., & Spargo, P. (1996). Construction of paper-and-pencil Test of Basic Scientific Literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. *Public Understanding of Science*, 5(4), 331-359.
- Laugksch, R., & Spargo, P. (1999). Scientific literacy of selected South African matriculants entering tertiary education: a baseline survey. *South African Journal of Science*, 95 (10), 427-432.
- Lawson AE (2004) The nature and development of scientific reasoning: A synthetic view. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 307–338.
- Manassero, M. A., & Vázquez, A. (2002). Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), 15-27.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., & Acevedo, J. A. (2001). *Avaluació dels temes de ciència, tecnologia i societat*, Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- Marx, R.; Blumenfeld, P.; Krajcik, J.; Fishman, B.; Soloway, E.; Geier, R. & Tal, R. T. (2004). Inquiry-Based Science in the Middle Grades: Assessment of Learning in Urban Systemic Reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1063–1080
- Miller, J. (1998). The measurement of civic scientific literacy. *Public Understanding of Science*, 7 (3), 203-223.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Nieminen, P., Savinainen, A., & Viiri, J. (2012). Gender differences in learning of the concept of force, representational consistency, and scientific reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(5), 1137-1156.
- Quintanilla, M.; Izquierdo, M. & Adúriz, A. (2014). Directrices epistemológicas para promover Competencias de Pensamiento Científico en las aulas de ciencias. En M. Quintanilla (Ed.), *Las Competencias de Pensamiento Científico desde las 'emociones, sonidos y voces' del aula* (pp. 15-30). Santiago de Chile: Editorial Bellaterra.
- Solaz-Portolés, J. J., & Marín, B. S. (2016). Estudio exploratorio de la asimilación de conceptos básicos en la alfabetización científica: el caso de un centro de educación secundaria público. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 91-109.

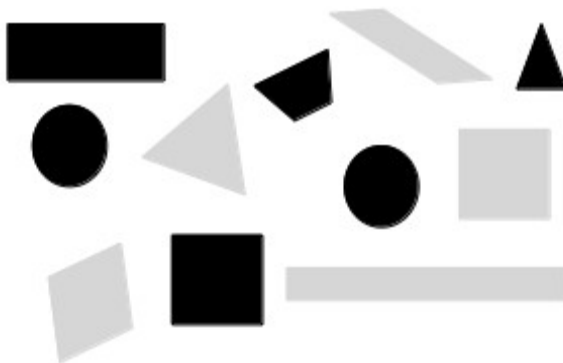
Strom, A. R., & Barolo, S. (2011). Using the game of mastermind to teach, practice, and discuss scientific reasoning skills. *PLoS biology*, 9(1), e1000578. doi:10.1371/journal.pbio.1000578

Wenning, C. J. & Vierya, R. (2015). *Teaching High School Physics, Volume 1*. Normal, Illinois: Authors.

Anexo 1. Algunos ítems del cuestionario de Hanson (2016)

1. Los estudiantes están estudiando la electricidad estática. Su profesor muestra una variedad de ejemplos: frotando un globo en su cabello y éste se pega a la pared, frotando una varilla de plástico con un trozo de piel y los trozos de papel se pegan a la varilla, arrastrando sus pies en la alfombra y mostrándoles que le da choque eléctrico cuando toca una puerta metálica ¿Cuándo podemos ver este efecto en la naturaleza?
 - a. Al sacar la ropa mojada de una lavadora.
 - b. Al saltar al agua.
 - c. Al frotar dos trocitos de papel.
 - d. Cuando los rayos caen al suelo durante una tormenta.
 - e. Al poner la ropa mojada en una secadora.

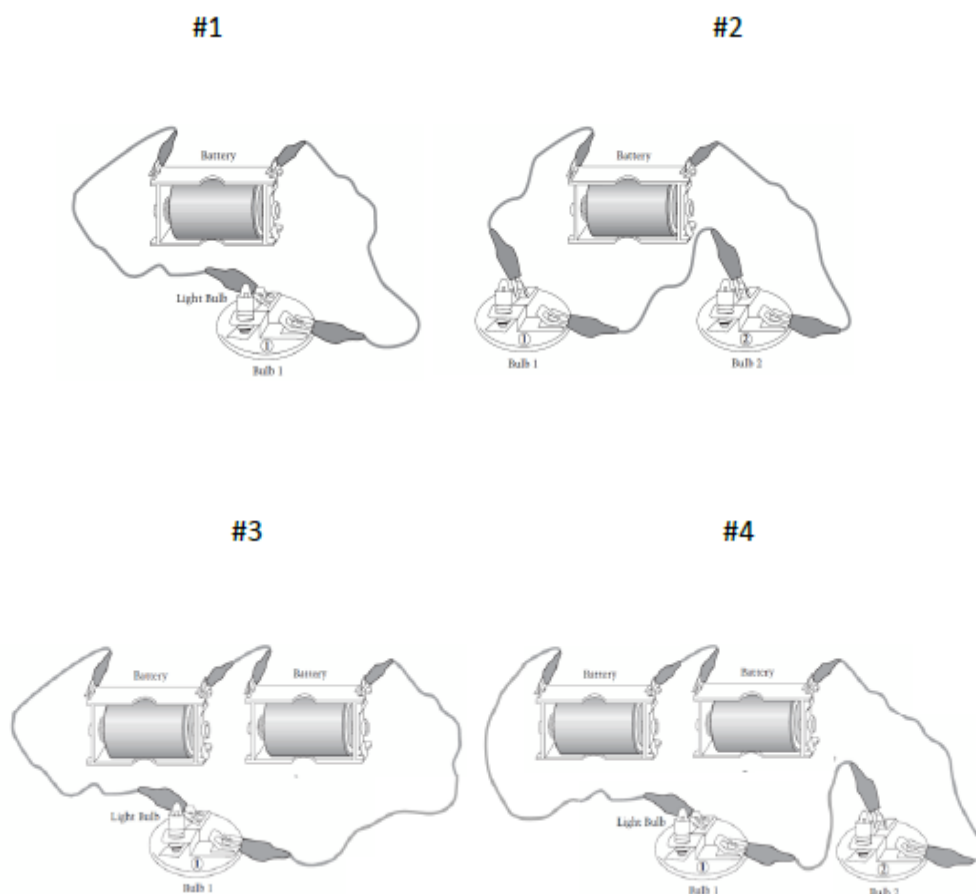
- 2.Cuál de las siguientes frases es correcta respecto al grupo de objetos:



- a. Todos los objetos cuadrados son negros.
- b. Todos los objetos triangulares son grises.
- c. Todos los objetos con bordes redondos son negros.
- d. Todos los objetos con esquinas cuadradas son grises.
- e. Hay un número igual de objetos negros y grises.

f.

3. Un estudiante tiene dos baterías, dos bombillas y suficientes cables para realizar varias investigaciones de flujo de electricidad.



Se anotaron las siguientes observaciones:

- Al comparar el circuito # 1 y el circuito # 2, la bombilla en el circuito # 1 era más brillante.
- Al comparar el circuito # 1 y el circuito # 3, la bombilla en el circuito # 3 era más brillante.
- Al comparar el circuito # 1 y el circuito # 4, las bombillas eran igualmente brillantes en ambos circuitos.

¿Qué puede concluir el alumno a partir de estas observaciones?

- Si se agregan baterías y bombillas a un circuito, el brillo de la bombilla aumenta.
- Si se agregan baterías y bombillas a un circuito, el brillo de la bombilla disminuye.
- Si se agrega un número desigual de baterías y bombillas a un circuito, el brillo de la bombilla permanece igual.
- Si se agrega un número igual de baterías y bombillas a un circuito, el brillo de la bombilla se mantiene igual.
- Ninguna de estas conclusiones es correcta y es necesario realizar más investigaciones comparativas.

4. Ordena los planetas con los datos de la tabla en orden creciente según su distancia del sol. (El planeta más cercano el primero y el planeta más lejano el último).

Planeta	Distancia del sol (millones de km)	Tiempo para completar el viaje (años)	Radio del planeta (km)
A	150	1.00	6371
B	?	12.0	69911
C	230	1.88	3397
D	58	0.241	2440
E	4500	165	55528
F	?	84.0	51118
G	?	0.698	12104

- a. D, C, A, G, F, E, B
 b. E, F, B, C, A, G, D
 c. D, G, A, C, B, F, E
 d. D, A, C, B, G, F, E
 e. No se puede determinar.
5. Si un grillo chirría a una velocidad constante de 2 veces por segundo, ¿Cuántos chirridos hará en 24 horas aproximadamente?
- a. 48
 b. 3.600
 c. 7,200
 d. 86,000
 e. 173.000
6. Un dermatólogo (médico de la piel) está interesado en saber qué cura la calvicie en los hombres. Ha observado a 256 hombres, todos los cuales parecen haberse recuperado de la calvicie en los últimos meses, con los siguientes patrones de comportamiento:

Porcentaje de hombres con los siguientes rasgos:	
15%	Han perdido peso durante el año pasado
23%	Han ganado peso durante el año pasado
83%	Recientemente han tomado aspirina a diario para prevenir un ataque al corazón.
26%	Usan un tipo particular de champú para el cabello.
98%	Disfrutan viendo la televisión.
12%	Han reducido su exposición a la luz solar.

¿Cuál de las siguientes es la mejor pregunta de investigación que se debe hacer en base a estos datos? Precaución: asegúrese de considerar la conexión entre la posible causa y el efecto, y no solo los porcentajes.

- "¿La aspirina cura la calvicie?"
- "¿La pérdida o ganancia de peso afecta la calvicie?"
- "¿La exposición a la luz solar afecta la calvicie?"
- "¿El uso de un tipo particular de champú afecta la calvicie?"
- "¿Ver televisión afecta la calvicie?"

7. El siguiente gráfico representa la relación entre el peso de un bebe y su edad:



Pendiente = 0.6 kg/mes y-origen = 2.95 kg

Predice el peso del bebe a los 15 meses, asumiendo que el ritmo de crecimiento se mantiene constante:

- 9 kg
 - 11.20 kg
 - 11.95 kg
 - 10 kg
 - Ninguna es correcta.
- 8. ¿Cuál es la conclusión correcta dada la siguiente línea de razonamiento? Todas las manzanas son rojas o verdes. Todas las manzanas verdes son duras. Estas manzanas son todas duras; por lo tanto:**
- Todas estas manzanas son verdes.
 - Todas estas manzanas son rojas.
 - Algunas de estas manzanas son rojas.
 - Hay más manzanas verdes que manzanas rojas.
 - Ninguna de las conclusiones anteriores se puede extraer correctamente.

- 9. A los estudiantes se les muestra una botella tapada con agua. (Ver la figura de abajo) Dentro de la botella hay un cuentagotas que flota justo debajo de la superficie. El cuentagotas está parcialmente lleno de agua y parcialmente lleno de aire. Cuando se aprieta la botella de agua, el cuentagotas se hunde hasta el fondo, pero no gira. Cuando la botella se libera, el cuentagotas flota en la parte superior. El agua no cambiará significativamente su volumen bajo presión, pero el aire lo hará. ¿Qué explica el cuentagotas que se hunde y flota?**



- El agua de la botella se comprime cuando se aprieta la botella, lo que hace que el gotero sea más denso que el agua de la botella.
- El aire en el gotero se comprime cuando se aprieta la botella, lo que hace que el gotero se vuelva más denso que el agua en la botella.
- El aire en el gotero se empuja hacia afuera cuando se aprieta la botella haciendo que el gotero se vuelva más denso que el agua en la botella.

- d) El agua en el cuentagotas se comprime cuando se aprieta la botella, lo que hace que el gotero sea más denso que el agua de la botella.
- e) Ninguna de estas explicaciones es correcta.

10. La siguiente figura muestra un balance que mide la masa de lana de acero antes y después de que se haya quemado durante un corto período de tiempo. En la figura, la masa de equilibrio está en el lado izquierdo y la lana de acero en el lado derecho.



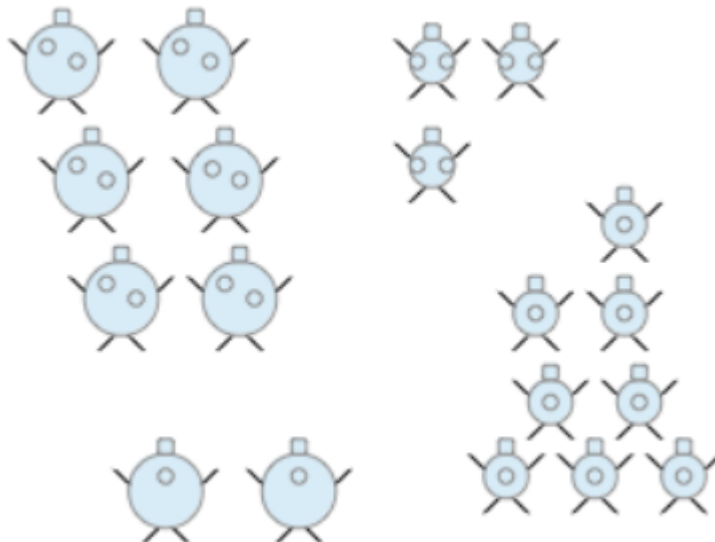
Tres estudiantes tienen diferentes explicaciones sobre lo que ocurre durante la quema de lana de acero:

- Estudiante 1: el oxígeno de la atmósfera se combina con la lana de acero, porque la quema es una reacción química que siempre involucra oxígeno.
- Estudiante 2: El dióxido de carbono de la lana de acero se libera a la atmósfera, porque la quema es un proceso que siempre involucra humo proveniente de la sustancia.
- Estudiante 3: No hay intercambio de gases entre la lana de acero y el ambiente, porque la lana de acero no se "quema" como otras sustancias.

¿Cuál de las explicaciones apoya la figura? Precaución: una afirmación correcta no siempre es la respuesta a una pregunta dada.

- Estudiante 1
- Estudiante 2
- Estudiante 3
- Estudiante 1 y Estudiante 2
- No hay suficiente evidencia en la figura para apoyar a ninguno de los estudiantes.

11. La siguiente imagen muestra una colección de tortugas marinas con diferentes rasgos. Todas las tortugas marinas son grandes o pequeñas y tienen una o dos marcas circulares en la espalda.



¿Qué puedes decir acerca de la relación entre el tamaño de la tortuga marina y el número de marcas?

- Para la mayoría de las tortugas marinas parece haber una relación entre el tamaño y el número de marcas.
- Para algunas tortugas marinas parece haber una relación entre tamaño y número de marcas.
- No parece haber ninguna relación entre el tamaño y el número de marcas.
- La relación sería más fuerte si hubiera más tortugas marinas grandes con una marca en la espalda.
- La relación sería más fuerte si hubiera más tortugas marinas pequeñas con dos marcas en la espalda.

12. Los siguientes datos fueron recolectados de varios materiales colocados en un recipiente de fluido.

Masa (g)	Densidad(g/cm ³)	Volumen (cm ³)	Fuerza de flotación (N)
8	2.0	2.67	80
20	5.0	4.00	120
6	1.5	2.00	60
36	9.0	4.00	120
2	0.5	0.67	20

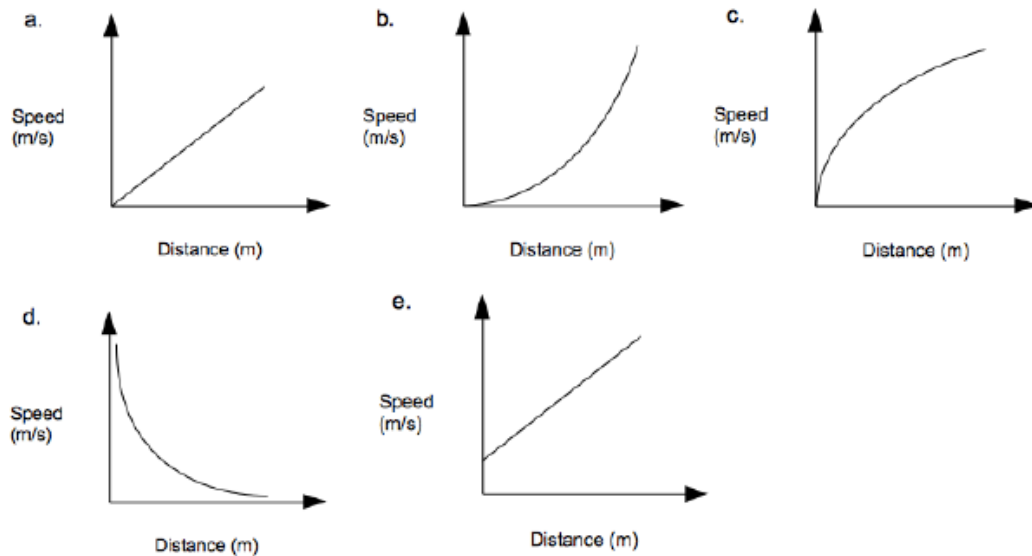
De los datos anteriores, ¿cuál de los siguientes parece ser directamente proporcional entre sí en un sentido matemático (por ejemplo, el doble de X y el doble de Y)?

- Masa y densidad.
- Masa y volumen sumergidos.
- Masa y fuerza de flotación.
- Densidad y volumen sumergido.
- Densidad y fuerza de flotación.
- Volumen sumergido y fuerza flotante.

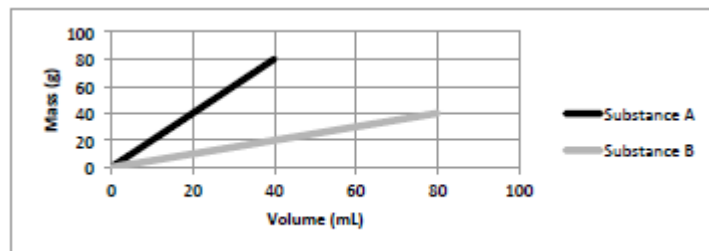
- 1, 2
- 3, 4
- 5, 6
- 1, 6
- 2, 5

13. ¿Qué gráfico muestra mejor la relación entre la distancia y la velocidad en el siguiente conjunto de datos?

Distancia (m)	Velocidad (m/s)
4	2
9	3
16	4
25	5
36	6



14. El siguiente gráfico muestra la relación entre la masa y el volumen de dos sustancias:



¿Qué enunciado describe mejor las relaciones de masa y volumen de las sustancias?

- Si la masa de cualquiera de las sustancias aumenta, el volumen de cualquiera de las sustancias también aumentará.
- Si el volumen de cualquiera de las sustancias aumenta, la masa de cada sustancia también aumentará.
- Si el volumen de cualquiera de las sustancias aumenta, la masa de la sustancia B aumentará a un ritmo mayor.
- Las respuestas a y b son correctas.
- Las respuestas a, b y c son correctas.

15. Se usa un par de resortes idénticos para arrastrar un carrito cuesta arriba a una velocidad constante en dos situaciones. En la primera situación los resortes están conectados al carro lado a lado. En la segunda situación, los resortes están conectados al carro uno tras otro. En la primera situación, los resortes se extienden una distancia dada. En la segunda situación, los resortes se estiran el doble que en la primera situación. ¿Qué problema podría estudiarse en función de estas situaciones?

- ¿Cómo determina la inclinación de la cuesta la cantidad de tramo del resorte?
- ¿Cómo determina el material del resorte la cantidad que estira?
- ¿Cómo determina la disposición del resorte la cantidad de su estiramiento?
- ¿Cómo determina la masa del carro la cantidad de estiramiento del resorte?
- ¿Cómo determina la velocidad del carro la cantidad de estiramiento del resorte?

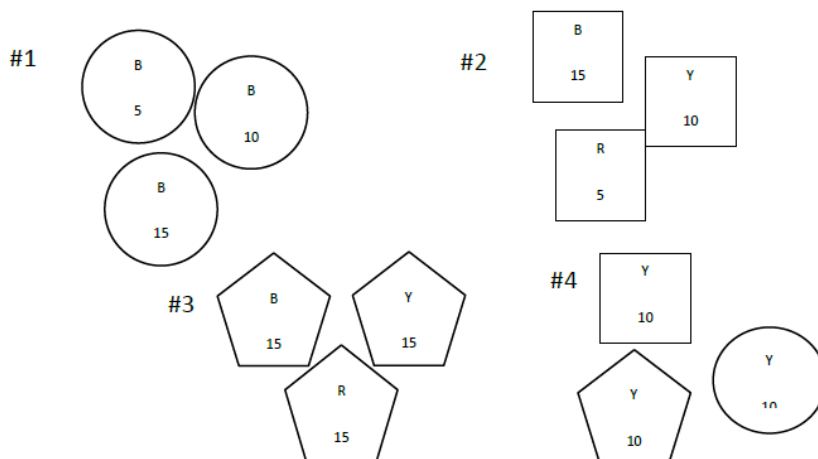
16. Se suelta simultáneamente un pedazo de papel y una piedra redonda al suelo desde una ventana a la misma altura para comprobar si los objetos pesados caen más rápido que los ligeros. La piedra golpea el suelo mucho antes que el papel. Los estudiantes discuten la observación. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones de los estudiantes es correcta?

- Esto es una prueba de que los objetos más ligeros caen más rápido que los objetos más pesados.
- Esto es una prueba de que los objetos más grandes caen más rápido que los objetos más pequeños.
- La gravedad está tirando más fuerte de la roca que del papel, por lo que debe caer más rápido.
- Los objetos redondos caen más rápido que los objetos planos.
- Esto no prueba nada porque no tiene en cuenta la resistencia al viento.

17. Un gato negro se cruzó con Gabriel ayer. Esa misma tarde, Gabriel tuvo un accidente. ¿Por qué ocurrió esto?

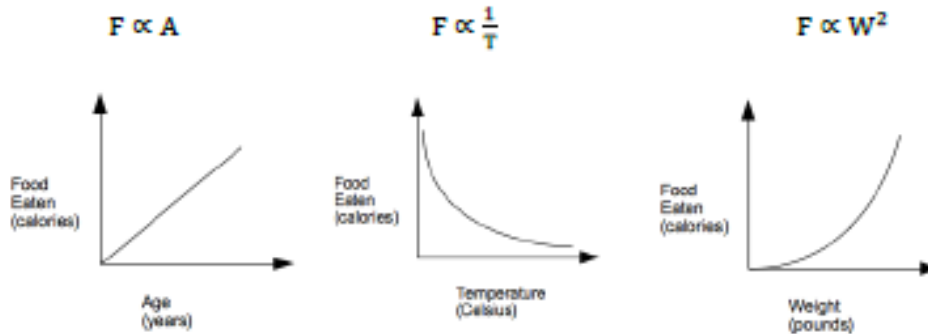
- Los gatos negros causan mala suerte.
- Realmente no se puede decir; No hay relación entre los gatos negros y la mala suerte.
- Los gatos negros causan accidentes.
- Un accidente siempre ocurrirá el día después de que un gato negro se cruce en el camino.
- A el amigo de Gabriel le sucedió lo mismo hace un año.

18. Un estudiante desea diseñar un experimento para determinar qué características afectan la rapidez con que los objetos se hunden en el fondo de un recipiente lleno de agua. El alumno recibe una colección de objetos (que se muestra a continuación) con varios pesos, formas y colores. El número dentro de cada forma representa el peso. La letra en cada forma representa el color (R = rojo, B = azul, Y = amarillo). Suponiendo que todos los volúmenes sean iguales, ¿qué grupo de objetos tendría que elegir este estudiante para determinar si la forma tiene un efecto en la tasa de hundimiento?



- 1
- 2
- 3
- 4
- no hay grupo de objetos encontrado en esta colección.

19. Un científico que estudiaba una especie recién descubierta notó que los hábitos alimenticios de esta especie parecían depender del peso (W), la edad (A) de la criatura, y la temperatura (T) del ambiente. Los siguientes tres gráficos muestran cómo cada variable está relacionada con los alimentos consumidos (F) por la especie.



¿Cuál es la relación combinada correcta para los alimentos consumidos, el peso, la edad y la temperatura?

- $F = AT^2 / W$
 - $F = AW / T$
 - $F = AT / W$
 - $F = AT / W^2$
 - $F = AW^2 / T$
20. Considera la siguiente relación entre variables: $U = q / r$. ¿Cuál de las siguientes es una declaración correcta dada esta relación?
- Si q se duplica y r se duplica, entonces U aumenta.
 - Si q se duplica y r se reduce a la mitad, entonces U aumenta.
 - Si q se reduce a la mitad y r se duplica, entonces U aumenta.
 - Si q se reduce a la mitad y r a la mitad, entonces U disminuye.
 - Si q permanece igual y r se reduce a la mitad, entonces U disminuye.
21. Un nadador en una playa observa: "Las ventas de helados afectan a la cantidad de ataques de tiburones a los nadadores. Cuanto mayor sea la venta de helados, mayor será el número de ataques de tiburones a los nadadores ". ¿Qué es lo que está mal, en todo caso, con esta afirmación?

- Las mayores ventas de helados en realidad significan un menor número de ataques de tiburones.
- A los tiburones no les gusta el sabor del helado, por lo que no tienen ninguna razón para atacar a los nadadores.
- No hay nada malo con esta declaración, porque las ventas de helados son la causa de los ataques de tiburones.
- Simplemente hay más nadadores cuando hace calor, y cuando hace calor, los nadadores comen más helado.
- Tal situación es imposible.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

EL PRACTICUM EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y RETOS DE FUTURO

Marc Pallarès Piquer¹

Universidad Jaume I de Castelló

pallarem@uji.es

Mari Carmen Muñoz Escalada²

Universidad Internacional de La Rioja

mariacarmen.munoz@unir.net

Resumen: en esta ponencia partimos de una premisa que concibe que el prácticum es una acción pedagógica que permite conocer la realidad social, cultural, etc. de un centro escolar en el que nuestro alumnado de magisterio debe canalizar los procesos de transmisión y reorganización del saber que ha aprendido en la facultad. También reivindicamos instaurar un prácticum más reflexivo, que ponga énfasis en el desarrollo de habilidades profesionales y en la toma de decisiones del trabajo del aula, estableciendo una integración equilibrada de teoría y práctica, y, sobre todo, aportando críticas de reconstrucción social que aporten un paso más. Este marco de reestructuración de los planes de estudio de la asignatura del prácticum de magisterio demanda analizar todas las categorías que caracterizan a su praxis. Además, reclama atender al ámbito epistémico (el “porqué” del hacer pedagógico), necesita determinar el ámbito instrumental (el “cómo” rediseñar la asignatura), y precisa también esclarecer el teleológico (prescribir los objetivos que tienen que afrontarse). Todo ello con el objetivo de clarificar qué prácticum consideramos que deberían tener los planes de estudios del grado de Magisterio en el futuro

Palabras clave: magisterio; prácticum; pedagogía; plan de estudios.

Abstract: in this paper we start from a premise that conceives that the practicum is a pedagogical action that allows to know the social, cultural reality, etc. from a school

¹ Profesor de la Universidad Jaume I de Castellón. Ha publicado alrededor de 47 artículos en revistas indexadas en bases de datos como Scopus y JCR y es autor y/o coordinador de 8 libros.

² Profesora de la Universidad Internacional de la Rioja e investigadora. Ha publicado trabajos en diversas revistas indexadas en Q2 y Q3 y es autora de varios capítulos de libro.

where our teaching students must channel the processes of transmission and reorganization of the knowledge they have learned in the faculty. We also claim to establish a more reflective practicum, which emphasizes the development of professional skills and the decision making of classroom work, establishing a balanced integration of theory and practice, and, above all, providing criticisms of social reconstruction that provide a step more. This framework of restructuring the curricula of the subject of the teaching practicum demands to analyze all the categories that characterize its practice. In addition, it claims to attend to the epistemic scope (the “why” of pedagogical work), needs to determine the instrumental scope (the “how” to redesign the subject), and also needs to clarify the teleological one (prescribe the objectives to be faced). All this with the objective of clarifying which practicum we consider that the curricula of the degree of Teaching should have in the future

Keywords: teaching; practicum; pedagogy; Curriculum.

1. Introducción

Hasta la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria, las prácticas que el alumnado universitario realizaba respondían a una manera un tanto atomizada de estructurar los estudios, puesto que, *de facto*, constituían una dimensión que bien podía ser considerada como autónoma dentro de las carreras universitarias (Ridao y Ordóñez, 2000).

En cambio, la reforma y la posterior instauración de los “Prácticums” implicó un enfoque más curricular, y conllevó también una integración de estos en los estudios; la filosofía de las prácticas se vio entonces reformulada en lo que concierne a su estatuto epistemológico porque la centralidad de su objeto (la actividad educativa) se vinculó de manera firme a un valor: el contexto real en el que se realiza dicha actividad, pues de lo que se trataba era de acercar a espacios profesionales de carácter real al alumnado que estudiaba en la universidad.

Así, en el caso concreto de los estudios de magisterio, el prácticum pasó a ser entendido como un proceso nuclear en la formación inicial del futuro docente (Scott, Gentry y Phillips, 2014), puesto que si se planifica y

estructura de manera óptima tiene la posibilidad de ofrecer a los maestros/as en formación la ocasión de adquirir conocimientos, habilidades y valores mediante la observación y reflexión acerca de la experiencia (Stuart, Akyeampong y Croft, 2009).

En consecuencia, se puede aseverar que, con el cambio de las “prácticas” a los llamados “prácticums”, en grados como en magisterio se buscó fomentar la intervención pedagógica del alumnado que aspira a ser docente, es decir, potenciar las acciones concretas, ejecutadas para la realización de los objetivos y medios adecuados, con el conocimiento de la educación (Pallarès Piquer, 2018).

El fin último de llevar a cabo un cambio de paradigma como este no es otro que desarrollar una serie de conocimientos erigidos en representación de aquel *saber* de la educación que hace posible que el estudiantado de magisterio disponga de herramientas (que provengan de la experiencia real y concreta) que les permitan explicar, analizar y transformar estados de cosas, acontecimientos y acciones determinadas (Pallarès y Chiva, 2017).

A la estela de toda esta reestructuración, el proceso formativo de quien aspira a devenir un profesional de la enseñanza deja de ser el resultado de la simple yuxtaposición de las consecuencias de las materias: la nueva perspectiva curricular nos condujo hacia una concepción cuyo proyecto formativo se puede considerar más integrado. Pero, una vez consolidado este nuevo enfoque, ¿se puede afirmar que los prácticums que desarrolla nuestro alumnado universitario cumplen con la función nuclear de transformar la información (que previamente han recibido en las asignaturas del grado) en conocimiento y el conocimiento *en* educación?

Y, sobre todo, ¿qué retos en forma de reestructuración deben afrontar los prácticums del futuro? A todo ello vamos a dedicar el contenido de la siguiente ponencia.

2. La esencia y el sentido de los practicums

El objetivo nuclear del prácticum en el grado de Magisterio es favorecer el conocimiento de la realidad educativa y sus condicionantes personales, materiales y funcionales; también desarrollar nuevas experiencias formativas vinculadas a escenarios con lógicas distintas a las formativas. Todo ello supone la base concreta que aproxima al alumnado de magisterio a la esfera educativa, a la docencia real, con la finalidad de ensanchar y completar su formación como futuro profesional de la enseñanza.

A nuestro alumnado le sirve para vincular teoría y práctica y le permite explorar la realidad social de un contexto determinado. Además, le proporciona capacidades que dan sentido al *curriculum vitae* propio. Y todo ello a raíz de una acción sistemática de reflexión que, gracias a la experiencia y la práctica, convierte a los conocimientos teóricos y científicos en elementos significativos.

También es una oportunidad para desarrollar la observación sistemática del hecho educativo y para conocer la estructura organizativa de los centros (Hernández y Garavito, 2018). En definitiva, supone conocer la realidad social, cultural, etc. de un centro escolar en el que nuestro alumnado de magisterio debe canalizar los procesos de transmisión y reorganización del saber que ha aprendido en la facultad; es decir, todo ello responde a una concepción del desarrollo del prácticum en tanto actividad orientada al conocer, al hacer (o actuar) y al deber-ser.

De esta manera, siguiendo los preceptos aristotélicos, podemos decir que la inmersión real del alumnado de magisterio en un contexto escolar, hacen posible dos dimensiones de conocimiento:

-El saber teórico³ acumulado.

³ Varios son los estudios que han demostrado que el alumnado de magisterio muestra cierto rechazo hacia todo aquello que pueda considerarse como teórico (Bretones, 2002; Bullough, 1997/2000).

-El saber práctico, que guía dos modalidades de actividad humana:

- a) La acción (en este caso, educativa) propiamente dicha.
- b) La producción (el desarrollo de acciones concretas que, en cierta manera, son “únicas”, pues nunca hay dos prácticas escolares propiamente iguales.

No obstante, hay que tener presente que “esta diferenciación entre saber teórico y saber aplicado no se corresponde exactamente con la realidad. [...] ambos conocimientos quedan estrechamente relacionados en el interior de estas actividades humanas” (Romero, 2004, p. 32), lo que llevó a Agazzi (1996, p. 95) a apuntar que “no siempre la ciencia conoce y la técnica produce⁴”.

Sin embargo, con todo y con eso, lo relevante es tener en cuenta que el prácticum es una pieza más de un engranaje global, el del quehacer pedagógico, que debe:

Proponer estrategias, metodologías y valores reestructurados a partir de la evolución de un ámbito, el de la educación, circunscrito a la situación, es decir, a un paradigma-motor que resulta vivo, en constante evolución, que determina constructos psicosociales que generan prácticas escolares específicas, que da forma a corrientes de pensamiento y que propone funciones e intervenciones pedagógicas consensuadas (Pallarès Piquer, 2020).

⁴ Aunque se escapa de los objetivos de esta ponencia, hay que resaltar que las diferencias entre la ciencia y la tecnología se dan lugar a partir de la racionalidad que las caracteriza y no en los objetivos que persiguen (Cabero y Muñoz, 2019; Harman, 2016; Pallarès Piquer, 2019a). A pesar de ello, las nuevas tecnologías tienen la posibilidad de reestructurar la realidad en base a simulaciones (Ortega y Muñoz, 2019; Pallarès Piquer, 2014), lo que les abre la opción de *inventar*, circunstancia que implica que la ciencia pueda crear “un conocimiento más adaptado al ámbito de la actividad y la producción” (Romero, 2004, pp. 33-34).

Esta cita de Pallarès Piquer (2020) aporta a los debates actuales sobre el horizonte de los prácticums del futuro un par de retos.

En primer lugar, la necesidad de instaurar unos prácticums más reflexivos, que pongan énfasis en el desarrollo de habilidades profesionales y en la toma de decisiones del trabajo del aula (estableciendo una integración equilibrada de teoría y práctica) pero, sobre todo, aportando críticas de reconstrucción social que aporten *un paso más*, esto es, caracterizando a los prácticums como un proceso capacitado para reclamar la necesidad de “una formación amplia del futuro profesor que incluya la dimensión moral, social y política o de compromiso con una sociedad más justa y la mejora de las condiciones laborales de los docentes” (Bretones, 2013, p. 445).

En segundo lugar cuando el alumnado de los prácticums de magisterio tiene la ocasión de ejercer la enseñanza con el grupo-clase suele utilizar el mismo método que el tutor correspondiente⁵ (Bretones, 2013; Elwes, Fernández y Rivas, 2011), lo cual termina por limitar su iniciativa personal en cuanto a lo profesional.

Y, en tercer lugar, se hace necesario establecer más coordinación entre los tutores del centro escolar y los tutores universitarios, como demuestra un estudio reciente en el que se pone de manifiesto (Ponz, Abarca y Ramo, 2019, p. 157):

Respecto a la coordinación entre tutores, Universidad y Centros Educativos, el porcentaje de estos docentes que indicaron haber recibido comunicaciones con información por parte del profesorado universitario fue, en cada periodo, los siguientes: 63% al principio, 45%

⁵ No olvidemos que la mayoría de los planes de estudios de magisterio estipulan que los tutores que acogen a los alumnos/-as de magisterio en un centro escolar aportan una parte de la nota final de la asignatura de prácticum. Esto condiciona, inevitablemente, esta supuesta capacidad del estudiantado de desarrollar acciones educativas que no se encuentren en consonancia con lo que estos profesionales en activo llevan a cabo en su día a día. Es decir, que, en cierta manera, coarta la libertad de los futuros docentes para sugerir durante el Prácticum diferentes formas de actuación pedagógica y de investigación-acción.

Durante la tutorización del estudiante y 57% al final.

Con el reclamo de estas tres cuestiones no hacemos sino intentar conferir a los prácticums de magisterio de una casuística y de un saber pedagógico que pueda ir constituyendo una asignatura curricular de los planes de estudio de magisterio sistemática y operativa, en consonancia con un corpus de conocimientos teóricos y prácticos generados en virtud de la aplicación de lo aprendido en la universidad a la realidad educativa. Se trata, a la postre, de fomentar la apertura de la universidad a la realidad socioprofesional y de crear marcos de cooperación interinstitucional que vayan más allá del prácticum (desarrollar proyectos socioeducativos conjuntos).

Lo propuesto en la ponencia queda, así, concretado y mediado por las necesidades de mejora detectadas y circunscrita a los condicionantes de un tiempo y un contexto dado, y permanece a la expectativa de “una buena teoría” (Hottois, 1999), es decir, a tener claro que su posterior aplicabilidad será adecuada (o no) en la medida en que sea consecuente con el conglomerado de significados que se le atribuyan⁶.

3. Adecuación al presente y exigencias de futuro

En nuestra tarea de lograr formar a educadores/-as (y no a simples instructores), se hace necesaria la adecuación de los prácticums a las exigencias del presente, así como también se considera relevante la anticipación del futuro más inmediato de la realidad escolar y la adecuada

⁶ Todo ello sin olvidar, como muy agudamente apunta Holton (1998), que la condición que aporta cada “propuesta” a un paradigma de teorías existentes es la coherencia, ya que “la eficacia de una acción educativa no reside solo en los métodos y contenidos; depende también de la coherencia global entre todos los elementos de la situación de educación y finalidades adoptadas” (Mialaret, 1991, p. 409).

coordinación de los agentes que entran en juego cuando hablamos de alumnado universitario, profesorado universitario y profesionales en activo de la educación infantil y primaria.

Todo ello con el objetivo de optimizar la acción educativa concreta y de regular su control por medio de la acción programada en los planes de estudios de la asignatura universitaria del prácticum, ya que la institución universitaria debe desarrollar en su alumnado las aptitudes y actitudes que le van a permitir optar a cualquier puesto de trabajo relacionado con sus estudios (Rial y Barreira, 2012). Sin olvidar la necesidad de generar redes de trabajo capaces de intercambiar experiencias de innovación profesional.

Tal y como propuso Zeichner (2010), gran parte de lo que hemos apuntado hasta aquí se podría aunar en una concepción que denominó como “Formadores de maestros híbridos” que consiste en que el papel de la universidad no se limite a diseñar e implementar la asignatura de prácticum sino que el profesor universitario que en su carga lectiva tenga esta asignatura de prácticum “se implique también en formar asociaciones de escuelas que se ocupen de la formación inicial de profesorado y a veces en el desarrollo del profesorado en activo y otras en las que el profesor se centre en las prácticas de primaria y secundaria, incluso asistiendo a las reuniones del personal escolar” (Bretones, 2013, p. 449).

Hablamos de una propuesta que consideramos que optimiza el aprendizaje de los futuros maestros/as incentivando la vinculación teoría-práctica (a partir de procesos reflexivos compartidos entre tutores universitarios, tutores de escuela y estudiantes) sobre la dinámica y el desarrollo real de la enseñanza.

De hecho, lo que se sugiere desde esta ponencia es afrontar (y rediseñar) la asignatura de prácticum de magisterio concibiendo a la acción educativa desde un sólido ejercicio reflexivo no solo de su práctica (poiesis) sino de su obrar, es decir, de su propia praxis (Romero, 2004). La racionalidad de la reformulación que llevamos a cabo en esta ponencia se justifica por la

información disponible que afecta y/o condiciona a la casuística de los *hechos* con los que opera la realidad (social, cultural, política, etc.), así como también por la coordinación entre los distintos grados decisionales implicados.

Este marco de reestructuración de los planes de estudio de la asignatura del prácticum de magisterio demanda analizar todas las categorías que caracterizan a su praxis (Pallarès Piquer y Muñoz, 2017; Pallarès Piquer, 2019b); además, reclama atender al ámbito epistémico (el “porqué” del hacer pedagógico), necesita determinar el ámbito instrumental (el “cómo” rediseñar la asignatura), y precisa también esclarecer el teleológico (prescribir los objetivos que tienen que afrontarse). Todo ello con el objetivo de clarificar qué prácticum vamos a promover y que características va a tener.

En definitiva, considerar tanto el perfil académico como el profesional (así como los ámbitos de actuación laboral) en base a un ejercicio previo de análisis⁷ del rol que cumplen los agentes involucrados y con la pretensión última de aumentar las posibilidades efectivas de las acciones de formación universitaria mediante el ejercicio de conocimiento de los procesos, casuísticas y normas fundamentales de la acción educativa que se desarrolla en los contextos en los que algún día nuestro alumnado tendrá que ejercer su tarea docente.

Referencias:

-Agazzi, E. (1996). *El bien, el mal y la ciencia. Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica*. Madrid, Tecnos.

⁷ No se entiende cualquier reforma sin una orientación práxica y, a su vez, no se comprende un paradigma pedagógico sin un constructo técnico-social que la avale (Pallarès Piquer, Chiva, Planella y López, 2019).

- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar* 32, pp. 25-34.
- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, (2), pp. 443-471. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088.
- Bullough, R. (1997/2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: *La enseñanza y los profesores. I La profesión de enseñar*. Paidós, Barcelona, pp. 99-165.
- Cabero, I. y Muñoz, M C. (2019). Matemáticas y filosofía, tendencia a la correlación. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Nº. 87, pp. 163-172.
- Elwes, O., Fernández, R. y Rivas, B. (2011). Gestión, docencia y experiencias de Practicum en la Facultad de Educación de Toledo. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), pp. 441-457.
- Harman, G. (2016). *El objetivo cuádruple. Una metafísica de las cosas después de Heidegger*. Barcelona, Anthropos.
- Hernández, J. D. y Garavito, J. J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía. *Revista Filosofía UIS*, Vol. 17, Nº. 2, pp. 247-262.
- Holton, G. (1998). *Einstein, historia y otras pasiones. La rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX*. Madrid, Taurus.
- Hottos, G. (1999). *Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Postmodernidad*. Madrid, Cátedra.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. París, Presses Universitaires de France.
- Ortega, B. y Muñoz, M. C. (2019). Aplicaciones KDE Edu: software libre para mejorar la educación. En: *Civilización Digital y Pedagogías Emergentes a*

partir de las Nuevas Tecnologías, (coord.): Ismael Cabero Fayos y Marc Pallarès Piquer. Editorial Egregius, pp. 21-51.

-Pallarès Piquer, Marc (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), pp. 59-76. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu>

-Pallarès Piquer, M. y Chiva, Ó. (2017). *La Pedagogía de la Presencia*. Barcelona: UOC Editorial.

-Pallarès Piquer, M. y Muñoz, M. C. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI. *Foro de Educación*, 22, pp. 1-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.443>

-Pallarès Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 126-136.

-Pallarès Piquer, M. (2019a). Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo: Una aproximación a partir de la serie The Wire. *Arte, individuo y sociedad*, 31(2), pp. 375-392. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.60635>

-Pallarès Piquer, M. (2019b). El Twitter de Paulo Freire: Resignificaciones y horizontes de la educación desde "Pensar con los sentimientos". *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Nº. Extra 1, 201, pp. 83-99.

-Pallarès Piquer, M.; Chiva, Ó.; Planella, J. y López, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles educativos*, Vol. 41, Nº. 163, pp. 143-157

-Pallarès Piquer, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, pp. 9-27.

-Ponz Miranda, A.; Abarca Sos, A. y Ramo Garzarán, R. M. (2019). Valoración del Prácticum de los Grados de Magisterio de Teruel (España) ante una

experiencia de gestión coordinada entre la universidad y la administración educativa. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 22(2), 153-165, pp. 153-165.

-Rial, A. F. y Barreira, E. M. (2012). El prácticum de la titulación de pedagogía desde el punto de vista profesional. *Enseñanza&Teaching*, 30(2), pp. 153-174.

-Ridao I. y Ordóñez, R. (2000) Los Planes de estudio y la formación de maestros: un estudio longitudinal. *Bordón* Vol. 52, nº 1, pp. 87-105.

-Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

-Scott, L. A.; Gentry, R. y Phillips, M. (2014). Making pre-service teachers better: Examining the impact of a practicum in a teacher preparation program. *Educational Research and Reviews*, 9(10), pp. 294-301.

-Stuart, J.; Akyeampong, K. y Croft, A. (2009). *Key issues in teacher education*. Oxford, Macmillan Education.

-Zeichner, K. M. (2010). Nueva epistemología en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), pp. 123-149.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

EL TEATRO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

M^a Ángeles Hernández Prados¹
(Universidad de Murcia)
mangeles@um.es

José Santiago Álvarez Muñoz²
(Universidad de Murcia)
Josesantiago.alvarez@um.es

Carmen Quirosa Moreno³
(Universidad de Murcia)
Carmen.quirosam@um.es

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. José Santiago Álvarez Muñoz. Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Doctorando de la Universidad de Murcia. Colaborador en grupos de investigación y organizador de congresos y autor de varios artículos y comunicaciones. Línea de investigación centrada en las nuevas metodologías, ocio familiar y temas educativos transversales.

3. Carmen Quirosa Moreno. Alumna de 4^o de Educación Social en la Universidad de Murcia y vinculada al departamento de Teoría e Historia de la Educación como alumna interna. Mi línea de trabajo entre lo académico y lo científico se encuentra enmarcado en estos temas: componente del grupo de teatro de la facultad. Realizando "teatro para la vida" con mujeres víctimas de violencia de género.

Resumen:

Ante el cambio educativo del siglo XXI emergen nuevas metodologías, que contemplan nuevos escenarios, como es el caso del teatro, que aparece en todas las etapas educativas como medio de dramatización, y permite acercar lo curricular desde un ambiente de disfrute y distensión propicio para el aprendizaje. De esta forma, la universidad también se está haciendo eco de estas nuevas metodologías, que son más usuales en niveles inferiores, creando en numerosas universidades aulas de teatros y asociaciones teatrales, que resaltan el uso de esta plataforma cultural y artística como medio de aprendizaje y manifestación dentro y fuera de la comunidad universitaria. Este trabajo se centra en la búsqueda de las diferentes iniciativas que se están llevando a cabo en relación al teatro en 13 instituciones universitarias diferentes, remarcando las principales líneas de actuación que desarrollan. Se realiza el reclamo de mejorar las infraestructuras y formación del profesorado para poder hacer factible y real el uso generalizado de esta metodología, y por consiguiente, el papel social de la universidad más allá de los muros curriculares que imperan en su imagen y apertura exterior.

Palabras clave: teatro- educación- universidad- motivación- comunicación.

SUMMARY

In the face of the educational change of the 21st century, new methodologies are emerging, which contemplate new scenarios, as is the case of theatre, which appears in all educational stages as a means of dramatization, and allows the curriculum to be approached from an atmosphere of enjoyment and relaxation conducive to learning. In this way, the university is also echoing these new methodologies, which are more common at lower levels, creating in many universities theatres and theatrical associations, which highlight the use of this cultural and artistic platform as a means of learning and expression within and outside the university community. This work focuses on the search for the different initiatives that are being carried out in relation to the theatre in 13 different university institutions, highlighting the main lines of action that they are developing. It highlights the call for improving infrastructure and teacher training in order to make the widespread use of this methodology feasible and real, and therefore the social role of the university beyond the curricular walls that prevail in its image and external openness.

Keywords: theatre- education- university- motivation – communication.

1. LA UNIVERSIDAD MÁS ALLÁ DEL LIBRO Y DEL AULA

Desde sus orígenes la universidad ha sido concebida como cumbre del saber, fuente de la sabiduría y cuna del saber. Ahora bien, en lugar de englobar un conocimiento meramente teórico, la universidad moderna se conceptualiza como una vía de profesionalización renovada

pedagógicamente que posibilita la adquisición de una serie de competencias generales y específicas. De esta forma, con el paso del tiempo, cada vez queda más desterrada la idea de universidad como centro de investigación teórica en el que la generación del conocimiento se acerca a la praxis y el saber práctico. Siguiendo el precepto anterior, Pineda (2011, p.63), establece el nuevo horizonte didáctico del aula universitaria:

La formación profesional ha dejado de concebirse como una acumulación de conocimientos en un campo disciplinar para definirse como un proceso más amplio que debe conducir a una formación integral; la investigación, pasó de ser una herramienta para alimentar la academia a una práctica para la producción, socialización y enriquecimiento del conocimiento que aporta a la solución de problemas disciplinares y de los diferentes sectores de la sociedad

Por el contrario, nos encontramos que otros autores como Narro (2014) habla de la preexistencia de un modelo de universidad sustentada en la idea de la formación del hombre en la unidad del saber, que persigue la excelencia en una profesionalización academicista, cognitiva, que acaba generando unos titulados acreditados por un certificado en el dominio de multitud de datos adquiridos en su paso por la universidad, pero que adolecen, gran parte de ellos, de otras competencias esenciales para la vida ciudadana. Naishtat (2003, p.8) establece la siguiente crítica al respecto:

la profesionalización académica regida por la idea de excelencia genera una desreferencialización de la universidad en relación a la cultura y a la nación; la idea de excelencia se acomoda con el precepto de universalidad que señala Merton en cuanto un estar más allá de las idiosincrasias nacionales o de las culturas. Las disciplinas y sus formas de distribución de prestigio son verdaderamente transnacionales. Algunos críticos verán en este proceso un vaciamiento de la universidad contemporánea en relación a la misión cultural y a la inherencia nacional que todavía le daban contenido y significado en su apogeo humanista. En cuarto término, la generación de un mercado académico produce una diferenciación que no es sólo de académicos sino de instituciones universitarias, dando lugar a un sistema en el que las universidades compiten entre sí por prestigio

De ahí que nadie cuestioné hoy día la necesidad de cambio en la educación superior, a pesar del arduo debate que suscitó en sus inicios el proceso de convergencia europea. Tal reestructuración supuso una transformación de envergadura que se vio reflejada en el diseño de un nuevo contexto educativo, social, cultural y tecnológico, que deriva en una didáctica que abre paso a una nueva demanda de formación del profesorado, ante un escenario didáctico de la educación superior más centrado en el aprendizaje por competencias que en el propio contenido curricular (Pegalajar, 2016). Esta modificación supuso un cambio de mentalidad en la que el proceso de aprendizaje-

enseñanza dejó de surgir del docente para centrarse por y para el alumno como epicentro del acto didáctico, tal y como señala Santos (2005, p.5):

Que la dinámica emprendida, y con plazo fijo, implica otras formas de pensar y de actuar en el terreno universitario es cuestión sin réplica fácil puesto que, además, lo que se pretende es, ni más ni menos, una sustitución de paradigma educativo en la enseñanza superior, centrándolo más en el aprendizaje del alumno, procurándole un enfoque cooperativo basado en la interdependencia, simultaneidad y responsabilidad personal

Ahora bien, el conocimiento en la universidad no está pensado para ser contemplado o replicado, sino más allá de estas funciones se encuentra la capacitación del alumnado en la competencia creadora de conocimiento, enfatizando su capacidad de autocrítica, de cuestionamiento, de reflexión que le permita partir de lo existente para crear nuevos focos de conocimiento que, o permiten esclarecer una realidad problemática, o bien promueven el desarrollo de experiencias capacitadoras del ser humano. En cualquier caso, la relación entre universidad y conocimiento no puede ser endogámico, por el contrario debe revertir en la ciudadanía, y por ende en la mejora de la sociedad. Aspecto este que ha marcado considerablemente el proceso de convergencia europea iniciado en Bolonia.

Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas (Declaración de Bolonia, 1999).

La educación se convierte en la vía más eficaz para crear este marco común de ciudadanía europea, y dentro de los distintos niveles que abarca la educación formal, se inició por la universidad, pues además de ser un espacio más reducido y especializado en lo que al alumnado se refiere, también presentan una edad más elevada y se encuentran más próximos de su incorporación en la sociedad. Para Morales, Pardo y Álvarez (2011) el espacio de educación superior supuso un plan estratégico que se fraguó con el interés de crear un espacio educativo capaz de competir en el mercado de la educación superior con otros modelos de gran pujanza internacional, atrayendo hacia nuestras universidades a estudiantes y profesores, y de incrementar las posibilidades de empleo entre los universitarios en la Unión Europea.

Son muchos los autores que han incidido en esta vertiente social de la educación, puesto que, cada vez más, se postula por un modelo que atañe a las demandas que la sociedad como prioritarias, a fin de crear ciudadanos que actúen en pro del avance y desarrollo de la misma. De esta forma, tal y como puntualizan Naval y Ruíz (2012, p.108), emerge una institución centrada en lo cívico social en pro del cambio:

El binomio universidad y sociedad tiene también otras caras como, por ejemplo, la que se refiere a la relación entre universidad-ciudad territorio. Qué duda cabe que las universidades son impulsoras de desarrollo humano, cultural, social y empresarial allí donde están. Son agentes de cambio social, a la vez, que generadoras de estabilidad al hacer posible la transmisión de conocimientos, abrir horizontes de conocimientos, formar personas capaces de crítica, mejora y cambio, tanto a nivel personal como social. Es decir, son motor de desarrollo local y comunitario gracias a los puentes que tienden con las ciudades y con las diferentes comunidades

Pero aunque solo sea por situarse en el último eslabón del sistema formal y por aproximación al mundo adulto, esta relación entre educación y sociedad se encuentra más específicamente en la educación superior, ya que es el centro de cualificación profesional de las nuevas generaciones que posteriormente, si las circunstancias del mercado lo permiten, se insertaran en el mundo laboral, y como es sabido por todos, la maquinaria que mueve principalmente a las sociedad capitalistas es la economía. Desde este enfoque, Montesinos, Carot, Martínez y Mora (2008) establecen dentro del compromiso social universitario una faceta economicista centrada en la innovación empresarial como una de las nuevas competencias que se perfilan como prioritarias de cara al nuevo mercado laboral del Siglo XXI.

Este trinomio entre Conocimiento, Universidad y Sociedad conforman un triángulo del aprendizaje, donde cada parte interrelaciona con la otra, aunque en ocasiones presenten intereses diferentes y tensiones ideológicas, de modo que la sociedad moderna delega en la universidad la tarea de formar profesionales, y esta favorece la sabiduría institucional entendida como la combinación de conocimientos reflexión y elaboración de políticas para la formación del estudiantado (Barnett, 2001).

La universidad ha cambiado, situándose el objeto de la educación no solo en la profesionalización, sino también en el componente vital del mismo. Por ello, se apuesta por actuaciones educativas que capaciten para la vida en comunidad. Se ha de desterrar la idea inequívoca que asocia la educación para la vida únicamente para las etapas infantiles y adolescentes pues éste se considera como un proceso continuo que requiere de formaciones específicas que creen la mejor pasarela para el proceso de maduración que evoca al disfrute total de la vida adulta con conocimiento y manejo suficiente para no atentar contra las amenazas que contempla la vida (Ramírez y Víctor, 2010). Así mismo, como ya expusimos en otro lugar, educar para la vida implica

remarcar el importante papel del *otro* en la constitución de uno mismo y de una comunidad de sentido, y que, por tanto, se oponen a las visiones que han considerado al sujeto humano como un ente que puede desarrollarse en soledad

postulada, ajeno al resto de la humanidad. Educar para la vida es estar dispuesto a dejarse conmover por el otro (Hernández-Prados, Santos, Sorino y fuentes, 2015)

Un claro ejemplo de este cambio lo constituye el servicio de atención a la diversidad, aulas senior, el servicio de voluntariado, el centro social universitario, los proyectos de campus sostenible, servicio de atención a la infancia para facilitar la conciliación familiar, entre otras. Un sinfín de nuevas metodologías y actividades que se van adentrando en la universidad erradicando los modelos de enseñanza basados en el manual y posterior examen, abriendo paso a un nuevo horizonte educativo que realza el carácter práctico y significativo como principales prioridades a considerar dentro del ejercicio docente el cual combina con espacios alejados de la universidad, como el teatro, como nuevas formas de acceder a los contenidos desde un contexto de aprendizaje basado en el disfrute y la vivencia.

2. EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL TEATRO

Si bien el teatro es un estilo literario que nace vinculado al ocio de tipo lúdico-cultural, en la actualidad es considerado además un recurso educativo de gran relevancia para el desarrollo tanto de las dimensiones socio-convivenciales, como de lo cognitivo y emocional. Hace poco menos de un año, en este mismo foro científico, diferenciábamos el teatro desde una perspectiva artística,, entendido como acto poético, de reivindicación social, un recurso de expresión, en el que la libertad, creatividad e imaginación son fuentes inagotables, de la perspectiva educativa, centrada en la actividad escolar de carácter interdisciplinar, vinculado a lo emocional, convivencial y desarrollo personal (Hernández-Prados, Tolino Fernández-Henarejos, Ros Pérez Chuecos y Pitera Madrid, 2018). Con la intención de continuar profundizando en el teatro como recurso educativo, consideramos esencial indagar en las potencialidades educativas que presenta.

2.1. El teatro como refuerzo del contenido disciplinar // potencialización del saber desde el teatro

Son múltiples los aprendizajes que pueden ser impulsados a través del teatro como recurso educativo. “Además de enseñar literatura, resulta un medio ideal para que los estudiantes practiquen y aprendan inglés” (Torres, 2004, p.414). Éste nació como un recurso de dramatización que empezó a postularse dentro de las metodologías de los idiomas en los niveles básicos de Primaria e Infantil hasta extenderse al ámbito de la Educación Superior en las instituciones universitarias. Desde el ejercicio teatral se nos permite un acercamiento al contenido curricular en concreto de una forma amena y divertida desde un espacio de dinamismo y distracción en el que

se esconde el aprendizaje primordial que se pretende conseguir, a la vez que se potencia una serie de capacidades y competencias de carácter transversal.

Por otro lado, cabe resaltar el carácter motivador que lleva implícito que queda figurado como una inyección de deseo de aprender por el alumnado resultando esta premisa un factor de éxito para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha figura del alumnado se ve revertida al quedar perfilado como el principal artífice del aprendizaje más que un mero receptor de información, en una plataforma en la que se estimula su participación desde la creación de una serie de conflictos que resolver como si de retos se trataran (García y Huidrobo, 2018).

De esta forma, el teatro, tal y como señala Oltra (2015), como método de aprendizaje, da pie a la creación de escenarios reales en el que se aplican una serie de recursos verbales y no verbales configurando un contexto de comunicación verídico siendo parte contribuyente a la reconstrucción de ideas, historias o pensamientos desde la propia vivencia. Permite conseguir un nivel de comunicación y expresión adecuado en el que el uso de los recursos lingüísticos de la persona se ven alimentados por las experiencias de dramatización y teatro, además de desarrollar , de forma indirecta, otros elementos del ser como la empatía, puesto que el grado de intensidad de la vivencia suele ser tan elevada que puede desplazar a otros espacios o tiempos que se muestran lejanos de la realidad.

Tabla 1. *Ventajas del teatro para la potencialización del saber curricular*

<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos sean capaces de generar ideas innovadoras y creativas (López y Sevilla, 2009). • Formando personas originales, con iniciativa, flexibles, con visión futura, amigas de los riesgos y emprendedoras (Rabadán y Corbalán, 2011). • Desarrollo en las en las habilidades de comunicar, construir, anunciar y transferir el conocimiento (Álvarez y Martín, 2016). • la manifestación teatral como elemento potencializador en el desarrollo de la expresión corporal en niños (Alvarado, Ceferino y Stefania, 2016 p.71)
--

De esta forma, tal y como observamos en la tabla 1, los autores centran el aprendizaje, a partir del contacto con el contenido curricular, en los ámbitos de la creatividad, expresión, comunicación y emprendimiento. Esta red de conceptos se encuentran relacionados con el proceso de

humanización, catalogándose como fortalezas y/o potencialidades y en este sentido, constituyen finalidades de la educación. Son aspectos que resultan de gran funcionalidad para el ser humano como individuo social o profesional, aportando eficacia a su devenir personal como laboral. De esta forma, se ayudará a forjar a trabajadores flexibles y adaptables capaces de desenvolverse y adaptarse a cualquier de los entornos que puedan encontrarse al mercado laboral que les toque enfrentarse. No obstante, no debemos olvidar que desde el trabajo del teatro no sólo aporta al aprendizaje competencial sino que también contribuye al conocimiento y mejora del ser personal.

2.2. Potencialización del ser desde el teatro

Si bien es cierto que las experiencias del teatro en los contextos educativos se enmarcan en lo no formal, también se han podido registrar una serie de experiencias que contribuyen a la integración de ciertos colectivos en la sociedad, empleando como recurso de intervención sociocomunitaria la dramatización. En este caso, desde el uso del teatro en las aulas también se puede incentivar a la adquisición de una serie de contenidos no vinculados al currículo, aquellos que resultan educación para la vida y el ser, es decir, el currículo oculto que aborda una serie de temas transversales.

El teatro queda retratado en multitud de estudios como un medio de tratamiento psicosocial, ya que puede cubrir diversas necesidades del desarrollo de las personas, especialmente aquellas relacionadas con las fortalezas y que demandan de un tratamiento personal. Es por ello que, el teatro, más allá de una expresión artística, se concibe como una actividad que resalta la relación y las habilidades sociales como medios que son motores para el desarrollo de tal actividad, dando relevancia así al aprendizaje que ofrece en el conocimiento de uno mismo y los demás desde esta iniciativa (Fernández, Guerra y Begara, 2013).

Somos conscientes de las reticencias que los actores, en este caso el alumnado, pueden mostrar dentro de esta iniciativa teatral. Se identifican varias dificultades para la expresión y transmisión de experiencias, emociones o sentimientos, hecho que se transfiere a la situación de sus vidas personales. No obstante, desde el ejercicio de la interpretación, encuentran un entorno en el que poder expresarse de forma libre sin miedo a ser juzgados, aislados o criticados, dejan de ser su persona para convertirse en otra pero sin perder su esencia. Aunque hablamos de una situación que se mueve entre la ficción o simulación de la realidad de otros, la experiencia teatral le abre paso al conocimiento y expresión de aquellas emociones escondidas que no son capaces de mostrar, repercutiendo a su ser personal (Gomila, 2013).

Tabla 2. Ventajas del teatro desde la perspectiva de la potencialización del ser

- “El teatro es un arte total y absoluto que contribuye a que la humanidad aprenda a pensar, a sentir, a crear, a imaginar y, especialmente, a analizar la realidad, así como a tomar decisiones” (Blanco Martínez, 2017, p.193)
- “el teatro posibilita que, los adolescentes afectados por el síndrome de Asperger, mejoren su capacidad para socializar, comunicarse e interactuar” (Blanco Martínez, Regueiro Barreiros y González Sanmamed, 2016, p.117)
- Potencializa nuestra capacidad de conocer y experimentar diferentes niveles de realidad (Adame, 2015).
- La oportunidad que tienen para potenciar sus propias habilidades y para controlar/movilizar sus propios recursos (Musito y Buelga, 2004).

Todas estas ventajas dan justificación suficiente a la presencia de múltiples intervenciones terapéuticas basadas en el teatro pues todo eje de desarrollo de las obras queda sustentado en la espontaneidad de los sucesos que concurren donde la técnica de inversión de roles ayuda a la potencialización del ser en pro de un mayor conocimiento propio. Además, por último, también cabe remarcar lo beneficioso que podrá resultar esta mejora personal a la conexión y relaciones que vertebran el grupo clase pues se crea un clima de confianza y apertura que da pie a un compañerismo que desemboca en un mayor disfrute dentro de esta etapa educativa de gran enriquecimiento, forjando experiencias que nunca olvidar las cuales quedan patentes en mente y corazón junto a las personas que formaron parte de las mismas.

3. EXPERIENCIAS DE TEATRO EN LA UNIVERSIDAD.

Reducir el teatro a los niveles educativos no universitarios ha sido una constante habitual en épocas pasadas. Sin embargo, están emergiendo una multitud de iniciativas y propuestas que reflejan el teatro como uno de los nuevos escenarios didácticos para las aulas universitarias llegando a crear entornos específicos e incluso proyectos que involucran a gran parte de la comunidad universitaria siendo parte activa de la misma. De esta manera, las iniciativas más concurridas en la universidad suelen materializarse en las aulas teatro, y sus actuaciones pueden ser clasificadas en dos dimensiones, la primera para el uso didáctico desde la docencia de los distintos estudios universitarios y, por otro lado, para desarrollar proyectos de asociación universitaria de teatro, favoreciendo de este modo el asociacionismo solidario-comunitario y la capacidad de emprendimiento.

Gran parte de los proyectos parten de una naturaleza social, pues se hace con el fin de acercar tópicos o temas de actualidad desde el trabajo con el teatro, a fin de que el propio alumnado tome su conformación de una opinión y actitud al respecto y, por otro lado, crear un mensaje de sensibilización a la población desde la misma escenificación desarrollada. Además, también se toma el trabajo de la muestra artística como material de análisis, investigación y metodología, en el que extraer resultados desde una doble vertiente: como medio de éxito didáctico ante el uso de esta metodología y, además, como espacio del qué ser conocedor de las expresiones, ideas u opiniones de varios de los objetos de estudio sociológicos de mayor relevancia. Por otro lado, también se contempla la labor solidaria y comunitaria al destinar gran parte de los beneficios a grupos o colectivos sin fines lucrativos.

Otro de los grandes mensajes que se transmite es, el de la reclamación del teatro como manifestación artística que forma parte de nuestro patrimonio cultural, de modo que por medio de la universidad se contribuye a extender este arte, desde la práctica escénica y las actividades de formación. De esta manera, se brinda como una oportunidad para poder educar en el ocio en pro de alejar a los jóvenes universitarios de aquellos modelos de tiempo libre que infieren sobre la dimensión saludable. Tales preceptos hace de la universidad una institución que trasciende del meramente académico personificándose como un epicentro social que da vida a la comunidad universitaria dando el espacio que se merece a aspectos como la creatividad, arte o cultura que se encuentran en peligro ante las nuevas formas de ocio imperados por el consumismo y alejados del fin inclusivo.

Con interés general de conocer en qué grado las universidades españolas potencian el teatro en su comunidad educativa, se ha procedido a localizar en las web de las universidades españolas las actividades de teatro que se fomentan entre la comunidad educativa, obteniendo como resultado la información recabada en la siguiente tabla.

Tabla 3. Las aulas teatro en las universidades españolas

Univ. Autónoma de Madrid	https://www.uam.es/UAM/Teatro/1234886380177.htm?language=es
Universidad de Cantabria	https://web.unican.es/campuscultural/artes-escenicas-y-musica/aula-de-teatro
Universidad de Córdoba	http://www.uco.es/cultura/noticias/257-grupo-de-teatro-de-la-uco
Univ. de Castilla La Mancha	http://infocampus.uclm.es/2012/10/09/un-aula-de-teatro-con-vocacion-experimental/

Universitario de Galicia	https://www.usc.gal/gl/servizos/cultura/aulateatro.html
Universidad de Huelva	https://www.uca.es/category/teatro/ https://www.lolabotello.net/enseñanza/aula-de-teatro-uhu/
Universidad de Jaén	https://www.ujaen.es/servicios/cultura/portal-de-cultura/artes-escenicas/proyecto-atalaya-teatro https://www.ujaen.es/servicios/cultura/portal-de-cultura/artes-escenicas/aula-de-teatro
Universidad de Málaga	www.teatrouniversitarioatalaya.es/aulas-de-teatro/aulas/aula-de-teatro-umaescena-de-la-universidad-de-malaga
Universidad de Murcia	https://www.um.es/web/cultura/contenido/aulas/teatro
Universidad de Navarra	https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/reportajes/teatro https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/reportajes/teatro/companias
Universidad de Valencia	https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/agenda-uv/aula-teatro-uv-1285851282125/Esdeveniment.html?id=1285949759856
Universidad de Zaragoza	http://aulateatroourense.blogspot.com/

De esta forma, encontramos un total de 13 iniciativas que se desarrollan en diferentes centros universitarios del territorio peninsular, siendo el aula de teatro la más usual como medio didáctico y para la promoción de obras teatrales creadas desde la propia actividad docente. No obstante, además de la actividad dentro de la actividad educativa formal, también se contempla dentro de estas infraestructuras la creación de organizaciones de formación no formal que queda abierta a gente más allá de la comunidad universitaria, dando pie a un entorno de colaboración e intercambio de experiencias en un ambiente de formación, reflexión, debate y creación.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Ha quedado patente el uso del teatro como fuente de motivación para el desarrollo curricular en los estudiantes de varias etapas educativas, no obstante, en muchas

ocasiones, a pesar del interés y la motivación, hay una serie de dificultades que suponen un real impedimento para poder cubrir el desarrollo de esta metodología desde cualquiera de las materias de la amplia oferta de estudios que coexisten. En este caso, Torres (2004), señala la falta de medios e infraestructuras como una de las más concurridas:

Si utilizamos el teatro como técnica de aprendizaje, motivamos a los estudiantes. Ocurre, sin embargo, un problema. Concebir un curso de teatro en la universidad como texto más representación parece que solo es posible en las asignaturas optativas, pues en las asignaturas troncales y obligatorias contamos con un número muy elevado de estudiantes. Existe otro problema añadido. Muchas universidades no cuentan con espacios reservados para las representaciones teatrales (Torres, 2004, p.414)

En pro de poder hacer posible esta realidad en las aulas universitarias, no sólo es necesario una adecuación de los medios e infraestructuras necesarios, sino de contribuir a despertar el interés de los profesionales especializados en teatro para desempeñar el papel de preparador o dinamizador del aula teatro o de asociaciones de teatro entre el alumnado de diversas facultades. También es fundamental la visibilidad que se da a este tipo de iniciativas, para poder realizar un buen proceso de captación, así como disponer de convocatorias que garanticen un aporte económico que solvante los gastos derivados de la escenificación.

Así mismo, si lo que se pretende es introducir la dramatización en el aula, se podría propiciar cauces de colaboración formativa, entre los componentes de estas asociaciones teatrales y el profesorado de la universidad no vinculado a estas artes escénicas, con la finalidad de aprender como emplear las potencialidades de este recurso dentro del aula ordinaria. La formación del profesorado queda en una actividad primordial para la extensión de este tipo de metodologías pues carecen de las herramientas procedimentales y conceptuales destacando la necesidad impetuosa de crear planes de formación específico además de cursos, seminarios o intervenciones desde la propia unidad de innovación docente de las universidades españolas haciendo que deje de ser una práctica más propia de los estudios de naturaleza social extendiéndose al resto de ramas de conocimiento (Camino, Zelaieta, Álvarez y Tresserras, 2015).

Por último, cabe remarcar la necesidad de esta práctica a fin de dar reclamo y protagonismo a este tipo de arte en nuestra sociedad, pues se surge con urgencia la necesidad de nuevas formas de ocio alternativas a las cada vez más protagonistas formas de invertir el tiempo atrapados en las pantallas y en el mundo digital, evitando la falta de asistencia a un arte que ha sido parte principal del ámbito cultural en otras épocas. Tal misión, otorga a la universidad una papel activo en el reconocimiento de lo cultural y artístico, lo que permite reconocer el valor a la universidad como

centro de creación y transmisión del conocimiento, pero también como motor del cambio social en pro de hacer nuestro entorno un lugar mejor.

REFERENCIAS

- Adame, D. (2015). De la ritualidad a la transteatralidad en el teatro de entre siglos en México. In *América Latina y Europa: Espacios compartidos en el teatro contemporáneo* (pp. 417-433). Visor.
- Alvarado Padilla, L. M., Mendoza, C., y Stefania, F. (2016). *Manifestación teatral como elemento potencializador en el desarrollo de la expresión corporal en niños de primero de básica*. Tesis de Grado inédita: Universidad Técnica de Machala.
- Álvarez Domínguez, P., y Martín López, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 41-51.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Blanco Martínez, A. (2017). Posibilidades educativas del teatro. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 35(2), 193-195.
- Blanco Martínez, A., Regueiro Barreiros, J. M., y González Sanmamed, M. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 116-125.
- Blanco Martínez, A., Regueiro Barreiros, J. M., y González Sanmamed, M. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 116-125.
- Camino, I., Zelaieta, E., Alvarez, A. y Tresserras, A. (2015). Un reto innovador en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil: la obra teatral Kubik. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol 19, (2), 429- 440
- Fernández Rodríguez, M., Guerra Mora, P., y Begara Iglesias, O. (2013). El teatro como instrumento terapéutico en la rehabilitación psicosocial. *Norte de salud mental*, 11(46), 82-88.
- García-Huidobro, M. V. (2018). *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. Madrid: Ediciones UC.

- Gomila, A. (2013). Emociones en el teatro: ¿ por qué nos involucramos emocionalmente con una representación. *La representación de las pasiones: perspectivas artísticas, filosóficas y científicas*. Madrid: Dykinson, 57-78.
- Hernández-Prados, M. Á., Santos Gómez, M. , Soriano Ayala, E., y Fuentes, J. L. (2015). Retos de la educación de nuestro siglo: Educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica (317-346). En González Geraldo, J.L. (Coord.) (2015) *Educación, desarrollo y cohesión social*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 317-346
- Hernández-Prados, M.A., Tolino Fernández-Henarejos, A.C., Ros Pérez Chuecos, R. y Pitera Madrid, I.M. (2018). La educación en valores a través del teatro. *III Congreso Internacional Online sobre la educación en el siglo XXI*. Malaga.
- Montesinos, P., Carot, J. M., Martínez, J.- M. y Mora, F. (2008). Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching and Research, *Higher Education in Europe*, 33 (2), 259-271.
- Morales Gil, F. J., Pardo Rojas, A. y Álvarez Carpio, B. (2011). El Proceso de convergencia europea en la universidad española: un proceso en la encrucijada. *XXI, Revista de Educación*, 12, 15-27.
- Morales Gil, F. J., Pardo Rojas, A., & Álvarez Carpio, B. (2011). El Proceso de convergencia europea en la universidad española: un proceso en la encrucijada. *XXI, Revista de Educación*, 12, 15-27.
- Musito, G y Buelga, S. (2004). *Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment)*. Barcelona: VOC.
- Naishtat, F. (2003). Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica.
- Naval, C. y Ruíz, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón* 64 (3), 103-115.
- Oltra Albiach, M. À. (2015). Educación intercultural, diversidad y creatividad en el aula a través del teatro: los títeres. *Didáctica. Lengua y la Literatura*, 2015, 27 (1), 167-182.
- Pegalajar, M. C. (2016). Evaluación del Proceso de Convergencia Europea desde la Perspectiva de Estudiantes del Máster de Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2016, 9(2), 65-80.

- Pineda Gómez, C. (2011). Universidad y sociedad: reflexiones hacia una auténtica relación de cooperación. *Revista Docencia Universitaria*, 12(1), 61-71.
- Rabadán, R., y Corbalán, J. (2011). *Creatividad: teoría y práctica elemental para profesionales de la docencia, la empresa y la investigación*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Ramírez, L. V. y Víctor, A. C. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?
- Romero, S. S. (2018). En el origen del TEU: a propósito de una representación unamuniana de 1940 (El otro), *Anales de la literatura española*, 29-30, 47-63.
- Santos, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista española de pedagogía* año LXIII, 230, 5-16.
- Torres Núñez, J. J. (2004). Teatro español/inglés para enseñanza secundaria y universidad. *Cauce*, 2004,(27): 407-417.

MODELACIÓN MATEMÁTICA: UNA CAPACIDAD REQUERIDA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE INGENIEROS INDUSTRIALES EN MÉXICO Y LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA PARA SU APRENDIZAJE FUNDAMENTADO EN LA DIDÁCTICA Y EL CONSTRUCTIVISMO

Mtra. Silvia Melbi Gaona Jiménez
Universidad Autónoma de Querétaro
silvia.gaona.jimenez@hotmail.com

Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez
Universidad Autónoma de Querétaro
sandra.luz.guerrero@uaq.mx

Dra. Vanesa del Carmen Muriel Amezcua
Universidad Autónoma de Querétaro
vanesa.muriel@uaq.mx

Dra. Ma. Teresa García Ramírez
Universidad Autónoma de Querétaro
teregar@uaq.mx¹

RESUMEN

En este trabajo se aborda la necesidad de desarrollar la capacidad de la modelación matemática en los ingenieros industriales en formación en México, potenciando sus habilidades cognitivas de evaluación, deducción, inducción, abstracción, interpretación y aplicación, de forma que sean capaces de resolver problemas de alta complejidad del mundo real. La modelación matemática generalmente aborda problemas abiertos, lo cual implica trabajar con supuestos y estimaciones, en escenarios de incertidumbre, con varias alternativas para llegar a las soluciones, no necesariamente únicas. Desde hace 20 años, México

1

Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez. Profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tiene un doctorado en Gestión Tecnológica e Innovación. Tiene experiencia en Tecnologías de la Información y Multimedia. Es participante del proyecto "Uso de la gestión de la información (T.I.) y la Gestión del Conocimiento (G.C.) en la creatividad de los expertos de una industria automotriz". Correo electrónico: sandra.luz.guerrero@uaq.mx

Dra. Vanesa del Carmen Muriel Amezcua. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tiene un doctorado en educación, especialidad en comunicación. Ha sido coordinadora de Asuntos Académicos del Consejo Nacional para la Enseñanza y la investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC). Correo electrónico: vanesa.muriel@uaq.mx

Dra. Ma. Teresa García Ramírez. Ingeniera química en procesos, tiene una maestría en ciencias computacionales y un doctorado en Tecnología Avanzada. Profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tiene experiencia en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Correo electrónico: teregar@uaq.mx

Mtra. Silvia Melbi Gaona Jiménez. Tiene una maestría en Administración con especialidad en finanzas. Actualmente es alumna doctorante de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Correo electrónico: silvia.gaona.jimenez@hotmail.com

tiene uno de los niveles educativos con mayor área de oportunidad, entre las naciones integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), según los resultados del Informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), la prueba estandarizada internacional sobre educación. La más reciente evaluación en este sentido fue en el año 2018, los alumnos mexicanos no aprobaron en ninguna de los campos de ciencia, lectura o matemáticas. El promedio para México en ciencia fue de 419, en comparación con el promedio OCDE de 489, es decir 70 puntos abajo. El promedio en lectura para México fue de 420 en comparación con el promedio OCDE de 487, esto significa 67 puntos abajo. El promedio en matemáticas para México fue de 409 en comparación de 489 de la OCDE, lo cual implica 80 puntos abajo.

En este trabajo, en complemento de los referentes teóricos, se realizó un diagnóstico preliminar con el propósito de tener un referente empírico de desempeño. Se trabajó con una muestra de 29 estudiantes de ingeniería industrial de una universidad mexicana, dentro de un proceso metodológico que abarcará el diagnóstico, análisis, intervención y evaluación. Se valorará, de manera preliminar, la posibilidad de que las Tecnologías de Información pudieran coadyuvar para lograr un aprendizaje eficaz y eficiente de la modelación matemática que fortalezca el perfil de los egresados para una mejor inserción en el campo laboral, resolviendo problemas industriales reales.

PALABRAS CLAVE: modelación matemática, ingenieros industriales, capacidad intelectual, habilidades cognitivas.

ABSTRACT

This paper addresses the need to develop the capacity of mathematical modeling in industrial engineers being trained in Mexico, enhancing their cognitive skills of evaluation, deduction, induction, abstraction, interpretation and application, so that students be able to solve high complexity problems of the real world. Mathematical modeling generally addresses open problems, which involves to work with assumptions and estimates, in scenarios of uncertainty, with several alternatives in order to get the solution of the problem, not necessarily

unique. For 20 years, Mexico has one of the lowest educational performance among the members of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), according to the results of the PISA (Program for International Student Assessment), the international standardized test on education. The most recent evaluation in this regard was in 2018, Mexican students did not get a desirable performance in any of the fields of science, reading or mathematics. The average for Mexico in science was 419, compared to the OECD average of 489, 70 points below. The average in reading skills for Mexico was 420 compared to the OECD average of 487, this means 67 points below. The average in mathematics for Mexico was 409 compared to 489 for the OECD, which implies 80 points below.

In this work, in addition to the theoretical references, a preliminary diagnosis was done with the purpose of having a performance reference of a sample of 29 students of industrial engineering from a Mexican university, in order to generate empirical data within a methodological process that will cover diagnosis, analysis, intervention and evaluation. It will be assessed, in a preliminary way, the possibility that Information Technologies could contribute to achieve an effective and efficient learning of mathematical modeling that strengthens the profile of graduates for a better insertion in the labor field, solving real industrial problems.

1.- INTRODUCCIÓN

La prueba PISA es un instrumento estandarizado que mide el nivel de rendimiento académico de los sistemas educativos de los países pertenecientes a la OCDE, entre los que se ubica México. Es bien conocido que de manera sistemática, el sistema educativo mexicano se ha desempeñado en las tres áreas evaluadas y, en específico, en matemáticas, por debajo de la media OCDE. Este hecho refleja directamente el nivel de rendimiento de los estudiantes que transitan de nivel medio superior a superior, que es en el cual se ubica este trabajo. Los instrumentos de evaluación de la prueba PISA consideran entre los reactivos, la capacidad de modelado matemático.

El modelado matemático es una capacidad requerida en el perfil de egreso de los ingenieros industriales en México y a nivel internacional. En la

resolución tradicional de problemas matemáticos, generalmente se parte de problemas ficticios o descontextualizados y para su solución se aplican procedimientos y técnicas predefinidos y probados, para obtener una solución única. En contraste, el proceso de modelación matemática parte de problemas lo más reales posibles y no hay procedimientos predefinidos para su solución ni su implementación a la realidad.

En el caso de la modelación matemática puede haber una o varias soluciones y más de un método para solucionar el problema. La modelación matemática se aplica en áreas de la ingeniería industrial como administración de la producción, control estadístico de la calidad, toma de decisiones, investigación de operaciones, inventarios y almacenes, planificación y asignación de tareas, distribución y logística, entre otras.

2.- DESARROLLO

2.1 - CARACTERÍSTICAS DE LA MODELACIÓN MATEMÁTICA

En la tabla 1 se comparan las características del enfoque de la modelación matemática respecto a la resolución tradicional de problemas matemáticos.

Tabla 1. Actividades de modelación matemática en comparación con actividades de resolución tradicional de problemas matemáticos

Actividades de modelación matemática	Actividades de resolución tradicional de problemas matemáticos
Contiene componentes genuinos y los utiliza de forma organizada	Pudiera tener ajustes que son irreales en la vida real
La configuración del problema es consistente con la vida real	No son vistos como problemas en realidad
El escenario de la acción ayuda a hacer referencia a los hallazgos en la vida real	Los problemas son hechos por la situación de una estructura matemática
Se abordan situaciones que pudieran enfrentarse en la vida real con alguna frecuencia	Se abordan problemas que generalmente no se hacen frente en la vida real
Profesores y estudiantes organizan la información de forma autónoma	Los problemas se construyen con el objetivo de conducir a una investigación
Profesores y estudiantes usan sus hallazgos de la vida real para crear un problema	Los estudiantes resuelven los problemas sólo por la motivación de resolverlos
Las soluciones encontradas pueden ser utilizadas en la realidad	Los estudiantes resuelven los problemas para estar listos para los exámenes, ignorando referencias de la vida real
Las respuestas a los problemas de modelado son realmente importantes, es fácil establecer conexiones con otras situaciones y problemas	Las soluciones pudieran no ser útiles en situaciones de la vida real
Los problemas pueden ser reutilizables y generalizables	Los problemas y sus respuestas son adecuados para circunstancias especiales exclusivamente

Nota. Traducción de inglés a español. Fuente: (Ashim y Sahin, 2019:254)

Como puede observarse, para el caso de la Modelación Matemática, hay una constante que es la vida real como contexto del problema y el hecho de que no son problemas terminados, sino reutilizables y generalizables, además de que no necesariamente hay una única solución, ni está predefinida.

La figura 1, que se muestra a continuación, es una propuesta de los elementos, proceso y habilidades cognitivas requeridas en el proceso de modelación matemática.

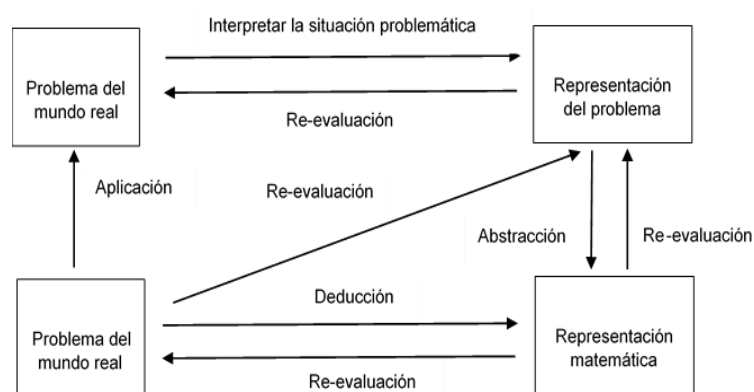


Figura 1. Un proceso general de modelación matemática
Nota. Traducción de inglés a español. Fuente: (Ashim y Sahin, 2019:253)

Evidentemente, en ambos casos, debe haber un proceso lógico coherente que respete teoremas, axiomas y postulados matemáticos. Un requerimiento del modelado matemático, adicional al enfoque tradicional es el trabajo con ciclos de modelado, pues el objetivo final no es resolver el problema, sino el desarrollo de habilidades cognitivas a través del proceso de modelado. Se espera que el estudiante genere propuestas de soluciones múltiples y que el docente realice intervenciones y retroalimente esas propuestas, para lo cual requiere de competencias docentes específicas como se muestra en la tabla 2.

Las interacciones de los docentes con sus alumnos son importantes porque los alumnos son los modeladores de las lecciones, por lo tanto, las contribuciones de los estudiantes son indispensables en el modelado matemático. La participación de los estudiantes en las tareas genera muchas ideas matemáticas; esto requiere que los docentes tomen

decisiones sobre cómo abordar las ideas matemáticas de los estudiantes.
(White, 2017:190) ²

Tabla 2. Modelo de competencias docentes necesarias en la enseñanza de modelación matemática

Dimensión teórica	Ciclos de modelado Objetivos y perspectivas de modelado Tipos de tareas de modelados
Dimensión de tareas	Soluciones múltiples de tareas de modelado Análisis cognitivo de tareas de modelado Desarrollo de tareas de modelado
Dimensión de instrucción	Planeación de lecciones con tareas de modelado Ejecución de lecciones con tareas de modelado Intervenciones, apoyo y retroalimentación
Dimensión de diagnóstico	Reconocimiento de fases en el proceso de modelado Reconocimiento de dificultades y errores Marcación de tareas de modelado

Nota. Traducción de inglés a español. Fuente: (Borromeo, 2014:29) ³

2.2 - ANTECEDENTES

En este apartado se abordan algunas aportaciones de autores que han experimentado y teorizado sobre la modelación matemática, su didáctica y su relación con las teorías del aprendizaje, en particular del constructivismo, que por su naturaleza, es compatible con la modelación matemática.

La teoría de Brousseau es un marco educativo amplio, mientras que el ciclo de modelado se refiere a un conjunto específico de prácticas y contenidos matemáticos. Inicialmente, se aborda cómo el modelado promueve la participación de los estudiantes y los factores sociales relacionados que Brousseau denominó el contexto. Un segundo aspecto es la importancia de comprender las matemáticas conceptualmente, una visión coherente con el constructivismo general de Brousseau y, específicamente, su distinción de problemas didácticos en contraste con problemas adidácticos. Otro tercer aspecto son los obstáculos y dificultades que los maestros dicen que los estudiantes encuentran al

² The teachers' interactions with their students is important because students are the modelers in a modeling lesson, thus student contributions are necessary in mathematical modeling. Students' participation in tasks generated many mathematical ideas; this required teachers to make decisions on how to address students' mathematical ideas.

modelar debido a sus expectativas y preparación previa, lo que Brousseau llama el contrato didáctico. (Huson, 2016:74) ⁴

Brousseau (2013) fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la modelación matemática en el constructivismo, sin embargo, no lo adopta ortodoxamente, sino que agrega varios conceptos como son la distinción de problemas didácticos de adidácticos, pues no todo problema real es pertinente para el proceso de la modelación matemática. También aporta el concepto de contrato didáctico con un rol participativo y responsable del estudiante y del docente para enfrentar los obstáculos que implica el aprendizaje de la modelación matemática, pues requiere de esfuerzo adicional considerable respecto a la resolución tradicional de problemas. Un tercer elemento es la institucionalización del enfoque de modelación matemática, pues Brousseau (2013) afirma que a pesar de que han habido avances científicos en la enseñanza de la modelación matemática, éstos no han permeado en la práctica, y menos aún, se aplican de manera sistemática e institucionalizada.

Competencias, secuenciación curricular e institucionalización. Brousseau impugnó la afirmación constructivista radical de que la educación no requiere nada más que los estudiantes lidien con situaciones ricas en un contexto productivo. Sí, así es como se originan las nociones matemáticas y tienen sentido, pero luego deben practicarse y conformarse a convenciones, un proceso que él llamó institucionalización. (Huson, 2016:54) ⁵

⁴ This study's first research question is How well does Brousseau's theory of didactical situations align with our current understanding of the modeling cycle? Brousseau's theory is a broad educational framework, whereas the modeling cycle refers to a specific set of mathematical practices and content. The first is how modeling promotes student engagement and related social factors that Brousseau termed the milieu. The second theme is that applying mathematics to real world problems helps students understand mathematics conceptually, a view consistent with Brousseau's general constructivism and specifically with his distinction of didactical versus adidactical problems. Third are the obstacles and difficulties teachers say students encounter when modeling because of their expectations and prior preparation, what Brousseau calls the didactic contract.

⁵ Competencies, curricula sequencing, and institutionalization. Brousseau contested the radical constructivist claim that education requires nothing more than that students grapple with rich situations in a productive milieu. Yes, that is the way mathematical notions originate and take meaning, but they must then be practiced and shaped to conventions, a process he called institutionalization.

También es posible ubicar en la literatura ejemplos de desarrollos de tecnología educativa basadas en la teoría del aprendizaje del constructivismo que se ejemplifica a continuación:

Globaloria fue lanzada en 2006 por Idit Harel, un emprendedor de tecnología educativa y defensor del constructivismo. Como señalamos anteriormente, Harel completó su doctorado en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) con Seymour Papert, estudiando los resultados de involucrar a los niños en el uso de la herramienta de programación Logo para crear herramientas de software para aprender matemáticas. Globaloria se basa en principios constructivistas, que incluyen la producción por parte de los alumnos de un dispositivo público computacional y significativo (por ejemplo, un juego), creado y compartido en un entorno de taller reflexivo de intervención guiada por pares y expertos. (Guzzetti y Lesley, 2016:245) ⁶

Como puede observarse, esta tecnología educativa incorpora en su diseño elementos de la teoría constructivista del aprendizaje, el enfoque al aprendizaje de las matemáticas que es un área del conocimiento que exige predominantemente razonamiento lógico, es decir, la capacidad de establecer relaciones, deducciones e inducciones. El aprendizaje significativo, el aprendizaje lúdico, el desarrollo de procesos cognitivos como la reflexión, la intervención dirigida e intencionada de expertos y la intervención de pares, quizás menos formal y guiada.

Bukhardt (2014) es otro autor que ha realizado investigaciones sobre la modelación matemática basando sus propuestas en el constructivismo cuyos representantes principales son Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner. El constructivismo se caracteriza principalmente por asociar el aprendizaje con la realidad con su complejidad, aprendizaje significativo dentro de un contexto,

⁶ Globaloria was launched in 2006 by Idit Harel, an educational technology entrepreneur and advocate of constructionism. As we noted above, Harel completed her PhD at MIT with Seymour Papert, studying the outcomes of engaging children in the use of the Logo programming tool to create software tools for learning math. Globaloria is based on constructionist principles, that include learners' production of a meaningful, computational public artifact (e.g., a game), created and shared in a reflective workshop environment of peer and expert-guided scaffolding.

proporciona entornos de aprendizaje en sustitución de instrucciones para tareas, exige pensamiento crítico y reflexivo sobre las experiencias de aprendizaje, lo cual implica metacognición. También considera la construcción del aprendizaje de forma colaborativa a través de la socialización. El constructivismo plantea que el alumno debe ser responsable de su aprendizaje y tomar un rol activo, de forma que aprende, incorpora ese aprendizaje a sus experiencias y conocimiento previo y modifica sus estructuras mentales. Estas características son congruentes con la modelación matemática, sin embargo, ésta es aún más exigente. “Manejar problemas no rutinarios en el aula basados en el constructivismo presenta a los maestros desafíos sustanciales, tanto matemáticos como pedagógicos, que no se cumplen en un aula tradicional.” (Burkhardt, 2014:9) ⁷

A continuación, se expone un resultado de la aplicación del modelado matemático y también una recomendación específica de trabajar la modelación matemática con fundamento en el constructivismo como teoría fundamental, trascendiendo un enfoque radical e incorporando las aportaciones sugeridas por Brousseau (2013), con su teoría de las situaciones didácticas.

Creación de significado en contexto: modelado como vehículo. Los profesores valoran aplicaciones del mundo real de las matemáticas porque involucran y motivan a los estudiantes, y porque la experiencia de los estudiantes con el contexto del problema les ayuda a comprender los conceptos matemáticos. Los investigadores de modelos llaman a este punto de vista "modelar como vehículo". Brousseau puso el contexto del problema en el centro de aprendizaje, y se esforzó por configurar creativamente situaciones como estimulación. (Huson, 2016:120) ⁸

Al reflexionar sobre el camino que tomó esta investigación durante varios años, un punto clave fue la selección de la teoría de Guy Brousseau sobre

⁷ Managing non-routine problems in the classroom based on constructivism presents teachers with substantial challenges, both mathematical and pedagogical, that are not met in a traditional classroom.

⁸ Meaning making in context: modeling as vehicle. Teachers value real world applications of mathematics because they engage and motivate students, and because the students' experience with the problem context helps them make sense of mathematical concepts. Modeling researchers call this viewpoint "modeling as vehicle." Brousseau put problem context at the center of learning, and he took pains to creatively configure situations to stimulate.

las situaciones didácticas como marco conceptual. Desde ese punto, La revisión de la literatura se volvió más centrada e interesante, y el desarrollo de la metodología. se volvió más productivo, particularmente preparándose para las entrevistas y, más tarde, el análisis de datos. (Huson, 2016:124) ⁹

El concepto de modelado matemático es especialmente considerado en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Es la piedra angular de las investigaciones internacionales que constituyen la estructura de las matemáticas. (Coşkun, 2017:20) ¹⁰

La modelación matemática es una capacidad que es necesaria desarrollar en el estudiante desde los niveles elementales y, predominante, en los superiores y de posgrado, que constituyen la preparación para la inserción en el sector laboral. La enseñanza de la aplicación de las matemáticas a problemas del mundo real ha ganado la inclusión del modelado matemático en los estándares de la prueba internacional PISA. En otro orden, es una capacidad que se exige en el perfil de egreso de los ingenieros en general a nivel internacional, y de los ingenieros industriales en específico, por parte de los empleadores.

El modelado es difícil y complejo de enseñar y aprender e implica un ciclo iterativo de pasos que exige capacitación especial para los docentes y, que no necesariamente se aborda en los libros de texto.

Los docentes son actores cruciales en el modelado y es necesario aportar elementos para su capacitación y actualización en este campo, tanto en el aspecto disciplinar como pedagógico.

Dada la dificultad de aprender y enseñar el modelado matemático, se requiere explorar estrategias didácticas que permitan reducir esta dificultad y mejoren los resultados de aprendizaje esperado en los estudiantes. Es, en este

⁹ Reflecting on the path this research took over several years, a key point was the selection of Guy Brousseau's theory of didactical situations as the conceptual framework. From that point, reviewing the literature became more focused and interesting, and developing the methodology became more productive, particularly preparing for the interviews and, later, data analysis.

¹⁰ Mathematical modelling concept is especially about International Student Consideration Program (PISA); it is the keystone of international researches that constitute the structure of mathematics.

sentido, que las Tecnologías de Información pueden ser una herramienta que coadyuve al logro de éste.

En orden complementario, es necesario contar con instrumentos de evaluación específicos, objetivos y confiables para el modelado matemático y, que no necesariamente, coinciden con los instrumentos de evaluación tradicionales. Un último aspecto y, por demás, crucial, es cómo institucionalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del modelado matemático a nivel superior en las ingenierías, en las que, por definición, se tendrían que abordar problemas de aplicación a través de las matemáticas y el estudiante debería ser capaz de resolverlos con autonomía.

2.3 – DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Existe un problema de reprobación en el desarrollo de la capacidad de modelación matemática, para el cual se propone hacer uso de las Tecnologías de Información, con el fin de potenciar sus habilidades de análisis, síntesis, abstracción, conceptualización, creatividad y desarrollo procedimental, involucradas en dicha capacidad, que habilita al estudiante para resolver problemas del mundo real con autonomía.

La modelación matemática es ampliamente estudiada en muchos países como Alemania, Turkía y Australia, y está convirtiéndose gradualmente en la investigación de primer plano en educación de las matemáticas en los Estados Unidos. Debido a la naturaleza nada familiar de la modelación, eventualmente es un reto para los profesores determinar exactamente cómo enseñar matemáticas a través de la modelación. (Been, A., 2016: 7) ¹¹

La modelación matemática exige que los estudiantes resuelvan problemas complejos del mundo real de forma autónoma y el profesor intervenga de manera específica, a partir de las propuestas de éstos.

¹¹ Mathematical modeling is well-researched in many countries such as Germany, Turkey, and Australia, and is gradually making its way to the foreground of mathematics education research in the United States. Due to the unfamiliar nature of modeling, it is sometimes challenging for teachers to determine exactly how to teach mathematics via modeling

La noción de la modelación como dar a los estudiantes la autonomía de resolver problemas, que le den sentido a las matemáticas de forma propia y las tareas sean vistas como “actividades independientes en las cuales los estudiantes resuelven un problema por ellos mismos”. El elemento a ser enfatizado es la independencia, la cual es importante de forma tal que las tareas hacen alusión a situaciones del mundo real, donde se espera que los estudiantes tomen decisiones acerca de la forma más apropiada de resolver un problema (Stender y Kaiser, 2015:1255) ¹²

En la prueba PISA 2018, la OCDE evaluó a un total de 1 millón 480,904 estudiantes mexicanos de 15 años. Una parte de estos estudiantes transita hacia la universidad, que es el nivel en el que se ubica este estudio. México ha estado en los niveles más bajos desde el año 2000, en términos de aprendizaje en las áreas de matemáticas, ciencia y lectura. Según este estudio, en 2018, México obtuvo un nivel de desempeño de 420 puntos en lectura, 409 en matemáticas y 419 en ciencia, en comparación con los promedios respectivos de la OCDE para cada área de 487, 489 y 489.

En términos relativos, 35% de los estudiantes de la muestra mexicana no alcanzó un mínimo de competencia en las 3 áreas evaluadas, 44% se ubicó en el nivel mínimo de competencia y 1% obtuvo resultados de alto desempeño (nivel 5 o 6). Analizando los resultados obtenidos por los 36 miembros de la OCDE, además de Colombia, que se encuentra en proceso de incorporación, México se ubicó dentro de los últimos tres lugares de desempeño, como se puede observar en la figura 2. Estonia obtuvo los máximos desempeños, logrando 523 puntos en lectura, 523 en matemáticas y 530 en ciencia, seguida por Canadá, Finlandia, Irlanda y Corea.

¹² The notion of modeling as giving students the autonomy to solve problems and make sense of the mathematics in their own way and tasks should be seen as “independent activities in which students solve a problem on their own”. The element to be emphasized is independence that is important so that the tasks resemble real-world situations, where students are expected to make choices about the most appropriate way to approach a problem.

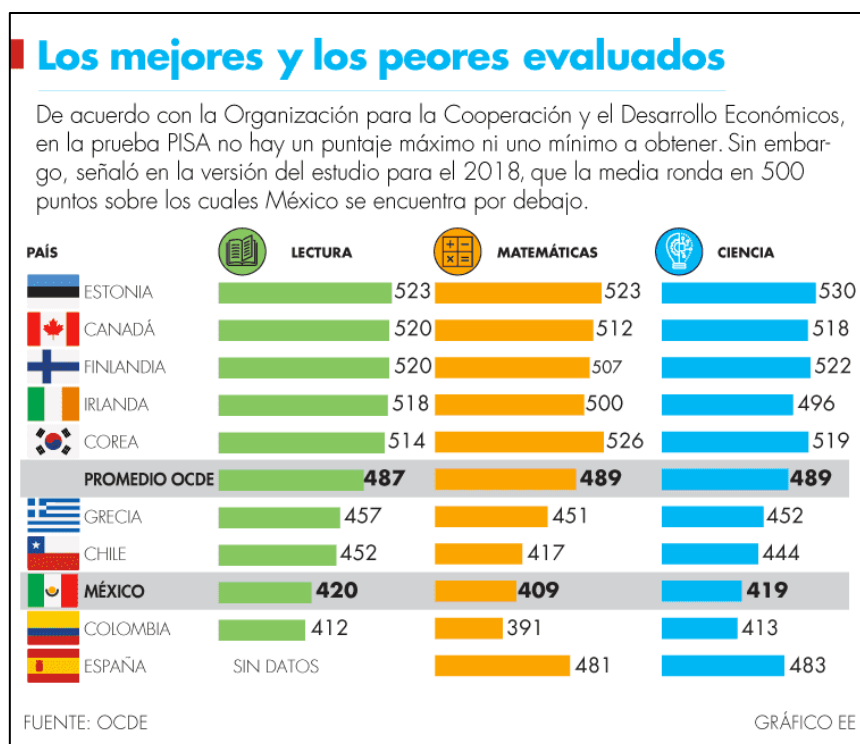


Figura 2. Resultados de desempeño de la prueba PISA 2018 de la OCDE
Fuente: (OCDE citado por Molina, 2019). Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Prueba-PISA-2018-Mexico-mantiene-los-mismos-bajos-niveles-en-aprendizaje--20191203-0048.html>

2.4- METODOLOGÍA

Inicialmente se revisaron planes de estudio de Ingeniería Industrial (I.I.), Ingeniería Industrial y de Sistemas (I.I.S), Ingeniería Industrial y Manufactura (I.I.M.) e ingeniería en Tecnologías de Manufactura (I.T.M.) de algunas instituciones públicas y privadas de nivel superior en México. Todas tienen el nombre oficial de Ingeniería Industrial con excepción del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con nombre oficial de Ingeniería Industrial y de Sistemas (IIS), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) con nombre de Ingeniero Industrial Administrador (IIA), La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) con nombre oficial de Ingeniería Industrial y de Manufactura (IIM) y la Universidad Politécnica de Guanajuato (UAG) con nombre de programa educativo de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura (ITM).

Tabla 3. Asignaturas de matemáticas en planes de estudio de ingeniería industrial en algunas instituciones de educación superior en México. ** Privadas

Institución de Educación Superior	Álgebra Lineal	Cálculo Diferencial	Cálculo Integral	Probabilidad y Estadística	Ecuaciones Diferenciales	Investigación de Operaciones
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) **	Álgebra Lineal I (2 Sem)	Cálculo Diferencial e Integral I (2 Sem)	Cálculo Diferencial e Integral II y III (3 y 4 Sem)	Probabilidad (4 Sem)	Cálculo Diferencial e Integral III (4 Sem)	Modelado y Optimización I y II (5 y 6 Sem)
Universidad Iberoamericana (IBERO) **	Álgebra Lineal (2 Sem)	Cálculo I y Taller (1 Sem)	Cálculo II (2 Sem)	Probabilidad y Estadística (3Sem)	Cálculo III (3 Sem)	Investigación de Operaciones I y II (4 y 5 Sem)
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) **	Modelación matricial (2 Sem)	Modelación de la Ingeniería y Ciencias (1 Sem)	Modelación Matemática Fundamental (1 Sem)	Análisis estadístico de datos (4 Sem)	Modelación Matemática Intermedia (2 Sem)	Modelación de procesos mediante álgebra lineal (3 Sem)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Álgebra Lineal (2sem)	Cálculo Diferencial (1sem)	Cálculo integral (2sem)	Probabilidad y Estadística (4sem)	Ecuaciones diferenciales (3sem)	Investigación de operaciones I y II (6 y 7Sem)
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	----	Cálculo Diferencial (Tronco general (TG))	Cálculo Integral (TG)	Probabilidad y Estadística (TG)	Ecuaciones Diferenciales Ordinarias (TG)	Investigación de Operaciones I y II (Tronco básico profesional)
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	----	Cálculo Diferencial (Nivel I)	Cálculo Integral (Nivel I)	Probabilidad (Nivel I) Estadística (Nivel I)	Métodos Matemáticos de la Ingeniería (Nivel II)	Programación Lineal Aplicada (Nivel II)
Universidad Autónoma de Estado de Morelos (UAEM)	Algebra lineal (2 Sem)	Cálculo diferencial (1 Sem)	Cálculo integral (2 Sem)	Probabilidad y estadística I Y II (1 y 2 Sem)	Ecuaciones diferenciales (3 Sem)	Investigación de operaciones I y II (6 y 7 Sem)
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	Algebra lineal (1 Sem)	Cálculo diferencial e integral (2 Sem)	Cálculo diferencial e integral (2 Sem)	Probabilidad y estadística (5 Sem)	Ecuaciones diferenciales (4 Sem)	Investigación de Operaciones. Modelos Determinísticos (4 Sem)
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)	Algebra lineal (1 Sem)	Cálculo diferencial (1 Sem)	Cálculo integral (2 Sem)	Probabilidad y estadística (1 Sem)	Ecuaciones diferenciales (3 Sem)	Investigación de operaciones (10 Sem)
Instituto Tecnológico de Cautla (ITC)	Algebra lineal (3 Sem)	Cálculo diferencial (1 Sem)	Cálculo integral (2 Sem)	Probabilidad y Estadística (2 Sem) Estadística inferencial I y II (3 y 4 Sem)	----	Investigación de operaciones I y II (4 y 5 Sem)
Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ)	Álgebra lineal (4 Sem)	Cálculo diferencial (1 Sem)	Cálculo integral (2 Sem)	Estadística inferencial I y II (4 y 5 Sem)	----	Investigación de operaciones I y II (5 y 6 Sem)
Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT)	Álgebra lineal (1 Cuat)	Cálculo Diferencial e Integral (1 Cuat)	Cálculo Diferencial e Integral (1 Cuat)	Probabilidad y estadística (2 Cuat)	Ecuaciones diferenciales (3 Cuat)	Investigación de operaciones (5 Cuat)
Universidad Politécnica de Guanajuato (UPG)	Álgebra Lineal (1 Sem)	Cálculo Diferencial (2 Cuat)	Cálculo Integral (3 Cuat)	Probabilidad y Estadística (2 Cuat)	Matemáticas para Ingeniería I y II (4 y 5 Cuat)	Investigaciones de operaciones (8 Cuat)

Las primeras 3 instituciones de la tabla tienen financiamiento privado y el resto tienen financiamiento público. Se identificaron asignaturas de matemáticas que se cursan en el primer y segundo ciclos académicos principalmente y que constituyen un fundamento importante, amplio y sólido de ciencias básicas para el desarrollo de la capacidad de modelación matemática (ver tabla 3).

En la mayoría de los planes de estudio se incluye álgebra lineal, cálculo diferencial, cálculo integral, probabilidad y estadística y ecuaciones diferenciales o sus equivalentes, como ciencias básicas que son cursadas entre el primero y el cuarto cuatrimestre o semestre, según la estructura del programa. En todas estas asignaturas la modelación matemática está presente. Investigación de operaciones no es catalogada como ciencia básica, sino de aplicación de éstas. Junto con otras asignaturas de los planes de estudios como Teoría de Decisiones, Administración de la Producción, Modelación/Gestión de la Cadena de Valor, Simulación o Programación Lineal Aplicada, Simulación, entre otras, son susceptibles de enseñarlas y aprenderlas con modelación matemática. Como puede observarse, es una asignatura que tiene mayor variabilidad respecto al cuatrimestre o semestre en el que se cursa, yendo desde el tercero al décimo cuatrimestre o semestre. Posteriormente se procedió a la generación de evidencia empírica a través de un diagnóstico de campo.

Para iniciar a generar datos empíricos y una potencial hipótesis de investigación, se trabajó con una muestra de 29 estudiantes de ingeniería industrial que ya habían cursado las asignaturas de matemáticas de ciencias básicas con los nombres tradicionales o sus equivalentes, contenidas en la tabla 4, con los desempeños promedio y desviaciones estándar mostrados en sus reportes de calificaciones.

Tabla 4. Nivel de desempeño promedio en asignaturas previas de matemáticas y su desviación estándar (escala 0 a 100)

Asignaturas cursadas previamente	Promedio	Desviación estándar
Probabilidad y estadística o equivalente	75.5	10.21
Cálculo diferencial o equivalente	73.1	11.98
Cálculo integral o equivalente	80.3	12.39
Álgebra lineal o equivalente	85.5	8.27
Ecuaciones diferenciales o equivalente	75.9	16.59
Promedio	78.06	11.88

Se diseñó una evaluación diagnóstica integrada por 3 problemas de modelación matemática con 51 reactivos que debieron ser resueltos sin calculadora ni ningún otro dispositivo tecnológico. Los problemas fueron de dos variables para que pudieran resolverse por métodos gráficos o analíticos indistintamente, dependiendo de la decisión que tomara cada estudiante de forma autónoma e independiente.

Los reactivos fueron organizados con base en los niveles cognitivos de Bloom para facilitar su análisis. Puede observarse de la figura que 39 de 51 reactivos (76.47%) corresponden a los 3 niveles cognitivos más altos de la taxonomía, que sería lo esperado en nivel superior (ver figura 3).

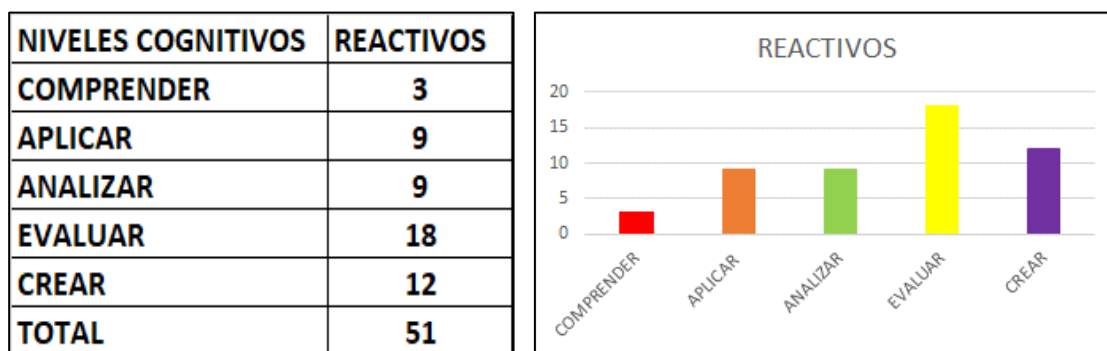


Figura 3. Número de reactivos por nivel cognitivo

Los tiempos asignados a cada problema fueron determinados con base en cronometraciones promedio de solución de profesor en minutos y segundos (6m12s, 6m13s y 6m08s respectivamente), multiplicados por un factor de 5 y redondeados a la alza para aplicación a los alumnos, quedando en 35 minutos por problema para tiempo-alumno. En caso de que un alumno terminara antes del tiempo programado para cada problema, debía esperar para trabajar con el siguiente problema. Se revisaron y socializaron las instrucciones y condiciones con los alumnos previamente, sin reducir el tiempo real para cada problema. Los alumnos sólo dispusieron de lápiz, goma, sacapuntas y hojas para resolver el instrumento de diagnóstico.

3.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Analizando las calificaciones oficiales de los 29 elementos de la muestra en los 5 cursos de matemáticas previamente tomados (probabilidad y estadística, cálculo diferencial, cálculo integral, álgebra lineal y ecuaciones diferenciales o sus equivalentes) se observa que la media aritmética global es de 78.06/100, con desviación estándar de 11.88, es decir, tomando una desviación estándar, el 68.2% de los elementos de la muestra tiene un desempeño dentro del intervalo [66.18,89.94]. El promedio global de 78.06 puede interpretarse relativamente bueno tratándose de cursos de matemáticas y aún más, el límite superior de 89.94 que considera la media aritmética más una desviación estándar. Si se toma como referencia la media aritmética menos una desviación estándar se tiene un límite de desempeño promedio global mínimo de 66.18. En términos porcentuales, 84.1% de la muestra analizada tendría una calificación igual o superior a este mínimo.

Respecto a los resultados obtenidos de la aplicación de la evaluación diagnóstica de modelación matemática, se observa que 97% de los elementos de la muestra tuvieron un desempeño por debajo de 46.7/100. Sólo un elemento de la muestra obtuvo 86.1/100. El 59% está por debajo de un desempeño de 20/100, y el 83% por debajo de 30/100. Estos resultados son coincidentes con los emitidos por la OCDE para México en PISA de 2000 a 2018.

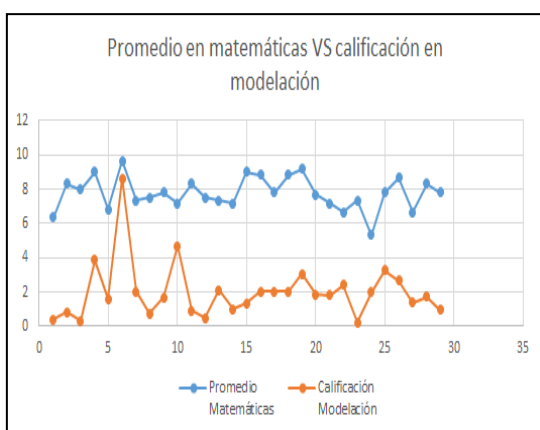


Figura 4. Promedio en cursos de matemáticas tomados previamente comparados con promedio en evaluación diagnóstica de modelación matemática.

** Multiplicar por factor 10, para escala [0,100]

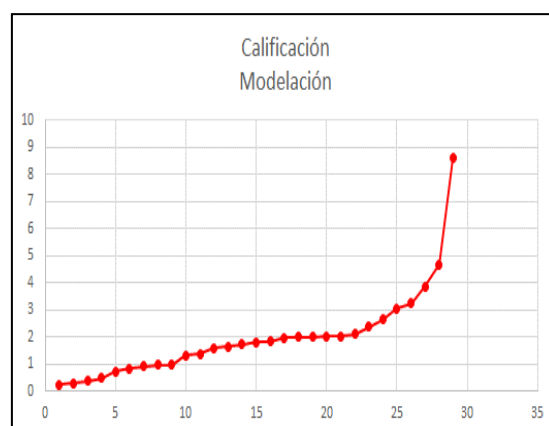


Figura 5. Calificación en evaluación diagnóstica de modelación matemática ordenada de menor a mayor

** Multiplicar por factor 10, para escala [0,100]

El problema planteado en los resultados de PISA a nivel medio superior parecieran no ser privativos de ese nivel, sino que pudieran presentarse a nivel superior, considerando que para estar en este último, los estudiantes debieron transitar previamente por nivel medio superior (ver figuras 4 y 5).

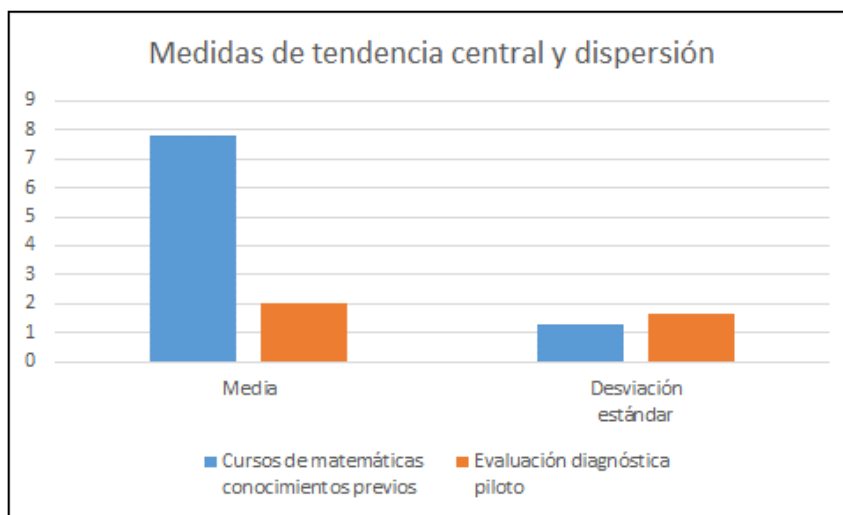


Figura 6. Medidas de tendencia central y de dispersión del desempeño en cursos previos de matemáticas comparadas con el desempeño de la evaluación diagnóstica

Estas medidas de tendencia central y de dispersión contrastan diametralmente con las obtenidas en la evaluación diagnóstica con promedio de 1.996 y desviación estándar de 1.65, es decir, el 68.2% tiene una calificación en escala de 0 a 100, dentro del intervalo [3.5, 36.4] (ver figura 6).

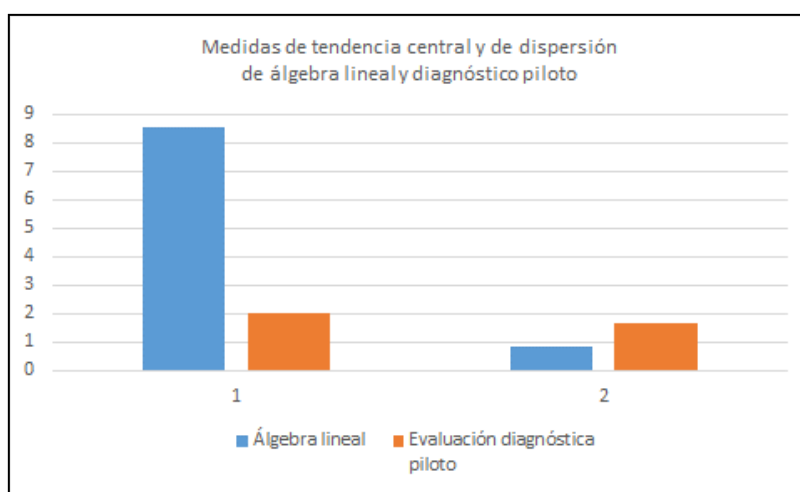


Figura 7. Medidas de tendencia central y de dispersión del desempeño en álgebra lineal comparadas con el desempeño de la evaluación diagnóstica

Si el comparativo se hace entre álgebra lineal, la asignatura crítica para resolver la evaluación diagnóstica, este contraste es aún mayor. Las medidas de tendencia central y de dispersión para álgebra lineal son respectivamente 85.5 y 8.27, lo cual implica que el 68.2% tiene una calificación en escala de 0 a 100, dentro del intervalo [77.2, 93.7] (ver figura 7).

Con base en las gráficas y datos de las tablas, no se observa una correlación positiva entre el desempeño individual en la evaluación diagnóstica y el promedio individual en los cursos previos de matemáticas de cada elemento de la muestra, excepto para uno de ellos. La misma situación se presenta si se considera el desempeño promedio como grupo.

Si el análisis se hace con respecto a los niveles cognitivos, se observa que el 76.3% de los reactivos de la evaluación diagnóstica se ubican en los niveles cognitivos 4 o superior. Los desempeños en los niveles cognitivos son, de menor a mayor, evaluar 17.4/100, analizar 19.3/100, crear 20.2/100, aplicar 24.7/100 y comprender, de nivel 2, 35.9/100. El desempeño promedio global de la muestra piloto es de 23.5/100 y la desviación estándar promedio global es de 23.8/100. Puede observarse que la desviación estándar para los 4 niveles de orden mayor excede en valor absoluto al nivel de desempeño (ver figuras 8 y 9).

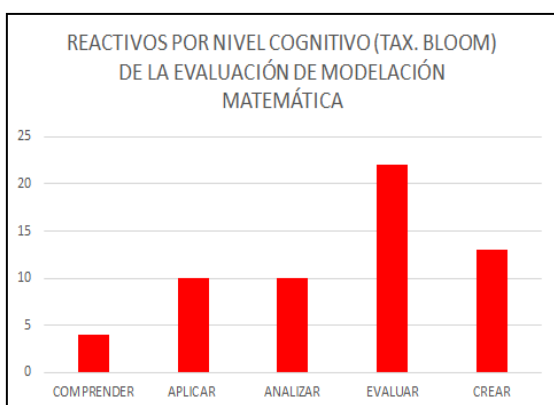


Figura 8. Reactivos por nivel cognitivo con base en la taxonomía de Bloom

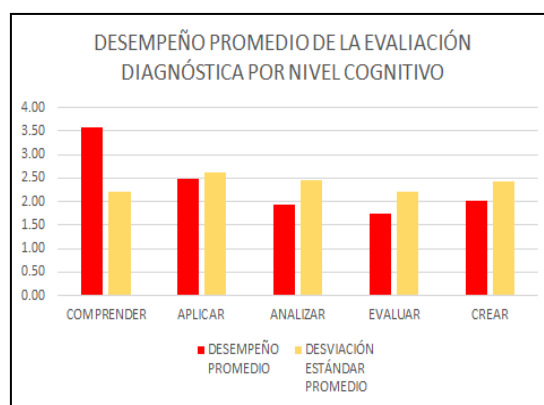


Figura 9. Desempeño promedio de la evaluación diagnóstica con base en los niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom

Lo mismo sucede con la desviación estándar promedio global, en comparación con el desempeño promedio global. Estos datos refuerzan la existencia del problema planteado, pero más aún, reflejan condiciones de variabilidad significativa en la variable de desempeño. Esta característica, en términos de control estadístico de calidad del proceso, significa que éste está

fuera de control, es decir, se tendría que intervenir tanto en el desempeño promedio como en la estabilización del proceso. Puede observarse en las gráficas que los desempeños más bajos ocurren en los niveles cognitivos de mayor orden, esto significa que las capacidades desarrolladas están muy limitadas a órdenes inferiores como memoria y comprensión y el desarrollo de niveles superiores manifiesta limitaciones significativas reflejadas en bajo desempeño.

Los resultados obtenidos sugieren analizar y, en su caso, someter a comprobación los siguientes aspectos, entre otros posibles :

- La necesidad de aumentar el tamaño de muestra de estudio y hacer los diagnósticos que se sugieran necesarios
- El cumplimiento, lo más posible, de criterios estadísticos de confiabilidad de la muestra como son su representatividad y aleatoriedad
- El análisis del enfoque didáctico que están teniendo los cursos de ciencia básica de matemáticas y su contribución al desarrollo de la capacidad de modelación matemática
- El análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en los cursos previos y en la evaluación diagnóstica con el fin de determinar su validez y confiabilidad
- Determinar qué niveles cognitivos se están desarrollando en los cursos de ciencia básica y su impacto en el desarrollo de la capacidad de modelación matemática
- Investigar si la triada Tecnologías de Información y Comunicación + Didáctica + Constructivismo pudieran contribuir al desarrollo de la capacidad de modelación matemática con eficacia y, sería deseable, con eficiencia
- Determinar en qué medida el software/lenguaje licenciado o libre pudiera contribuir a un mejor aprendizaje de la modelación matemática
- Determinar en qué medida se pueden diseñar instrumentos de evaluación que cumplan con estándares de calidad internacional y

objetividad, que garanticen el aprendizaje en los tiempos oficialmente establecidos escolarmente y sean congruentes con el ciclo reiterativo del aprendizaje de la modelación matemática, mucho más exigente que la Resolución de Problemas, dentro del contexto del aprendizaje de las matemáticas

REFERENCIAS

- Ashim, B. y Sahin, A. (2019): "Mathematical Modeling: An Important Tool for Mathematics Teaching". En revista *International Journal of Research and Analytical (IJRA)*, 6(2), 252-256. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594778.pdf>. Consultado en 10/01/20 a las 22:50
- Been, A (2016): "Teacher views of mathematical modeling" (Disertación doctoral, The University of Arizona). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (Proquest No. 10149417)
- Borromeo, R. (2014): "Mathematical modeling – The teachers' responsibility". En revista *Proceedings of Conference on Mathematical Modeling at Teachers College of Columbia University*, 26–31.
- Brousseau, G., Brousseau, N., y Warfield, V. (2013): "Teaching fractions through situations: A fundamental experiment". Springer, New York, NY.
- Burkhardt, H. (2014): "Curriculum design and systemic change. In Y. Li & G. Lappan (Eds.)". En revista *Mathematics curriculum in school education* (13-34). doi:10.1007/978-94-007-75602
- Coşkun, H. (2017): "Mathematical modelling research in Turkey: A content analysis study". En revista *Educational Research and Reviews*, 12(1), 19-27. doi:10.5897/ERR2016.3077
- Huson, C.J. (2016): "Mathematical Modeling from the Teacher's Perspective" (Disertación doctoral, Columbia University). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (Proquest No. 10107561)
- Instituto Politécnico Nacional (IPN): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en <https://www.ipn.mx/assets/files/ofertaEducativa/mapa-curricular/superior/escolarizado/UPIICSA-P-2010-Ingenier%C3%ADa-Industrial.pdf>. Consultado en 5/03/20 a las 20:30.
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en <https://industrial.itam.mx/es/1/paginas/plan-de-estudios-14> . Consultado en 5/03/20 a las 20:35.
- Instituto Tecnológico de Cuautla (ITC): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en <http://itcuautla.edu.mx/images/itc/INDUSTRIAL.pdf>. Consultado en 5/03/20 a las 20:30.
- Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en <http://www.itq.edu.mx/cepad/reticulaind.pdf>. Consultado el 5/03/20 a las 20:40.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM): Plan de estudios de Ingeniería Industrial y de Sistemas. Disponible en <https://tec.mx/es/innovacion-y-transformacion/ingeniero-industrial-y-de-sistemas>. Consultado en 5/03/20 a las 20:45.
- Molina, H. (2019, diciembre 3): "Prueba PISA 2018: México mantiene los mismos bajos niveles en aprendizaje". *El economista*. Disponible en <https://www.economista.com.mx/politica/Prueba-PISA-2018-Mexico-mantiene-los-mismos-bajos-niveles-en-aprendizaje--20191203-0048.html>. Consultado en 12/03/20 a las 8:50.
- Stender, P. y Kaiser, G. (2015): "Scaffolding in complex modelling situations". En revista *ZDM Zentralblatt Für Didaktik Der Mathematik*, 47(7), 1255-1267.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL): Plan de estudios de Ingeniero Industrial Administrador. Disponible en <https://www.uanl.mx/oferta/ingeniero-industrial-administrador/> . Consultado en 5/03/20 a las 20:50.
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ): Plan de estudios de Ingeniería Industrial y de Manufactura. Disponible en

- <https://www.uaq.mx/index.php/carreras/licenciaturas/fi/ingenieria-industrial-y-de-manufactura>. Consultado en 5/03/20 a las 20:55.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/ingenieria-industrial.php>. Consultado en 5/03/20 a las 21:00.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en https://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/5_13_Lic_en_Ingenieria_Industrial_AZC.pdf. Consultado en 5/03/20 a las 21:05.
- Universidad Iberoamericana (IBERO): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en https://ibero.mx/files/PLAN_IDEAL_2501_INGENIERIA_INDUSTRIAL.pdf. Consultado en 5/03/20 a las 21:10.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en https://www.ingenieria.unam.mx/programas_academicos/licenciatura/industrial.php. Consultado en 5/03/20 a las 21:15.
- Universidad Politécnica de Guanajuato (UPG): Plan de estudios de Ingeniería en Tecnologías de Manufactura. Disponible en <https://upgto.edu.mx/ingenieria-manufactura/>. Consultado en 5/03/20 a las 21:20.
- Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT): Plan de estudios de Ingeniería Industrial. Disponible en <http://www.upt.edu.mx/Contenido/OfertaEducativa/Profesional/II/IngIndustrial.html>. Consultado en 5/03/20 a las 21:25.
- White, E.A. (2017): "The mathematics in mathematical modeling". (Disertación doctoral, Montana State University). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (Proquest No. 10682119)

MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA

Ismael Cabero Fayos¹

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Ismael.cabero@unir.net

Baltasar Ortega Bort²

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

bortega@vila-real.uned.es

Resumen:

Las capacidades propias de la Didáctica de las Matemáticas como disciplina científica tienen como objetivo primordial la necesidad de transmitir unos contenidos concretos dentro de una dimensión afectiva, muchas veces, poco propicia. La evolución de la Didáctica de las Matemáticas para restablecer esos lazos afectivos propiciará un cambio de la escuela, así como una adaptación a una realidad en evolución constante, en la que tendrá cabida la sociedad de la información en la que estamos inmersos, así como una actualización en el uso de las nuevas tecnologías.

Una reflexión epistemológica sobre la Didáctica de las Matemáticas implicará una renovación necesaria que amplíe los canales de enseñanza y difusión de esta con el objetivo de facilitar el acceso del conocimiento matemático.

Palabras clave: Didáctica - Matemáticas – Renovación – Escuela - Pedagogía

Abstract:

The own abilities of the Didactics of Mathematics as a scientific discipline have, as a primary goal, to transmit specific contents within an affective dimension, often not very favorable. The evolution of the Didactics of Mathematics to reestablish these emotional ties will lead to a change of the school. This development must reflect as an adaptation to a reality in constant evolution, in which the information society in which we are immersed will have a place, as well as a update on the use of new technologies.

¹ Doctor en Ciencias (Estadística) por la Universidad Jaume I de Castellón. Ejerce como profesor en la UNIR y en la Universidad de Valencia, impartiendo Didáctica de las Matemáticas de todos los niveles (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato). Sus investigaciones se centran en el aprendizaje estadístico y la didáctica de las matemáticas. Cuenta con varios artículos publicados en revistas indexadas, es coautor de un libro y coordinador de otros dos y ha participado como ponente en diversos congresos internacionales.

² Licenciado en Físicas por la Universidad de Valencia, *Venia Docenci* para Nuevos Profesores-Tutores de la UNED en el 2005, Máster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Profesor-tutor de la UNED y docente en ESO desde el 2000, Profesor de Magisterio en el Grado Maestro Primaria en la Universidad Internacional de la Rioja desde el 2017.

An epistemological reflection on the Didactics of Mathematics will imply a necessary renewal that expands its teaching and dissemination channels in order to facilitate access to mathematical knowledge.

Keywords: Didactics - Mathematics - Renovation - School – Pedagogy

Introducción

En su pretensión por desarrollar dimensiones de intervención, actividad interna y un nivel de competencia adecuada, cualquier disciplina se cuestiona constantemente las capacidades esenciales para llevar a cabo su despliegue en cuanto a eje pedagógico a partir del cual transmitir “saber”, y la didáctica de las matemáticas no es una excepción, por eso no puede eludir dichos cuestionamientos.

Cuando nos referimos a la didáctica de las matemáticas como campo científico-pedagógico estamos planteando la disposición de un corpus de conocimiento circunscrito a la “modelización de los procesos de adquisición y comunicación del conocimiento matemático que se produce, se cuestiona, valida o rechaza dentro de la comunidad de la Didáctica de la Matemática” (Llinares, Sánchez, García y Escudero, 2000). Esta modelización requiere de recursos adaptados a las finalidades desde la actividad del educando y desde una estructura curricular que guíe la orientación formativa en cuanto a contenido educativo.

No obstante, al tratarse de una ladera de la pedagogía, cualquier didáctica se conforma de un conglomerado de decisiones técnicas (Pallarès, 2014), que responden al objetivo último: transmitir la materia concreta –en este caso: matemáticas, ladera que debe hacer posible interpretar y modular estado de cosas, acontecimientos y acciones educativas (Pallarès, 2018). Y es precisamente aquí donde radica una de las dificultades de la Didáctica de las matemáticas, pues precisa fundamentar en cada intervención educativa el componente pedagógico desde la complejidad de su “pilar”: las matemáticas, asignatura que habitualmente es considerada por los y las estudiantes una de las más difíciles en sus estudios, ya sean estudios primarios, secundarios o universitarios³.

Desde estas páginas vamos a hacer un recorrido por la Didáctica de la matemática para caracterizarla como elemento pedagógico que analiza, establece e innova en la enseñanza de las matemáticas como actividad, como régimen de la realidad y como campo de conocimiento.

³ Muchos son los estudios que así lo certifican, véase Caballero y Espinola (2016), por ejemplo.

1. Las adversidades de la educación matemática

Las matemáticas siempre se han vinculado con su potencialidad para explicar el mundo (Loria: 1982), por eso son, desde hace casi tres mil años, fundamentales en la educación intelectual de la juventud, ya que: “el pensamiento matemático ha contribuido a la formación y consolidación de las culturas que han surgido a lo largo del camino que la humanidad ha transitado a través del tiempo. [...] Las matemáticas constituyen un valioso instrumento, igual que la filosofía, para explicar la realidad que nos rodea y, sobre todo, para obtener fácil y abundantemente los bienes que prodiga la naturaleza” (Martínez y Rendón: 2012, p. 220-222). Como es sabido, las matemáticas cimientan modelos que resultan ser abstractos pero que, sin embargo, responden a la realidad, y tienen la capacidad de guiar la acción transformadora de las personas sobre la naturaleza (Cabero y Muñoz, 2019).

Pero, a pesar de tratarse de algo tan básico (y necesario), aquello que habitualmente se cree es que las matemáticas llevan implícitas un importante conflicto afectivo. Martínón (2001, p. 3) lo explica con estas palabras:

Son importantes para la sociedad, pero su conocimiento está lleno de dificultades que, para casi todos, resultan realmente insuperables. Creo que aquí se encuentra el origen de la insatisfacción y la preocupación que existe sobre la educación matemática. La idea de que las matemáticas son difíciles lleva a algunos a aceptar, con naturalidad, que los alumnos suspendan mucho la asignatura y que sean pocos los que llegan a comprenderlas y conocerlas. Informaciones recientes insisten en que se trata de la asignatura con mayor porcentaje de suspensos en la enseñanza obligatoria en Canarias⁴. Por otro lado, una encuesta pasada a mil británicos reveló que el 42% no sabía sumar los tres apartados de la factura de una hamburguesería. Este dato confirma la idea, tan extendida, de que la mayor parte de la población sabe poco de matemáticas.

Una afirmación tan categórica como la que concluye la cita anterior debería ser un reto poco más que un estímulo para demandar a la didáctica de la matemática que se consolide (y que *crezca*) como herramienta para transformar información en conocimiento, estableciendo ámbitos de educación en los que las matemáticas pudiesen resultar tan “accesibles” como la geografía o las ciencias naturales. No obstante, estamos siendo muy ambiciosos con esta demanda, puesto que “la fractura entre realidad y matemáticas se inicia con los pitagóricos, quienes, a partir de conjeturas místicas, crearon una numerología

⁴ Estos datos no variarían si estuviéramos hablando de cualquier otra comunidad autónoma.

absolutamente inútil” (Hooykaas: 1958, p. 58). Esta actitud, por lo tanto, viene de lejos, es ancestral, solo hay que tener en cuenta para confirmarlo que:

Se consolida, a través de Platón y Aristóteles, en Euclides. [...] El sistema euclidiano supedita la aritmética a la geometría, lo cual conduce a una complicación en los cálculos y operaciones. Euclides no hizo el menor intento de fundar la aritmética sobre una base de postulados, tal como había hecho con la geometría. [...] [Euclides llevó a cabo también] La construcción de la geometría sobre un sistema de axiomas –(cinco postulados y ocho nociones previas), algunos de los cuales, como el quinto, resultan de difícil aceptación para la experiencia sensible– no parece adaptarse al fin que habría de tener la geometría: incidir en el mundo sensible (Núñez y Grau: 1999, p. 169).

La diferenciación entre las matemáticas y la ciencia natural, tanto por lo que afecta a la ontología como por lo que corresponde a la epistemología, son el origen de la minusvaloración que en determinadas etapas históricas sufrieron las matemáticas en otros tiempos⁵ (Berkeley, 1999).

Pero, volviendo al presente, como muy acertadamente apunta Brousseau (2004), gran parte de los programas de investigación acerca de la enseñanza de las matemáticas (aun habiendo logrado un notable nivel de sofisticación) terminan por “separar los dominios del saber y de la enseñanza, confiando (...) en la mayoría de los casos de forma implícita, en la existencia de un único método válido para la enseñanza de todas las materias (en particular, de las matemáticas)” (Wilhelmi, 2005, p. 159). Quizás por eso, tras el Coloquio de Royaumont (en 1959), se llevó a cabo una notable reforma curricular en la enseñanza de las matemáticas, que desembocó en un modelo más estructuralista, que es lo que se conoce como las “matemáticas modernas⁶” (Sierra, 1990).

A la estela de todo esto, tenemos el propósito de aportar propuestas concretas que ayuden, de manera modesta, a optimizar la didáctica de las matemáticas como disciplina con autonomía funcional que genere conocimiento de la matemática (es decir, que termine por establecer acciones educativas en las que el alumnado *aprenda* matemáticas), siguiendo un paradigma que caracterice “a la pedagogía como disciplina capacitada para obtener el conocimiento de unos hechos que le corresponden como objetos. Para tal finalidad, se la tiene que habilitar para utilizar diferentes procedimientos, como la observación, la descripción y la experimentación” (Pallarès y Traver, 2017, p. 294), y se propone, desde esta ponencia,

⁵ Y es que, paradójicamente, a pesar de ser la asignatura que más suspende el alumnado, resulta ser la más importante para los padres y madres.

⁶ No obstante, el Congreso Internacional de Exeter (1972) ya se empezaron a hacer públicas las primeras críticas a las “matemáticas modernas” en la escuela, y “en el Tercer Congreso (celebrado en Karlsruhe en 1976) se abandona definitivamente el modelo que estuvo utilizándose durante más de dos décadas” (Sotos, 1993: 180).

con la intención de generar un compromiso con la acción de educar (en general) y con la didáctica de las matemáticas (más en particular):

- Disponer siempre de materiales en las aulas para la enseñanza de las matemáticas (en todos los niveles).
- En lo que a la resolución de problemas se refiere: tener siempre presentes los estudios sobre el proceso, la enseñanza de técnicas y la enseñanza de matemáticas a través de ellos.
- Ser capaces de concretar vinculaciones entre los fenómenos (mundo real) y conceptos (del universo de las matemáticas⁷).
- Distinguir la didáctica en acción de la investigación-acción⁸, pues la segunda se constituye mediante la tarea cooperativa de colectivos que tienen una misma preocupación disciplinar y deciden comprometerse para la optimización de sus prácticas (es el compromiso con la mejora), aunque no se adscriban a teoría alguna.
- Aprovechar, como elemento básico para llevar a cabo un aprendizaje significativo, el potencial de las matemáticas como cuestión que todos los seres humanos utilizamos en nuestro día a día (pues son primordiales para comprender mucha de la información que nos llega en nuestra vida cotidiana).
- Concebir la formación del pensamiento matemático como un sistema solidificado en base a una serie de condicionantes contextuales y sociales.
- Establecer prácticas pedagógicas en las que las matemáticas contribuyan en el desarrollo de los sentimientos, el intelecto y la personalidad de nuestro alumnado.
- Ser capaces de vincular a las matemáticas con otras artes.
- Explorar y fomentar vínculos entre valores y decisiones para cimentar conocimientos matemáticos que ayuden a individualizar el sentido de la vida de nuestro alumnado.

Todo esto debe ir acompañado, como ya reclamábamos en otro trabajo (Cabero y Muñoz, 2019, p. 169), de “una reformulación de los planes de estudio que se ubique en el pensamiento, lo cual implica abrir vías hacia la creatividad (tan necesaria en este mundo tecnológico de hoy), hacia la reflexión y hacia la ética” esto es, creer en las posibilidades de unas matemáticas inscritas en una acción escolar que perciba la escuela como “posibilitadora del pensar [hecho que nos permite] su redefinición cultural, (...) cognoscitiva, artística, situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro y alumno, escuela y saber, lo que hace que todo adquiera sentido y lugar específico” (Martínez, 1990, p. 170).

⁷ Como muy acertadamente afirma Sotos (1993: 183) “para poder adquirir los conceptos matemáticos a través de los fenómenos es necesario un paso intermedio y propio de las instituciones escolares: la constitución de objetos mentales”. Se escapa de los objetivos de esta ponencia ahondar en esto, pero podemos apuntar que estos “objetos mentales” se corresponden con la noción de “intuición” de Piaget.

⁸ Conviene tener en cuenta que la investigación-acción no necesita concretar, previamente, una disciplina de saber específico de aplicación.

2. Reestructuración de la didáctica de las matemáticas como un elemento (más) de la (necesaria) redefinición cultural de la escuela

Aportar elementos para hacer evolucionar y/o concretar aspectos de la didáctica de las matemáticas no es sino una oportunidad (más) para reclamar una redefinición de la escuela de hoy, puesto que “la escuela actual aún se sitúa en los límites de algunas vinculaciones un tanto asimétricas respecto de su época. Aspectos como el uso de las nuevas tecnologías, la educación a lo largo de la vida (...) o la apuesta por un profesorado que esté en consonancia con los nuevos tiempos le exigen la necesidad de reestructurarse para afrontar los diferentes sentidos que le acompañan” (Pallarès, Chiva, López y Cabero, 2018, p. 9).

En una sociedad que se autodefine como *la sociedad de la información*, ¿qué rol se le puede seguir otorgando a la institución que, por antonomasia, se encargaba de “informar-transmitir” cómo era la escuela? ¿y qué esfuerzos tendrán, a largo plazo, los esfuerzos del colectivo docente en un contexto en el que su alumnado se encuentra sometido a incesantes influencias en el tiempo no escolar?

Las respuestas a estas cuestiones son complejas; no obstante, como cualquier proyecto de educación se configura en base a la concreción de unos contenidos de saberes constituidos como unos “contenidos a enseñar” (Pallarès y Chiva, 2017), toda didáctica (sea de la disciplina que sea) debe afrontar el reto de saber equilibrar las actividades comunes del educando, en las que la acción pedagógica desplegará capacidades, competencias, disposiciones curriculares, etc.

En realidad, la didáctica⁹ es un conjunto de técnicas que sirven para enseñar, por lo tanto, se centra en localizar los métodos más aprovechables para presentar en clase los contenidos, de forma que se logren unos óptimos resultados de aprendizaje por parte de los alumnos.

En este sentido, y teniendo en cuenta la necesidad de redefinir la escuela que estamos abordando en este apartado (para adaptarla a la sociedad actual), la didáctica de las matemáticas necesita, hoy más que nunca, “entender” que el hecho de establecer diferentes maneras de considerar los contenidos matemáticos como canales de enseñanza, con la intención de despertar el interés por ensanchar el conocimiento acerca de las formas de relacionarse con el saber matemático.

Esto sirve para reestructurar los procesos de producción (y expansión) de saber y contribuye en la (ardua) tarea de lograr el aprendizaje del alumnado. Y hablábamos de

⁹ Aquí se puede observar que nos hemos alejado de aquellas nociones más sistémicas de la didáctica, que son aquellas que la conciben como una epistemología experimental que teoriza la producción y la expansión del saber y, al mismo tiempo, refuerza la necesidad de que sea una disciplina independiente de otras. Es, pues, un enfoque, el sistémico, que se postula en favor de la confección de constructos teóricos basados en observaciones experimentales.

“entender” porque el acto de entendimiento no se circunscribe a la mera observación de quien mira sino a la necesidad de replantearse todo lo que constituye al acto en cuestión: hay que comprender por qué el acto de aprender será más fácil de una manera que de otra.

En cierta manera, en un mundo como el actual, reclamar una redefinición “cultural” de la escuela no es sino actualizar los criterios del carácter de la educación para contemplarlos como objetos epistemológicos desde las directrices derivadas de una sociedad que en nada se parece a la de hace tres décadas. Y la didáctica de las matemáticas no puede eludir de esta redefinición, pues debe seguir en su constante esfuerzo de analizar, proponer y desplegar acciones concretas ejecutadas para la realización del conocimiento de las matemáticas, estructurados en componentes que faciliten su expansión y proyectados en actuaciones pedagógicas *realizables* en tanto que acción.

Bibliografía

- Berkeley, G. (1999). *Principles of human Knowledge*. Oxford World Classics, Oxford
- Brousseau, G. (2004). Introducción al estudio de enseñanza del razonamiento y prueba: las paradojas *International newsletter on the teaching and learning of mathematical proof*, 4, 070809.
- Caballero, F. y Espinola, J. G. (2016). El rechazo al aprendizaje de las matemáticas a causa de la violencia en el bachillerato tecnológico, *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, pp. 143-161.
- Cabero I. y Muñoz M.C. (2019). Matemáticas y filosofía, tendencia a la correlación. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (87), 163-172.
- Wilhelmi, M. R. (2005). Papel de la didáctica de las matemáticas en la formación de profesores de secundaria. *Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 8(1), 159-179.
- Hooykaas, R. (1958). *Humanisme, Science et Réforme*. Pierre de La Ramée, Leiden.
- Llinares, S., Sánchez, V., García, M., y Escudero, I. (2000). Didáctica de la Matemática y la formación de profesores de Matemáticas de Enseñanza Secundaria. *Números. Revista de didáctica de las matemáticas*, 43-44, pp. 211-214.
- Loria, G. (1982). *Storia delle Matematiche*. Cisalpino-Goliardica, Milano.
- Martínez, A. (1990). La educación como posibilidad del pensamiento. *COPRODIC*, Bogotá.
- Martínez, R. y Rendón, L. (2012). “La matemática, la física y la filosofía”, *Lecturas matemáticas*, 33(2), pp. 135-140.
- Martinón, A. (2001). La educación didáctica del profesor de matemáticas. *Números. Revista de didáctica de las matemáticas*, 45, pp. 3-19.
- Núñez, J. M. y Grau, A. (1999). “Petrus Ramus (1515-1572) y su concepción renovadora de la enseñanza de las matemáticas”, *Revista de Educación*, 318, pp. 165-173.
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 59-76. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu>

- Pallarès, M. y Traver Martí, J. (2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 17(2), 289-311.
- Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136.
- Pallarès, M. y Chiva, Ó. (2017). *La Pedagogía de la Presencia*. Barcelona: UOC Editorial.
- Pallarès, M., Chiva, Ó., Martín, R., y Cabero, I. (2018). *La escuela que llega: Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Ediciones Octaedro.
- Sierra, M. (1990). El coloquio de Royaumont. *Epsilon*, 16, 31-34.
- Sotos, M. (1993). Didáctica de las Matemáticas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (8), 173-194.

EL CONFLICTO ARMADO COMO ANTÍTESIS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Nelia Vidal Dimas¹

neliavidaldimas@gmail.com

M^a Ángeles Hernández Prados²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

La deshumanización del ser humano a lo largo de la historia como consecuencia de los conflictos armados es un gran problema cultural, educativo y social, pero sobre todo, es una cuestión ética que implica a toda la ciudadanía mundial. El ser humano ha creado, con el paso del tiempo nuevas formas de destrucción, empleando las armas de fuego o biológicas en vez de las palabras. No aprendemos de los errores del pasado, la recopilación de diferentes guerras que han acontecido a la largo de la historia de la humanidad, nos permiten comprobar que los conflictos armados se suceden una y otra vez con mayor frecuencia. Todo ello nos lleva a cuestionarnos el papel de la educación para la paz en los centros escolares, siendo necesario la búsqueda de nuevos enfoques y planteamientos que desarrollen la capacidad crítica de la ciudadanía, y se revalorice la construcción del ser humano frente a lo económico.

Palabras Clave: violencia, convivencia, centro educativo, educación para la paz

ABSTRACT

The dehumanization of the human being throughout history as a consequence of armed conflicts is a great cultural, educational and social problem, but above all, it is an ethical question that involves all world citizens. The human being has created, with the passage of time, new forms of destruction, using firearms or biological weapons instead of words. We do not learn from the mistakes of the past, the compilation of different wars that have occurred throughout the history of humanity, allow us to verify that armed conflicts occur again and again with greater frequency. All this leads us to question the role of peace education in schools, being necessary the search for new approaches and approaches that develop the critical capacity of citizens, and the construction of the human being is revalued against the economic.

Key Words: violence, coexistence, educational center, education for peace

¹ Nelia Vidal Dimas, Profesora tutora en la UNED (Fundamentos de la Psicología), Doctorada en la Universidad de Murcia por la Facultad de Educación línea de investigación Familia, Valores y Educación Socio Afectiva. Miembro del Colegio Oficial de Psicólogos de la Región de Murcia (MU04301).

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. LA VIOLENCIA COMO DESTRUCCIÓN DEL SER HUMANO

Para algunos el ser humano es la mayor fuente de potencial o destrucción de si mismo. Esta dualidad nos ha llevado a movernos en la dicotomía del bien y del mal, tan empleada en las ideologías y creencias que han sustentado las sociedades y guiado la vida ciudadana en diferentes contextos históricos. Son múltiples los ejemplos de mutilación entre personas, de barbarie y destrucción que han quedado grabados con sangre en la historia de la humanidad, mostrando a su vez, diferentes niveles de degradación, vejación y extinción. Sin desmerecer los logros alcanzados desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad (desarrollo científico, tecnológico, industrial, Derechos Humanos, etc.), nos centramos en esta ocasión en la vertiente más oscura del ser humano y de lo acontecido en este periodo, ya que en palabras de Ortega (2016, p.17) además de ser:

“El siglo del mayor encumbramiento del hombre ha conocido también las formas más inhumanas de degradación. Junto al espectacular desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, crecimiento económico y bienestar social, se ha producido también, en grandes áreas del planeta, el aumento de la pobreza y el exterminio masivo de los seres humanos (Auschwitz)”

No cabe duda que el Holocausto fue artífice de una de las mayores crisis experimentadas por el ser humano a lo largo de la historia, que afectó de forma inigualable a dos ámbitos, la humanidad y la fe en Dios (Rubio, 2014):

“Si el hombre ha sido el ingeniero que ha ideado las fábricas de cadáveres al mismo tiempo que el obrero que las ha hecho funcionar, quizá ello signifique que el ser humano ha llegado a tal grado de perversión y degeneración que él mismo ha anulado toda esperanza de sacar algo positivo de su especie, de cada persona” (Rubio, 2014, p.54).

La transformación que experimenta la condición humana y vital de aquellos que han tenido la desgracia de convertirse en protagonistas directos e indirectos de los conflictos armados es brutal. A lo largo de la historia las guerras han dejado consecuencias no solo económicas y políticas, sino también humanas, sociales y culturales, tanto para los sectores combatientes como los no combatientes (Macías, Mendoza, León, Riveros, Vera, Bernal y Reyes, 2018). En definitiva, los conflictos armados causan un gran impacto en toda la población y muy especialmente en niños, niñas y jóvenes en el que se ve afectado su lenguaje, juegos, la forma de relación y de conocer el mundo acusando profundos impactos psicosociales, ocasionados por los desplazamientos, el despojo de tierras, la pérdida de sus vidas...etc. ya que “son obligados, no solo a sufrir las consecuencias como víctimas, sino a involucrarse activamente, cada vez de forma más frecuente, en las dinámicas propias del conflicto armado” (Ruiz Ceballos y Bello, 2000, p.17).

2. RECORRIDO HISTÓRICO POR LOS CONFLICTOS ARMADOS

Considerar que el conflicto armado es parte de nuestro pasado, quedando relegadas una historia amarga que cuesta recordar, es un error. Solo a modo de ejemplo citamos algunos de los episodios armados que han acompañado a la humanidad en el pasado. Si echamos la vista atrás podemos remontarnos al Siglo 58 a. C- 51 a. C. en la

“Guerra de las Galias” un conflicto militar entre Julio César y las tribus Galas, la “Guerra de los Cien años” fue un conflicto armado que en realidad duró 116 (1337-1453); La “Revolución Francesa” tuvo diversos periodos de violencia se inició en 1789 con la autoproclamación del tercer estado como asamblea nacional y terminó en 1799 con Napoleón Bonaparte; la “Gran Guerra” o “Primera Guerra Mundial” siendo el primer conflicto bélico más sangriento de su historia entre 1914-1918; la “Revolución Rusa” de 1917 desplazando la autocracia del zar Nicolás II de Rusia, estableciendo la Unión Soviética que duró hasta su desaparición en 1991; la “Segunda Guerra Mundial” desarrollada entre 1939 y 1945 en la que murió el 2% de la población mundial de la época en las que participaron más de setenta países por mar, tierra y aire; la “Guerra Fría” fue un enfrentamiento ideológico que tuvo lugar entre Estados Unidos y la Unión Soviética entre 1947 y 1991; la “Guerra de Vietnam” marcada como quizás el conflicto más sanguinario después de la Segunda Guerra Mundial en la que se aproxima que murió entre 3,8 y 5,7 millones de personas (1964-1975); la “Guerra del Golfo Pérsico” duró un año entre 1990 y 1991 las causas e incluso el nombre de la misma son aún temas no resueltos; la “Invasión de Irak” en 2003 encabezada por los Estados Unidos marcó el comienzo de la “Guerra de Irak” la invasión dio lugar a la primera manifestación ciudadana global en la historia; y por último y para finalizar la “Guerra contra el terrorismo” que da comienzo en el 2001 hasta la actualidad, tras los atentados en New York y Washintond, DC, realizados por al-Qaeda.

Actualmente nos encontramos ante crímenes, masacres y destrucciones de toda índole, una situación en la que el obispo de Roma el Papa Francisco en su visita al norte de Italia en setiembre del 2019 advirtió sobre una “Tercera Guerra Mundial” en desarrollo, aunque se presenta de manera fragmentada en múltiples conflictos armados, genocidios y acciones destructivas, en diversas partes del planeta, en palabras de Gómez Fuentes, (2016) “vivimos una guerra terrorista, global, tecnológica y religiosa”. En nuestro siglo han existido y existen múltiples conflictos armados librados en distintas áreas geográficas, algunos de ellos han adquirido especial importancia debido a su impacto regional y global así como a las crisis humanitarias que han originado. Los principales conflictos de este Siglo XXI en el mundo se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1. Los conflictos armados en la sociedad contemporánea

Área geográfica		Conflicto	Referencia
Europa	Ucrania	Guerra en el Donbáss	El conflicto ucraniano había obligado ya a más de un millón de personas a abandonar sus hogares y convertirse en desplazados internos, refugiados o solicitantes de asilo en otros países.
	Irak	Segunda Guerra del Golfo	En los nueve años de guerra 1.600.000 iraquíes fueron desplazados de sus hogares, 75% de los niños desertaron de la actividad escolar expuestos a la prostitución y el trabajo esclavo.

Medio Oriente	Damasco. Siria	Guerra en Siria	Millones de personas protagonizan una de las mayores situaciones de desplazamiento interno a nivel mundial (6,6 millones de personas)
	Saná	Guerra de Yemen	La situación en Yemen es, según Naciones Unidas el peor desastre humanitario causado por el hombre. Ha sido calificada como "Guerra olvidada".
	Gaza	Conflicto de Gaza e Israel	La ONU informó que un 77% de los fallecidos en Gaza eran civiles, un 30% son mujeres y niños.
África Subsahariana	Bangui	Conflicto en la República Centroafricana	Se inicia en el 2012 pero es una prolongación de la guerra civil de 2004. Ha dejado cerca de 215.000 personas refugiadas
	Mali	Conflicto en el norte de Malí	Conflicto armado por el pronunciamiento independentista de la etnia tuareg, la cual fue agravada por la aparición de extremistas islámicos. La situación en el país sigue siendo incierta y víctimas de ataques
África Oriental	Yuba	Guerra en Sudán del Sur	El país más joven del mundo, su dos etnias enfrentadas dejando 500.000 víctimas mortales y 1,5 millones de desplazados internos y 2 millones de refugiados
	Somalia Mogadiscio	Somalia	Ha sufrido varias crisis humanitarias agudas, de distinta intensidad y dos hambrunas. Sufre una mezcla de guerra prolongada y problemas climáticos y medioambientales.
América Latina Colombia	Colombia Bogotá	Conflicto armado en Colombia	El más largo de la historia reciente. Se inicio en los años 60 y en la actualidad el gobierno negocia el fin del conflicto con las FARC. Deja 222.000 víctimas y más de 5 millones de desplazados internos.

Es responsabilidad de aquellos que no han sido parte activa en estos conflictos armados, mantener en la memoria a las víctimas de los mismos, para no repetir los errores de nuestro pasado. La visión del pasado forma parte de nuestro conocimiento necesario para la comprensión de la realidad actual. En otras palabras, la memoria histórica contribuye a mejorar la percepción del entorno social, a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos conscientes y responsables de sus derechos y sus obligaciones para con la sociedad (Díez y Rodríguez, 2018). De ahí que la Memoria Histórica no debe de ser reducida a unos pocos (expertos, científicos, especialistas... etc.), en la mayoría de los casos los trabajos relacionados con ella, por el contrario es un legado cívico que ha de ser compartido por todos, pero especialmente por los jóvenes que toman el testigo de las nuevas voces re reivindicación social, a ellos que tienen en sus manos el futuro de la sociedad.

Este debate social que ha generado la memoria histórica, ha llegado también a las aulas, aunque con la controversia de no saber cómo afrontar los conflictos armados en los centros escolares, especialmente en las clases de historia de las enseñanzas escolares donde los contenidos curriculares presentan mayor afinidad (Prats, 2018). Ante esta situación generalmente, el profesor se debate ante una doble postura de la representación de la memoria histórica, por un lado, el posicionamiento ideológico definido de los sectores más progresistas tienden a un análisis crítico, y por otro, los conservadores tienden a la ocultación y a la revisión justificadora, desmintiendo agresiones y eludiendo responsabilidades (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016). Al respecto, son muchos los que justifican, bajo el argumento de no contribuir a la democratización del país, la opción de mirar para otro lado y no hacer público en las aulas el pasado histórico, ignorando acontecimientos controvertidos o molestos con el fin de silenciarlos.

No cabe duda que esto es un error, que desde la acción de educar para la paz se debe impulsar la proximidad crítica de los hechos, sabiendo que todo acto de análisis de lo ocurrido lleva implícito un sesgo subjetivo y cultural que condiciona el modo de mirar. Despertar un pensamiento crítico hacia el pasado es esencial para aprender a mirar de otro modo el presente. La proximidad a los conflictos armados del pasado o presente nos lleva plantarnos los siguientes interrogantes que todo docente debe inducir su formulación para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico, no prejuicioso-destructivo, de la historia. De este modo contribuiremos también a la intervención educativa para la paz en la futura ciudadanía, ya que el cambio de “una cultura basada en la guerra, en el poder y en la fuerza, a una basada en la paz, ha de nacer de uno mismo, hecho que solo se consigue si existe una educación para la paz” (Mayor Zamora, 2003, p.19)

3. QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN PARA LA PAZ

De todas las ópticas desde las que atender esta problemática de la conflictividad y destrucción del ser humano, se admite de forma generalizada un papel protagonista a la educación, derivando incluso en el término que pasamos a definir a continuación: educación para la paz. La educación para la paz es un término muy amplio, en el cual subyacen valores como la democracia, la justicia, el desarme, la tolerancia, la cultura de la paz, etc. y constituye uno de los ejes temáticos que se contemplan entre las asignaturas transversales. Se asocia generalmente a los derechos humanos y existen diversos organismos internacionales que actúan como promotores de la paz y los derechos humanos. En este sentido, nos gustaría subrayar el papel que la UNESCO ha desempeñado difundiendo la educación para la paz como un derecho mundial de todo ciudadano, que debe ser asumido por la comunidad educativa, no como algo opcional sino como un imperativo legal y de urgente necesidad para la convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales, transformando el derecho formal en un derecho real.

El concepto de educación para la paz es un término pluridimensional e incluye un conjunto de “ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una cultura de paz, hasta las prácticas

pedagógicas concretas en el ámbito de la educación formal, no formal e informal” (Cabezudo, 2006, p.5). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Grupo Banco de México (2016), se trata del quehacer educativa orientado hacia la construcción de una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en su origen y a resolver los problemas por la vía del diálogo y la negociación, fundada en la convivencia y la equidad, fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, tolerancia y solidaridad.

“Concebimos Educación para la Paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar crítica, ente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (Jares, 1994, p.289)

Desde una base pedagógica, se trata de educar en el aprendizaje de unos determinados valores que favorecen la vida pacífica en los educandos (Solidaridad, tolerancia, diversidad, igualdad, respeto,...) considerando el diálogo en general, y el asertivo en particular, como la herramienta imprescindible en la gestión pacífica de los conflictos. Desde este enfoque, la educación para la paz se define como:

“Un proceso de enseñanza aprendizaje, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el de conflicto, como elementos significantes y definidores, que a través de la aplicación de enfoques socio afectivos y problemáticos pretenden desarrollar la cultura de la Paz, ayuda a las personas a develar críticamente su visión de los cambios de la sociedad a favor de todos los ciudadanos” (Arteaga, 2007, p.32)

De nada sirve continuar educando en la prevención del conflicto, ya que es inherente al ser humano, por el contrario debemos educar en y desde el conflicto (Hernández Prados, 2004). En este sentido coincidimos con lo expuesto por Vinyamata (1993) quien defiende que “educar para el conflicto es partir de la realidad en la que vivimos, es trabajar para superarlo, para saber sacar provecho, para evitarlo o para saber aceptarlo como algo que también acaba transformándose en aprendizaje” (p14). Ahora bien, debemos evitar caer en el error de considerar la educación para la paz solo como un proyecto pedagógico, cuando en realidad se trata de propiciar un determinado modo analítico, crítico y creativo de ser, que es generado y actúa desde varias esferas como la social y la individual, aprendiendo a concebirla como nos indica Lederach (2010) “como la presencia de condiciones y circunstancias anheladas, dando oportunidades a la ilusión y la esperanza, p10”.

Finalmente, a partir de lo expuesto en las definiciones recopiladas, podemos concluir que el tratamiento de la paz en la escuela se ha centrado en otros temas más próximos a la cotidianidad de los estudiantes como convivencia, bullying, habilidades sociales, etc., “construyendo unas relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa” (Jarés, 1991, p.155), que hacia los conflictos armados, olvidándonos que “educar para la paz es una tarea realista y responsable, en vista de la situación y las necesidades del mundo en que vivimos” (Lederach, 1984, p.125). De hecho, “...uno de los objetivos de la Educación para la Paz es hacer conscientes a las

personas de las diversas situaciones de violencia e injusticia que nos rodean, empezando por las cotidianas y más próximas a nosotros y nosotras” (Ballarín Domingo, 1994, p.115)

3. EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS CENTROS ESCOLARES. ENFOQUE NORMATIVO

De todos los contextos posibles desde los que intervenir en educación para la paz, se resalta el aula como campo de batalla para promover el diálogo y combatir la conducta violenta y destructiva, empleando como herramienta pedagógica y como estrategia metodológica dinámicas de sensibilización y concienciación de la futura ciudadanía. Así se estipuló en 1969 por la UNESCO, otorgando un papel protagonista a la educación escolar en la construcción de la vida ciudadana

“La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial” (p.7)

La necesidad de introducir los temas transversales en el currículo escolar albergaron algunas dificultades teóricas y prácticas, suscitando ambigüedad en la definición de cada contenido transversalizado, todo esto se debía a la confusión que se tenía al trasladar los diferentes espacios educativos del currículo, estas son algunas de las dificultades que se han ido subsanando y actualmente podemos señalar que la educación para la convivencia y para la paz, es tenida en cuenta por todos los elementos que forman parte del currículo (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, etc.) y así lo constatan los distintos Reales Decretos y Decretos de currículo mencionados anteriormente. Un ejemplo de los elementos transversales lo tenemos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero en Educación Primaria, en su artículo sobre los derechos transversales señala que las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

Actualmente la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa señala como uno de sus principios educativos, la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Haciéndose efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución Española:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Art.27.2)

Además, entre sus fines, destaca la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como, la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. Uno de sus principios en los que se inspira el sistema educativo español es entender la educación como una herramienta para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para desarrollar la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

Así como en las distintas etapas educativas existen unos reales decretos en los que se observan unos objetivos y aspectos relacionados con la paz y la convivencia destacando los siguientes, Tabla1:

Tabla1. LOMCE. Reales Decretos Paz y Convivencia

Educación Infantil: Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre

- Manifiesta pautas elementales de convivencia y relación social.
- Objetivos generales: relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos

Educación Primaria: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero

- Finalidad: facilitar al alumnado el hábito de convivencia
- Objetivos generales: conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática

Educación Secundaria: Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre

- Objetivos generales: asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

A nivel autonómico, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) en su Decreto 16/2016, de 9 de marzo, en el que se regulan las normas de convivencia tiene por objetivo regular las normas de convivencia que han de observarse en los centros docentes de enseñanza no universitarios sostenidos con fondos públicos de la CARM. En su título I se definen los principios generales; el contenido del plan de convivencia y la distribución de competencias para favorecer la convivencia; los derechos y deberes de alumnos y profesores y la protección a las víctimas de acoso, maltrato y agresiones. El título II regula el ámbito de las conductas a corregir y los principios generales de las medidas aplicables, dedicando el capítulo segundo a los procedimientos preventivos y de resolución pacífica de conflictos, que ya se están aplicando con éxito por muchos centros educativos de nuestra Región, como la

mediación escolar, las aulas de convivencia y los contratos y acuerdos de convivencia. En el título III se regula la tipificación de las faltas y las medidas correctoras, así como el procedimiento de aplicación, clasificando las conductas contrarias a las normas de convivencia en tres niveles.

REFERENCIAS

- Arteaga, I. H. (2007). El programa mínimo de los estudiantes colombianos. Movimiento estudiantil universitario de 1971 por la universidad. Todo un país. *Historia de La Educación Colombiana*, (10), 29-57.
- Ballarín Domingo, P. (1994). Violencia sexista en nuestro sistema educativo. En A. Fernández (Ed.) *Educando para la paz: nuevas propuestas* (pp. 115-237). Granada: Eirene.
- Cabezudo, A. (2006). Educación para la paz y los derechos humanos: un desafío actual. Hechos del Callejón, 15, junio.
- Casas, A. (2008). ¿Cambiando Mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica. En *Las prácticas de resolución de conflictos en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Comins Mingol, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria
- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534.
- Díez Gutiérrez, E., J., & Rodríguez González J., (2018). *Unidades Didácticas para la recuperación de la memoria histórica*. Foro por la memoria de León, Ministerio de la Presidencia. León.
- Fernández García, M. (2017). Pensamiento crítico y Memoria Histórica: Una propuesta para el Currículum de CF Navarra. Trabajo Fin de Grado, Facultad de Educación de Soria.
- García Mariyón, F. (1984). *De la escuela y la familia. Por un proyecto pedagógico*. Madrid: ZERO.
- Gómez Fuentes, A. (2016). Giovanni Sartori: vivimos una guerra terrorista, global, tecnológica y religiosa. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/internacional/abci-giovanni-sartori-vivimos-guerra-terrorista-global-tecnologica-y-religiosa-201601010544_noticia.html.

- Grupo Banco de Mexico. Gastos en investigación, Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2016.
- Hernández Prados, M. A. (2004). Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Herrero Rico, S. (2013). *La educación para la paz. El enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. Saarbrücken: PUBLICA.
- Jarés, Xesús R. (1991), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Editorial Popular
- Jarés, Xesús R. (1994), "Educación para la paz y organización escolar", en Herrería, A. F. (ed.)(1994), *Educando para la paz: Nuevas propuestas*, Granada: *Universidad de Granada*, 285-313 pp
- Jarés, Xesús R. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Popula
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara.
- Lederach, P.J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos, educación para la paz*. Madrid: Catarata
- LEY 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura.
- Macías, K., Mendoza, P., León, C., Riveros, F., Vera, A., Bernal, A. & Reyes, L. (2018). Actitudes hacia desmovilizados del conflicto armado en Colombia por parte de civiles y militares en uso de buen retiro, residentes en Bogotá. *Psicogente*, 21(39), 116-126. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2826>
- Matsuura, Koichiro. (2008) 'Foreword'. In: J.S.Page *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Charlotte: Information Age Publishing. p.xix
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 6, 17-24.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Ortega Ruiz, P. (2016). La construcción de la paz. *Revista Boletín Redipe*, 5(12), 17-35.

- Pavas, J. G. & Cerón, Díaz, G., A. (2019). Sentidos subjetivos emergentes en una víctima del conflicto armado colombiano. *Reflexión Política*, 21(43), 51-61.
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., & Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44-51
- Prats, J. C. (2018). Memoria y enseñanza de la Historia. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (4), 1.
- Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957877>
- Registro Único de víctimas (2019). Reporte de víctimas. Colombia.
- Rubio, A. (2014). *Los nazis y el mal: la destrucción del ser humano*. Editorial UOC.
- Ruiz Ceballos, S., & Bello, M. N. (2000). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Universidad Nacional de Colombia. PIUPC.
- Saneleuteiro, E., & López-García-Torres, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias pedagógicas*, 30, 267-280.
- Tobar Guerrero, J., Díaz Vera, E., & Bermúdez Monteagudo, B. (2018). La educación para la paz en los niños del grado de transición en el nivel preescolar. *Revista Conrado*, 14(65), 354-359.
- Unesco (1969). *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. París: Unesco.
- Vinyamata, E. (2003). Educar para el conflicto. En F. López & S. Arànega (Eds.), *El mundo en la guerra. La educación para la paz. Propuestas y actividades (3-12 años)* (pp.13-17). Barcelona: GRAÓ

MIRAR LA CLASE UNIVERSITARIA COMPROMISO ACADÉMICO, VÍNCULO CON EL CLIMA DE AULA

Daiana Yamila Rigo¹

CONICET-UNRC

daiantarigo@hotmail.com

Guadalupe Guarido²

UNRC

Resumen

La investigación que presentamos tuvo por objetivo describir las dimensiones del clima de aula universitaria en relación con el compromiso académico de los estudiantes. Del estudio participaron 102 alumnos, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios con preguntas cerradas y uno con preguntas abiertas. Los resultados mostraron que los estudiantes que tienden a estar desvinculados se interesan por experiencias educativas innovadoras que moldean su percepción del clima y su implicación académica, y rechazan la monotonía de las clases rutinarias y las lecturas extensas. Lo encontrado ilumina futuros estudios que buscarán expandir los escenarios educativos para extender el clima de la clase en pos del compromiso académico de los estudiantes.

Palabras clave: estudiantes universitarios-compromiso-clima de aula-agencia-experiencias educativas.

Abstract

The research we presented aimed to describe the dimensions of the university classroom climate in relation to the academic engagement of the students. 102 students participated in the study, from the National University of Río Cuarto, Argentina. For the data collection two questionnaires with closed questions and one with open questions were used. The results showed that students who tend to be disconnected are interested in innovative educational experiences that shape their perception of the climate and their academic involvement, and reject the monotony of routine classes and extensive readings. The findings illuminate future studies that will seek to expand the educational scenarios to extend the climate of the class in pursuit of students' academic engagement.

Key Words: university students-engagement-classroom climate-agency-educational experiences.

¹ Dra. en Psicología. Magíster en Ciencias Sociales. Magíster en Psicología de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto, e Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

² Estudiante Avanzada de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Becaria de Investigación de Grado, SECyT-UNRC.

1. INTRODUCCIÓN

La clase universitaria ha sido objeto de estudio más de una vez, en busca de respuestas que permitan mejorar la propuesta de enseñanza y aprendizaje, como modo de responder a la nueva generación de estudiantes, compuesta por *Milenium* y *Centennials*, caracterizada por Holtz (2016), por ser nativos digitales, acostumbrados a un ritmo más rápido, y proactivo en sus procesos de aprendizaje. Esta particularidad que atraviesa la educación superior y sus destinatarios, marca la necesidad de seguir indagando dimensiones del clima de aula que puedan estar facilitando o dificultando el compromiso de los estudiantes universitarios, para contar con resultados que permitan definir futuras experiencias educativas destinadas a promover la implicación de esta nueva generación de estudiantes.

El clima de aula, si bien es un concepto que resuena hace tiempo entre las variables que inciden en el aprendizaje de los estudiantes (Moos y Moos, 1978; Fraser y Treagust, 1986), pocas investigaciones lo han vinculado con las manifestaciones afectivas, conductuales, cognitivas y agénticas de los estudiantes. Lo cierto es que la falta de compromiso en las aulas convoca a profundizar su estudio.

El clima en el aula, puntualizan Reid y Radhakrishnan (2003), es el reflejo de las opiniones de los estudiantes sobre la experiencia que tienen dentro de los contextos académicos. Incluye las percepciones sobre las interacciones con los profesores y sus pares, de su participación, así como el grado de dificultad de la clase. Fraser y Treagust (1986), agregan que dicha percepción comprende una dimensión individual, y otra comunitaria y compartida entre estudiantes y docentes, y en ambas, se puede distinguir una percepción real y otra preferida sobre el clima de aula.

Brea Sención (2016) plantea a éste como una cualidad del ambiente de aprendizaje, conformado por las percepciones que tienen sus actores, es decir, los profesores y los estudiantes. Perspectiva que coincide con la definición de Biggs (2005), del clima de aula como la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros. Por lo que cada clima de aula es una situación particular que depende de múltiples factores.

Evans, Harvey, Buckley e Yan (2009), lo definen como un constructo multifacético que incluye diversas dimensiones que refieren al contexto instructivo, disciplinar e interpersonal. Retomadas por Alonso-Tapia y Nieto (2019), se agrupan en una referida a los aspectos académicos y de gestión del clima en el aula y otra concerniente a las emociones. La primera definida por los elementos pedagógicos y curriculares del entorno de aprendizaje, que se toman como indicadores de la calidad del clima y que tienen implicancias sobre la motivación de los estudiantes (Villasana y Alonso-Tapia, 2015) y, la segunda, delimitada por las interacciones o intercambio emocional entre el profesor y el estudiante.

Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010) consideran al clima de aula, también como un fenómeno complejo de definir ya que refiere a un concepto multidimensional, compuesto por una parte material (mobiliario, infraestructura) y

una inmaterial (personas, sus características e interacciones en el espacio del aula). Puntualizan que el carácter complejo del constructo se relaciona con la percepción particular del clima que los actores involucrados desarrollan en un espacio delimitado, incluso, remarcan que las mismas condiciones pueden tener valoraciones distintas en un mismo grupo u otro.

La revisión teórica realizada por Paneiva Pompa, Bakker y Rubiales (2018), detalla la importancia que tiene para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que está influenciado por variables sociales, como el vínculo entre estudiantes y docentes, y de la percepción que los estudiantes tengan de estos últimos, los vínculos entre estudiantes y la configuración de la clase; emocionales, como la satisfacción con la escuela y la ausencia de conductas agresivas, y físicas, como la accesibilidad a los materiales y la organización de los espacios y el mobiliario. El estudio de Castro, Cruz, Ortega y Velezvia (2019), se destacan tres dimensiones del clima de aula, la cohesión, satisfacción y personalización, delimitada por las relaciones de amistad entre estudiante, el trabajo de aula interesante y las oportunidades generadas por el docente para interactuar de manera activa; la orientación a la tarea, comprendida en el desarrollo personal de los estudiantes y su compromiso con la materia, y la innovación, evaluación y gestión de clase, vinculada, a la promoción del pensamiento creativo y la comunicación de las normas y procedimientos necesarios para comprender y aprobar la materia.

Carbonero, Martín-Antón y Natalia Reoyo (2011), estudiaron las características de un profesor estratégico como forma de mejorar el clima del aula, más allá de usar diferentes estilos de enseñanza para atender a la heterogeneidad de estudiantes, destacando la importancia de generar una acción educativa flexible y dinámica, en las dimensiones definidas por Moos y Trickett (1974) en el cuestionario de clima social en la clase (CES): implicación, ayuda, tareas, competitividad, organización, e innovación.

Cada estudio, pone de relieve que el clima de aula no es uno solo, y está vinculado de diversas dimensiones, asimismo se relaciona con el modo en que los profesores configuran la clase, y a la vez con la manera en el que es percibido por los estudiantes de manera individual, pero también conjunta, como resultado de los intercambios que tienen lugar en la clase universitaria. Esa percepción que los estudiantes van elaborando sobre el clima de la clase suponemos puede socavar o facilitar el compromiso de los estudiantes, en sus expresiones afectivas, conductuales, cognitivas y de agencia personal.

En tanto el compromiso es un constructo maleable que está atravesado por factores situacionales múltiples y, entre ellos, los del aula universitaria. Como metaconstructo, la implicación de los estudiantes está definido en términos de expresiones afectivas, conductuales y cognitivas y, recientemente, la agencia personal, aparece como una cuarta, que caracteriza un modo particular -proactivo- de los estudiantes de modificar el contexto de aprendizaje, a partir de sus objetivos, propósitos e intereses (Rigo, de la Barrera, Elisondo, 2018).

Las investigaciones muestran que la configuración de la clase junto al clima de aula (Rigo y Donolo, 2019; Rigo y Amaya, 2020), son piezas claves para generar

contextos instructivos que tienden a comprometer más a los estudiantes con sus estudios superiores. El desafío se muestra en estudiar las respuestas que ofrecen los jóvenes sobre sus intereses, para conocer sus afinidades que puedan estar andamiando la puesta en marcha de un clima de aula que los comprometa, y de lugar a interacciones que vivenciadas por los estudiantes y los docentes muestren una mejor percepción de la experiencia que tienen al interior de los contextos académicos, a la vez de un mayor involucramiento con la propuesta educativa.

De la complejidad del constructo, se desprende diversas líneas de investigación, la basada en encuestas, centrada en el comportamiento de los estudiantes y la práctica docente; la psicológica, fundada en los procesos internos individuales; la sociocultural, fundamentada en los efectos de los contextos en un sentido más amplio que el sólo académico, y el holístico, que se esfuerza por unir las anteriores (Kahu, 2013). No obstante, como lo resaltan Zhang, Hu y McNamara (2015) ninguna de estas cuatro perspectivas abarca la vasta amplitud del término. Problemas como definir el compromiso de los estudiantes y capturar sus características dinámicas y situacionales siguen sin resolverse. Zhu (2010), puntualiza que, a la indagación cuantitativa, hay que sumar el diseño cualitativo, en tanto ofrece una comprensión más amplia de la naturaleza modificable del compromiso de los estudiantes.

En ese esfuerzo por formular estudios mixtos, crece la importancia de reconocer qué dimensiones del clima del aula afectan el compromiso y la desvinculación de los estudiantes que asisten a instituciones de nivel superior, a modo de proporcionar información sobre la calidad de las experiencias de aprendizajes que tienen los nuevos estudiantes y tomar decisiones en termino de contextos, contenidos y modalidades para enseñar en pos de una mayor implicación con los estudios universitarios.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio descriptivo, de diseño mixto, con el objetivo de analizar dimensiones del clima de aula vinculadas al compromiso y desvinculación académica en estudiantes de educación superior. En el presente escrito se presentan resultados preliminares de la investigación que aun está en ejecución.

2.1 Muestra

El estudio se desarrolló a partir de un muestreo por conveniencia. Participaron estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, de dos Licenciaturas, Educación Inicial (n=56) y Educación Física (n=46), contando un número total de 102 alumnos. La edad media es de 20,55 años con una desviación estándar de 3,7 años, lo que caracteriza a un grupo que reencuentra cursando materias de los primeros años de sus respectivas carreras, Creatividad de primer año de plan de estudio de Inicial y Didáctica de segundo año de futuros educadores físicos. Se solicitó el consentimiento informado a cada uno de los sujetos.

2.2 Instrumentos

Dos de los instrumentos utilizados fueron adaptados y elaborados a los fines de la presente investigación. Su construcción, y validación están en proceso para nuestra población.

El primero, Evaluar el Clima de Aula Universitaria, diseñado y validado por Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010), es un cuestionario que solicita a los estudiantes que lean una oración y puedan establecer el grado de acuerdo o desacuerdo (escala Likert de 6 puntos) de 41 afirmaciones respecto a 7 dimensiones presentes en el clima de aula: infraestructura, equipamiento, dominio de contenido, metodología de la clase, práctica evaluativa, la relación profesor-estudiante y la relación entre estudiantes.

El segundo, utilizado para valorar la percepción de los estudiantes acerca de su compromiso académico, es un cuestionario que integra las 4 dimensiones del constructo: afectiva, cognitiva, conductual y de agencia personal. Para indagar sobre las tres primeras, se tomaron los ítems del *University Student Engagement Inventory* (USEI) desarrollado por Maroco, Maroco, Campos y Fredricks (2016), mientras que, para la última, se retomó los aportes de Veiga (2013). En total tiene 20 ítems, 5 por dimensión, cuyas opciones de respuestas en formato Likert de 6 puntos, marcan el acuerdo o el desacuerdo con cada proposición.

Por último, se les solicitó que a los estudiantes por escrito que indicarán algunas de las actividades de aprendizaje propuestas por la asignatura que fueron más interesantes, ya sea por su modalidad, contenido o contexto en la cual se desarrolló, dando fundamentos de elección; junto a la mención de aspectos del clima de la clase que contribuyen y no a sus intereses, participación, autorregulación y expresión de perspectivas, también justificando su mención.

2.3 Procedimiento

La entrada al campo se realizó solicitando autorización a los profesores responsables de las asignaturas. La recolección de datos se llevó a cabo los días pautados y acordados para no interferir en el dictado de las clases. Se les informó a los estudiantes los objetivos de investigación y el proyecto marco que subsidia el estudio. Se contó con la colaboración de dos investigadores en formación, que ayudaron en la recolección de datos, y explicaron cómo completar los instrumentos. Se evaluaron las dudas correspondientes y se les solicitó que firmaran antes de responder el consentimiento informado disponible en los protocolos entregados. Entre los datos solicitados, se preguntó sobre una dirección de correo electrónico para hacer efectiva la devolución de resultados, si así lo manifestaban. El tiempo que demandó la tarea se promedia en una hora.

La administración se efectuó cerca del final de cada materia, para que pudieran tener los estudiantes una visión general de cada elemento que define el clima de aula. Los datos recolectados se cargaron en una planilla, usando un software estadístico de libre acceso y cada protocolo se codificó para resguardar el anonimato de los estudiantes.

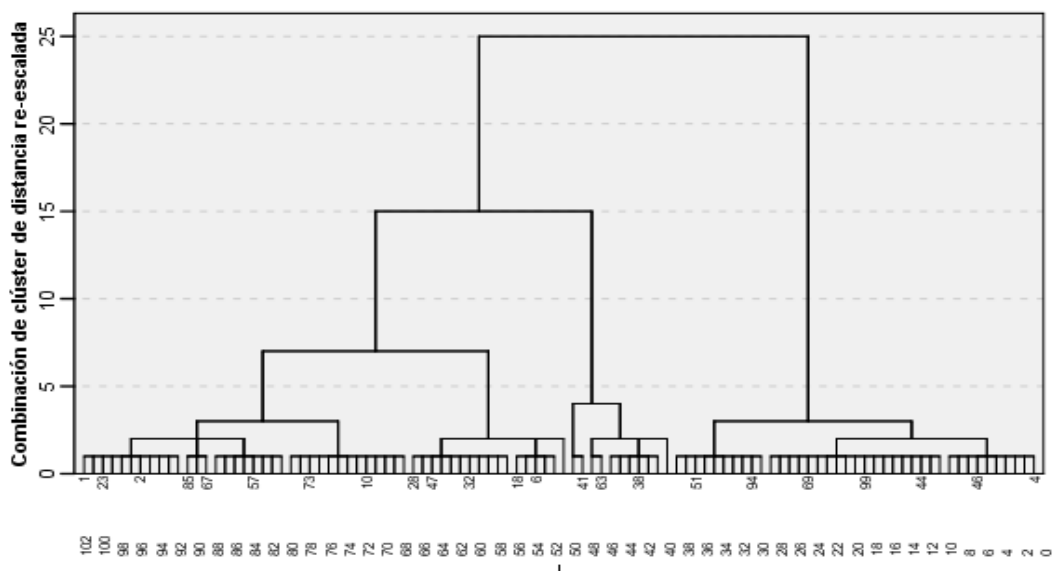
2.4 Análisis de datos

Para describir las dimensiones del clima de aula que están asociadas a las manifestaciones afectivas, conductuales, cognitivas y de la agencia personal de los estudiantes, se usa en primera instancia la técnica de conglomerados para identificar agrupaciones de estudiantes distintas respecto a elementos del clima de aula que asocian con su percepción de estar más o menos vinculados con la propuesta académica. Seguidamente, se analizan las variables en estudio para las agrupaciones derivadas del análisis, a fin de analizar la relación que interesa. Finalmente, de los grupos se analizan los aportes que los estudiantes ofrecieron a modo de respuesta abierta sobre las actividades que remarcaron como motivos para comprometerse, ya sea por su contenido, contexto o modalidad, marcando aspectos positivos y negativos del clima áulica, interpretándose a modo de enriquecer la lectura de datos cuantitativos.

3. RESULTADOS PRELIMINARES

De los análisis realizados se deriva la conformación de 2 grupos de estudiantes que marcan cómo se relacionan las dimensiones del clima de aula con las del compromiso académico. En el Grafico N°1 se pueden identificar la distribución de estudiantes en función de las respuestas ofrecidas en ambos cuestionarios. 63 estudiantes se reúnen bajo un grupo, de los cuales, 32 son alumnos de la carrera de Educ. Inicial y 31 de Educ. Física; y el resto de los estudiantes (n=39) conforman otro grupo, integrado por 14 alumnos de Educación física y 25 de Inicial.

Grafico N°1: Dendograma



Los dos grupos muestran que los estudiantes se ubican en un continuo de vinculación y desvinculación académica. La proporción de estudiantes comprometidos -grupo 2- es menor ($p=0,38$) que aquellos que informan percibirse más desvinculados –grupo 1- con la propuesta académica ($p=0,62$), vinculada al clima de aula universitario. Como se observa en la Tabla N°1, el grupo 2, no sólo tiende a tener puntuaciones medias más elevadas en cada una de las dimensiones de compromiso, sino que además se muestra más afín con el clima de aula, lo que se evidencia en casi todas las puntuaciones promedio obtenidas en cada dimensión consultada.

Tabla N°1. Estadísticos descriptivos para las dimensiones de compromiso y clima de aula

Dimensiones		Grupo	Media	Desviación estándar
Compromiso Académico	Agéntico	1	15,44	4,84
		2	20,54	4,71
	Conductual	1	21,71	3,19
		2	25,46	2,16
	Afectivo	1	18,52	4,21
		2	21,77	3,12
Cognitivo	1	21,51	4,53	
	2	26,18	2,29	
Dimensiones del Clima De aula	Infraestructura	1	7,51	2,23
		2	9,59	1,97
	Equipamiento	1	20,63	4,92
		2	24,59	3,61
	Dominio del contenido	1	21,41	4,37
		2	27,05	2,31
	Metodología de la Clase	1	39,02	7,29
		2	48,92	3,44
	Práctica Evaluativa	1	33,38	8,72
		2	45,08	4,71
	Relación Profesor-Estudiante	1	27,30	5,70
		2	32,00	3,03
Relación Estudiante-Estudiante	1	22,63	4,68	
	2	25,08	3,37	

No obstante, se observa que la distancia entre las puntuaciones medias para la dimensión relación estudiante-estudiante no es tan marcada como en el resto de las categorías.

Del análisis de las respuestas ofrecidas sobre actividades de aprendizaje que fueron interesantes en el cursado de la materia, por su modalidad, contenido o contexto y, aspectos del clima de la clase que contribuyen percibirse como un estudiante comprometido o no, se evidencia que, el grupo 1 remarca fuertemente las actividades que se realizaron más allá de las paredes del aula, como asistir a un curso de gimnasia Bothmer dictado en el gimnasio mayor del campus universitario o la presentación de un libro en la biblioteca universitaria, asimismo, rescatan experiencia de aprendizaje híbrido, bajo el modelo de clases invertidas. Así lo expresan y fundamentan:

Sobre gimnasia Bothmer

Trabajar con una docente distinta, mostrando una forma diferente de dar las clases

Clase diferente, fuera de lo normal y divertida, saliendo del ámbito de aula

El contenido era novedoso, entretenido y divertido

Modalidad diferente, fuera del aula, compartir, participación

Conocer nuevos contenidos y formas

Me enseña otra forma de dar clases que no conocía y es muy interesante

Sobre la clase invertida

Es un método muy bueno a la hora de hacerlo y aprovechar el trabajo colectivo

Pudimos ponernos en otro rol, y de esa manera el contenido se comprendió mejor

Nos ayudó a incorporar conocimientos vivenciándolos

porque me pareció que tenía un aprendizaje significativo y se usó otra metodología de trabajo

Modalidad muy buena porque el contenido para hacerlo estaba bastante completo

Sobre el libro presentado

Porque fue algo que nos permitió facilitar el aprendizaje

Relacionar, reflexionar sobre la presentación y llevarlo a mi futura profesión

Fuimos a un espacio diferente y cambió el horario de la clase

Me pareció interesante ya que trataba de un lindo tema que debemos saber

Son interesantes los comentarios de los estudiantes, dado que el compromiso desde una perceptiva socio- cultural tiene lugar en contextos diversos y novedosos, en interrelaciones variadas con otros sujetos y otros recursos culturales que facilitan el aprendizaje.

El grupo 2, además de las experiencias anteriores, también se rescatan las exposiciones o clases dictadas por los estudiantes y la presencia de docentes invitados:

Uso de un video para exponer. Porque es una manera distinta de enseñar y aprender

El alumno se expresa sobre docentes y compañeros, en virtud de conocimiento y suma experiencia en pararse delate de la clase

Presentaciones al frente de nuestras compañeras, nos ayuda a generar confianza entre compañeras y a prepararnos para el futuro.

Cuando el estudiante toma un rol activo se compromete con sus aprendizajes ya no solo interpelado por el interés de conocer, sino además por el desafío de comprender y planificar la clase.

Llegan docentes con diferentes temáticas, relacionadas con creatividad.

Porque es algo distinto a todas las clases, además aportan nuevas cosas

Nuevamente, la novedad como un acontecimiento que sorprende y genera interés por lo desconocido, posibilitando ampliar el compromiso de los estudiantes a otras áreas o disciplinas que sin imaginarlo previamente tienen un vínculo con la carrera.

Respecto a los aspectos positivos del clima que potencian el compromiso de los estudiantes del grupo 1, remarcaron la apertura del docente a la participación de los estudiantes y sus explicaciones, mientras que el grupo 2 centran sus respuestas en la relación docente-alumno de respeto y debate en clase.

Las clases teóricas se explicaban bien, y toma en cuenta tus preguntas y opiniones

Exposiciones orales (se dividían grupos y se asignaba o elegía un capítulo), el aprendizaje se desarrollaba de otra forma, había que usar la imaginación para que entiendan.

Reflexionar sobre lo teórico y aprender de forma más espontánea

Metodología de exposición para comprender mejor el contenido de la materia

Buena comunicación con la profesora y compañeros

Buena relación interpersonal entre compañeros y docente

La buena actitud de la profesora, le da la palabra al alumno

Debates sobre el contenido, profundización sobre ellos

Alumnos participan de las clases

En las voces de los estudiantes se evidencia una valoración positiva cuando la clase invita a participar, claramente los estudiantes cuando pueden realizar aportes, se muestran proactivos, se comprometen aún más con sus aprendizajes, al comprender que las relaciones entre pares y docentes es fluida.

Mientras que, sobre los aspectos negativos, ambos grupos remarcan como aburridas las exposiciones largas y el material bibliográfico de lectura, los del grupo 1 solicitan más clases diversas y criterios de evaluación más justos; y del grupo 2, el ruido como un elemento que no contribuye a seguir la clase y genera un clima tenso para seguir la explicación del profesor.

La evaluación porque quedan contenidos afuera y los hemos aplicado o estudiado

Material largo de leer y con palabras de difícil comprensión

Evaluaciones, que en un solo parcial entran las cuatro unidades

Método de corrección de las evaluaciones

Evaluaciones no son justas, por criterio del 50% de la pregunta resuelta para aprobar

Deberían ser más variadas las clases, no llaman la atención

Las clases teóricas con PowerPoint suelen ser muy tediosas

Cuando hay murmullo, ya que no permiten la concentración

Mucha charla de compañeras en clase

Tanto la evaluación como el material de lectura, como dimensiones del clima del aula, son aspectos que parecen no contribuir al interés de los estudiantes, tanto en su modalidad de presentación como en su frecuencia o cantidad. A la vez, la falta de atención de algunos estudiantes genera a nivel interpersonal tensiones en el aula, mientras que otros tienden a aburrirse en la rutina que define la forma de enseñar de los profesores.

4. PENSAR LA CLASE A LA LUZ DE LOS RESULTADOS

Encontramos que extender los límites de la clase para potenciar el clima de aula y el compromiso de los estudiantes es el camino que parecen indicar los resultados preliminares y las voces de los estudiantes. Cambiar modos, formas y contextos en los cuales la enseñanza y, por tanto, los aprendizajes tienen lugar.

La premisa principal de la educación expandida es que ésta se da en momentos y lugares diversos, y además puede situarse más allá de las coordenadas formales e institucionales de la universidad. Uribe Zapata (2018), en una reciente revisión de la evolución del concepto, indica que no está sólo relacionado al campo educativo y pedagógico, sus influencias en otros dominios del saber están presente. No obstante, en lo concerniente al área educativa, la propuesta se liga a las prácticas sociales, culturales y cognitivas de la cultura digital.

Fonseca Díaz (2011), entiende que los procesos de educación expandida, esparcen las subjetividades implicadas en las acciones, potenciadas por los contextos socioculturales donde tienen lugar las prácticas. Bajo el diseño una experiencia social, los sujetos se vinculan con artefactos culturales diversos, posibilitando que los modos de aprender se transformen.

Claramente, las nuevas experiencias que perciban los estudiantes desde sus individualidades, y colectivamente, tiene que ser expansivas hacia nuevos modos de acceder al saber, quizás de esa manera se logre estudiantes más comprometidos y proactivos en la construcción de escenarios educativos donde puedan expresar sus agencias personales, intereses y propósitos educativos. Al respecto Valverde Berrocoso (2010: 178), entiende que:

“La «Universidad Expandida» es una institución abierta a la sociedad que debe apoyarse en el concepto de conocimiento libre. Las actuales posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en cuanto a la capacidad de crear, recrear, difundir y acceder al conocimiento nos sitúan en un momento histórico favorable para hacer realidad una auténtica democratización del saber y la cultura”.

En este nuevo desafío de ampliar los límites de la educación, la propuesta de una didáctica gamificada, busca motivar y comprometer a los estudiantes, ludificando

las actividades y las situaciones de aprendizaje, siguiendo la lógica de los videos juegos (Reis y Vilchez, 2013).

En este marco, encontramos interesante la propuesta de Area y González González (2015) para transformar el material didáctico (por ejemplo, la lectura de textos impresos) adecuándolo a las nuevas experiencias mediadas por la sociedad digital. Específicamente, proponen un nuevo enfoque basado en la lógica de los videojuegos, puntualizando como aspectos positivos la posibilidad que ofrece para disminuir la falta de motivación y de compromiso, en tanto, como lo plantea Area (2017: 24-25):

“El MDD³ debe «emocionar» (provocar emociones) no sólo activar la dimensión cognitiva del aprendizaje. La emoción debe estimular la motivación para que el estudiante utilice el material, se implique en la cumplimentación de las tareas, adquiera y trabaje los contenidos, así como se comunique con sus compañeros. En este sentido los planteamientos de creación de materiales destinados a favorecer el aprendizaje mediante el juego (conocidos como enfoque de gamificación o ludificación) propician la implicación emocional del alumnado con el conocimiento”.

La naturaleza los materiales educativos gamificados, enfatizan la interactividad del sujeto, su compromiso y autonomía en la toma de decisiones respecto al objeto de conocimiento, el cual no es receptado de manera pasiva y homogénea, sino construido y comprendido en un entorno digitalizado, a partir de la acción personalizadas del juego.

La clave está en diversificar la propuesta educativa, expandir el aula y sumar alumnos comprometidos que perciban experiencias de aprendizaje que potencien el clima del aula con el aporte de las TIC.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En acuerdo con la meta postulada en la agenda educativa 2030 de la UNESCO (2016), en la declaración de Incheon, pronunciada en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, los resultados encontramos aportan a fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación, de cara a fomentar experiencias educativas para que los educandos y educadores se comprometan en favor de sus comunidades y sociedades , aprovechando las TIC para enriquecer los sistemas educativos, la difusión y acceso al conocimiento, y el aprendizaje significativo.

En esa línea general de aportes, entendemos en pos de una educación que comprometa a los jóvenes con sus estudios superiores, ir más allá de los límites del aula, expandir el clima de la clase para generar experiencias educativas innovadoras que en interrelación con las TIC moldeen la percepción que los

³ En el texto original Materiales Didácticos Digitales.

alumnos construyen el torno a las dimensiones del aula, como contexto de aprendizaje, que los implique con sus estudios.

Los resultados muestran, que los alumnos buscan ampliar la propuesta educativa que reciben en el aula, se sienten atraídos por las actividades de aprendizaje que se anclan en las TIC, se muestran abiertos a salir del aula, tener contacto con otros modos de acceder al conocimiento, ampliando los recursos físicos, simbólicos y sociales, ya sea desde la web o a partir charlas fuera del aula. Esto desafía a está en pensar en nuevos modos de acercar el contenido, de enseñar, evaluar y vincularnos con los estudiantes de cara de atender al carácter dinámico y situado del compromiso académico.

Concluimos que, el clima de aula se construye tanto desde las percepciones individuales como grupales de los estudiantes, el modo en que se vivencia la experiencia educativa tiene un impacto en los vínculos que crean al interior del aula con el contenido, las evaluaciones, las interacciones con los docentes y entre estudiantes, y por tanto sobre el compromiso autopercebido en ese contexto de enseñanza y aprendizaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Tapia, J. y Nieto, C. (2019). "Classroom Emotional Climate: Nature, Measurement, Effects and Implications for Education". En revista *de Psicodidáctica*, 24 (2), p. 79–87.
- Area, M. (2017). "La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg". En revista *Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), p. 13-28.
- Area, M. y González González, C. (2015). "De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados". En revista *Educatio Siglo XXI*, 33(3), p. 15-38.
- Biggs, J. (2005). "Calidad del aprendizaje universitario". Narcea, Madrid.
- Brea Sención, I. M. (2016). El Clima del aula como promotor del sentido de pertenencia y el logro de los estudiantes. Plan LEA. Disponible en <https://planlea.listindiario.com/2016/11/el-clima-del-aula-como-promotor-del-sentido-de-pertenencia-y-el-logro-de-los-estudiantes/>. Consultado en 28/02/2020 a las 16:20.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. y Natalia Reoyo, N. (2011). "El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula". En revista *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), p. 133-142.
- Castro, A., Cruz, S., Ortega, K. y Velezvia, P. (2019). "Percepción del clima de aula universitaria por los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria". En revista *Innova Educación*, 1 (1), p. 88-96.

- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L. y Yan, E. (2009). "Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments". En *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), p. 131-146.
- Fonseca Díaz, A. D. (2011). "Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia". En revista *Hallazgos*, 8 (15), p. 71-90.
- Fraser, B. y Treagust, D. (1986). "Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education". En revista *Higher Education*, 15, p.37- 57
- Holtz, D. (2016). 'Millennials', 'generación Z' y educación superior. Disponible en <https://www.milenio.com/opinion/dieter-holtz/columna-dieter-holtz/millennials-generacion-z-y-educacion-superior>. Consultado en 28/02/2020 a las 10:59.
- Kahu, E. (2013). "Framing Student Engagement in Higher Education". En revista *Studies in Higher Education*, 38(5), p. 758-773.
- Maroco, J., Maroco, A., Campos, J. y Fredricks, J. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29:21. DOI 10.1186/s41155-016-0042-8
- Moos, R. H., y Moos, B. S. (1978). "Classroom social climate and student absences and grades". En revista *Journal of Educational Psychology*, 70, p. 263–269.
- Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1974). "Classroom environment scale manual". Consulting Psychologist Press, Palo Alto.
- Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). "Clima áulico. Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje". En revista *Educación y ciencia*, 6(49), p. 55-64.
- Reid, L. D., y Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: The relations between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9,263–275.
- Reig, D. y Vílchez L. F. (2013). "Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas". Fundación Telefónica y Fundación Encuentro, Madrid.
- Rigo, D. y Amaya, S. (2020). "Compromiso y desvinculación académica. El clima áulico como elemento contextual de análisis". En revista *Educación y Sociedad*, 18(1), p. 15-29.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2019). "Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación". En revista *Propósitos y Representaciones*, 7(SPE), e316.

- Rigo, D., de la Barrera, M. L. y Elisondo, R. (2018). "Investigación educativa...algunos temas de la agenda actual". En revista *Contextos de Educación*, 25, p.159-173.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P. (2010). "Factores que inciden en el clima de aula universitario". En Revista *Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(3-4), p. 105-126.
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es. Consultado en 28/02/2020 a las 10:30
- Uribe-Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), p. 277-292.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). "El movimiento de «educación abierta» y la «universidad expandida»". En revista *Tendencias Pedagógicas*, 16, p. 157-180.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1): 441-450.
- Villasana, M. y Alonso-Tapia, J. (2015). "Validez transcultural del «Cuestionario de Clima Motivacional de Clase»: comparación entre estudiantes franceses y españoles". En revista *de Psicodidáctica*, 20(2), p. 227-246
- Zhang, Z., Hu, W. y McNamara, O. (2015). "Undergraduate student engagement at a Chinese university: a case study". En revista *Educ Asse Eval Acc*, 27, p.105–127.
- Zhu, H. (2010). "The relationship between student engagement and college student achievement—the analysis of 2010 annual data set of Beijing college student survey". En *Tsinghua Journal of Education*, 31(6), p. 35–43.

DEBERES ESCOLARES: CONCEPTOS Y ETIQUETAS VERBALES

Hernández Prados, María de los Ángeles¹

mangeles@um.es

Gil Noguera, Juan Antonio²

juanantonio.gil@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Durante la última década, se ha despertado un interés científico y social sobre el tema de los deberes escolares, abriendo un amplio debate sobre la adecuación o no de su uso, y especialmente, sobre los efectos negativos que conlleva la sobrecarga de deberes de los menores. Pero lamentablemente, no han proliferado los estudios que permitan establecer acuerdos acerca de los términos a emplear y de los aspectos que definen este concepto. En este sentido, el presente trabajo intenta esclarecer el término y, para ello, realizamos una revisión del concepto con las etiquetas verbales que se han empleado para definirlos y las analizamos en su conjunto para establecer una definición más acorde al objetivo que la comunidad educativa quiere conseguir con los deberes.

Palabras clave: deberes escolares, concepto, tareas para casa-TPC, educación, etiquetas verbales

ABSTRACT

During the last decade, a scientific and social interest has been awakened on the subject of homework, opening a wide debate on the adequacy or not of its use, and especially, on the negative effects. But unfortunately, studies have not proliferated to establish agreements about the terms to be used and the aspects that define this concept. In this sense, the present work tries to clarify the term and, for this, we carried out a review of the concept with the verbal labels that have been used to define them and we analyze them as a whole to establish a definition more in line with the objective that the educational community wants get with homework.

Key words: homework, concept, TPC, education, verbal labels of homework

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 en una asociación de personas con discapacidad y docente en un Programa Formativo Profesional. 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

Se han ido incrementando vertiginosamente los estudios e investigaciones que intentan establecer un sistema educativo de calidad, de conocer y entender nuevos métodos y formas de enseñanza que reduzcan el fracaso escolar. Desde hace unos años y, actualmente, con más incidencia, los profesionales de la educación hemos ido poniendo en el punto de mira el valor que tienen los deberes escolares en el fortalecimiento y consolidación de los aprendizajes.

Entendemos que el avance social en el ámbito educativo está demandando nuevas técnicas de enseñanza que critican el papel que tienen los deberes escolares, pero existe un dilema entre los propios agentes educativos y entre las mismas investigaciones que nos evocan a un continuo debate sobre si son o no necesarios. Así lo expresa también el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2017) cuando dice que “el problema es tan grave que recientes estudios con revisiones bibliográficas extensas manifiestan enormes contradicciones sobre la eficacia, necesidad y eficiencia de los deberes escolares, lo que da lugar a que las conclusiones sean muy diferentes. (p.47).

Al respecto, el sector más radical con las Tareas para Casa (en adelante TPC) aboga por su eliminación y, en cambio, el más conservador encuentra que el peso de los beneficios es mayor que el de las desventajas. No existe un consenso sobre los deberes escolares. Por un lado, tenemos investigaciones que aseguran que son beneficiosas para el rendimiento académico, la responsabilidad, los hábitos de estudio, entre otras características y que, en general, las familias están de acuerdo en que se manden deberes desde el colegio (Palardy, 1995; Johnson & Pontius 1989; Warton, 2001; Corno & Xu, 2004; Cooper, Robinson & Patall, 2006; González, Guerra, Prato y Barrera, 2009; Hernández y Gil, 2018). Otras investigaciones, en cambio, muestran que los deberes son una carga para el estudiante y para las familias, que restringe el tiempo de ocio, siendo objeto de conflicto dentro del ámbito familiar (Kralovec y Buell, 2001; Torrecillas, Aguilar-Parra, Miguel, Campoy y Alcaraz-Ibáñez, 2016). Así lo reflejan también Hernández y Gil (2018) cuando dicen que:

“El volumen de deberes, la falta de tiempo libre, la vida pasiva que se esta implantando en los menores, la presión de una evaluación constante, el reto de los deberes en solitario, los padres que no saben o pueden ayudar a los mismos, la sobrecarga y presión en la familia... Todo ello está poniendo en peligro el bienestar y la salud de los menores, ya que según la Organización Mundial de la Salud (2016), España es uno de los países donde las tareas para casa son uno de los principales motivos de presión, malestar y estrés en los más pequeños.” (p.121)

En el panorama internacional, la calidad de los deberes como recurso que favorece el aprendizaje está siendo cuestionado de diferente manera. Las argumentaciones al respecto de la ineficacia de los deberes escolares se centran por un lado, en la sospecha de autoría en torno a los deberes, ya que como señala Roth (2020) no tenemos la certeza de que sean estrictamente los estudiantes lo que han realizado los

deberes o por el contrario han recurrido al plagio entre colegas, y por otro, radica, según Suárez (2014) en la ausencia del acompañamiento del docente, la incapacidad de muchas familias para poder ayudar a sus hijos en los desafíos que presentan los deberes como el control de tiempo, elementos de motivación, elementos de distracción, así como la necesidad de reconsiderar la evaluación de los deberes, entre otros aspectos.

Los mensajes respecto a los deberes también son ambiguos en el contexto familiar. Por un lado, algunos estudios manifiesta que los deberes son bien acogido por las familias y se consideran una tarea necesaria, habitual y deseable (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2006). Y por otro, la sobreexplotación de este recurso y la falta de coordinación docente han generado una saturación del tiempo no lectivo, impidiendo la realización de otras tareas esenciales para la salud y buen desarrollo del menor. En esta línea en España, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres (CEAPA, 2016) empezó la campaña “StopDeberes” donde se recuerda a la comunidad educativa que los niños y niñas necesitan vacaciones sin deberes que puedan impedir el ocio y el tiempo libre en consonancia a su desarrollo integral. Si ampliamos el horizonte a Europa, no hay una propuesta común en cuanto a las TPC sino que se encuentra regulado en unos países más que en otros (Eurydice, 2012; Hernández, Martínez y Risueño, 2002).

Es posible que estemos ante un cambio de paradigma en cuanto a los deberes escolares y haya que realizar una redefinición del concepto. No podemos tampoco caer en una diatriba con los deberes escolares. Debemos buscar una concepción que englobe el lado positivo que tienen, y que, por supuesto, contente a un mayor sector del mundo de la educación, tanto a profesorado, como alumnado y familias. De este modo, en esta comunicación, hacemos un análisis del concepto a lo largo de la historia, así como el de las etiquetas verbales que se han empleado para su denominación.

2. ¿QUÉ ETIQUETA VERBAL EMPLEAR?

La realidad escolar es compleja en sí misma, en cuya base se encuentra la autorregulación del aprendizaje por parte del propio alumnado, lo que permitirá que este se convierta en un alumno competente, eficaz y con niveles de rendimiento académico aceptables. El alumnado autorregulado se caracteriza por el control de la motivación y sus emociones, y ser “más capaces de autodirigir sus experiencias de aprendizaje y no responder únicamente al control educativo externo” (Sánchez Vales, 2014, p.14).

A esta complejidad se suma también la diversidad de términos o etiquetas que deben manejar los profesores, los conceptos con los que se encuentran vinculados, y las relaciones que se establecen entre unos y otros. No estamos ante una cuestión caprichosa, pues el lenguaje puede favorecer o impedir el entendimiento, puede derivar en confusiones entre los miembros de la comunidad educativa, e incluso en actuaciones cuya adecuación puede ser cuestionada o ponerse bajo sospecha. Como

ya expusimos en otro lugar, “Para entender cualquier actividad humano compleja, es necesario dominar su lenguaje y acercarse a aquellos que la realizan” (Hernández-Prados, 2004, p.39).

Mediante la metodología del análisis informal del lenguaje que comenzó a utilizarse en el ámbito de la educación durante la década de los setenta (Scheffler, 1970; Smith y Enni, 1971; etc.) y que revalorizó la clarificación conceptual como aspecto esencial en la investigación educativa, se inicia esta primera aproximación al análisis del concepto que nos ocupa. Si bien es cierto que la denominación tradicional refiere a los deberes escolares como las actividades que son marcadas por los docentes, pero desarrolladas fuera del horario lectivo, en el contexto informal de la familia o en el no formal del refuerzo y apoyo escolar externo, que se encuentra cada vez más popularizado, y comienza a edades más tempranas.

Las etiquetas más comunes que se utilizan para definir los deberes escolares o tareas para casa es el de actividades, tareas o, lo que llamamos comúnmente, deberes. Si nos fijamos en cómo la Real Academia de la Lengua Española (en adelante RAE) define estos conceptos, nos encontramos que la palabra “actividad” proviene del latín *activitas* y uno de sus significados hace referencia al “conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad”. Como vemos nombra en su definición la palabra tarea del árabe *tariha*, que la RAE define como “trabajo que debe hacerse en tiempo limitado” y, también, como “deber (ejercicio que se encarga al alumno)”. Deberes, del latín *debēre*, la RAE lo conceptualiza como “ejercicio que, como complemento de los aprendido en clase, se encarga, para hacerlo fuera de ella, al alumno de los primeros grados de enseñanza”.



Figura 1: Etiquetas para referirse a los deberes

Muchas veces el término deberes se confunde con el de estudio, ya que ambas cosas son tareas a realizar fuera del periodo lectivo. Hay que esclarecer que, aunque ambos están ligados, los mecanismos mentales que se utilizan para cada uno de ellos son distintos. Cuando hablamos de estudio, del latín *studium*, la RAE lo define como el “esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo”.

Otro aspecto particular de la situación en España asociada al lenguaje es que el término deberes no se encuentra asociado lingüísticamente a ningún espacio concreto, por lo tanto, esta función de acompañamiento en la realización de los deberes ha sido asumida por otras instituciones de apoyo académico, popularizándose cada vez este servicio externo y a edades más tempranas, especialmente desde que se incrementó el biempleo familiar. En este sentido, el término tareas para casa (TPC) está quedando cada vez más en desuso, siendo una traducción más literal y ajustada a la realidad que se describe por el término inglés “Homework” en el que se revaloriza la realización de las tareas en el contexto familiar. De la misma forma, el término que se utiliza en alemán “Hausaufgaben”, tiene la misma connotación que el inglés. En cambio, en francés “devoirs” y en italiano “compito” no están asociados necesariamente al trabajo en casa.

Por otra parte, el concepto de deberes escolares ha evolucionado desde que en los años 60 se produjera su inicio en el campo de la investigación (Sánchez, 2014). Como podemos ver, varios autores se han encargado de definir el concepto, pero para ello las etiquetas que han empleado han sido básicamente tres (tarea, actividad o trabajo). En todas las definiciones queda claro que son tareas, actividades o trabajo curricular que se debe realizar fuera del horario escolar, normalmente a realizar en casa. Tenemos autores como Perrenoud (1995) que entienden los deberes como Tiempo de Trabajo en Casa (TTC) o González, Guerra, Prato y Barrera (2009) que emplean el término Tarea Domiciliaria.

3. RECOPILANDO DEFINICIONES SOBRE LOS DEBERES ESCOLARES

En un intento de seguir esclareciendo el tema de los deberes, nos adentramos un paso más allá, pues consideramos necesario analizar algunas de las definiciones que hemos podido recopilar en relación con los deberes escolares, ya que una de las limitaciones en el estudio de esta temática es la ausencia de taxonomías que nos permita conocer los principales rasgos que caracterizan los deberes.

Son varios los autores que han definido los deberes escolares, siempre partiendo de un mismo tronco común y añadiendo poco al concepto original. Como podemos ver en la tabla 1, recogemos las definiciones que estos autores han ido haciendo a lo largo del tiempo.

Tabla 1. Repositorio de definiciones sobre deberes escolares

Autor y año	Definición y página
(Eddi, 1984, citado en Amiama, 2013)	“Actividades para realizar fuera de clase que se proponen a los alumnos fundamentalmente como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar” (p.5)
Keith (1986) (citado en Sánchez, 2014)	“El trabajo que los profesores prescriben típicamente para realizar fuera del tiempo que el alumno pasa en el aula.” (p. 34)
Olimpia, Sheridan y Jenson (1994) (citado en Sánchez, 2014)	“Los deberes escolares consisten en el trabajo académico prescrito en la escuela que es destinado a extender la práctica de las tareas académicas a otros ambientes, durante las horas no lectivas.” (p.35)
Perrenoud (1995) (citado en Sánchez, 2014)	“Una de las rutinas y de los diversos momentos que componen el trabajo escolar, que en un principio se realizan fuera del aula, aunque en el aula se preparan, planifican y controlan; y además, prolongan o preparan directamente el trabajo hecho en la escuela.” (p.35)
González, Carolina y Reina (1997)	“Un aprendizaje formal en contexto no formal” (p. 88)
Cooper (2001)	“Tareas asignadas a los estudiantes por profesores de la escuela que han de llevarse a cabo durante horas no escolares. Quedan excluidas las tareas guiadas en la escuela, las clases realizadas en casa desde otros recursos como vídeo, audio, internet... y las actividades extraescolares como las deportivas”. (p. 3)
Departamento de Educación y de las artes de Queensland (2004, citado en Amiama, 2013)	“Cualquier actividad que se pida a los estudiantes de la escuela para completar fuera del horario lectivo” (p.5)
(Rosário, Mourão, Núñez, González- Pienda & Solano, 2006)	“Tareas que los profesores asignan a sus alumnos para realizar en casa.”
Mourão (2009, citado en Sánchez, 2014)	“El conjunto de tareas curriculares prescritas por los profesores a sus alumnos, realizadas fuera del horario lectivo y, principalmente, en el hogar familiar.” (p. 34)

Al analizar las definiciones de deberes escolares recopiladas en la tabla anterior (tabla 1), se destacan los siguientes aspectos comunes, coincidentes a varias de ellas:

- Se tratan de ejercicios y actividades complementarios a los realizados en clase, garantizando la continuidad y el refuerzo del aprendizaje

- Corresponde al docente la responsabilidad de garantizar los aprendizajes previos para que el alumnado pueda desarrollar los ejercicios de forma responsable y sin dificultad
- Se refieren específicamente a tareas curriculares, dejando de lado otro tipo de actividades educativas que también favorecen el aprendizaje
- La realización fuera del horario no lectivo como condición esencial, nos lleva a cuestionarnos el papel de la voluntariedad del alumnado en su elaboración, de ahí que se alude en algunos trabajos al seguimiento por parte de las familias, y a la evaluación por parte de los docentes para garantizar su realización.
- La finalidad de los deberes escolares es garantizar el aprendizaje.

4. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, y coincidiendo con lo señalado por Rebelo y Correia (1999), la mayoría de definiciones de deberes escolares son simples y poco o nada aportan a la noción que el propio concepto de deberes nos arroja. Entienden que una definición más completa de deberes escolares debería abarcar aspectos que mostrasen las características de las tareas, los recursos y objetivos más específicos.

En base a las definiciones recogidas y teniendo en cuenta las necesidades que demanda la comunidad educativa, podemos definir los deberes escolares como todas aquellas tareas que se realizan fuera del horario escolar y favorecen la adquisición de conocimientos tanto curriculares, dentro de cada una de las áreas escolares, como no curriculares, en la realización de actividades creativas y culturales. Esta definición que proponemos, permite ir más allá de lo estrictamente académico y ampliar esa visión de que el conocimiento solo se encuentra en el ámbito de la escuela, sino que sale de los muros de lo académico y trasciende a descubrir otras formas de aprender. Además, incluye a la familia como un agente clave, puesto que pasa de ser un salario del profesor cuando este manda tareas para casa (Bennet y Kalish, 2007) a ser parte de un aprendizaje menos monótono y más divertido.

REFERENCIAS

- Amiama, F. J. (2013). Análisis de los deberes escolares en la E.S.O. y exploración de un espacio colaborativo entre el profesorado y familias en la Comunidad Autónoma Vasca (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España
- Bennet, S. y Kalish, N., (2007), *The case against homework: how homework is hurting our children and what we can do about it*, UK: Hardcover.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2017). Las tareas escolares después de la escuela. Madrid: Consejería de Educación e Investigación.
- Cooper, H. (2001). Homework for all in moderation. *Educational Leadership*, 58, 34-38.

- Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 76, 162.
- Corno, L., y Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43, 227-233.
- Department of education and the arts Queensland Australia (2004). Homework Literature Review Summary of key research findings. Recuperado de <http://education.qld.gov.au/review/pdfs/homework-text-for-web.pdf>
- Eurydice (2012). Key data on Education in Europe. Brusells: the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice)
- Gil, J.A. (2017). Deberes escolares y estrés familiar. Tesis final de Máster. Universidad de Murcia.
- González, M. J., Guerra, A., Prato, S. y Barrera, P. (2009). Los deberes escolares en el marco de las relaciones familia-escuela. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 219-224
- González, P., Carolina, P., & Reina, A. (1997). Los deberes, ¿instrumentos de aprendizaje o una pesada carga?. En Lacasa, P., *Catálogo de investigaciones educativas 1997-1998. Los deberes escolares: ¿un camino para establecer puentes entre la escuela y la familia?* (pp. 84-108). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 7(8), 247-258.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Solano, P., da Silva, E. H., Rosario, P., Mourão, R. y Valle, A. (2006). Olhares de género face á matemática: uma investigação no ensino obrigatório español. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 135-141.
- Hernández Prados, M. A. y Gil, J. A. (2018). Los deberes a examen. Riesgos y oportunidades. *Actas del III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*, 116-129.
- Hernández Prados, M.A. (2004). Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar. Tesis doctoral inédita de la Universidad de Murcia.
- Hernández, R. Martínez, R. y Risueño, V. (2002). La pequeña historia de los deberes. Y, ¿en Europa qué? *CEAPA*, 72, 16-19.
- Johnson, J. K., y Pontius, A. (1989). Homework: A survey of teacher beliefs and practices. *Research in Education*, 41, 71-78.
- Keith, T. Z. (1986). *Homework*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Phi.
- Kralovec, E. et Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.

- Mourao, R. (2009). *Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Auto-regulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade do Minho: Braga.
- Palardy, M.J. (1995). Another look at homework. Homework is one of the most haphazard teaching practices in American schools today. *Principal*, 74(5), 32-33.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pressman, R., Sugarman, D., Nemon, M. L., Desjarlais, J, Owens, J. A. y Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43(4), 297-313.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [10/03/2020].
- Rebelo, S. y Correia, N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, LDA.
- Rosário, P., Mourão, R., Nuñez, J .C., Gonzalez-Pienda, J. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Rosenberg, M. S. (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 314–323.
- Roth, B. (2020). The Purpose of Homework Problems is Insight, Not Numbers: Crafting Exercises for an Intermediate Biological Physics Class. *Bulletin of the American Physical Society*.
- Sallee, B. y Rigler, N. (2008). Doing out homework on homework: How does homework help? *English Journal*, 98, 46-51.
- Sánchez, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas*. Tesis doctoral. Universidad da Coruña.
- Sánchez-Lissen, E. (2015). Los deberes escolares en casa. *Diálogo: Familia Colegio*, 309, 29-38.
- Smith, B.O., y Enis, R.H. (1971). *Lenguaje y conceptos en la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Solis, M. L. y Abidin, R. R. (1991). The Spanish version of Parenting Stress Index: a psychometric. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 372-378.

- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula abierta*, 40 (1), 73-84.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., y Kigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy Research*, 13, 343-61.
- Torrecillas, J. J. L., Aguilar-Parra, J. M., Miguel, J., Campoy, F., y Alcaraz-Ibáñez, M. (2016) Deberes escolares: ventajas e inconvenientes: El eterno debate de las tareas para casa (109-115). En Pérez-Fuentes, Gazquez, Molero, Martos, Simón y Barragán (comp.) *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. ASUNIVEP, 2.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A. y Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42(7), 76-79.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155–165.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

UNA SESIÓN DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA: TRABAJAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN UN ALUMNO CON AUTISMO

Gil Noguera, Juan Antonio¹

juanantonio.gil@um.es

Hernández Prados, María de los Ángeles²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Son muchas las investigaciones que se han realizado sobre el Trastorno del Espectro Autista, pero nunca son suficientes y más si se trata de establecer pautas de intervención en el ámbito de la pedagogía terapéutica. Este tipo de estudios ayudan a los profesionales en el trabajo que se realiza en el día a día con este alumnado. En esta ponencia definiremos qué es el autismo, qué son las funciones ejecutivas y descubriremos cómo funcionan estas en los niños y niñas con TEA. En el último apartado realizamos la planificación de una sesión para trabajar algunas de las funciones ejecutivas con un caso concreto de un alumno con trastorno del espectro autista.

Palabras clave: trastorno del espectro autista-TEA, funciones ejecutivas, neuroeducación, pedagogía terapéutica, necesidades educativas especiales, educación especial.

ABSTRACT

There are many investigations that have been carried out on Autism Spectrum Disorder, but they are never necessary, especially if it is to establish guidelines for intervention in the field of therapeutic pedagogy. These types of studies help professionals in the work that is done on a daily basis with these students. In this presentation, we will define what autism is, what executive functions are, and we will discover how these function in children with ASD. In the last section, we plan a session to work on some of the executive functions with a specific case of a student with autism spectrum disorder.

Key words: autism spectrum disorder, executive functions, neuroeducation, therapeutic pedagogy, special educational needs, special education.

¹ Juan Antonio Gil Noguera, es psicopedagogo en una asociación de personas con discapacidad y docente en un Programa Formativo Profesional. 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

La pedagogía terapéutica se define como el área de especialización de la educación que se centra de forma personalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales (ACNEE o NEE) y aquellos que presentan necesidades especiales de apoyo educativo (ACNEAE o NEAE). Y en esta misma dirección, el maestro de pedagogía terapéutica “es un especialista dedicado a la atención y la prevención de las necesidades educativas del alumnado” (Barroso y arenas, 2016, p.50).

Aunque en la Ley general Básica (1970) se comienza a tratar el tema de la educación especial, la inclusión del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica en los centros educativos ordinarios llegó con la aprobación de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, conocida como la LOGSE, concretamente con la aportación recogida en el artículo 37.1 se estableció que “el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje” , con la finalidad de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, para que éstos puedan alcanzar dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos, tal y como se expone en el artículo 36.1.

Posteriormente, con la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, se consolida la labor educativa de estos profesionales, resaltando la importancia de la cualificación y de los medios y materiales precisos para prestar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales, especificando en el artículo 71.2.

El PT debe romper el mito o creencia que le define como el profesor especializado de apoyo que trabaja con un grupo reducido de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula abierta, para dejar constancia de la relevancia y especificidad de su papel, ya que según Barroso y arenas (2016, p.51) incluso “aunque sea en grupos pequeños, se atiende a alumnos diversos que precisan adaptar hasta la individualidad. Así pues, no es tan sólo reducir el número de alumnos, sino gestionar dispositivos de diferenciación”. Se trata de un profesional especializado en los procesos educativos de inclusión, y su atención aunque principalmente va destinada a los alumnos con necesidades educativas especiales, no se limita solo a ellos (Parrilla Latas y Susinos Rada, 2004). En este sentido, su “formación complementaria abarca 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” (Salas, 2016, p. 8)

Paulatinamente los profesionales de pedagogía terapéutica encuentran su labor educativa reconocida y facilitada por el resto de miembros de la comunidad educativa, siendo cada vez mayor el número de inclusiones en el aula ordinaria. En este sentido, el estudio desarrollado por Rodríguez González (2018) pone de manifiesto que en la mayoría de los centros andaluces se reconoce la las funciones, profesionalidad y especialidad de los especialistas en PT, aunque todavía asume tareas de refuerzo de

ACNEAE y atiende a alumnado sin informe de Evaluación Pedagógico, cuando deberían ser atendidos por cualquier otro docente generalista.

Desde la Pedagogía Terapéutica se apuesta por metodologías que favorecen una mayor presencia de los alumnos con NEEE dentro del aula ordinaria, y que se sustentan en la corresponsabilidad, en la colaboración entre distintos profesionales que comparten un alumno concreto en un mismo espacio aula, por otro, la realidad descrita por Barroso y Arenas (2016) es otra:

“La escasez de recursos, la falta de un modelo claro de acción colaborativa (entre maestros) o las rigideces organizativas determinan que la práctica más habitual sea sacar a los alumnos con necesidades educativas fuera del aula, en pequeño grupo y adaptarles el currículum en el aula de apoyo.” (p.50).

La inclusión requiere del reconocimiento de la responsabilidad compartida, implicar a toda la comunidad educativa, para que de forma colaborativa se involucren en el proceso educativo de cualquier estudiante que presente en una necesidad educativa. Pero es evidente que más allá de los marcos estructurales y legislativos, existen determinadas culturas desde las que operan y actúan las personas, que pueden contribuir tanto a la inclusión como al exclusión, como si se tratase de las dos caras de una misma moneda. De ahí que coincidimos con Parrilla Latas y Susinos Rada (2004) cuando afirman que evidentemente “la inclusión no se garantiza simplemente con la existencia de estructuras educativas inclusivas, sino que es sobre todo un asunto relacionado con los valores, la actividad práctica, las relaciones y la vida desarrollada día a día en las mismas” (p.198). De modo que, 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 (Gil y Hernández, 2019)

Todo este avance científico y normativo en educación especial ha posibilitado la creación de una escuela, y por ende, una educación inclusiva, en la que el profesor de pedagogía terapéutica el responsable de la elección del tratamiento apropiado para los trastornos del espectro autista (TEA) es un tema complejo y controvertido, que hace dudar a familias y profesionales (Fuentes-Biggi et al., 2006). De ahí que consideramos relevante para los profesionales de TP el visibilizar las experiencias que desarrollan con los alumnos con NEEE, que permitan ir creciendo exponencialmente en el conocimiento sobre la didáctica de la educación especial. Por tanto, tal y como señalan García Prieto y Delgado García (2017) también se considera esencial poder “analizar la práctica cotidiana y reflexionar sobre las más adecuadas (entre las posibles) decisiones organizativas, curriculares y metodológicas a nivel de centro y de aula en función de las situaciones que se nos presentan en la diversa realidad educativa” (p.104).

2. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

2.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

El Trastorno del espectro autista (TEA) se consolidó relevante gracias a las aportaciones que hicieron Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). Kanner propuso

una serie de características que definían el autismo: el aislamiento del contacto con otras personas, del deseo de preservar la identidad y de relación intensa con ciertos objetos, el mantenimiento de una fisonomía inteligente y pensativa, alteración en la comunicación verbal o bien por mutismo o bien con lenguaje con carencia de intención comunicativa.

El Trastorno ha sufrido varios cambios conceptuales desde su aparición por la American Psychiatric Association en el *Diagnosics and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM)*. En el DSM-I que se creó en 1952 los niños con autismo, pese a que el autismo ya se había identificado como tal, en el manual lo encontrábamos como “reacción esquizofrénica de tipo infantil”. Con la aparición, en 1968, del DSM-II, se categorizaba como una característica propia de la esquizofrenia infantil. Ya fue en 1980, cuando se publicó el DSM-III, que pasó a ser una entidad única y a denominarse “autismo infantil”. Más tarde, en 1987, en el DSM-III-R, se contempla como trastorno autista y se delimitan los criterios diagnósticos, descritos con detalle. En el año 1994 se publica el DSM-IV y en el 2000, el DSM-IV-TR, plantean un nuevo cambio, definiendo cinco categorías de autismo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Todos estos cambios se han consolidado en el último DSM 5, donde se han agrupado los criterios de trastorno cualitativo de la relación social y trastorno cualitativo de la comunicación en un solo criterio definido como un déficit persistente en la comunicación social y la interacción social en distintos contextos, no explicable por un retraso general en el desarrollo. Dentro de este criterio se contemplan problemas en la reciprocidad social y emocional, déficit en las conductas comunicativas no verbales y dificultades para desarrollar y mantener las relaciones apropiadas al nivel de desarrollo. El tercer criterio que hace referencia a los patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados queda reformulado más o menos igual que en el DMS IV-TR, pero se añadirá la hipo o hiperreactividad a los estímulos sensoriales. Ahora los síntomas tienen que estar presentes desde la primera infancia. (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Milla y Mulas (2009) definen el autismo como un trastorno del desarrollo con etiología múltiple y de diferente gravedad que afecta a las habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Estos autores concretan que:

“Dada la heterogeneidad de la población infantil con autismo y la variabilidad en el grado de habilidades sociales, de comunicación y de patrones de comportamiento que manifiestan los niños con este trastorno, consideramos más apropiado el uso de la denominación trastorno del espectro autista (TEA).”
(p. 47)

En cuanto a prevalencia, las investigaciones apuntan que el diagnóstico de TEA se da cuatro veces más en hombres que en mujeres. Aunque según apunta la National Association of Special Educational Needs (2016), en la actualidad, se están cuestionando estos datos debido al aumento de diagnóstico en niñas y mujeres.

2.2. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

La Neurociencia se ha abierto un hueco dentro de la educación. Este avance ha determinado un avance revolucionario en el entendimiento del aprendizaje. La neuroeducación nos permite conocer cómo se comporta nuestro cerebro en el acto de aprender. En este sentido, nos encontramos con las funciones ejecutivas, definidas por muchos autores como el sistema cognitivo que es usado para describir las conductas dirigidas a una meta. Para alcanzar esta meta se hace uso de procesos como el establecimiento de metas, la formulación de hipótesis, la planificación, la focalización y mantenimiento de la atención, la generación de estrategias, la monitorización de la conducta, la capacidad de resolución de problemas, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, la inhibición de respuestas o el control de las emociones (Etchepareborda, 1997; Korzeniowski, 2011; Lezak, 2004; Ozonoff, 1994; Portellano, 2005; Verdejo-García y Bechara, 2010).

Las capacidades que supuestamente integran las funciones ejecutivas, entre ellas, planificación, flexibilidad, memoria de trabajo, monitorización e inhibición (Etchepareborda, 2005): La *planificación* hace referencia al qué, a la capacidad de definir una actividad con un objetivo o meta fija; la *flexibilidad cognitiva* es la capacidad de cambiar de una actividad a otra, sin perseverar en la anterior; la *memoria de trabajo* hace referencia a la capacidad de retener en la información en la mente para llevar a cabo una tarea, de almacenar y procesar la información temporalmente; cuando hablamos de *monitorización* es la capacidad de supervisión, de hacer el seguimiento de nuestras propias realizaciones y de medirlas o evaluarlas en relación con un estándar previamente fijado sobre lo que se necesita o lo que se espera; con la *inhibición* entendemos la capacidad de interrumpir nuestra conducta cuando es necesario, la interrupción de una determinada respuesta que generalmente ha sido automatizada.

2.3. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Dicen Talero-Gutiérrez, Echevarría, Sánchez, Morales y Vélez-van-Meerbeke (2015) en una investigación que llevan a cabo sobre funciones ejecutivas en el Trastorno del espectro autista que “los niños con TEA son susceptibles de presentar alteraciones significativas en tareas relacionadas con las funciones ejecutivas.” (p. 6).

Mulas, Hernández-Muela, Etchepareborda y Abad-Mas (2004) concluyen que los fallos que se producen en la respuesta a las funciones ejecutivas son un déficit primario en el autismo.

El manual didáctico que crea la Junta de Andalucía (2018) determina que:

“Es frecuente encontrar en personas con TEA dificultades para parar de hacer una determinada tarea en algunos momentos o con algunas actividades y así, no poder pasar a la siguiente tarea. Numerosos estudios han demostrado que, en el TEA, son frecuentes los déficits en la flexibilidad, en la capacidad de planificación y memoria de trabajo. Otras investigaciones hablan de las

funciones ejecutivas como un déficit primario en el autismo universal y capaz de explicar otros déficits del trastorno como los sociales o cognitivos.” (p.56)

Ozonoff et al. (1991) realizaron los primeros estudios sobre la disfunción ejecutiva en el trastorno del espectro autista. Entre las funciones ejecutivas más afectadas en el TEA se encuentran la flexibilidad cognitiva, la capacidad de planeación, el control inhibitorio y la memoria de trabajo, herramientas fundamentales para el desarrollo de las actividades cotidianas (Hill, 2004; Talero, Martínez, Ovalle, Velásquez y Zarruk, 2003; Pellicano, 2012; Geurts, Verte, Oosterlaan, Roeyers, Sergeant, 2004; López, Lincoln, Ozonoffs y Lai, 2005).

Cuando hablamos de intervenir con niños y niñas con trastorno del espectro autista, lo primero que nos viene a la mente es el ejercicio de la teoría de la mente. En este sentido, Jodra (2014) expone que se ha estudiado la relación entre el rendimiento en tareas de coherencia central, funciones ejecutivas y teoría de la mente en personas con autismo. Se ha observado que la teoría de la mente no influye en el desarrollo de las funciones ejecutivas, en cambio, las funciones ejecutivas y la coherencia central sí tienen un papel importante en la teoría de la mente (Pellicano, 2007; Pellicano 2010; Tager-Flusberg y Joseph, 2005). Dice Jodra (2014) que “esto puede llevar a pensar que la maduración de la capacidad de mentalización en las personas con autismo depende del desarrollo de las funciones ejecutivas y de la coherencia central, que se convertirían así en factores de riesgo que predecirían el desarrollo mentalista posterior.” (p. 47).

3. PLANIFICAR UNA SESIÓN PARA TRABAJAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN UN ALUMNO CON AUTISMO

Plantear una programación educativa requiere partir de las necesidades y de lo que motiva al alumno o alumna y más aún cuando se trata de alumnado con necesidades educativas. En palabras de Gisbert y Giné (2012) cuando queremos apostar por dar una respuesta inclusiva debemos pasar de un modelo centrado en el déficit a un modelo interactivo, donde conocemos cuáles son las habilidades e intereses del alumnado (Gil y Hernández, 2019).

Otra idea que no podemos pasar por alto cuando intervenimos con el alumnado es tener en cuenta el contexto donde se encuentran y centrar la intervención en la situación educativa que deriva de la necesidad (Ainscow, 1994; Gil y Hernández, 2019). Sobre esta idea, debemos también tener en cuenta que en el alumnado con TEA, el cual tiene dificultades en la generalización de aprendizajes, tenemos que partir de una intervención que cubra todas las necesidades, siendo indispensable el trabajo con la familia y el entorno. Millá y Mulas (2009) dejan claro que la intervención debe centrarse en tres elementos clave: el niño, la familia y el entorno. El enfoque general de la atención temprana en el TEA se centra en la triple vertiente: niño, familia y entorno. Así lo aseguran estos autores cuando especifican que los programas de trabajo con el niño con TEA, debe regirse por los siguientes principios: “la realización interdisciplinar del diagnóstico precoz; el diseño de programas específicos y la puesta en práctica de intervenciones tempranas; el uso de recursos y métodos eficaces; la

comunicación y la colaboración entre los diferentes servicios sociales, sanitarios y educativos que inciden en el niño y su familia.” (p.47)

3.1. DATOS DEL CASO

El niño que ponemos de ejemplo tiene 8 años y está diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista con alteración en la comunicación, sobre todo a nivel pragmático, y en la interacción social. Presenta buena capacidad cognitiva, pero se observa inflexibilidad, lo que conlleva que tenga rabietas cuando se produce un cambio de actividad. Tiene dificultades para fijar la atención, en la capacidad de organización y planificación cognitiva.

3.2. OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN PARA UNA SESIÓN

La sesión se realiza en 45 minutos y en ella se van a realizar tres actividades para mejorar las funciones ejecutivas del niño. Estos objetivos se trabajarán en varias sesiones, pero con diferentes actividades. Los objetivos que nos marcamos para esta sesión de ejemplo son los siguientes:

- Mejorar la capacidad atencional.
- Trabajar la flexibilidad cognitiva.
- Desarrollar estrategias de organización y planificación.

3.3. ACTIVIDADES.

La primera actividad que se lleva a cabo está relacionada a la metodología utilizada con el proyecto PEANA. El niño al entrar a la sala se acerca al panel que hay con pictogramas donde se establece lo que se va a trabajar en la sesión. Se pone la fecha con el día de la semana, el día numérico, el mes, el año y el tiempo que hace. Después mantenemos una conversación sobre lo que ha hecho durante el día. Se pregunta qué actividades ha realizado en el colegio y qué ha comido, entre otras. Con esta actividad pretendemos que el niño desarrolle la capacidad de organización espacio-temporal y la planificación de las tareas que va a realizar durante la sesión.

La segunda actividad se realiza para que el niño focalice la atención y al mismo tiempo mejore la velocidad de respuesta. Se presenta al niño una carta donde salen diferentes imágenes. Al mismo tiempo se le da otra tarjeta que también contiene imágenes y con la mayor velocidad posible tiene que decir la imagen que coincide en ambas cartas. En este juego el terapeuta también participa y si cabe la posibilidad de jugar con otros niños y niñas mejor.

En la tercera actividad vamos a realizar un juego de stroop. Con esta dinámica permitimos trabajar la flexibilidad cognitiva. Se le da al niño una lámina donde aparecen tres columnas con las palabras de los colores de distinto color (rojo, azul, amarillo, verde, negro). Se le indica al alumno que nombre el color en el que están escritas las palabras, de arriba abajo y se cronometra el tiempo.

Debemos tener en cuenta que existen una gran cantidad de juegos que nos permiten trabajar cada una de estas funciones ejecutivas. También tenemos que tener claro que una misma actividad puede trabajar varias funciones.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Debemos esclarecer, para concluir, que las funciones ejecutivas son parte esencial del tratamiento del alumnado con trastorno del espectro autista (Etchepareborda, 2005; Hill, 2004; Talero, Martínez, Ovalle, Velásquez y Zarruk, 2003; Pellicano, 2012; Geurts, Verte, Oosterlaan, Roeyers, Sergeant, 2004; López, Lincoln, Ozonoffs y Lai, 2005).

Además tenemos que tener claro que la intervención con el alumnado con trastorno del espectro autista debe hacerse desde el modelo ecológico y teniendo en cuenta todos los contextos, familiar y social. Cabe señalar también que es necesario partir de la motivación del niño o de la niña y, por supuesto, siempre de la forma más lúdica posible (Gil y Hernández, 2019, Millá y Mulas, 2009).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1994). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid, España: Narcea.
- Artigas-Pallares, Josep, y Paula, Isabel. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Barroso, G., y Arenas, M. (2016). Pedagogía terapéutica dentro del aula. Lo que funciona fuera puede mejorar dentro del aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (365), 49-54.
- Betancur, M., Molina, D. y Cañizales, L. (2016) Entrenamiento cognitivo de las funciones ejecutivas en la edad escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1): 359-368.
- Cabarcos J. L y Simarro L. (1999). Centro Pauta Madrid. Función ejecutiva y autismo. Página de Autismo Española.
- Cabarcos J. L. y Simarro L. (1999). Centro Pauta Madrid. Función ejecutiva y autismo. Página de Autismo Española.
- Etchepareborda, M.C. (1997). Evaluación neurocognitiva. *Rev Neurol*, 25, 709-14.
- Etchepareborda, M.C. (2005). Funciones ejecutivas y autismo. *Rev Neurol*, 41(1), 155-162.
- Federación Autismo Andalucía (2018). Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastorno del espectro del autismo. Junta de Andalucía.
- García Fernández, Trinidad, & González Castro, Paloma, & Areces, Debora, & Cueli, Marisol, & Rodríguez Pérez, Celestino (2014). Funciones ejecutivas en niños y adolescentes: implicaciones del tipo de medidas de evaluación empleadas para su validez en contextos clínicos y educativos. *Papeles del Psicólogo*, 35(3), 215-

223.[fecha de Consulta 17 de Marzo de 2020]. ISSN: 0214-7823. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77832241007>

- García Prieto, F. J. y Delgado García, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- García, T., González-Castro, P. Areces, D., Cueli, M. y Rodríguez, C. (2014). Funciones ejecutivas en niños y adolescentes: implicaciones del tipo de medidas de evaluación empleadas para su validez en contextos clínicos y educativos. *Papeles del Psicólogo*, 35(3), 215-223.
- Gioia GA, Isquith PK, Kenworthy L, Barton RM. Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child Neuropsychol* 2002; 8: 121-137.
- Gioia GA, Isquith PK, Retzlaff PD, Espy KA. Confirmatory factor analysis of the behavior rating inventory of executive function (BRIEF) in a clinical sample. *Child Neuropsychol* 2002; 8: 249–257.
- Gisbert, D. y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 31-44.
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13), 7-26.
- Lezak, M.D. (2004). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- Millá M. G. y Mulas F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Rev. Neurol.*, 48 (2), 47-52.
- Ozonoff S., Strayer D.L., McMahon W.M., Filloux F. (1994). Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: an information processing approach. *J Child Psychol Psychiatry*, 35, 1015-32.
- Ozonoff, S., Strayer, D.L., McMahon, W.M, y Filloux, F. (1994). Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: an information processing approach. *J Child Psychol Psychiatry*, 35, 1015-32.
- Parrilla Latas, Á., y Susinos Rada, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. In *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (195-200)*. Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Pineda Salazar D. (2000) La función ejecutiva y sus trastornos. *Rev Neurol*. 30 (8): 764-768.
- Portellano, J, García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. 1 ed. Madrid, España: Editorial síntesis.
- Portellano, J. A. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia. Entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones*. Madrid, SP: Somos.
- Rodríguez González, A. M. (2018). Funciones desarrolladas por los docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica de Apoyo a la Integración en la

Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198.

- Salas Labayen, M. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Padres y Maestros*, 0 (365), 6-11
doi:<https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.001>
- Verdejo-García, A., y Bechara, A. (2010). Neuropsychology of Executive Functions. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Talero-Gutiérrez, C., Echevarría, C. M., Sánchez, P., Morales, G. y Vélez-van-Meerbeke, A. (2015). Trastorno del espectro autista y función ejecutiva. *Acta Neurológica Colombiana*, 35(3), 246-252.
- Ozonoff S., Pennington, B.F. y Rogers, S.J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *J Child Psychol Psychiatry*, 32(7):1081-105.
- Geurts, H.M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers H. y Sergeant J.A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *J Child Psychol Psychiatry*, 45(4), 836-54.
- López, B.R., Lincoln, A.J., Ozonoff, S., Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of Autistic Disorder. *J Autism Dev Disord*, 35(4), 445-60.
- Talero, C., Rodríguez, M., De la Rosa, D., Morles, G., Vélez, A. (2012). Caracterización de niños y adolescentes con trastornos del espectro autista en una institución de Bogotá, Colombia. *Neurología*, (2), 90-6.
- Pellicano, E. (2007). Links between theory of mind and executive function in young children with autism: Clues to developmental primacy. *Developmental Psychology*, 43, 974- 990.
- Pellicano, E. (2010). Individual differences in executive function and central coherence predict developmental changes in theory of mind in autism. *Developmental Psychology*, 46, 530-544.
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2005). Theory of mind, language, and executive functions in autism: A longitudinal perspective. In W. Schneider, R. SchumannHengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind* (pp. 239-257). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jodra, M. (2015). Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

M.^a Ángeles Hernández Prados¹

mangeles@um.es

Lorena Collados Torres²

lct2@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito dar a conocer la gamificación como metodología de innovación educativa en los centros escolares, rompiendo con su ubicación tradicional de lo extraescolar o contextos no formales e informales. La confusión en la que comúnmente incurren las personas que tratan el juego y la gamificación como sinónimos, nos lleva a plantear la necesidad de clarificar este recurso metodológico, que presenta en sí mismo una diversidad de formas de ser desarrollada dentro del aula, además de promover la creatividad y otras habilidades cognitivas del alumnado, favorece la creación de un clima de aula motivador y propicio del aprendizaje. Lejos de quedarnos solo en recopilar definiciones conceptuales sobre gamificación, se exponen los elementos necesarios para la adquisición de objetivos de aprendizaje a través del juego, las características del método gamificado adecuado al ámbito escolar, así como las luces y sombras de la puesta en práctica de esta metodología.

Palabras clave: juego, gamificación, innovación,

1. UNA APUESTA DECIDIDA POR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Aunque la innovación, la creatividad y la experimentación de otras formas de educar y formar a las nuevas generaciones ha existido siempre, la sociedad del siglo XXI demanda aún más de esta competencia educativa en los docentes. La globalización, la supremacía de las TIC y el volumen cada vez más cuantioso de información, ha implantado una credibilidad sobre el conocimiento, cada vez más relativa y caracterizada por lo caduco, lo efímero, lo volátil y cambiante, hasta el punto que aquello que ha sido publicado hace más de 5 años, pierde valor y se considera poco recomendable como fuente de fundamentación. Por otro lado, la razón de la modernidad como verdad absoluta y única en los discursos educativos ha sido quebrantada y fragmentada en diferentes perspectivas y voces (Ruiz, Román, 2010), abriendo paso a la diversidad como estado ideal y de reconocimiento de la individualidad y de la diferencia.

1 M.^a Ángeles Hernández Prados. Profesora Titular de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación "Educación en valores" (E050-02). Participa en diversos proyectos de participación familiar en colaboración con el equipo "Compartimos educación". Sus líneas de investigación son: Ciudadanía, convivencia escolar, pedagogía de la alteridad, familia-escuela, los procesos de aprendizaje en educación superior, TIC y educación, la gamificación en educación, entre otros.

2 Lorena Collados Torres. Profesora Asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y docente en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el área de Lengua castellana y Literatura. Los temas abordados en sus líneas de investigación son: Atención a la diversidad e intervención en el aula, metodologías alternativas y buenas prácticas, la exclusión y la inclusión educativo-social, el tratamiento de las drogodependencias a través de la reeducación, el papel de la familia en los ámbitos mencionados con anterioridad, entre otros.

Esta búsqueda de lo novedoso, de la diferencia, de la diversidad, ha contribuido a consolidar la innovación educativa como respuesta a las necesidades del individuo dentro y fuera de la escuela, atendiendo a la realidad imperante del hoy y no del ayer. Nos encontramos, por tanto, ante un proceso atemporal que supera los límites del paradigma tradicional y que busca solucionar problemas en la comunidad escolar. Además, como ya señala la UNESCO (2014), el protagonista del cambio es el alumnado, pero no porque se sitúe en la prioridad de la cuestión, que también, sino porque además se abandona el aprendizaje pasivo del estudiante, para ser el mismo el que gestione este proceso.

Las experiencias y buenas prácticas requieren de la renovación de los métodos de enseñanza en virtud de la adaptación y la mejora de la calidad educativa. La concienciación de docentes e investigadores ha propiciado el aumento de estudios orientados en esta dirección. Basta solo con buscar en la producción científica de 2020 en Google Académico para comprobar que se obtienen un total de casi 2900 salidas en menos de los dos meses que llevamos transcurridos, lo que es indicativo de la relevancia que la innovación educativa ha adquirido en la actualidad. Otra muestra evidente de la apuesta decidida por la innovación en educación lo constituye el volumen de congresos específicos en esta temática (VI Congreso Internacional de Innovación Educativa Monterrey en Monterrey (México), XI Congreso Internacional de Docencia e Innovación (CIDUI) en Barcelona y el VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red IN-RED en Valencia). Como afirma Margalef y Arenas (2006, p. 17)

el cambio siempre implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa. Por ello, en el caso de la innovación educativa se considera que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios.

Existen múltiples formas de llevar a cabo la innovación, pues según Torres Alfosea (2019) la innovación no puede quedar reducida a la introducción de los aparatos electrónicos en el aula, por el contrario, se define como “la introducción de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para solucionar una deficiencia detectada. Por su parte, Leyva y Farfán (2016, p. 18) señalan que

la praxis innovadora debe afincarse en el dominio exhaustivo de la realidad formativa en los niveles sociocultural, institucional, contextual y personal; o sea, debe integrar las perspectivas macro, meso y microsocio de la educación y sus procesos, en los ámbitos de la gestión, desarrollo y concreción de la actividad educativa en su integralidad.

Nos encontramos ante la incertidumbre del cambio, pero también ante un panorama educativo que debe contagiarse de la mutabilidad y la versatilidad del sistema. Es necesario caminar de la mano de la fugacidad del tiempo y de la metamorfosis de todos los ámbitos en los que se produce el desenvolvimiento del ser humano, independientemente de que la permanencia de la inversión sea veloz y ágil. Aún a riesgo de que dentro de unos pocos años, lo que hoy se cataloga como innovación, puede dejar de serlo, nos adentramos a exponer a modo de ejemplo, las principales metodologías de innovación educativa recopiladas tras la consulta de diversas fuentes.

Tabla 1. Recursos pedagógicos para la potenciación de la innovación educativa

Blockchain	Plataformas educativas a partir de las cuales el alumnado gestiona sus datos, decidiendo que contenidos desea compartir con los demás, evitando el robo de información o el plagio de ideas.
Realidad Mixta	Tecnología que permite experiencias de aprendizaje inmersivo, en las que, a partir de una escena real, se crea un entorno virtual en el que el alumnado puede interactuar de manera cooperativa con ambas realidades.
Realidad Aumentada Adaptativa	Aplicaciones en un proceso de aprendizaje adaptativo y accesible, que permitirá presentar al estudiante contenidos altamente interactivos personalizados a sus características y necesidades, y que de esta manera pueda interpretar los contenidos y relacionarlos con el mundo real (Gesa, 2012, p.71).
Inteligencia colectiva	Herramienta digital creada a partir de la inteligencia de un grupo que tiene objetivos comunes, cuya aportación se halla en la inteligencia individual de cada sujeto. Como señalan Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2017), la cooperación entre los individuos mediante canales digitales, permite compartir conocimientos a través de procesos y actividades múltiples.
Flipped classroom o Aula invertida	Metodología en la que los papeles ordinarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje se invierten, es decir, el docente actúa únicamente de guía y el estudiante adquiere el protagonismo en lo que respecta al trabajo de los contenidos. El aula únicamente se utiliza para resolver dudas y realizar interacciones cooperativas entre el alumnado, fomentando el trabajo en los contextos no formales (Hinojo, Aznar, Romero y Marín, 2019).
Ecosistemas de aprendizaje	Construcción de “una comunidad, con métodos educativos, políticas, reglamentos, aplicaciones y equipos de trabajo, que pueden coexistir de manera que sus procesos están interrelacionados y su aplicación se basa en los factores físicos del entorno tecnológico” (García-Peñalvo y Seoane, 2015, p.131).
Learning Analytics	Proceso, mediante huellas digitales, en el que se mide aprendizaje del alumnado, así como la recopilación, análisis e informe de datos sobre el progreso de los estudiantes y los contextos en los que tiene lugar el aprendizaje (Sclater, Peasgood & Mullan, 2016).
Gamificación	Procesos de enseñanza en los que se utiliza el rol de los videojuegos como base para un aprendizaje significativo.
Mooc`s	Metodología pedagógica en línea que se sustenta sobre cursos a través de Internet. El número de estudiantes que puede participar en ellos es ilimitado, desarrollando así la educación colectiva y abierta.
Aprendizaje Servicio	“Actividades que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores [...] Se trata de la integración de dos elementos –servicio a la comunidad y aprendizaje significativo– en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos” (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Adentrarnos en todas ellas constituye una tarea que supera las pretensiones de este trabajo, por tanto, optamos por centrar la innovación educativa en las aportaciones realizadas por la gamificación en materia de educación, resaltando la contribución que desarrolla esta metodología en el aprendizaje significativo y constructivista.

2. CONCEPTO DE GAMIFICACIÓN

El juego es un mecanismo a través del cual se potencia la inquietud, la atención y la creatividad. Se trata de “actividad inherente al ser humano, vinculada al gozo, al placer y a la diversión” (Melo y Hernández, 2014, p.41). El juego constituye la alternativa que nos permite trabajar en el ámbito educativo con herramientas que son más propias de ámbito informal, pero, mediante las cuales, se pueden superar las limitaciones que en ocasiones nos encontramos con las metodologías tradicionales. Entre las ventajas del juego se encuentra desarrollar personas más creativas, tolerantes, libres y por tanto, también más felices, lo que nos lleva a concluir que la actividad lúdica debe ser impulsada dentro de las aulas (Bernabeu y Goldstein, 2016).

La gamificación se define habitualmente como el uso en contextos no lúdicos, de elementos y técnicas de diseño de juegos (Werbach & Hunter 2012). En definitiva, la gamificación constituye una de esas estrategia que nos permite desarrollar en el alumnado beneficios que giran en torno al compromiso y la motivación de los estudiantes en tareas de rigor académico pero que recurren a método propios de los videojuegos. Siguiendo a Ortiz-Colón, Jordan y Agredal (2018) en un estudio realizado en torno a los beneficios de esta metodología innovadora, la propuestas gamificadas mejoran el rendimiento de los estudiantes gracias a un mayor desarrollo cognitivo, así como una mejor gestión emocional y social.

Las cualidades del juego en el ámbito escolar se centran en alcanzar un cambio de actitud en el sujeto a través de elementos que le llamen la atención: imágenes, sonido y recompensa inmediata. Si a estas características le unimos la realidad preponderante en las aulas en la actualidad, en la que el alumnado muestra interés por “las fascinación que crean en ellos las imágenes, la emoción, la creatividad, la impaciencia, el conocimiento intuitivo y las percepciones múltiples” (Bernabeu y Goldstein, 2016), la gamificación puede construir una asociación adecuada que combine los contenidos académicos con las propiedades del videojuego.

Para delimitar el diseño de estos instrumentos con fines educativos, es necesario precisar en primer lugar los objetivos de aprendizaje. Marne, Wisdom, Huynh-Kim-Bang y Labet (2012) desarrollaron una metodología centrada en seis facetas necesarias en cualquier diseño de tendencia gamificada. La finalidad de cada una de estas etapas es construir un proceso sistemático mediante el cual cada uno de los elementos estén orientados hacia la consecución de los propósitos pedagógicos que se pretenden alcanzar con la experiencia didáctica.

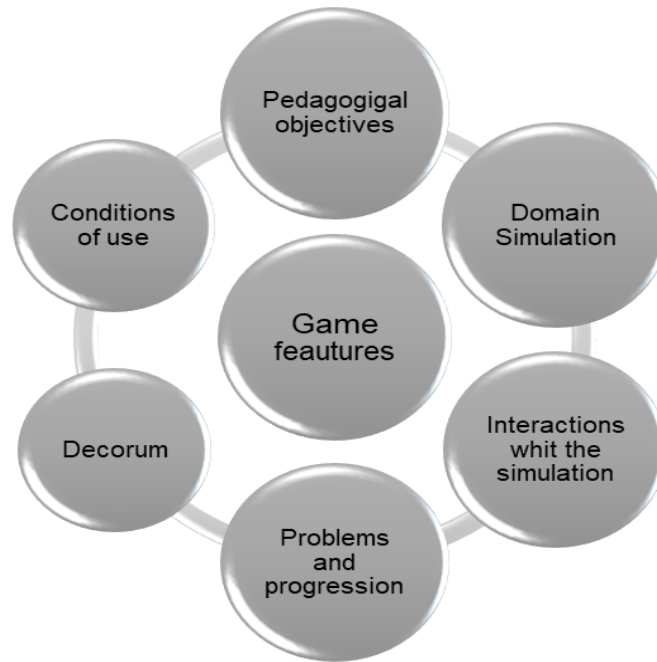


Figura 1. Elementos necesarios para la adquisición de objetivos de aprendizaje a través del juego (Marne, Wisdom, Huynh-Kim-Bang & Labet, 2012)

Dentro de la denominación *serious game* (juegos serios), es necesario detimitar patrones de diseño que permitan confeccionar juegos que se consideren adecuados desde el punto de vista de la pedagogía. Determinados elementos, como los que se describen a continuación, son exigidos en la elaboración de un videojuego de carácter didáctico, dado que es preciso que estos confeccionen la estructura del producto resultante (Marne, Wisdom, Huynh-Kim-Bang & Labet, 2012).

- *Pedagogical objectives*: describen el modelo de conocimiento, así como los objetivos y contenidos educativos. Además queda establecido el rol de los jugadores en un contexto determinado.
- *Domain simulation*: se definen las actuaciones correctas e incorrectas de los jugadores en un contexto determinado.
- *Interactions with the simulation*: especifica la forma de implicar a los jugadores para que se produzca una interacción persistencia con el simulador.
- *Problems and progression*: se presentan los retos que tienen que realizar los jugadores y el proceso ordenado a través de cual se deben llevar a cabo.
- *Decorum*: escenarios y elementos que van a configurar el producto multimedia, que tiene como finalidad despertar la motivación de los jugadores.
- *Conditions of use*: en el se detallan aspectos instructivos como con quién juega cada usuario, dónde y cuándo se desarrollará el juego y cómo se va a realizar.

Teniendo en cuenta todos los criterios anteriores, podemos definir la gamificación como una técnica, un método y una estrategia a la vez, que pretenden crear en entornos académicos un ambiente lúdico que permita construir una experiencia enriquecedora que fomente entre los estudiantes una implicación en el aprendizaje (Marín y Hierro, 2013).

3. ELEMENTOS Y MODALIDADES DE LA GAMIFICACIÓN

Los elementos que conforman la gamificación pueden variar dependiendo de los autores y de la clasificación seleccionada. Son numerosos los estudios (Ortiz-Ramírez y Bravo-Agapito, 2019; Moreno-Martínez, Leiva-Olivencia y Matas-Terrón, 2016) que contemplan el papel que desempeña esta alternativa reciente en la innovación del panorama educativo. Sin embargo, si nos centramos en aquellas propuestas gamificadas que están orientadas a entornos académicos, los criterios son comunes y prevalen en la gran mayoría de los juegos. Siguiendo a Prieto, Díaz, Monserrat y Reyes (2014), las características que deben poseer todas las experiencias pedagógicas sustentadas sobre la gamificación se alejan de las metodologías tradicionales, en virtud de un acercamiento a las necesidades del alumnado actual.

Tabla 2. Características de un método gamificado adecuado al ámbito escolar

- Elementos narrativos que proporcionen motivación inicial y a largo plazo.
- Sistemas de pequeñas recompensas por acciones que proporcionen refuerzo y motivación a corto plazo.
- Elementos personalizadores de la experiencia de aprendizaje.
- Un sistema de proximidad social al profesor y de trabajo en equipo con los compañeros.
- Un sistema de respuesta que proporcione realimentación inmediato a las acciones de cada alumno.
- Actividades interesantes y divertidas para que los alumnos trabajen con conceptos y ejerciten las competencias que pretenden fomentar.

Fuente: Prieto, Díaz, Monserrat y Reyes (2014)

Distintos autores han señalado otros elementos propios de la gamificación como la base del juego (descripción del mismo y del reto a conseguir), la presencia de normas, interactividad y feedback en el proceso, la adquisición de insignias y recompensas, el compromiso juego-jugador, así como la motivación en la superación de logros (Zichermann y Cunningham, 2011; Kapp, 2012). No obstante, independientemente de la presencia o ausencia de una características determinada, en el diseño o elaboración de un juego educativo deben participar indiscutiblemente profesionales del ámbito escolar, pues la finalidad del proyecto no es únicamente que los alumnos tengan una mayor motivación por el juego en sí, sino que se debe conjugar esta fundamentación con la que requiere el aprendizaje significativo. Así pues, como señalan Foncubierta y Rodríguez (2014), el profesor debe crear actividades, que sobre un soporte analógico o digital, contengan elementos propios del juego como los retos de la competición, el tiempo y la puntuación para enriquecer la experiencia didáctica, con la intención de transformar o redirigir la conducta y promover la participación activa en el aula.

Dentro de las modalidades de la gamificación, la alternativa de formación que predomina sobre las demás opciones es la e-learning (Ding, Kim y Orey, 2017; Amir, Haji, Saman, Yusoff & Yacob, 2015). Como señalan Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez y Pérez Rodríguez (2018, p. 141), las cualidades que la formación no presencial tiene cuando se asocia a la metodología gamificada se podrían resumir en los siguientes puntos, los cuales contrastan con la metodología tradicional.

- Contrastar las habilidades dispuestas por pedagogía tradicional (escuchar, leer, memorizar) con aquellas ordenadas en base a la pedagogía moderna (practicar, resolver problemas, analizar una situación y buscar explicaciones);
- Comprobar el rol del profesorado en el proceso didáctico, el cual puede variar entre desempeñar una actitud directiva, receptiva y de asistencia o simplemente un compromiso nulo con la enseñanza;
- Estimar la presencia de otros actores en el proceso de enseñanza;
- Valorar la interacción con los materiales, dinámicas y recursos empleados en la intervención;
- Extraer los componentes lúdicos de la estrategia pedagógica.
- Considerar la autonomía del alumnado en la toma de decisiones.

Destacan también los resultados obtenidos en las experiencias gamificadas en los sistemas presenciales y semipresenciales. Diferentes investigaciones destacan la habilidad de esta metodología para fomentar y alcanzar una mayor efectividad en las explicaciones teóricas y clases prácticas en términos de motivación, asistencia, participación o rendimiento académico (Morillas, 2016; Sandi y Ramírez, 2013). Con estos sistemas se permite conjugar el beneficio de la presencialidad o la asistencia al aula con el trabajo autónomo del alumno en entornos no exclusivamente académicos y formales.

3. LUCES Y SOMBRAS DE LA GAMIFICACIÓN

La gamificación educativa está avalada por numerosos estudios que consideran la validez de este recurso como herramienta didáctica para el aprendizaje a través del juego serio (Gil-Quintana y Prieto-Jurado, 2019; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2017; Contreras-Espinosa, 2016). Autores como Foncubierta y Rodríguez (2014, p.1) señalan que “la actividad gamificada continúa siendo una actividad de aprendizaje más, solo que con ciertas particularidades de diseño de acuerdo con unas pautas que se rigen siempre por una finalidad pedagógica que va más allá de la mera acción de motivar”. Por ende, como resalta Marín (2015, p. 2) “no se debe confundir la gamificación educativa con la ludificación educativa”, pues esta primera se sustenta sobre el currículo y la normativa legal vigente, en este caso, la LOMCE, y no sobre supuestos únicamente lúdicos.

Muchas investigaciones de experiencias vivenciales en el aula resaltan que la gamificación tiene ventajas e inconvenientes en lo que respecta a su utilización como metodología innovadora. En un intento de unificar criterios en lo que respecta a su implementación en el aula, describimos en la tabla 3 aquellos principios expuestos en los resultados de la práctica educativa en los que hallamos mayor cohesión entre los autores.

Tabla 3. Potencialidades y debilidades de la gamificación como recurso educativo.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<i>La motivación.</i> Los niños muestran una mayor predisposición a la realización de tareas y la consecución de objetivos.	<i>La diversidad del aula</i> no siempre se potencia en el diseño y aplicación de estos recursos.
<i>La diversión.</i> Las características de estos instrumentos desarrollan en el cerebro de los niños sensaciones positivas motivadas por la liberación de dopamina del cerebro de estos sujetos.	<i>La evidencia médica y la validación clínica</i> frecuentemente no está en consideración en la creación de estas herramientas.
<i>La retroalimentación.</i> La comunicación establecida entre este recurso y el sujeto es inmediata, propiciando un feedback adecuado para obtener información rápida de los logros alcanzados.	<i>La exclusión emocional</i> de aquellos alumnos que no se consideran “buenos” para la competición y, por tanto, no son aceptados o apoyados en los grupos realizados para participar en la actividad.
<i>El tratamiento del error.</i> La frustración que provoca en los niños el fracaso es superada con la utilización de esta metodología, en la que lo importante es alcanzar el objetivo, para lo que tendrán que mostrar tenacidad y esfuerzo.	<i>La recompensa inmediata</i> en toda acción realizada por el individuo desarrolla en los alumnos una visión engañosa de la realidad, pues la gran mayoría de esfuerzos que realizan las personas en cualquier ámbito requieren de tiempo y esfuerzo en la obtención de resultados positivos.
<i>La experimentación y la creatividad.</i> La multitud de posibilidades que ofrece estos juegos permite que los estudiantes desarrollen numerosas estrategias para alcanzar los retos potenciando la creatividad y astucia.	<i>La ficción</i> es uno de las características que suelen presentar estos instrumentos alejando al sujeto permanentemente de vivencias y situaciones reales de su entorno, que pueden ocasionar aprendizajes que se sustentan sobre “el embrujamiento de los sentidos” y no tanto en la objetividad.
<i>La autonomía.</i> El aprendizaje de los alumnos en la metodología tradicional siempre está marcado por el docente, mientras que en este método el estudiante es el propio gestor del conocimiento.	<i>La competición recurrente</i> puede ocasionar en el individuo conductas ambiciosas y desconsideradas hacia los demás, alejando el altruismo de la práctica educativa.

Fuente: Llorens-Largo et al., (2015), Pérez-Pueyo y Hortigüela Alcalá (2020)

La innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesaria, dado que la educación no puede vivir al margen de los cambios que acontecen en la sociedad y que condicionan todos los ámbitos en los que el alumnado experimenta un desenvolvimiento (Morera-Huertas y Mora-Román, 2019). La utilización de metodologías alternativas como la gamificación enriquecen la práctica docente, no obstante, no debe desarrollarse en paralelo a principios pedagógicos educativos como el trabajo y el quehacer persistente y tenaz, los cuales deben ser valorados y adoptados por los discentes en las rutinas de aprendizaje (Theodosiou & Karasavvidis, 2015). Asimismo, la gamificación no es exclusiva de las áreas disciplinares, por el contrario, constituyen un recurso inigualable para abordar el tratamiento de los contenidos transversales relacionados con la ciudadanía y el desarrollo personal del alumnado. A modo de ejemplo citamos el trabajo desarrollado por Hernández-Prados y Álvarez Muñoz (2015) presentado al 11º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y

Desarrollo, en el que a través del juego se desarrolló una campaña de sensibilización escolar sobre la alimentación en los alumnos de educación primaria.

5. ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA INCLUIR LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA

En la actualidad la innovación parece querer inundarlo todo, y con demasiada frecuencia olvidamos el hecho de que algo sea nuevo no implica que tenga efectos positivos en el aula (Pérez Pueyo y Hortigüela Alcalá, 2020), otras veces basta con cambiar el modo de acercarnos a los contenidos, o los contenidos de juegos tradicionales, o modificar las coordinadas espacio-temporales de uso de determinados recursos para convertirse en una innovación.

Los estudios empíricos que se han realizado sobre la aplicabilidad de la gamificación en el aula demuestran en numerosas experiencias su efectividad en la práctica educativa. Esta praxis potencia además la participación tanto del estudiante que trabaja con estas herramientas, como del docente que participa en la creación de las mismas, impulsando la cooperación de dos pilares fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ciertamente es que el desarrollo experimentado por la tecnología y las aplicaciones digitales ha permitido el progreso y perfeccionamiento de estos materiales didácticos multimedia. No obstante, también se enmarcan dentro de las tendencias gamificadas otras posibilidades presenciales y vivenciales como la Escape Room, alternativa que permite construir en el aula un verdadero laberinto de retos (García-Lázaro, 2019).

Aunque el término juego parece estar más próximo a Educación Infantil, el concepto de gamificación ha extendido esta metodología a todas las etapas educativas, tanto obligatorias como postobligatorias, albergando estudios superiores como los universitarios. Asimismo, la posibilidad de adaptar estos materiales pedagógicos a distintos niveles, permite también la adecuación de estos instrumentos a la heterogeneidad del aula, fomentando la inclusividad a través de alternativas más atractivas para los estudiantes (Rodríguez-Jiménez, Navas-Parejo, Santos-Villalba y Fernández-Campoy, 2019).

Así pues, la innovación desarrollada a través de la gamificación debe partir de la realidad del grupo-clase y a partir del contexto real construir materiales pedagógicos que atiendan a los cambios a los que nos enfrentamos en la sociedad del conocimiento actual y potencien entre el alumnado una educación que valore, como subrayan García-Ruiz, Ronilla del Río y Diego-Mantecón, (2018, p. 75), “factores relacionados con el esfuerzo, la autoregulación, el sacrificio, la búsqueda constante de la superación y la mejora, combinados con los elementos de juego, como el disfrute, la emoción, la incertidumbre, el deseo de la recompensa y el vértigo de la superación de retos y riesgos”.

REFERENCIAS

Amir, W. M., Haji N., Saman, M. Y. M., Yusoff, M. H., & Yacob, A. (2015). Influence of gamification on students' motivation in using e-learning applications based on the motivational design model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 10(2), 30-34.

- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.
- Díaz, V. (2014). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27, 1-29.
- Ding, L., Kim, C., & Orey, M. (2017). Studies of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, 115, 126-142.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L. y García-Peñalvo, F. J. (2017). Inteligencia Colectiva en el aula. Un paradigma cooperativo. Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Madrid: Edinumen. Recuperado de: https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica. Pdf.
- García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (27), 71-79.
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144.
- García-Ruiz, R., Bonilla del Río, M. y Diego-Mantecón, J. M. (2018). Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. En *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación* (pp. 71-95). Abya Yala.
- Gesa, R. F. (2012). Combinando la realidad aumentada con las plataformas de e-elearning adaptativas. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento*, 9(2), 69-78.
- Gil-Quintana, J. y Prieto-Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121.
- Hernández Prados, M. A. y Álvarez Muñoz, J.S. (2015). Campaña de sensibilización escolar sobre la alimentación saludable a través del juego en los alumnos de educación primaria. *11º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*, Málaga, eumed.
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Romero, J. M. y Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. New York: Pfeiffer: An Imprint of John Wiley & Sons.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y March, J. (2017). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 617-640.

- Leyva, A. y Farfán, P.C. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 16-34.
- Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, F. J., Villagrà-Arnedo, C. J., Compañ-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R. y Molina-Carmona, R. (2015). *Lecciones aprendidas gamificando cuando aún no se llamaba gamificación*, (pp. 214–219). Madrid: III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad Recuperado de: <https://goo.gl/NZR7UA> (07/04/17).
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31.
- Marín, I., & Hierro E. (2013). *El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Urano / Empresa activa.
- Marne, B., Wisdom, J., Huynh-Kim-Bang, B., & Labat, J. M. (2012, September). The six facets of serious game design: a methodology enhanced by our design pattern library. In *European conference on technology enhanced learning* (pp. 208-221). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Melo Herrera, M. P., y Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa*, 14(66), 41-63.
- Moreno Martínez, N. M., Leiva Olivencia, J. J. y Matas Terrón, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34.
- Morera-Huertas, J. y Mora-Román, J. J. (2019). Empleo de la gamificación en un curso de Fundamentos de Biología. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-13.
- Morillas, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las tic: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Herndández, Elche.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17.
- Ortiz-Ramírez, J. M. y Bravo-Agapito, J. (2019). Gamificación aplicada a la educación: videojuego Serpientes y Escaleras. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (14), 149-166.
- Pérez Pueyo, Á. y Hortigüela Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37(37), 579-587.
- Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J. y Reyes, E. Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 76-92.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (1), 45-67.
- Reyes, W. R. y Quiñones, S. H. (2018). El potencial de la gamificación para la educación a distancia en México. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(1), 173-194.

- Rodríguez-Jiménez, C. R., Navas-Parejo, M. R., Santos-Villalba, M. J. y Fernández-Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 2(1), 39-59.
- Ruiz Román, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 173-188.
- Sandí, H. R. y Ramírez, E. R. (2013). La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity" August 14 - 16, Cancun, Mexico.
- Sclater, N., Peasgood, A., & Mullan, J. (2016). Learning Analytics in Higher Education. Recuperado de: www.jisc.ac.uk/reports/learning-analytics-in-higher-education.
- Theodosiou, S., & Karasavvidis, I. (2015). Serious games design: A mapping of the problems novice game designers experience in designing games. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 133-148.
- Torres Alfosea, F.J. (2019) Presentación (1-2). En Roig-Vila, R. (2019). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona: Octaedro.
- Torres Toukoumidis, Á., Romero Rodríguez, L. M. y Pérez Rodríguez, M. A. (2018). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 129-145.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. California: O'Reilly Media.

METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA COMERCIAL EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA LICENCIADO EN EDUCACIÓN ECONOMÍA

Diana Rosa Mulet Sablón¹
Universidad de Holguín, Cuba
dmulets@uho.edu.cu

RESUMEN

Se propuso una metodología para la formación de la competencia comercial en estudiantes de la carrera Licenciado en Educación Economía, se emplearon el criterio de experto y el pre-experimento pedagógico para solucionar el problema ¿Cómo favorecer la formación de la competencia comercial en estudiantes de la carrera Licenciado en Educación Economía, durante su formación profesional?. Se utilizaron métodos científicos como histórico-lógico, análisis y síntesis, el sistémico-estructural-funcional, la entrevista, la encuesta, la observación, así como los estadísticos matemáticos, que permitieron diseñar, fundamentar y elaborar la metodología, a partir de las relaciones internas que se dan entre sus componentes. Concluimos con los principales resultados obtenidos en las transformaciones del desempeño de los estudiantes al lograr la formación de la competencia comercial.

Palabras clave: formación-competencia comercial-metodología–desempeño-economía

ABSTRACT

A methodology was intended to the formation of the commercial competition in students of the Economic Education career, to solve the problem expert's opinion were used and the pedagogic pre-experiment method. ¿How we can create a positive formation during the technical training in the Economic Education career students? Scientific methods were used, such as logic-historic, analysis and synthesis, the systemic structural functional, the opinion poll, observation, as well as the mathematical statisticians, allowing a design to elaborate a methodology having in an account the components and their internal relationships. We conclude showing the main results obtained due to the performance transformations in order to form a commercial competition by the students.

Keywords: formation-commercial competition-methodology- performance- economy

1. INTRODUCCIÓN

En la universidad del siglo XXI, es necesario que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan desempeñarse en su actividad profesional y en su entorno social. De aquí que la tendencia en la formación profesional es diseñar los currículos basados en competencias profesionales, donde la adquisición de saberes teóricos, metodológicos, tecnológicos y sociales sea un objetivo primordial.

En este sentido, la carrera de Licenciado en Educación Economía tienen como encargo social formar profesionales científica y técnicamente para los escenarios en

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas (PhD). Docente e investigadora. Universidad de Holguín. Licenciada en Educación Economía. Máster en Ciencias de la Educación. Correo: dmulets@uho.edu.cu

escuelas politécnicas, que puedan dirigir el proceso pedagógico profesional en la Educación Técnica y Profesional (ETP), con la capacidad, que les permita ser competentes en el nuevo orden pedagógico, didáctico y económico.

Al revisar la literatura científica en torno a la formación de profesionales desde el enfoque de formación de competencia en el contexto internacional se destacan los trabajos Salas (2017), Vargas (2018), Moya y Alonso (2019); en el contexto nacional, Tejeda y Sánchez (2012), Valera y Téllez (2019), Martínez, Alonso y Pérez (2019).

Los resultados científicos de estas investigaciones consultadas constituyen antecedentes de gran valía que permiten profundizar en el estudio de esta, van a la formación de competencia desde la dinámica del proceso de formación profesional en la Educación Media y Superior y Educación Superior; sin embargo, adolecen de una metodología dirigida al desarrollo de la competencia comercial del estudiante en la formación, mediante interacción con el componente académico y la investigación.

Como objetivo general se propone una metodología para el desarrollo de la competencia comercial en estudiantes de la carrera. La pertinencia se revela al formar un Licenciado en Educación Economía de manera integral, que sea creativo, investigador, racionalizador, emprendedor, que trabaje en equipos y contribuya a resolver problemas profesionales en la dirección del proceso pedagógico profesional en la carrera de comercio de la familia de los servicios en la ETP, que repercuta con eficiencia y calidad aplicando los procesos básicos del comercio en los establecimientos comerciales del territorio.

1.1 Concepciones teóricas sobre competencia profesional

Según Tejeda y Sánchez (2012)² definen competencia profesional (...) cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia con las características y exigencias del entorno (...).

Valera y Téllez (2019)³ (...) se logra la socialización del aprendizaje individual de los estudiantes, y se establece la relación teoría-práctica en la solución de problemas profesionales (...).

En concordancia con estas definiciones, Mulet (2019)⁴ define la competencia comercial (...) como una cualidad humana que se vincula con el saber (conocimientos sobre comercio), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades para la realización de los procesos básicos del comercio, y el saber ser y estar (cualidades, actitudes, aptitudes y valores requeridos para el comercio), expresadas mediante su desempeño sobre la base de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten resolver problemas en el campo de las ciencias pedagógicas y las ciencias económicas (incluyendo otros no predeterminados) con calidad y eficiencia.

El término competencia profesional, han sido valorados por varios autores como recursos personológicos que incluye conocimientos, habilidades, valores, intereses. El mismo está relacionado con el concepto modo de actuación del profesional.

² (Tejeda y Sánchez, 2014: 24)

³ (Valera y Téllez, 2019: 208)

⁴ (Mulet, 2019: 30)

2. METODOLOGÍA

Explica la lógica para la formación de la competencia comercial de los estudiantes y se presentan los resultados cualitativos, a partir de las principales transformaciones que operan en el proceso al culminar la asignatura de Tecnología del Comercio. El mismo se realizó sobre la base de los informes de las visitas realizadas al proceso, los resultados de las evaluaciones parciales y finales. A continuación presentamos los indicadores que permitieron evaluar el desempeño de los estudiantes.

1. Conocimientos sobre los procesos básicos del comercio, gestión de venta.
2. Habilidades profesionales para vender productos o servicios.
3. Valores y cualidades tales como la honestidad, la laboriosidad, la honradez, la ética profesional, la perseverancia, la creatividad y el emprendimiento.
4. Manifiesta trabajo en equipo, utiliza la informática y la investigación durante los procesos básicos asociados al Comercio.

2.1 Principales métodos y técnicas empleadas

Los métodos científicos asumidos histórico-lógico para establecer los antecedentes histórico del proceso de formación de la asignatura Tecnología del Comercio, para buscar consenso entre los expertos acerca de la pertinencia de la metodología propuesta, la prueba pedagógica para diagnosticar el desempeño de los estudiantes en la asignatura Tecnología del Comercio y el pre-experimento pedagógico para la puesta en práctica de la metodología y la valoración de las transformaciones ocurridas en el proceso.

A partir de estos indicadores cualitativos concebidos para valorar el estado actual del desempeño de los estudiantes, se efectuó el diagnóstico para lo cual se encuestaron a 30 estudiantes de tercer año de la carrera que recibieron la asignatura de Tecnología del Comercio, se aplicó una prueba pedagógica para constatar el estado del desempeño asociado al Comercio, se realizaron observaciones al proceso formativo, se realizaron entrevistas a profesores, tutores y directivos de la carrera.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación se derivan del trabajo realizado en la tesis doctor en pedagogía por Mulet (2019). Para el diseño de la metodología se asumieron los criterios de De Armas (2014), Tejeda (2015), Moya y Alonso y (2019). Estos autores reconocen que la metodología debe estar estructurada por un aparato teórico cognitivo y uno instrumental. En el aparato teórico – cognitivo se establece el enfoque formativo asumido y en el instrumental se plantean las acciones por etapas para desarrollar la competencia comercial mediante la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.

La metodología propuesta tiene como objetivo estructurar los aspectos básicos didácticos para la planificación, organización, ejecución y evaluación de la formación de la competencia comercial en estudiantes de la carrera Licenciado en Educación Economía, contribuye a la preparación del docente, estructurada en tres etapas y sus acciones. A continuación presentamos metodología.

Etapa I. Planificación de formación de la competencia comercial. Acciones:

1. Determinar los problemas profesionales asociados al comercio
2. Seleccionar los contenidos asociados al Comercio
3. Seleccionar el método tecnológico y el método de enseñanza-aprendizaje
4. Diseñar las tareas profesionales integradoras
5. Caracterizar los escenarios de formación profesional

Etapa II. Ejecución de la formación de la competencia comercial. Acciones:

1. Orientar las tareas profesionales integradoras
2. Aplicar las tareas profesionales integradoras

Etapa III. Evaluación de la formación de la competencia comercial. Acciones:

1. Diagnosticar a través de pruebas pedagógicas, observaciones al proceso, el estado final del desempeño que presentan los estudiantes
2. Evaluar el estado final del desempeño del estudiante
3. Valorar el proceso de formación de la competencia comercial
4. Determinar acciones de carácter organizacional, administrativas, de superación y de investigación para la mejora continua del proceso.

3.1 Principales transformaciones en los estudiantes y en el proceso de formación

- Se logró mayor motivación, lo que se manifiesta en el trabajo en equipo, el uso de la investigación y la informática en la solución de los problemas profesionales asociados a los procesos básicos del comercio y el emprendimiento.
- Se estimuló la independencia en la búsqueda de soluciones creativas e innovadoras a los problemas profesionales, incluyendo otros no predeterminados.
- Se aprecia un mejor tratamiento al desarrollo de cualidades que caracterizan al desempeño profesional en el estudiante, desde un enfoque integral y mediante su interacción consigo mismo, con el resto de sus compañeros de trabajo y con los medios de trabajo que emplea.
- Se logró determinar evidencias en el desempeño de competencia comercial a partir de los diferentes niveles de desarrollo.
- Se logró una mejora en el tratamiento al enfoque de formación profesional basado en competencia en la asignatura Tecnología del Comercio, al incorporar al programa de la asignatura, la competencia comercial, con sus niveles de desarrollo y evidencias de desempeño, así como, un adecuado nivel científico y actualizado de los saberes.
- La organización de las actividades profesionales concebidas, lograron una mejor estimulación de la comunicación profesor–alumno, alumno– alumno y alumno - profesor, mediante la socialización y la experiencia – vivencial.

4. CONCLUSIONES

La implementación de la metodología, sobre la base de la aplicación del pre-experimento pedagógico, permitió constatar a un 95,0% de confianza, contribuye al mejoramiento del desempeño profesional de los estudiantes de la carrera Licenciado en Educación Economía para dirigir la carrera de comercio en la ETP y su impacto en los establecimientos comerciales. No obstante, aún queda por investigar el contexto de la evaluación de dicha competencia desde el seguimiento al diagnóstico con carácter más específico, así como extender los resultados de su aplicación en la carrera de Licenciado en Economía, adecuándola a sus características particulares.

5. BIBLIOGRAFÍAS

- De Armas, N. (2014): La sistematización de resultados de investigaciones sobre una temática específica. Propuesta de una metodología. *Revista Varela*. N° 37 enero-abril, 2014. p. 1-9. Recuperado de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/component/search/?searchword=DE%20ARMAS&searchphrase=all&Itemid=468> Consultado en 20/06/2019 a 13:35
- Martínez, H., Alonso, L., y Pérez, C. (2019): Formación de la competencia toma de decisiones económicas en los estudiantes de Licenciatura en Economía. *Revista Opuntia Brava*, 11(1), 117-131. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/702> Consultado en 20/12/2019 a 11:35
- Mulet, D.R. (2019): *La competencia comercial en proceso de formación del estudiante de la carrera Licenciado en Educación Economía*. Tesis de doctorado. Universidad de Holguín, Cuba.
- Moya, C. y Alonso, L.A (2019): Metodología para el desarrollo de la competencia de marketing en estudiantes de Economía durante la inserción laboral en empresas. *Revista espacio*. N° 44, dic. 2019. p.8 Recuperado de <http://www.revistaespacios.com>. Consultado en 28/01/2020 a 8:35
- Tejeda, R. y Sánchez, P. (2012): *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. Documento en soporte digital. Ecuador. p.24
- Tejeda, R. (2015): El aporte teórico en investigaciones en ciencias pedagógicas. *Revista Did@scalia*.(5). N°. 6, 2015 Recuperado de <http://www.ojs.uo.edu.cu/index.php/Didascalía/> Consultado en 03/06/2019 a 11:00
- Salas, I. (2017): *Las competencias comerciales como herramienta de apoyo para Mejorar la satisfacción y fidelización de los clientes*. Documento en soporte digital. Bogotá. Colombia. p.26
- Vargas, P. J. (2018): *Las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la carrera derecho: reflexiones teóricas*. Libro: Ciencia e Innovación Tecnológica (vol. 2). Cuba: Editorial Academia Universitaria – Opuntia Brava
- Valera, L. y Téllez, L. (2019): El proyecto profesional como forma de organización de la disciplina principal integradora de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. *Revista Opuntia Brava*, N°.11, feb., 2019 p.204-213. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/678> Consultado en 21/12/2019 a 15:35

NIVEL DE ACTITUDES AMBIENTALES DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

*Catalina Vargas Ramos

Universidad autónoma de Tamaulipas

Cathy_vargas@yahoo.com¹

María Guadalupe Martínez Treviño

Universidad Autónoma de Tamaulipas

mgmtrevino@docentes.uat.edu.mx²

Resumen

El desarrollo económico, social y cultural del planeta ha traído cada vez más problemas ambientales como la pérdida de la biodiversidad, del suelo, de los recursos híbridos, siendo esto la pérdida de los recursos naturales que pueden llegar a ser irreversibles, produciendo una contaminación ambiental, que a su vez llevan a contaminantes secundarios, ocasionando un efecto invernadero y alcanzando un calentamiento global, generando esto un círculo vicioso, por lo que es importante contar con el conocimiento de la población para poder realizar un cambio de actitudes y poder mitigar el deterioro ambiental, que para lograrlo se necesita de la Educación ambiental, ya que es una herramienta que sirve para que la población adquiera conciencia y proteja el planeta y pueda adquirir la capacidad de cambiar los valores, estilo de vida y su actitud hacia el medio ambiente.

La Educación Ambiental se presenta en la población, mediante temas ambientales para que observen la realidad de los problemas locales y regionales existentes y que reflexionen ante ello, para que tomen la iniciativa de involucrarse en la participación de la solución de dichos problemas, siendo uno de los retos más importantes hoy en día. En 1988 se estableció por primera vez el acuerdo sobre la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, en donde se indica la incorporación de contenidos ecológicos al nivel básico, pero con la ayuda de la Secretaría de Educación Pública, se propuso agregar estos contenidos en los diferentes niveles educativos. A pesar de esto en México no se ha tenido el resultado esperado, debido a la falta de apropiación de la comunidad educativa, debido a esto se espera que en las escuelas se impartan materias de educación ambiental, los docentes se actualicen y capaciten para poder impartir sus asignaturas y poder motivar a los estudiantes por medio de actividades como talleres, concursos, pláticas, entre otras y puedan entender los problemas que se tienen hoy en día y dar posibles soluciones para mitigarlos, por consiguiente hacer un cambio en las actitudes de la población, ya que es la responsable de la conducta humana y poder lograr un estímulo favorable o desfavorable, pero a la sociedad le cuesta mucho reconocer la gravedad de los problemas ambientales a pesar de sus conocimientos, pero como la actitud depende de tres componentes, afectivo, cognitivo y el conductual, las actitudes pueden ser moldeables. Por lo que se tiene como objetivo medir el nivel de actitudes ambientales de los estudiantes del nivel medio superior y con esta fortalecer la Educación Ambiental.

En esta investigación se utilizó el instrumento "cuestionario de Actitudes Ambientales" (CAAM), el cual consta de 17 ítems con respuesta tipo Likert, y con cinco opciones de respuestas que van desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo", agregándose preguntas sociodemográficas, como género, edad y bachillerato, para su complemento. El instrumento se

¹ Doctorado en Educación. Docente investigador

² Maestra en Gestión Ambiental. Docente

divide en tres categorías para su evaluación; nivel de actitud muy consciente, nivel de actitud consciente y nivel de actitud medio consciente.

Los resultados encontrados en esta investigación, fue que los estudiantes del nivel medio superior tiene un nivel de actitudes ambientales “medio consiente” con el 61.2%, por lo que se concluye la necesidad de aumentar y/o agregar talleres, platica, concursos a los programas educativos para motivar al estudiantes y así poder hacer un cambio en las actitudes ambientales a favor del medio ambiente y poder dar posible solución a los problemas ambientales.

Palabras clav es

Educación Ambiental – Actitudes Ambientales – Desarrollo Sustentable- Nivel Medio Superior – Conducta humana – Programas educativos

Abstract

The economic, social and cultural development of the planet has brought more and more environmental problems such as the loss of biodiversity, soil, hybrid resources, this being the loss of natural resources that can become irreversible, causing environmental pollution , which in turn lead to secondary pollutants, causing a greenhouse effect and achieving global warming, generating this a vicious circle, so it is important to have the knowledge of the population to be able to make a change in attitudes and be able to mitigate the deterioration environmental, which to achieve this requires environmental education, since it is a tool that helps people acquire awareness and protect the planet and can acquire the ability to change values, lifestyle and their attitude towards the environment.

Environmental Education is presented in the population, through environmental issues to observe the reality of existing local and regional problems and to reflect on it, so that they take the initiative to get involved in the participation of the solution of these problems, being one of the most important challenges today. In 1988, the agreement on the General Law of Ecological Balance and Environmental Protection was established for the first time, which indicates the incorporation of ecological content at the basic level, but with the help of the Ministry of Public Education, it was proposed to add these contents at different educational levels. Despite this, the expected result has not been achieved in Mexico, due to the lack of appropriation of the educational community, due to this it is expected that environmental education subjects are taught in schools, teachers are updated and trained to be able to deliver their subjects and to motivate students through activities such as workshops, competitions, talks, among others and can understand the problems they have today and give possible solutions to mitigate them, therefore make a change in the attitudes of the population , since it is responsible for human behavior and to be able to achieve a favorable or unfavorable stimulus, but society has a hard time recognizing the seriousness of environmental problems despite their knowledge, but since the attitude depends on three components, affective, Cognitive and behavioral attitudes can be moldable. Therefore, the objective is to measure the level of environmental attitudes of the students of the upper middle level and with this strengthen Environmental Education.

In this investigation, the “Environmental Attitudes Questionnaire” (CAAM) instrument was used, which consists of 17 items with a Likert response, and with five response options ranging from “totally agree” to “totally disagree”, adding sociodemographic questions, such as gender, age and high school, for its complement. The instrument is divided into three categories for evaluation; very conscious attitude level, conscious attitude level and conscious half attitude level.

The results found in this research, was that the students of the upper middle level have a level of environmental attitudes "half conscious" with 61.2%, so the need to increase and / or add workshops, talks, competitions to students is concluded educational programs to motivate students

and thus be able to make a change in environmental attitudes in favor of the environment and be able to provide a possible solution to environmental problems.

Key words

Environmental Education - Environmental Attitudes - Sustainable Development - Higher Middle Level - Human behavior - Educational programs

Introducción

El desarrollo económico, social y cultural del planeta ha traído cada vez más problemas ambientales como la pérdida de la biodiversidad, del suelo, de los recursos híbridos, siendo esto la pérdida de los recursos naturales que pueden llegar a ser irreversibles, produciendo una contaminación ambiental, que a su vez llevan a contaminantes secundarios, ocasionando un efecto invernadero y alcanzando un calentamiento global, generando esto un círculo vicioso, por lo que es importante contar con el conocimiento de la población para poder realizar un cambio de actitudes y poder mitigar el deterioro ambiental, que para lograrlo se necesita de la Educación ambiental, ya que es una herramienta que sirve para que la población adquiera conciencia y proteja el planeta y pueda adquirir la capacidad de cambiar los valores, estilo de vida y su actitud hacia el medio ambiente.

La Educación Ambiental se presenta en la población, mediante temas ambientales para que observen la realidad de los problemas locales y regionales existentes y que reflexionen ante ello, para que tomen la iniciativa de involucrarse en la participación de la solución de dichos problemas, siendo uno de los retos más importantes hoy en día. (Espejel, Flores & Castillo, 2014)

Por lo que la Educación ambiental ha entrado en un campo importante de la pedagogía, tratándose como disciplina, sin embargo se ha involucrado como disciplina independiente, tratando de la Educación Ambiental se agregue a otras disciplinas, para dar propuestas de soluciones (Espejel, Flores & Castillo, 2012) globales, enfatizando directamente en lo social y que este encaminada al desarrollo sustentable, definiéndolo Tapia, Rodríguez, Marín, Aparicio, Beltrán & Cuevas, (2018) como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades.

La Educación Ambiental, surge en 1972 en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo, Suecia, la cual fue para que a nivel internacional se empezará a promover el cuidado y la conservación de la naturaleza, pero no es hasta 1975, donde se plantean los objetivos para la elaboración de un estudio para identificar las necesidades y prioridades para promover la conciencia que trascienda en la Educación Ambiental (Chavero, S.F). En 1977 en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la UNESCO y en cooperación por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, se plantea la incorporación ambiental en el sistema educativo. (Gómez & Bedolla, 2017)

Posteriormente en 1986, se celebró la Conferencia de San Luis Potosí y en la Reunión sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina y El Caribe, que fue realizada en Bogotá, Colombia, en las cuales decidieron la importancia de agregar dimensiones ambientales a los planes de estudios, pero no solo en la educación superior, sino también en todos los niveles educativos. (Chavero, S.F)

Sin embargo, en 1988 se estableció por primera vez el acuerdo sobre la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, en donde en el artículo 39 se hace mención que las autoridades promoverán la incorporación de los contenidos ecológicos en el nivel básico, pero

con la ayuda de la Secretaría de Educación Pública, se promoverá también en las instituciones de Educación Superior, dando estas conferencias la apertura a la Educación Ambiental en todos los niveles educativos, por consiguiente en 1992 se da la primera definición de la Educación Ambiental (Chavero, S.F), que vitalmente es la protección, preservación y conservación de los recursos naturales (Gómez & Bedolla, 2017), pero no es hasta el 2005 donde se declara por las Naciones Unidas la Década de Educación para el Desarrollo Sostenible, con el fin de trabajar a favor de la naturaleza y dar soluciones a los problemas ambientales. (Chavero, S.F)

A pesar de esto, en México no se ha tenido el resultado esperado debido a la falta de apropiación por parte de la comunidad educativa (Chavero, S.F), que para aumentar la falta de interés de la población, se sugiere que en las escuelas se impartan materias de educación ambiental, que los docentes se actualicen y capaciten para poder impartir sus asignaturas en el ámbito ambiental y poder motivar a los alumnos, por medio actividades como pláticas, cursos, talleres, películas, debates, entre otras, con el fin de entender la problemática de hoy en día y dar posibles soluciones para mitigarlas (Gómez & Bedolla, 2017). Sin embargo, para poder introducir el interés en el estudiantes, se necesita realizar primeramente un cambio en las actitudes, ya que son las responsables de la conducta humana (Pérez, José & Pérez, 2018), porque se estimula hacia algo favorable o desfavorable. Las actitudes son las formas de interpretar la realidad que se vive, las cuales pueden ser modificables, ya que son basadas en la experiencia y la crítica de cada persona (Cortes, Cabana, Vega, Aguirre & Muñoz, 2017), pero de igual manera a la sociedad le cuesta mucho reconocer la gravedad de los problemas ambientales que se les presenta.(Pérez, José & Pérez, 2018)

Por lo que según, Cortes, et. al (2017) hay que motivarlos para que puedan cambiar las actitudes favorablemente hacia el cuidado del medio ambiente, por consiguiente, las actitudes tienen tres componentes:

- **Afectivo**: es la respuesta emotiva que es relacionada con el conocimiento y es formada por medio de las circunstancias y la experiencia, que puede ser positiva o negativa.
- **Cognitiva**: está formado por las creencias y percepciones del individuo
- **Conductual**: se refiere a la conducta que tendrá la persona de acuerdo al estímulo recibido, el cual permitirá adelantar la conducta frente a algo, teniendo una predisposición, cambiando así la actitud.

Holgado, L. (2018)

Debido a estos componentes es importante agregar cursos, talleres o actividades relacionadas para el cuidado del medio ambiente al programa educativo, y poder modificar sus actitudes ambientales, ya que se mostraran los problemas ambientales y por medio de la participación se podrán dar posibles soluciones en base a los conocimientos, las creencias y las experiencias que ha vivido el estudiante (Gómez & Bedolla,2017), pero para poder conocer esto, es necesario conocer el nivel de actitud ambiental en los estudiantes del nivel medio superior y así fortalecer la Educación Ambiental.

Metodología

El diseño del estudio fue descriptivo-transversal, y fue aplicado a una muestra de 67 alumnos tanto del género femenino como del masculino del nivel medio superior del quinto semestre, de los bachilleratos de informática y de inglés, con un rango de edad entre 16 a 19 años. El instrumento utilizado fue el de "cuestionario de Actitudes Ambientales" (CAAM), el cual consta de 17 ítems con respuesta tipo Likert, y con cinco opciones de respuestas que van desde

“totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”, con un puntaje de 5 hasta 1, respectivamente. Y se agregaron preguntas sociodemográficas, como género, edad y bachillerato.

En la siguiente tabla se observan el nivel de actitudes ambientales en tres categorías. (Tabla 1)

Nivel de Actitudes Ambientales
Muy consciente
Consciente
Medio consciente

Tabla 1.- Rango de respuesta para medir el nivel de actitudes ambientales

La base de datos fue procesada a través del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences, (SPSS) versión 23.0.

Resultados

De acuerdo a los datos sociodemográficos se obtuvo que el porcentaje mayor se tiene en el género femenino con el 64.2%, en un rango de edad con mayor porcentaje en los 17 años con el 41% y por último el porcentaje mayor de acuerdo a los bachilleratos, se cuenta con el 59.7% en el bachillerato de informática. (Tabla 2)

	<i>f</i>	%
Carrera		
Inglés	27	40.3
Informática	40	59.7
Sexo		
Mujer	43	64.2
Hombre	24	35.8
Edad en años cumplidos		
16	24	35.8
17	41	61.2
18	1	1.5
19	1	1.5
Total	67	100.00

Nota: *f* = frecuencia, % = porcentaje.

Tabla 2.- Características sociodemográficas de los estudiantes participantes del estudio.

Y de acuerdo al cruce de información con las actitudes ambientales se obtuvo que:

En la variable de la edad se tiene que los estudiantes de 17 años, presentan el 100% en el nivel “muy consciente”, mientras que en la edad de 18 años obtuvieron el 100%, pero en el nivel de

actitudes “consciente” y la edad de 19 años presentan el 100% pero en el nivel de “medio consciente”, siendo a su vez la categoría más baja (Tabla 3).

Tabla 3.

Distribución porcentual de estudiantes por edad en años cumplidos según el nivel de actitud ambiental.

			Resultado			Total
			Medio consciente	Consciente	Muy consciente	
Edad en años cumplidos	16	<i>f</i>	12	12	0	24
		%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
	17	<i>f</i>	28	12	1	41
		%	68.3%	29.3%	2.4%	100.0%
	18	<i>f</i>	0	1	0	1
		%	0%	100.0%	0.0%	100.0%
	19	<i>f</i>	1	0	0	1
		%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total		<i>f</i>	41	25	1	67
		%	61.2%	37.3%	1.5%	100.0%

Nota: *f* = frecuencia, % = porcentaje.

En cuanto a la variable del género, se obtuvo que en el nivel de actitud “muy consciente” se cuenta con el 4.2% y el 41.7% en el nivel de actitud “consciente” en el género masculino y en el nivel de actitudes “medio consciente”, se obtuvo el 65.1% en el género femenino. (Tabla 4).

Tabla 4.

Distribución porcentual de estudiantes por género según el nivel de actitud ambiental.

			Resultado			Total
			Medio consciente	Consciente	Muy consciente	
Género del encuestado	Femenino	<i>f</i>	28	15	0	43
		%	65.1%	34.9%	0.0%	100.0%
	Masculino	<i>f</i>	13	10	1	24
		%	54.2%	41.7%	4.2%	100.0%
Total		<i>f</i>	41	25	1	67

% 61.2% 37.3% 1.5% 100.0%

Nota: f = frecuencia, % = porcentaje.

Sin embargo, comparando si influyo el nivel de actitud ambiental de los estudiantes con respecto a si han tomado clases ambientales, se observa que existe el 1.7% que no ha tomado clases ambientales y se encuentra en el nivel de "muy consciente", el 44.4% que si ha tomado clases ambientales y se encuentra en el nivel de actitud de "consciente" y el 62.1% en alumnos que no han tomado clases ambientales. (Tabla 5).

Tabla 5.
Distribución porcentual de estudiantes por haber tomado clases ambientales según el nivel de actitud ambiental.

		Resultado de la sumatoria			Total	
		Medio consciente	Consciente	Muy consciente		
Haz tomado clases ambientales	Si	f	5	4	0	9
		%	55.6%	44.4%	0.0%	100.0%
	No	f	36	21	1	58
		%	62.1%	36.2%	1.7%	100.0%
Total	f	41	25	1	67	
	%	61.2%	37.3%	1.5%	100.0%	

Nota: f = frecuencia, % = porcentaje.

Y al comparar los dos bachilleratos, se tiene que el porcentaje mayor se encuentra en el nivel de actitud "medio consciente", del bachillerato de inglés, el 42.5% en el nivel de actitudes "consciente" del bachillerato de informática y por último el porcentaje menor con el 2.5% se encuentra en el nivel "muy consciente" que se encuentra en el bachillerato de informática (Tabla 6).

Tabla 6
Distribución porcentual de estudiantes por carrera de estudio según su nivel de actitud ambiental.

		Resultado de la sumatoria			Total	
		Medio consciente	Consciente	Muy consciente		
Carrera del encuestado	Inglés	f	19	8	0	27
		%	70.4%	29.6%	0.0%	100.0%
	Informática	f	22	17	1	40
		%	55.0%	42.5%	2.5%	100.0%

	<i>f</i>	41	25	1	67
Total	%	61.2%	37.3%	1.5%	100.0%

Nota: *f* = frecuencia, % = porcentaje.

Y de acuerdo al objetivo de esta investigación, que era medir el nivel de actitudes ambientales en los estudiantes, se encontró que se tiene el 61.2% en el nivel de “medio consciente”, siguiendo con el 37.3% en el nivel “consciente” y por último el 1.5% en el nivel de “muy consciente”. (Tabla 7)

Tabla 7

Distribución porcentual de estudiantes según su nivel de actitud ambiental.

		<i>f</i>	%
Resultado de cuestionario (Nivel de actitud ambiental)	Muy consciente	1	1.5
	Consciente	25	37.3
	Medio consciente	41	61.2
	Total	67	100.0

Nota: *f* = frecuencia, % = porcentaje.

Conclusion es

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir que mientras menos edad se tiene mayor actitud ambiental existe, lo cuál podría ser que los alumnos de esa generación entraron en los programas que el gobierno oferto en las diferentes dependencias, ya que se obtuvo que en la edad de 17 años presentan el 100% en el nivel “muy consciente”, mientras que en la edad de 18 años obtuvieron el 100% pero en el nivel de actitudes “consciente” y la edad de 19 años presentan el 100% pero en el nivel de “medio consciente”, siendo a su vez la categoría más baja. Sin embargo, en la variable del género, se observó que el sexo masculino está presente en dos categorías tanto en el nivel de actitudes “muy consciente” como en el nivel de actitudes de “consciente” con el 4.2% y el 41.7% respectivamente, pero siendo el porcentaje mayor pero en las actitudes ambientales de “medio consciente” con el 65.1%. Sin embargo, al comparar si influye el resultado del nivel de actitud ambiental de los estudiantes con respecto a si se han tomado clases ambientales, se observa que existe el 1.7% que no ha tomado clases ambientales y se encuentra en el nivel de “muy consciente”, el 44.4% que si ha tomado clases ambientales y se encuentra en el nivel de actitud de “consciente” y el 62.1% en alumnos que no han tomado clases ambientales, por lo que se observa que no es garantía el tomar clases ambientales a cambiar las actitudes ambientales, así como lo menciona Chavero, (S.F). Pero si se comparan los dos bachilleratos, se tiene que el porcentaje mayor se encuentra en el nivel de actitud “medio consciente”, del bachillerato de inglés, el 42.5% en el nivel de actitudes “consciente” del bachillerato de informática y por último el porcentaje menor con el 2.5% se encuentra en el nivel “muy consciente” que se encuentra en el bachillerato de informática, suponiendo que tienen es debido a que están en mayor contacto a la información por los medios tecnológicos. Y de acuerdo al objetivo de esta investigación, se encontró que los estudiantes tienen un nivel de actitudes ambientales de medio consciente con el 61.2%, indicando que se tiene que trabajar más con ellos, primeramente

motivándolos como lo menciona Cortes, Cabana, Vega, Aguirre & Muñoz, (2017) para poder modificar las actitudes y alcanzar un nivel más consciente y así poder hacer frente a los problemas ambientales existentes y dar propuestas para posibles soluciones, por medio de clases, talleres, conferencias agregadas en los programas educativos y la participación de los estudiantes para poder modificar sus actitudes ambientales hacia algo el cuidado del medio ambiente basadas en sus creencias, experiencias, conocimientos obtenidos.

Referencia s

Cortes, F., Cabana, R., Vega, D., Aguirre, H. & Muñoz, R. (2017). Variables influyentes en la conducta ambiental en alumnos de unidades educativas, región de Coquimbo – Chile. Revista Estudios Pedagógicos. Vol. XLIII (2). pp. 27-46. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art02.pdf>

Chavero, R. (S.F) La Educación Ambiental basada en un enfoque por competencias. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n9/e2.html>

Espejel, a., Flores, A. & Castillo, I. (2012). La Educación Ambiental en el Bachillerato: El caso de los docentes que imparten la materia de ecología, Puebla – Tlaxcala (México). Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 16(3). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56725002016.pdf>

Espejel, A., Flores, a. & Castillo, I. (2014). Educación ambiental en el nivel medio superior, desde la perspectiva de género. Tlaxcala, México. Revista Electrónica Educare. Vol. 18(3). pp. 17-38. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194131745002.pdf>

Gómez, K. & Bedolla, R. (2017). Percepción de la Educación Ambiental por estudiantes de la Unidad Académica No. 15 de la UAGro. Revista Tlamati Sabiduría. Vol. 8 (2). Disponible en: <http://tlamati.uagro.mx/t82e/60.pdf>

Holgado, L. (2018). Actitudes ambientales y educación ambiental en estudiantes de Administración hotelera y Turismo – universidad San Pedro- Chimbote. Tesis Universidad San Pedro. Disponible en: http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6782/Tesis_59550.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, D., José, A. & Pérez, A. (20189). Actitudes ambientales al final de la ESO. Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Vol. 15(3). Disponible en: [file:///C:/Users/cvargasr/Downloads/4120-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16796-1-10-20180710%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cvargasr/Downloads/4120-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16796-1-10-20180710%20(1).pdf)

Tapia, H., Rodríguez, C., Marín, R., Aparicio, J., Beltrán, J. & Cuevas, R. (2018). La competencia desarrollo sustentable en el bachillerato. Revista Iberoamericana de Ciencias. Vol. 5(5). pp. 64- 78. Disponible en: <http://www.reibci.org/publicados/2018/oct/3100103.pdf>

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y SOSTENIBLE COMO UN RETO PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN TITULACIONES AFINES A LA ECONOMÍA Y A LA EMPRESA

Soraya M. Ruiz Peñalver¹

Departamento de Economía General, Universidad de Cádiz

RESUMEN

Vivimos en una sociedad muy dinámica que se enfrenta a continuos cambios de carácter social, económico y ambiental. La historia reciente muestra que estos cambios son cada vez más rápidos, lo que implica que los agentes socio-económicos han de adaptarse a ellos con mayor celeridad. En este contexto, las empresas han de desarrollar proyectos empresariales innovadores y mucho más responsables que respondan a las exigencias del conjunto de la sociedad, y para ello, requieren de personal cualificado para responder a estas demandas. Por este motivo, las universidades juegan un papel crucial en el desarrollo de competencias vinculadas con la iniciativa empresarial y con una mayor implicación y responsabilidad social y ambiental, para que los futuros egresados sean capaces de llevar a cabo propuestas de negocio innovadoras y que garanticen su viabilidad económica pero que, a la vez, estén sujetos a una ética social y sostenible. Es por ello, por lo que en este trabajo se presenta una propuesta de actividad docente cuyo objetivo es estimular el espíritu emprendedor responsable, tanto social como ambientalmente, entre los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Emprendimiento social y sostenible-docencia universitaria-propuesta docente-sostenibilidad.

ABSTRACT

We live in a very dynamic society that faces continuous changes of a social, economic and environmental nature. Recent history shows that these changes are increasingly rapid, which implies that socio-economic agents have to adapt to them more quickly. In this context, companies have to develop innovative and much more responsible business projects that respond to the demands of society as a whole, and for that, they require qualified personnel to respond to these demands. For this reason, universities play a crucial role in the development of competencies linked to entrepreneurship and with greater social and environmental involvement and responsibility, so that future graduates are able to carry out innovative business proposals and guarantee their economic viability but that, at the same time, are subject to a social and sustainable ethic. That is why, in this work, a proposal of teaching activity is presented whose objective is to stimulate the responsible entrepreneurial spirit, both socially and environmentally, among university students.

Keywords: Social entrepreneurship-university teaching-teaching proposal- sustainability.

¹ Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Granada, miembro del Instituto de Desarrollo Regional de la Universidad de Granada y profesora ayudante doctora del Departamento de Economía General de la Universidad de Cádiz.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se han producido una serie de cambios socioeconómicos a nivel mundial motivados por el proceso de globalización, un fenómeno prácticamente inevitable e irreversible que ha acercado a los distintos rincones del planeta a través del intercambio, no sólo de bienes y servicios, sino también de conocimientos, información, cultura, etc. Este proceso ha crecido exponencialmente en las últimas décadas estimulado principalmente, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), lo que ha alterado en un periodo de tiempo relativamente corto, el entorno económico en el que se desenvuelven las empresas. Es por ello, por lo que las empresas que se mantienen a flote en un entorno cada vez más competitivo son aquéllas en las que confluyen estos dos aspectos: innovación y emprendimiento.

A este proceso de globalización hay que incluir otros retos a los que se enfrenta un emprendedor. La última crisis financiera y económica sufrida por el capitalismo, ha puesto de manifiesto lo sensible que es nuestro tejido productivo ante este tipo de turbulencias. La masiva destrucción de empleo y la pérdida de empresas acaecida desde finales de 2007, ha puesto en tela de juicio los pilares sobre los que se asienta el actual crecimiento económico. Estas consecuencias socioeconómicas unidas a un deterioro ambiental sin precedentes, está llevando a cabo que se replanteen nuevos modelos de crecimiento y nuevos sistemas productivos que permitan un equilibrio sostenible entre crecimiento económico, sociedad y medioambiente. Este planteamiento se recoge en el actual concepto de responsabilidad social empresarial, que aunque tiene su origen en 1953 con la publicación del libro “Social responsibilities of the businessman” (Bowen, 1953), se ha reformulado para adaptarse a los nuevos tiempos, consistiendo en “la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores” (Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas (2001), citado en Mozas y Puentes, 2010).

Por tanto, para desarrollar un negocio en este nuevo entorno, es necesario que confluyan tanto la capacidad emprendedora como la responsabilidad social, pero ¿cómo se desarrolla esa iniciativa y/o espíritu emprendedor y cómo se conoce y comprende la responsabilidad social derivada de las actuaciones económicas y empresariales?

Según González y Legazkue (2007) “[...] aquellos emprendedores que disponen de un nivel de educación o estudios más avanzado, se sienten seguros de su capacidad para crear y administrar una empresa, y asumen un mayor riesgo con su negocio son quienes muestran una mayor propensión para innovar” (González y Legazkue, 2007: 145). A su vez, Benavides et al. (2010) indican que es necesario que las universidades no se circunscriban a transmitir conocimientos docentes, sino que son instituciones que potencialmente incitan y promueven el emprendimiento, bien sea a través de los propios docentes, jornadas, cursos, etc., o a través de viveros de empresas, asesoramiento, e incluso apoyo económico. Estas afirmaciones ponen de manifiesto la importancia que tienen la educación y la formación en los emprendedores, y, el papel que juegan las Universidades (y otros centros de educación superior) en el desarrollo del perfil emprendedor.

Asimismo, las Universidades tanto públicas como privadas, no pueden desarrollar adecuadamente sus funciones al margen de la responsabilidad social. Esto se debe, por un lado, a que las Universidades se deben a la sociedad y por ello, deben cumplir como cualquier otra entidad con la responsabilidad social. Y por otro, porque estas instituciones deben formar a los futuros profesionales, y por tanto, han de ser capaces de integrar en sus planes docentes una adecuada formación de sus estudiantes enmarcada en el contexto de la responsabilidad social (Aldeanueva y Benavides, 2012; Tapia, 2010).

Por todo ello, parece plausible que se consideren conjuntamente “la capacidad emprendedora y la responsabilidad social” como competencias a desarrollar en los estudiantes universitarios

(Marina, 2010). Si bien es cierto que este tipo de capacidades no se recogían en los antiguos planes de estudios, en la actualidad, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), propone un adecuado contexto para desarrollarlas. En efecto, el EEES ha supuesto que los actuales planes de estudios de muchas titulaciones afines al área de la economía y de la empresa recojan entre sus competencias generales y específicas el desarrollo de la capacidad emprendedora y la responsabilidad social, de tal manera que los egresados tengan iniciativa propia para emprender proyectos viables económicamente e implicados social y ambientalmente (López y Priede, 2014).

Debido a la importancia que juegan las Universidades en el desarrollo del emprendimiento entre los alumnos, el objetivo de este trabajo es proponer una actividad para fomentar y reforzar la capacidad emprendedora de los alumnos, coherente y sostenible ambiental, social y económicamente.

2. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL ESTÍMULO DEL EMPRENDIMIENTO Y EN EL CONOCIMIENTO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Son muchos los organismos internacionales (la OCDE, UNESCO, etc.) que reconocen el papel de la Universidad en el estímulo del espíritu empresarial entre los estudiantes. Dentro de la Unión Europea (UE), la Comisión ha reflejado en varias comunicaciones que se siga fomentando esta labor universitaria (López y Priede, 2014: 875). Asimismo, el “Plan de acción sobre emprendimiento, 2020” elaborado entre la Comisión Europea y la OCDE, plantea un marco para universidades emprendedoras, con la finalidad de que estas instituciones se autoevalúen y mejoren su capacidad de emprendimiento (Comisión Europea, 2013).

En nuestro país, la Ley 2/2006, de 3 de mayo de Educación, recoge en su artículo 2 (Capítulo I, Título Preliminar) los fines del sistema educativo español, entre los que se encuentran: “el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”. Asimismo, la Ley 14/2003, de 27 de septiembre de apoyo a los emprendedores y su internacionalización, recoge en sus artículos 4, 5 y 6 (del Capítulo I del Título I) la “educación en emprendimiento”, indicando sus artículos 5 y 6:

“Artículo 5. El emprendimiento en las enseñanzas universitarias.

1. Se promoverán las iniciativas de emprendimiento universitario para acercar a los jóvenes universitarios al mundo empresarial.
2. Las universidades fomentarán la iniciación de proyectos empresariales, facilitando información y ayuda a los estudiantes, así como promoviendo encuentros con emprendedores.

Artículo 6. Formación del profesorado en materia de emprendimiento.

1. El personal docente que imparte las enseñanzas que integran el sistema educativo deberá adquirir las competencias y habilidades relativas al emprendimiento, la iniciativa empresarial, la igualdad de oportunidades en el entorno empresarial, y la creación y desarrollo de empresas, a través de la formación inicial o de la formación permanente del profesorado”.

Éstos, son sólo algunos ejemplos de referencias legislativas que atribuyen la labor del desarrollo del espíritu emprendedor al sistema educativo en general, y a la universidad, en particular. Es por ello, por lo que para integrar estas competencias y homogeneizar el sistema de educación superior en la UE, se desarrolló el EEES, cuya aplicación práctica comenzó en nuestro país durante el curso académico 2011/2012.

Si tradicionalmente las asignaturas de las distintas titulaciones se orientaban al desarrollo y evaluación de una serie de competencias específicas, sin considerar otras competencias de carácter transversal o genéricas, el actual EEES, pretende el desarrollo de ambas, entendiendo por dichas competencias “la combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales,

manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán al titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006 en Martínez y Cegarra, 2012: 10). Si bien, mientras que las competencias específicas son aquellos conocimientos que adquiere el alumno tras la superación de las asignaturas de la correspondiente titulación, las competencias transversales se refieren a las aptitudes, actitudes y otros conocimientos aprehendidos por el alumno, independientemente de la titulación y que deben desarrollarse para incorporarse al mercado de trabajo (Martínez y Cegarra, 2012). Dentro de estas competencias, y especialmente en aquellas titulaciones vinculadas con el área de la economía y de la empresa, se incluyen el desarrollo de la capacidad emprendedora.

En este sentido, cabe subrayar que el EEES ha modificado no sólo la educación universitaria, sino también el concepto de docente universitario (García et al., 2013; Campo et al., 2009; Bello, 2008). Tradicionalmente el profesorado universitario podía calificarse como “*docente magistral*”, mientras que hoy debemos hablar de un “*docente emprendedor*” que debe formarse a través de un aprendizaje tipo “*lifelong learning*”² para ser capaz de desarrollar esa capacidad emprendedora del alumnado (Jiménez et al., 2014).

De todo lo anterior se desprende que el estímulo del emprendimiento es sumamente necesario en los estudiantes universitarios, pero debe ir acompañado de valores no sólo económicos, sino también sociales y ambientales, esto es la responsabilidad social. Así pues, la confluencia de emprendedor más responsabilidad social, radica en el “*emprendedor social*”, “un tipo de emprendedor que identifica una oportunidad de negocio basada en la resolución de un problema social (por ejemplo, el analfabetismo o la inserción laboral) a través de una solución innovadora y creativa, apoyada en una buena idea y en el desarrollo de un proyecto empresarial. [...] La empresa social, por tanto, pretende aportar respuestas eficaces y eficientes a problemas sociales y medioambientales, como punto de partida para la creación y fortalecimiento de un orden social y económico más equilibrado” (López y Priede, 2014: 876).

3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDAD

Aunque cada vez es más frecuente encontrar iniciativas en las universidades españolas, como jornadas, programas, cursos, seminarios e incluso másteres, que estimulen el emprendimiento social en los estudiantes, es necesario seguir avanzando en ello, debido a la importancia que tiene el desarrollo de empresas sociales ante los retos que plantea el actual entorno económico.

Es por ello, por lo que, en este trabajo se propone una actividad teórico-práctica para fomentar ese emprendimiento social en los estudiantes universitarios, especialmente en aquéllos cuya formación está vinculada con la economía y la empresa, aunque se podría extender a otras titulaciones. Con esta propuesta, se pretende complementar las iniciativas existentes (jornadas, programas, etc.), y fomentar ese espíritu empresarial social.

López y Priede (2014) aportan una actividad muy interesante y similar, sin embargo, la novedad de esta propuesta radica en varios aspectos. En primer lugar, permite a los distintos grupos de trabajo formados por los alumnos, desarrollar sus propias propuestas de empresas sociales, en lugar de realizar un seguimiento de las ya existentes. En segundo lugar, la participación de empresarios sociales involucrados en la actividad y que den a conocer su experiencia, permite que los estudiantes sean capaces de ver la evolución de esos negocios y de plantear preguntas con la finalidad de dar respuesta a los retos que se le plantean al elaborar su proyecto final. En

² Según Jiménez et al. (2014, p. 189), el “*lifelong learning*” es un “término de origen anglosajón para designar la Educación Permanente, un término y movimiento que pretende llevar la educación a todos los niveles y estados del ser humano (no necesariamente enseñanza de adultos, sino enseñanza a cualquier nivel)”.

tercer lugar, el sistema de evaluación incluye que los alumnos de cada grupo se evalúen a sí mismos, fomentando la capacidad de autocrítica, lo que a su vez retroalimenta aprendizaje.

La actividad, podría desarrollarse a través de un proyecto de innovación docente en alguna de las asignaturas de tercer o cuarto curso de aquellas titulaciones afines con la economía y empresa. Es por ello, por lo que, en principio, podría orientarse a alumnos que estén finalizando sus estudios de Grado, para que tengan un mayor bagaje empresarial tras haber cursado al menos un 60% de los créditos requeridos para la obtención del Título de Graduado. Obviamente, esta actividad, podría extenderse a otras titulaciones universitarias.

Esta propuesta consiste básicamente en la asistencia por parte de los alumnos a una serie de clases teórico-prácticas para la posterior realización de un trabajo en grupo, consistente en desarrollar un proyecto de creación de una empresa social, de acuerdo con el contenido de las clases previas. Para ello, la actividad se desarrolla en una serie de etapas que se comentan a continuación:

Etapas 0. El profesor responsable de la actividad debe contactar con empresarios sociales que estén dispuestos a participar en las clases prácticas a través de charlas sobre su experiencia, al igual que se hacen en otro tipo de iniciativas (seminarios, jornadas, etc.). Estos contactos pueden ser facilitados por las distintas Cátedras de Emprendimiento de las Universidades, laboratorios de emprendimiento, Cámaras de Comercio, empresarios locales, etc.

Etapas 1. Clases teóricas. Estas clases consisten, por un lado, en plantear por parte del docente responsable a los alumnos, el objetivo, competencias, evaluación de la asignatura, tutorías y fecha final de entrega y de exposición de los trabajos realizados, de tal manera que el alumno desde el momento inicial empiece a formar los grupos de trabajo, a preparar preguntas para las clases prácticas, a pensar en propuestas para el desarrollo de sus proyectos. Por otro lado, las clases teóricas consisten en la explicación por parte del profesor, de una serie de contenidos que están relacionados con el emprendimiento social. Asimismo, se explicarán aquellos contenidos que el docente considere oportunos para que los alumnos puedan desarrollar sus propuestas de empresa social. Desde el comienzo de las clases teóricas hasta la exposición de los trabajos finales, el profesor deberá responder a las dudas y preguntas de los alumnos, así como llevar un seguimiento de los trabajos, facilitar las pautas del mismo u ofrecer materiales.

Etapas 2. Clases prácticas. Una vez que el profesor ha explicado los contenidos teóricos, las clases prácticas consistirán en varias sesiones en las que los empresarios sociales, dispuestos a participar en la propuesta, den a conocer a los alumnos cómo se desarrollaron sus negocios, su posición frente a la responsabilidad social, etc. En estas sesiones, los alumnos podrán hacer las preguntas que consideren pertinentes para captar ideas y resolver dudas de cara a la elaboración del trabajo en grupo.

Etapas 3. Presentación de proyectos de empresas sociales. Una vez que se den por concluidas las clases teóricas y prácticas, los alumnos deberán presentar al resto de sus compañeros y al profesor, el trabajo que han realizado. Tras su exposición, tanto el docente como el resto de compañeros podrán realizar críticas constructivas, sugerencias y preguntas, tras comparar sus propios trabajos con los del resto a través de dichas exposiciones orales.

Etapas 4. Evaluación. La evaluación final de la actividad consiste en la media ponderada obtenida entre la calidad del trabajo propuesto (60% de la nota); la autoevaluación que realizarán los propios alumnos de sus trabajos, tras haber finalizado las exposiciones (Etapa 3) (20% de la nota); y la exposición oral (20% de la nota). En esta actividad, no se pretende realizar una evaluación a través de un examen, evitando así la memorización de contenidos y estimulando la comprensión y aplicación de los mismos.

Etapa 5. Resultados. Finalmente, y durante la primera puesta en marcha de la actividad, resulta interesante que los alumnos respondan a una encuesta para ver el nivel de satisfacción de la propuesta, con la finalidad de valorar si se ha cumplido el objetivo o la percepción de los alumnos frente a la actividad.

Tras haber desarrollado las fases de la actividad, se deduce que los alumnos han de desarrollar una serie de competencias tales como el desarrollo de una actitud asertiva para trabajar en equipo, coordinación del grupo de trabajo, estímulo del espíritu emprendedor, conocimiento de la responsabilidad social (ética empresarial, ética en el trabajo, y ética ambiental), desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas, y estímulo de la capacidad de autocritica y afán de superación.

Cuadro 1. Ficha resumen de la actividad propuesta.

FICHA RESUMEN DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA	
Denominación	
Grado/asignatura	Grados afines al área de la economía y de la empresa. Posibilidad de aplicación a otros Grados.
Objetivos	
Competencias desarrolladas (genéricas y específicas)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias genéricas: <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de conocimientos relacionados con el emprendimiento y la responsabilidad social. • Aplicación de conocimientos teóricos relacionados con la actividad y de otras asignaturas. • Capacidad de interpretación de datos relevantes, capacidad de síntesis y de reflexión para la elaboración del trabajo final. • Competencias específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación y trabajo en equipo. Capacidad de valorar las propuestas de otras personas. • Estímulo de la iniciativa y espíritu emprendedor. • Desarrollo de habilidades comunicativas. • Capacidad de autocritica y superación.
Descripción de la asignatura	
Entregables	
Etapas	<p>Etapa 1. Clases teóricas sobre emprendimiento social y contenidos teóricos complementarios para el desarrollo de los trabajos finales.</p> <p>Etapa 2. Clases prácticas sobre experiencias de empresas sociales.</p> <p>Etapa 3. Entrega de los trabajos de propuestas de empresas sociales y presentación.</p>
Evaluación	El docente responsable evaluará la calidad del trabajo (60% de la nota); la exposición oral (20% de la nota); y la autoevaluación de los propios alumnos (20% de la nota). La nota final, será la media ponderada de estos tres aspectos.
Dificultades	Las dificultades de esta propuesta concurren en la búsqueda de empresarios sociales y en el seguimiento de los trabajos realizados por los grupos de alumnos, por las dificultades que puedan encontrar.

FICHA RESUMEN DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA	
Resultados	Elaboración de encuestas para captar la percepción que tienen los alumnos ante este tipo de actividades, con el fin de llevar a cabo mejoras para el estímulo del emprendimiento social.

Fuente: *Elaboración propia a partir de López y Priede (2014).*

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

Al comienzo de este trabajo se han puesto de manifiesto los retos a los que se ha de enfrentar todo empresario: un entorno cada vez más globalizado con mercados muy exigentes, que exigen una actitud y aptitud emprendedora; y una sociedad que reclama un mayor compromiso por parte de las empresas, en cuanto a los efectos que tienen sus decisiones sobre el medioambiente y la comunidad, es decir, una mayor responsabilidad social. Es por ello, por lo que el emprendimiento social y sostenible, se presenta como una alternativa al tradicional crecimiento económico, cuyos principios están sujetos a una mayor ética social y ambiental, sin menospreciar la viabilidad económica.

Esta propuesta docente pretende ayudar a los docentes universitarios a fomentar el emprendimiento social de sus estudiantes, y además intenta realizar una pequeña contribución a este importante desafío que está en manos de las universidades europeas y por ende, españolas. En este sentido, las principales aportaciones de esta actividad radican en que los estudiantes, pueden plantear sus ideas de empresas sociales. Unas ideas que con el apoyo de las universidades (Cátedras, laboratorios de emprendimiento, etc.), pueden incluso llegar a materializarse, que es, en definitiva, la finalidad de promover este tipo de actividades (véase “miniempresas” y “empresas de estudiantes” en la Ley 14/2013). Además, el hecho de que sean empresarios sociales quienes expliquen sus experiencias de negocio, permite a los alumnos enriquecerse de ellas. Asimismo, el sistema de evaluación elegido viene justificado por el hecho de que se quiere evitar la memorización de conceptos y estimular el aprendizaje activo a través del entendimiento y la aplicación de los contenidos.

Finalmente, con esta pequeña aportación se ha pretendido animar a otros compañeros a que sigan desarrollando y aplicando iniciativas docentes para impulsar ese espíritu del emprendedor social y sostenible tan necesario en nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Aldeanueva Fernández, I., Benavides Velasco, C. (2012): La dimensión social de la educación superior: universidades socialmente responsables. En revista *Boletín económico del ICE*, 3024, p. 51-57.
- Bello, M. E. (2008): “Competencias del docente para la formación de capacidad emprendedora en la Universidad Metropolitana”. Editorial: Universidad Metropolitana, Caracas.
- Bowen R., Howard. (1953): “Social Responsibilities of the Businessman”. Editorial: Harper Editorial, Nueva York.
- Campo, M.F., Molina, M., Piloneta, O. (2009): El docente como promotor y formador del emprendimiento. Guía Básica. Editorial: Cámara de Comercio, Bogotá D.C.
- Comisión Europea (2013): Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:es:PDF>. Consultado en 20/09/2017 a 17:33.

Benavides Espinosa, M., Sánchez García, I., Luna Arocas, R. (2010): El proceso de aprendizaje para los emprendedores en la situación actual; un análisis cualitativo en el ámbito universitario. En *Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, 30, p. 34-48.

García Rodríguez, L., Fuentes Guevara, D., Pico González, B., Mas Machuca, M., Subirachs Torne M. (2013): "Diseño de un plan estratégico docente para la formación de estudiantes universitarios hacia la creación y dirección de empresas familiares en Barcelona, España". En Fernández, V. (ed.) *Nuevas investigaciones sobre la gestión de la empresa familiar en España*. Editorial Omnia Science monographs. Barcelona, pp. 127-144.

González Pernía, J.L., Peña Legazkue, I. (2007): Determinantes de la capacidad de innovación de los negocios emprendedores en España. En revista *Economía Industrial*, 363, p. 129-147.

Jiménez Marín, G., Elías Zambrano, R. y Silva Robles, C. (2014): Innovación docente y su aplicación al EEES: Emprendimiento, TIC y Universidad. En revista *Historia y Comunicación Social*, 19, p. 187-196.

López Cózar, C., Priede, T. (2014): "Una propuesta para acercar al alumnado al emprendimiento responsable y sostenible". *XI Jornadas internacionales de innovación universitaria*, Villaviciosa de Odón, pp. 874-881.

Marina, J. A. (2010): La competencia de emprender, En *Revista de Educación*, 351, p. 49-71.

Martínez Caro, E.; Cegarra Navarro, J.G. (2012): El desarrollo de competencias transversales mediante proyectos de emprendimiento en el marco de una asignatura de dirección de operaciones. En revista *Working Papers on Operations Management*, 3, p. 9-19.

Mozas Moral, A., Puentes Poyatos, R. (2010): La responsabilidad social corporativa y su paralelismo con las sociedades cooperativas. En *Revista de estudios cooperativos*, 103, p. 75-100.

Nieves Tapia, M.N. (2008). "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias". En: Martínez, M. (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Editorial: Octaedro/ICE-UB. Barcelona, pp. 27-56.

Rodríguez, A. (2009). Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial. En *Revista Pensamiento y Gestión*, 26, p. 94-119.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA.

MGA. María Guadalupe Martínez Treviño¹

Docente-Investigador

Universidad Autónoma de Tamaulipas

mjmtrevino@docentes.uat.edu.mx

Dra. Catalina Vargas Ramos.²

Docente-Investigador

Universidad Autónoma de Tamaulipas

cvargasr@docentes.uat.edu.mx

Resumen

A través de los años se ha visto un decadente deterioro ambiental, por ello, se generó la preocupación de encontrar una solución rápida para poder hacer frente a la problemática que se presenta, y surge lo que hoy conocemos como Educación Ambiental, a través de ella se desarrolla la conciencia, puntos de vista, formas de ser y creencias, con el fin de mejorar la conducta del ser humano y establecer mecanismos que lo ayuden a subsistir cuidando los recursos naturales. Por lo que el objetivo de esta investigación es conocer el nivel de conciencia que poseen los estudiantes de preparatoria que llevan en su curricular temas ambientales, obteniendo como principales resultados que la conciencia ambiental mayor predominó con un porcentaje de 71% seguido de la menor con un 18% y por último con un 11% aquellos estudiantes que no se encuentran condicionados por su conciencia para tener actitudes positivas hacia el medio ambiente, para la obtención de estos resultados se aplicó el instrumento "cuestionario conciencia ambiental en los centros educativos" adaptado del instrumento aplicado por Gomera, Villamandos & Vaquero (2012) a una muestra de 180 estudiantes los cuales cursaban el nivel preparatoria.

Palabras claves.

Educación Ambiental - Conciencia Ambiental -Deterioro Ambiental –Recursos Naturales- Actitudes ambientales

Abstrac

Over the years there has been a decaying environmental deterioration, therefore, the concern was generated to find a quick solution to deal with the problem that arises, and what we know today as Environmental Education arises, through it Awareness, points of view, ways of being and beliefs are developed, in order to improve the behavior of the human being and establish mechanisms that help him to survive taking care of natural resources. Therefore, the objective of this research is to know the level of awareness that high school students possess in their curricular environmental issues, obtaining as main results that the greater environmental awareness predominated with a percentage of 71% followed by the lowest with a 18% and finally with 11% those students who are not conditioned

¹ Master en Gestión Ambiental – Docente Investigador

² Doctora en Educación – Docente Investigador

by their conscience to have positive attitudes towards the environment, to obtain these results the instrument "environmental awareness questionnaire in educational centers" adapted from the instrument was applied applied by Gomera, Villamandos & Vaquero (2012) to a sample of 180 students who were in high school.

Key Words

Environmental Education - Environmental Awareness - Environmental Deterioration - Natural Resources - Environmental attitudes

1.-Introduccion.

A través de los años se ha visto un decadente deterioro ambiental, envuelto en toda la problemática ambiental que se encuentra presente en el planeta, tal como el cambio climático, la deforestación, la desertificación así como los diferentes tipos de contaminación en agua, suelo y aire. Por ello, se generó la preocupación de encontrar una solución rápida para poder hacer frente a la problemática que se presenta, y surge lo que hoy conocemos como Educación Ambiental, la cual, es tomada como una herramienta que coadyuve en la minimización y mitigación de los problemas ambientales. (Calixto & Herrera 2010)

Así mismo la Educación Ambiental tiene sus principios a mitad de la década de los 80tas, donde se dio la institucionalización de esta, siendo la Secretaria de Desarrollo Urbano y Ecología la cual concretaría las acciones establecidas, dentro de las cuales, se daba la necesidad de formar educadores ambientales, que lograran desarrollar cuestiones académicas, para que se diera un intercambio entre las experiencias de la población y la naturaleza que no solo generara conocimiento ambiental si no también conciencia ambiental que al final de cuentas es la que dará la pauta para el accionar de las personas en favor del medio ambiente. (Reyes & Bravo, 2008)

Es por ello que la educación ambiental se basa principalmente en procesos dinámicos y no solo en el campo de estudio, que a su vez busca que se desarrolle la conciencia, puntos de vista, formas de ser y creencias, con el fin de mejorar la conducta del ser humano y establecer mecanismos que lo ayuden a subsistir cuidando los recursos naturales que tiene a la mano, sin comprometer las generaciones futuras, esto a su vez generara la formación de un vínculo para armonizar el intercambio entre el hombre y el ambiente asegurando una buena calidad de vida. (Calderón, Sumaran, Chumpitaz & Campo 2010)

Sin embargo es importante recalcar que se tiene que generar en la sociedad un compromiso y responsabilidad con el medio ambiente, que no solo quede en el “educar”, si no, que le dé un pensamiento crítico, el cual le ayudara a tomar decisiones y a generar soluciones antes los problemas ambientales que se le presenten, haciendo hincapié en que la Educación Ambiental se debe aplicar desde que el individuo empieza a interactuar con el medio ambiente, presentándose de una manera progresiva y continua para que al paso de los años el individuo tenga su punto de vista de la realidad ambiental y social que vive. (Valencia, Arias & Vázquez 2010)

Por esta razón la Educación ambiental no solo es considerada como un núcleo formativo, sino que es tomada como una herramienta que ayudara a fomentar la responsabilidad social para con el medio ambiente, así como también es una estrategia que ayudara a generar valores actitudes y conciencia en la sociedad para que esta asuma el papel que le corresponde de la responsabilidad y las obligaciones que tiene para con el cuidado del medio ambiente. (Avendaño, 2012).

Tal como Espejel, Castillo & Martínez (2011) mencionan que la educación ambiental es un mecanismo esencial para que el individuo adquiera conciencia de la naturaleza que lo rodea y pueda cambiar sus valores y el comportamiento de su forma de vida, impulsando la evolución de las soluciones ante los problemas ambientales que se le presenten en un futuro. Así mismo Serveriche, Gomez & Jaimés (2016) comentan que la educación ambiental es una de las maneras más eficientes para generar conciencia a la población, en cuanto a la preservación de un ambiente sano para una mejor calidad de vida, pero hay que tomar en cuenta que pese a los esfuerzos por la conservación no se ha podido minimizar el deterioro ambiental, debido a que no todos contamos con una conciencia y actitud de respeto hacia él.

Debido a esto se ha relacionado el deterioro del medio ambiente a patrones desfavorables de consumo, y que como bien se sabe lo que se busca es lograr un desarrollo sostenible que cree y fomente una conciencia de la promoción y que establezca planes para tener una buena comprensión a estos factores que están afectando a todos los seres en general, es importante saber que desde tiempos atrás se está conociendo y tratando de entender cómo aplicar la información que arraiga en todo el circulo global del medio ambiente, tomando así la responsabilidad del comportamiento

humano que conscientemente trata de proteger, preservar y minimizar la perspectiva negativa sobre el medio ambiente que los rodea. (De la Maza 2013)

Es por ello que el departamento de la educación y dominio ambiental nacional dentro de sus regulaciones tiene la observancia de diferentes organismos en el ámbito ambiental, cuya función es de suma importancia para los desarrollos y comunicación por entidades, que conjugado con la educación ambiental ayudara a generar conciencia de las actitudes, elementales para desarrollar función en materia ambiental, con intención de ayudar al frenar el deterioro ambiental y lograr el desarrollo sustentable. (Perú progreso para todos 2012)

Por lo que la Educación ambiental está estrechamente relacionada con los valores, conocimientos y habilidades, que desarrollan los individuos para la resolución que se empleara así como para las tácticas de generación de conocimientos y desarrollo de habilidades que lo harán responsable de los cambios surgidos en el medio ambiente. (Vargas, Briones, Mancha, Muzquiz & Vargas 2013)

Con el propósito de generar interés en la sociedad y así mismo lograr una participación ciudadana tanto nacional como internacional, y tener en mente que se tiene que hacer, se ha tratado de construir un conocimiento sobre lo que genera la humanidad a la naturaleza para asumir que la sociedad está en equilibrio con el medio ambiente y es sustentable. (Quiva & Vera 2010).

Es por ello que la sustentabilidad es necesaria y es una táctica de formación que para desarrollarse tiene que ser considerada como ese proceso de concientización permanente en la sociedad para modificar su actuar y cultura sobre el medio ambiente. Ya que como bien se sabe el hecho de tener solo una cultura ambiental no garantiza del todo que se tenga una conduce adecuada hacia el medio ambiente, aunque si se ha mostrado que existe una conexión posible entre el nivel de cultura y la probabilidad de su relación, pero si hablamos de nuestro país México es desconocido hasta que marco de la educación al ciudadano se le fomenta esta enseñanza. (Sosa, Márquez, Eastmand, Ayala & Arteaga 2010)

Po lo que Melo (2013) considera que para contar con una conciencia y educación ambiental sustentable es necesario desarrollar tácticas de aprendizaje, y que se debe de comenzar desde la niñez en la escuela, llevándolo hasta la edad adulta-universidad y ámbito laboral general para que de este modo se vaya reforzando lo ya aprendido y llevarlo a cabo con el paso de años

Si bien se habla de un aprendizaje hay que tomar en cuenta principalmente como se pretende enseñar, entonces es cuando el ser humano comienza a depender de la naturaleza para formar un vínculo y comprender que no se puede dañar a lo que lo rodea, se le plantea que la demás diversidad se encuentra en un peligro constante, por falta de cuidado y de conciencia, es importante que tenga en mente que el medio ambiente debería de estar en condiciones favorables para poder vivir.. (De la fuente 2010)

Así mismo la comunidad estudiantil debe jugar el rol que le corresponde al igual que los docentes en este aprendizaje sustentable para que de esta manera se minimice la problemática ambiental y se lleve a buen término el afamado desarrollo sustentable. (Melo 2013)

Por lo que es de vital importancia que la Educación Ambiental (EA), sea apreciada y promocionada en los centros educativos por los docentes y alumnos, ya que estos serán los que puedan en un momento determinado generar proyectos y soluciones para ayudar al medio ambiente. (Vargas, Medillin, Vazquez & Gutierrez 2011)

Sin embargo en la plataforma de los centros educativos las operaciones ambientalistas se han visto como herramientas que generan conciencia y estrategias, que a su vez ha generado oportunidades para cumplir los objetivos establecidos de la EA. (Caycedo & Rosas 2011).

Según Mayo (2010) los objetivos de la Educación Ambiental (EA), se encuentran relacionados entre sí y solo pueden ser logrados gradualmente en conjunto con la formación del individuo con base en el desarrollo sustentable.

Dichos objetivos son:

- “Conciencia, lograda mediante la enseñanza al aire libre, la organización de debates, convivencia con la naturaleza en campamentos proyectos ambiental, ejercicios de sensibilización, etc.
- Conocimientos, basado en la realidad de la problemática ambiental que se vive, por medio de estudios de campo, aplicación, desarrollo de modelos para solucionarlos, investigaciones, redes conceptuales entre otros más.
- Actitudes, estas están vinculadas en la manera en que se percibe la realidad sobre el ambiente y ayudan al desarrollo de la autoconciencia.
- Aptitudes y habilidades, logradas a través del trabajo en campo, desarrollo de experiencias, recolección de información y debates.
- Capacidad de Evaluación, bajo la necesidad de formar individuos que sean capaces de tomar decisiones que ayuden al medio ambiente, que generen análisis comparativos de distintas soluciones, que evalúen acciones y sistemas, simulación de situaciones, etc.
- Participación, se podría decir que este es el elemento primordial de la EA, alcanzado por medio de talleres de acción, actividades comunitarias simulación de situaciones complejas en pro del medio ambiente.
- Experiencias de aprendizaje, puede ser un medio muy eficiente para temas complejos como el desarrollo sustentable y como es entendido en los centros educativos.”

(Mayo 2010)

Así mismo la UNESCO dio a conocer que la Educación Ambiental (EA) es un procedimiento que trata de conocer los valores y aclara la concepción de objetivos de fomentación y adquirir actitudes esenciales para reconocer los valores y clarificación. Incluyendo también que la EA es esencial para la práctica y toma de decisiones para la elaboración de claves importantes con respecto a las relaciones con la calidad del entorno del ser vivo. Y que el propósito, de la EA es precisamente el brindar técnicas e instrucciones con el compromiso colectivo con el entorno natural e histórico de la humanidad. (Briceño & Romero 2007).

Esto conllevará a que las asociaciones por medio de los compromisos colectivo no se vuelvan indiferentes ante los problemas que los afectan, ya que estos son causados por la falta de valores que van encontrar de la naturaleza y por causa la debilitación de la calidad de vida en relación con los valores. (Giron & Leyva 2013)

Para ello se establecen alternativas que servirán para desarrollar programas de Mejoramiento ambiental importantes para el desarrollo de la población y que faciliten la conducta responsable y ecológica. Y que a su vez creen vínculos entre los centros educativos, el medioambiente y la educación ambiental. Para llevar a cabo la consideración al implementar temas basados en el ambiente para que practiquen la conciencia ambiental con la finalidad de desarrollar al ciudadano en un medioambiente sostenible. (Caycedo & Rosas 2011).

Se tendrá así una perspectiva ambiental que se comprenderá por la evaluación del ambiente físico, con diferencia al conocimiento del cual se comprende, organiza y reconstruye, para que de esta forma se base en la creación de un ambiente favorable involucrando la forma de actuar de los individuos, y generando la capacidad de de seleccionar, clasificar y dirigir lo que el ambiente proporciona para que de esta manera funcione psicológicamente y pueda regular lo que se vive día con día. (Calixto & Herrera 2010)

Entonces hasta este punto ya no queda la incógnita que es importante la Educación ambiental, con la concientización, análisis y la comprensión que esta muestra, así como en los centros educativos, en las instituciones políticas y civiles. Considerando a la educación ambiental como la concepción de la sustentabilidad en el ambiente. Entonces surgiere el cambio el cual con base en el desarrollo de las ciencias sociales y la educación, genera un enfoque en la dinámica social para buscar soluciones de los problemas ambientales. (Fernández, 2010)

Es así como la educación ambiental, habla de su práctica hoy en día, haciendo atractivo el hecho de marcar una diferencia en la forma en que se desenvuelven los individuos y de cómo se genera conciencia en ellos, con respecto a la formación ambiental. Y el avance que se ha tenido en el grado social y participativo como una parte importante para la orientación e ideales que contribuyen a la construcción esencial de soluciones ambientales. (García & Priotto 2009)

Por ello se considera a la Educación Ambiental (EA) como la herramienta que genera impacto en las personas logrando que estas adquieran conciencia ambiental para preservar el medio ambiente y que por medio de esta generen cambios en sus valores, conductas y estilos de vida, así como también ofrece la posibilidad de adquirir mayor conocimiento que impulsen al accionar, la prevención y mitigación de los problemas existentes y futuros. (Severiche, Gómez, Jaimes, 2016)

2.-Metodología

La metodología para esta investigación fue de tipo descriptiva, correlacionar y transversal, fue aplicada a una muestra de 180 estudiantes entre ellos hombre y mujeres que oscilaban en un rango de 16 y 18 años de edad.

El instrumento utilizado para esta investigación fue el “cuestionario conciencia ambiental en los centros educativos” adaptado del instrumento aplicado por Gomera, Villamandos & Vaquero (2012) diseñado para el estudio de la conciencia ambiental de estudiantes a partir de 4 dimensiones que son cognitiva, afectiva, conativa y activa, las respuestas para este instrumento se categorizaron y escalaron de la siguiente manera:

- “Conciencia Ambiental (CA) mayor: describe una CA alta que, con matices, muestra un relevante nivel de conocimiento, información, valores y creencias, actitudes y comportamientos ambientales. Estos se interpretan a partir de los valores, viniendo principalmente determinados por una percepción de los problemas ambientales que da más importancia al contexto global que al local. Por tanto, este componente describe a un sector de estudiantes relativamente más proambientalistas.
- Conciencia Ambiental (CA) menor: corresponde a un perfil de estudiantes con un nivel más bajo o difuso de CA, en el que aun partiendo de un aceptable nivel cognitivo, no se perciben valores y creencias proambientales ni un sentimiento de responsabilidad personal, que derivan en una actitud pasiva o negativa frente a la participación, así como en patrones de conducta no respetuosos con el medio ambiente, salvo aquellos de bajo esfuerzo o coste, como la separación de residuos.
- Sujetos no condicionados por la Conciencia Ambiental (CA): Más allá de estos dos grupos, en la periferia más distante, debemos encontrar un tercer sector, correspondiente a los sujetos cuyos comportamientos más o menos respetuosos con el medio ambiente no están condicionados por la medida de CA definida en el presente estudio. No es, por tanto, un grupo cuya conducta ambiental sea negativa, sino que no depende de la CA caracterizada ni es consecuencia de la adquisición de competencias para la acción. “

(Gomera, Villamandos & Vaquero 2012)

3.- Resultados

3.1-Tablas y gráficos.

Una vez que fue aplicado el instrumento de medición, los datos fueron ordenados utilizando el paquete estadístico Microsoft Excel para poder obtener la información requerida. Dichos datos fueron obtenidos de la encuesta aplicada a la muestra seleccionada.

A continuación, se presentan las gráficas y tablas, así como sus respectivos análisis de los resultados obtenidos:

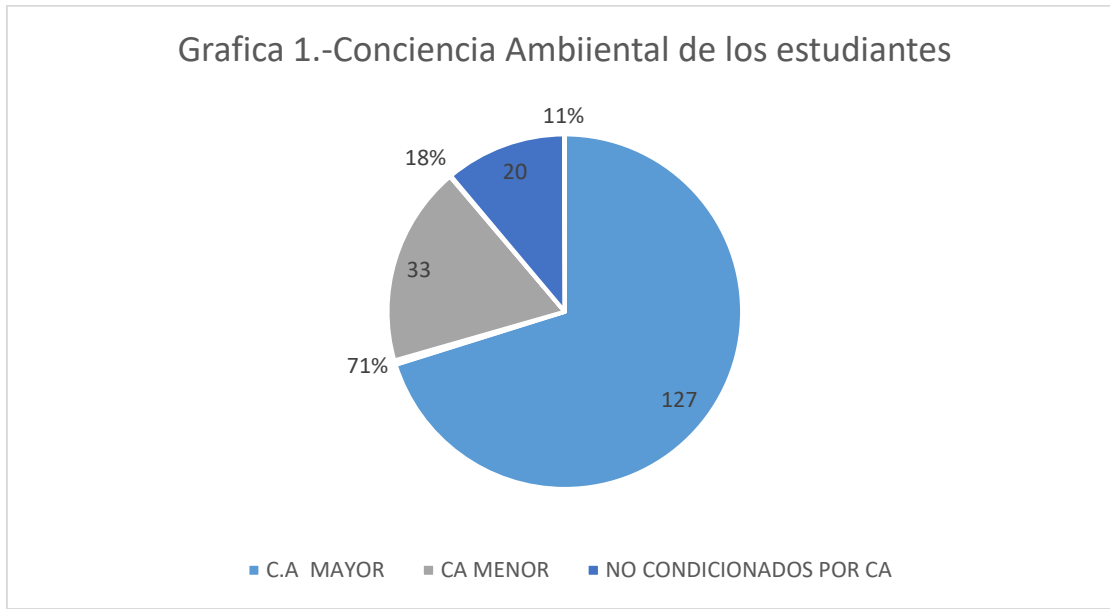
Teniendo en la tabla uno los datos generales de la investigación, en la cual se indica que del total de encuestas realizadas que fueron 180, 127 estudiantes cuentan con conciencia ambiental mayor 33 con conciencia ambiental menor y 20 no están condicionados por la conciencia ambiental para tener actitudes positivas o negativas hacia el medio ambiente, del genero se seleccionó a 90 mujeres y 90 hombres los cuales obtuvieron resultados similares entre la conciencia ambiental mayor y menor que poseen, así mismo se tomó en cuenta la variable del rango de edad para determinar en qué edad se cuenta con mayor conciencia ambiental

Tabla 1 Datos generales

FACTORES	C.A MAYOR		CA MENOR		NO CONDICIONADOS POR CA	
	No. DE ENCUESTAS	PORCENTAJE %	No. DE ENCUESTAS	PORCENTAJE %	No. DE ENCUESTAS	PORCENTAJE %
PORCENTAJE DE NIVELES	127	71%	33	18%	20	11%
FEMENINO	36	40%	28	32%	26	28%
MASCULINO	34	38%	31	35%	25	27%
16 AÑOS	13	7%	5	2%	2	1%
17 AÑOS	95	52%	18	10%	10	6%
18 AÑOS	18	10%	10	6%	9	5%

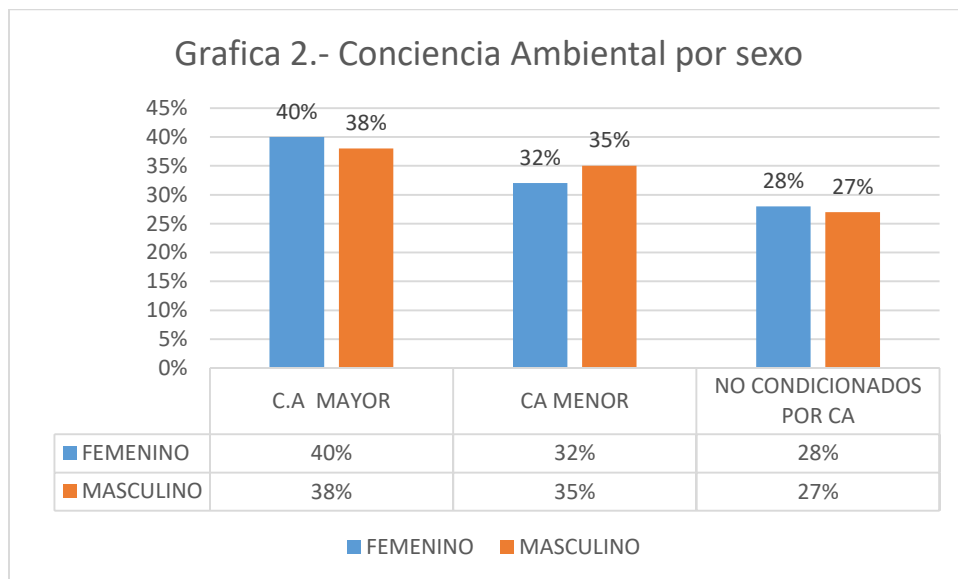
Fuente: Propia

En cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes encuestados expresados en porcentajes tenemos que el 71% mostro una conciencia ambiental mayor el 18% un conciencia ambiental menor y el 11% no se encontraron condicionados por la conciencia ambiental que tenían para tener actitudes positivas hacia al medio ambiente. (Ver Grafica 1)



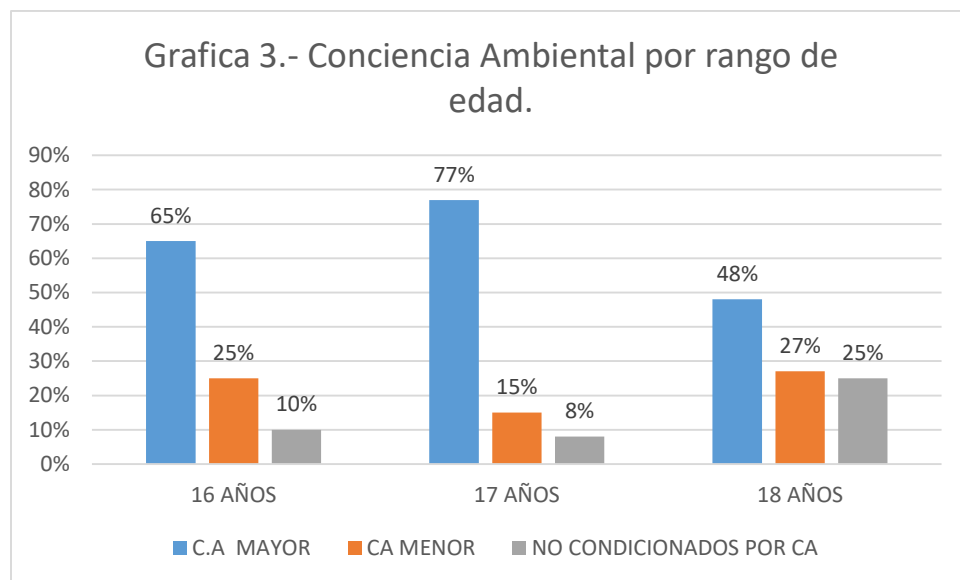
Fuente: Propia

Asimismo en cuanto al sexo de los estudiantes encuestados se obtuvo que en cuanto a la conciencia ambiental mayor que las mujeres se encuentran apenas por encima del hombre obteniendo un 40% y 38 % respectivamente en cuanto a la conciencia ambiental menor los hombres obtuvieron mayor porcentaje que las mujeres obteniendo un 35% y 32 % respectivamente y en el rango de no condicionados por la conciencia ambiental las mujeres obtuvieron un 28% mientras que los hombres un 27%.(Ver Grafica 2)



Fuente: Propia

En cuanto a la conciencia ambiental por rango de edad se pudo notar que en el rango de conciencia ambiental mayor los estudiantes de 17 años obtuvieron el mayor porcentaje con un 77% colocándose después los de 16 años con un 65% y por último los de 18 años con un 48%, así mismo en relación con la conciencia ambiental menor quienes obtuvieron el mayor porcentaje fueron los de 18 años con un 27% siguiéndole los de 16 años con un 25% y los de 17 años con un 15% ,en cuanto al rango de no condicionados por la conciencia ambiental que poseen se encontraron con el mayor porcentaje los de 18 años con un 25% seguidos de los de 16 años con un 10% y por último los de 17 años con un 8%(Ver Grafica 3)



Fuente: Propia

Conclusiones

En cuanto a los resultados obtenidos en la presente investigación se concluye lo siguiente los estudiantes del nivel preparatoria en resultados generales cuenta la mayoría con una conciencia ambiental mayor debido a la implementación de temas ambientales que se han incluido desde el 2012, en cuanto a la correlación que se generó sobre el sexo de los estudiantes aunque no es muy notorio en porcentajes la diferencia se puede notar que las mujeres poseen mayor conciencia ambiental que los hombres, así mismo en cuanto los rangos de edad son los de 17 años los que tienen mayor conciencia ambiental y los de 18 años los que no están condicionados por la conciencia ambiental que poseen para actuar a favor o en contra del medio ambiente

Sin embargo es importante recalcar que el fomento de la Educación Ambiental es la que generara mayor conciencia en los estudiantes, por lo que se recomienda que no se deje de largo el seguir impartiendo temas ambientales en las aulas educativas de todos los niveles por qué es esto lo que generar el habito para que los estudiantes logren hacer cambios significativos que coadyuve a erradicar los problemas ambientales que se presentan hoy en día.

Bibliografía

Avendaño, C. (2012). La Educación ambiental (ea) como herramienta de la responsabilidad social (rs). *Revista luna azul*, N°. 35.p.p 94-115. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727349006>

Briceño, H., & Romero, R. (2007), Formación De Valores En Educación Ambiental Para La Conservación Del Ecosistema, *Telos*, Volumen 9, No. (3), P.P 491-508. Disponible En: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/3282/4174>

Calderon, R., Sumaran, R., Chuimpitaz, J., Campos, J.,(2010). Educación Ambiental, aplicando el enfoque ambiental hacia una educación para el desarrollo sostenible. *Biblioteca Nacional de peru*. N°2011. P.p 4-215. Disponible en: http://www.uss.edu.pe/uss/descargas/1006/radar/Libro_Educ_Amb_Peru.pdf

Calixto, L., & Herrera, L. (2010), Estudio Sobre La Percepciones Y La Educación Ambiental, *Tiempo De Educar*, Vol. 11, Núm. (22), P.P 227-249. Disponible En: https://www.researchgate.net/profile/Raul_Calixto_Flores/publication/237032696_ESTUDIO_SOBR_E_LA_PERCEPCIONES_Y_LA_EDUCACIN_AMBIENTAL/links/0a85e531a85e445110000000.pdf

Caycedo, L., & Rosas, S. (2011), El Valor De Las Acciones Ambientales Y Su Evidencia En El Contexto Formativo, *Revista De Investigaciones UNAD*, Volumen 10. Número (2), P.P 70-78. Disponible En: <https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen10num2%202011/4.%20El%20valor%20de%20las%20acciones%20ambientales%20y%20su%20evidencia%20en%20el%20contexto%20formativo.pdf>

De La Fuente, J. (2010), La Educación Ambiental, *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, Volumen 2, No. (11). P.p 1. Disponible En: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jcfe.htm>

De La Maza, C. (2013), Comportamiento Ambiental Responsable, P.P 1-26. Disponible En: http://www.cepal.org/Rio20/Noticias/Noticias/3/51573/03.Cristobal_De_La_Maza.Pdf

Espejel, A., Castillo, I., & Martínez, H.,(2011), Modelo De Educación Ambiental Para El Nivel Medio Superior, En La Región Puebla-Tlaxcala, México: Un Enfoque Por Competencias, *Revista Iberoamericana De Educación*, No.(55), P.P 1-13. Disponible En: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiSsd2Z9ZrQAhUN52MKHXhsDKMQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Fexpe%2F>

[2F3705Espejel.pdf&usg=AFQjCNGRg-FV-KQvedkevWzWQGZcrJ_Bhw&bvm=bv.138169073,d.cGc](#)

Fernandez, J., (2010), Balance Y Perspectivas De La Educación Ambiental En Chile E Iberoamérica, *Comisión Nacional Del Medio Ambiente*, Volumen 1, P.P 27-185. Disponible En: http://www.sinia.cl/1292/articles-47698_Balance_Perspectivas_educ_ambiental.pdf

García, D., & Priotto, G, (2009), Educación Ambiental Aportes Políticos Y Pedagógicos En La Construcción Del Campo De La Educación Ambiental, Secretaría De Ambiente Y Desarrollo Sustentable De La Nación. Ciudad Autónoma de buenos aires, P.P 1-2. Disponible En: <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/11.pdf>

Girón, M., & Leyva, J, (2013), El Eje Ambiental En La Escuela “La Esperanza”: Un Estudio Sobre Actitudes Y Comportamientos Ambientales, *Innovación Educativa*, Vol.13 No.63, P.P 118-122. Disponible En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n63/v13n63a8.pdf>

Gomera, A., Villamandos, F., & Vaquero, M, (2012), Medición Y Categorización De La Conciencia Ambiental Del Alumnado Universitario: Contribución De La Universidad A Su Fortalecimiento, *Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, Volumen 16, No.(2), P.P 214-225. Disponible En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART11.pdf>

Mayo, M., (2010) Los objetivos de la Educación Ambiental en la escuela primaria. *Universidad pedagógica nacional*. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/31130.pdf>

Melo, A., (2013). Estrategias pedagógicas para el conocimiento de la conservación y sostenibilidad ambiental en la corporación educativa del litora. *Dialnet*. N° 284. P.p 85-89 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752626>

Quiva, D., & Vera, L, (2010), La Educación Ambiental Como Herramienta Para Promover El Desarrollo Sostenible, *TELOS*, Volumen 12, No. (3). Disponible En: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/2355/3563>

Reyes, F., & Bravo, M., (2008), Educación Ambiental Para La Sustentabilidad En México, *Academia Nacional De Educación Ambiental*, Primera Edición, P.P 14-236. Disponible En: <http://anea.org.mx/docs/EdAmbSustentabilidadMexico.pdf>

Severiche, C., Gomez, E., & Jaimes, J, (2016), La Educación Ambiental Como Base Cultural Y Estrategia Para El Desarrollo Sostenible, *Revistas Científicas De América Latina Y El Caribe, España Y Portugal*, Vol. (18) , Núm. (2), P.P 266-281. Disponible En: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99345727007.pdf>

Sosa, S., Marquez, R., Eastmond, A., Ayala, M., & Arteaga, M, (2010), Educación Superior Y Cultura Ambiental En El Sureste De México, *Universidad Y Ciencia* Vol.26 No.(1), P.P 33-246. Disponible En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/uc/v26n1/v26n1a3.pdf>

Valencia, A., Arias, M., & Vazquez, R, (2010), Ciudadanía Y Conciencia Medioambiental En España, *Opiniones Y Actitudes*, No.(67), P.P 19-75. Disponible En: <http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Publicaciones/OyA/OyA67a.pdf>

Vargas, C., Medellin, J., Vazquez, L., & Gutierrez, G, (2011), Actitudes Ambientales En Los Estudiantes De Nivel Superior En Mexico, *Luna Azul*, No. (33), P.P 31-36.

Disponible En: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a04.pdf>

Vargas, C., Briones, C., Mancha, M., Muzquiz, P., & Vargas, A, (2013), Conciencia Ambiental De Los Habitantes De La Colonia Emilio Portes Gil En La H. Matamoros, Tamaulipas, *Revista Luna Azul*, No. (37), P.P 155-161.

Disponible En: <http://www.redalyc.org/pdf/3217/321729206011.pdf>

LOS PROCESOS SUSTANTIVOS ,LA ECOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Autores: Cruz Xiomara Peraza de Aparicio, Universidad Metropolitana de Ecuador Docente Enfermería cperaza@umet.edu.ec; Médico Cirujano, Esp Medicina Familiar, PhD Cs de la Educación Tania Fonseca Borges, Universidad Metropolitana de Ecuador, Coordinadora Carrera Optometría tfonseca@umet.edu.ec; Doctora en Medicina, Esp en Oftalmología Yanetzi Loimig Arteaga Yanez, Universidad Metropolitana de Ecuador, Coordinadora Carrera Enfermería yarteaga@umet.edu.ec, Licenciada en Enfermería, MSc en Cuidados Críticos del Adulto Nhaylett Yoskyra Zurita Barrios, Universidad Metropolitana de Ecuador, Docente Carrera Enfermería nzurita@umet.edu.ec, Licenciada en Enfermería, MSc Gerencia Pública Evelyn María González Díaz, Universidad Metropolitana de Ecuador, Docente Carrera Enfermería egonzalez@umet.edu.ec, Licenciada en Enfermería, Esp en Enfermería Perioperatoria

RESUMEN

En la búsqueda del desarrollo académico de excelencia en sus procesos sustantivos, la Universidad Metropolitana de Ecuador a través de la Facultad de Salud y Cultura Física que involucra las carreras de Enfermería y Optometría, firmó un convenio interinstitucional con el HOSPITAL LEÓN BECERRA, primer hospital ecológico de Latinoamérica, quien asumió diversas estrategias que lo llevaron en el 2016 a la certificación ambiental Certified Green Partners (CGP), logro que se da gracias a su conciencia ambientalista y ecologista. El objetivo del estudio es revisar cómo se realizan las prácticas preprofesionales y los proyectos de investigación y vinculación con la sociedad con una visión de conciencia de cuidados del entorno vital, sensibilizando a docentes, estudiantes y visitantes al cuidado medio ambiental y la ecología como estrategia para el mejoramiento del cuidado humano y su calidad de vida

Palabras Clave: Hospital ecológico- salud visual- medio ambiente- educación ambiental-cuidado humano

THE SUBSTANTIVE PROCESSES, ECOLOGY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

SUMMARY

In the pursuit of academic development of excellence, in its substantive processes the Metropolitan University of Ecuador, through the Faculty of Health and Physical Culture that involves Nursing and Optometry careers, signed an inter-institutional agreement with the HOSPITAL LEÓN BECERRA, the first ecological hospital in Latin America, who He assumed various strategies that led him to the Certified Green Partners (CGP) environmental certification in 2016, an achievement that is given thanks to his environmental and environmental awareness. The objective of the study is to review how preprofessional practices and research projects and links with society are carried out with a vision of awareness of care of the vital environment, sensitizing teachers, students and visitors to environmental care and Ecology as a strategy to improve human care and quality of life

Keywords: Ecological hospital- visual health- environment- environmental education- human care

1. Introducción

La Universidad Metropolitana (UMET), en la búsqueda de la excelencia educativa incentiva la vinculación de estudiantes universitarios en proyectos de investigación de los docentes, orientados a la problemática medioambiental, permitiendo la integración disciplinar, e interdisciplinar; la vinculación teórico-práctica, así como la creatividad y socialización de resultados de dichos proyectos, donde se evidencia la red que se genera entre las diversas disciplinas centradas en el abordaje de una problemática social, como es el tema ambiental.

El 5 de Junio, Día Mundial del Medioambiente, la UMET celebra junto con la comunidad estudiantil este día, fomentando una conciencia ambientalista con la que se proteja al planeta de los constantes daños que como especie genera el ser humano, centrando esfuerzos en la concientización individual y colectiva, en las diferentes temáticas relacionadas con el entorno, donde con una visión amplia se incluyen los aspectos de la salud visual, del cuidado humano para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y su directa relación con el cuidado medioambiental y ecologista.

El acelerado avance de la ciencia y de la técnica, propio de la era moderna post industrial además de beneficios, ha conllevado a una serie de nuevos riesgos para la salud y el medio ambiente (Domínguez, Medina & Medina, 2017), incidiendo la utilización de tecnologías que no permiten un control absoluto y que en ocasiones escapan a toda posibilidad de previsión, acarreado inclusive implicaciones legales.

Es aquí donde las carreras de la Facultad de Salud y Cultura Física despliegan de manera permanente actividades de promoción de la salud y prevención de las enfermedades, dirigidas a la comunidad universitaria y a la comunidad en general a través de casa abiertas, conversatorios, participación en eventos científicos tanto nacionales como internacionales, donde se incluyen temas sobre la problemática ambiental y alternativas para la solución de la misma.

En la actualidad es un tema prioritario la urgente necesidad de reducir las emisiones de CO₂ para la estabilización del clima. Este agente contaminante se produce en diferentes procesos, desde las perforaciones petroleras, el funcionamiento de las fábricas hasta el tema que hoy se plantea como lo es la producción de residuos tóxicos en los centros dispensadores de salud.

Así mismo, es necesario considerar la búsqueda de alternativas para evitar sustancias y componentes tóxicos de uso cotidiano en un centro sanitario. Lo medular es la orientación de la mentalidad del equipo de salud hacia un desarrollo más sostenible; este concepto implica satisfacer las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de generaciones futuras para satisfacer las propias, siempre en pro de conservar el medio ambiente para las generaciones presentes y las siguientes. De ahí la importancia que da la Universidad Metropolitana al tomar al Hospital León Becerra de Guayaquil, como ejemplo de hospital ecológico para el ejercicio y prácticas de sus profesionales en formación en las áreas de salud que imparte en sus aulas, de este modo y a través de alianzas sinérgicas se contribuye a cuidar el ambiente.

Es significativo para la carrera de Enfermería mostrar la vigencia del pensamiento de Florence Nigthingale con su Teoría del Entorno y la íntima relación que guarda con la ecología y el cuidado e importancia del medio ambiente.

Desarrollo

1.-La universidad, los procesos sustantivos y la Educación Ambiental

Según la Comisión de Educación de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos (UICN), 1970: "La Educación Ambiental es el proceso que consiste en reconocer los valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. La Educación Ambiental entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente".

En 1987 el Congreso Internacional de Moscú, donde la Educación Ambiental fue definida como "un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad toman conciencia de su entorno y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y la voluntad que les permita actuar, individual y colectivamente, para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente".

Este concepto de Educación Ambiental ha generado cambios en la comprensión de desarrollo sostenible y así es como, en la Cumbre de Río, en 1992 (Agenda 21), se planteó que: "la educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo...".

Las definiciones actuales sobre Educación Ambiental vinculan el proceso de enseñanza con el desarrollo económico y social, y las relaciones entre ambiente, desarrollo sostenible y Educación Ambiental, para alcanzar la sostenibilidad que aspira la sociedad mundial.

Uno de los valores que cada vez está más implantado en la sociedad y en la filosofía de diferentes instituciones, empresas y ciudadanos de a pie es la sostenibilidad. Referirse a sostenibilidad es hacerlo de una forma de entender las relaciones que se establecen en una sociedad. Decir que algo es sostenible, significa que la relación que establece ese algo con el entorno no constituye una agresión ni la futura destrucción del mismo. De esta forma, establecer relaciones sostenibles en todos los ámbitos de la vida humana, garantiza la perdurabilidad de las mismas, es decir, asegura un futuro a largo plazo.

Como es lógico, comenta Arriols (2018), se puede hablar de muchos tipos de sostenibilidad. Dos de las más importantes son la ambiental y la social, que hacen referencia a la forma en la que el ser humano se relaciona con el medio ambiente y con la propia sociedad

El concepto de sostenibilidad tiene sus orígenes a finales de los años 80 del siglo XX, y aparece como un enfoque novedoso que deben tomar las acciones humanas con el fin de que, estas mismas acciones, no conlleven la destrucción de los entornos y los recursos en los que se realizan, término que se utiliza en el Informe Brundtland, conocido como "nuestro futuro común". En otras palabras, es en esa época cuando los organismos oficiales empiezan a ser realmente conscientes de que las acciones humanas tienen un impacto destructivo sobre el medio ambiente y de que, de continuar desarrollándose a la misma velocidad y con el mismo impacto, supondrán la destrucción de los entornos y ecosistemas donde tienen lugar.

La sostenibilidad según Arriols (2018), es una consecuencia necesaria que surge como respuesta al abuso de las actividades humanas sobre los entornos naturales. Sin embargo, pronto se llega a la conclusión de que, más allá del medio ambiente, el concepto de sostenibilidad puede aplicarse a cualquier espacio o actividad que tenga lugar. De esta forma, pese a que la sostenibilidad ambiental sea el principal baluarte de este concepto, también se puede aplicar a otras esferas de la vida humana, como puedan ser: la sostenibilidad social, la sostenibilidad económica, la sostenibilidad energética, entre otras

Cuando se habla de sostenibilidad ambiental se está haciendo referencia a que las relaciones que se establezcan con el medio ambiente no conlleven la destrucción del mismo, de modo que, estas relaciones, sean “sostenibles” o perdurables a largo plazo. De esta forma, afirmar que una actividad es sostenible ambientalmente, es lo mismo que decir que dicha actividad tiene un impacto suficientemente pequeño sobre el medio ambiente como para no suponer la degradación del mismo, desde una perspectiva de los recursos naturales, ya sean enfocados a la conservación del agua, la calidad del suelo, la riqueza y diversidad animal y vegetal, entre otras.

Es así como se establece una relación de simbiosis entre la actividad humana, por ejemplo: turismo ecológico, termalismo, agroecoturismo, entre otros y el medio ambiente. Para Ruiz y Solís (2007), el turismo comunitario se convierte en un campo estratégico de desarrollo social, económico y cultural, que parece encarar con éxito varias de las más acuciantes expectativas del mundo actual.

De hecho, para que la actividad humana perdure a largo plazo, necesita del buen estado del medio ambiente. Así mismo, el medio ambiente necesita que la actividad humana se limite a una actividad sostenible para que no lo destruya, por lo que ambas partes salen fortalecidas al “sostenibilizar” las actividades humanas.

Cuando se habla de sostenibilidad social se está poniendo el enfoque sostenible en la forma de vida de un grupo social en concreto. Este tipo de sostenibilidad es especialmente importante en el caso de pueblos y sectores sociales que cuentan con una situación de desprotección o de desventaja con respecto a los demás. Su principal objetivo es garantizar que las actividades humanas se puedan desarrollar de tal modo que no destruyan las comunidades humanas a las que afecta, lo que garantiza la perdurabilidad de las mismas y de sus estilos de vida a largo plazo. Un buen ejemplo sería el mundo agrícola y la artesanía. En ambos casos, se trata de actividades humanas que están ligadas a las comunidades rurales y que constituyen una riqueza inmaterial de un gran valor social. Cuando se establece una relación con estas comunidades, lo correcto para que puedan perdurar será hacerlo desde un enfoque de sostenibilidad social. De esta forma, se podrá conservar este tipo de trabajos y, al mismo tiempo, las comunidades humanas asociadas a los mismos.

No obstante, a pesar de que la sostenibilidad se aplique a diferentes sectores según el caso del que se esté hablando, la realidad es que no constituyen compartimentos aislados., hablar de sostenibilidad es hablar de relaciones y, este tipo de relaciones, son relaciones que están profundamente interconectadas las unas con las otras y que, a medida que avanza el siglo XXI, todo hace pensar que esta red de interconexiones será cada vez mayor.

Desde la mirada de algunos filósofos latinoamericanos, Zea (1981: 102). "La universidad está comprometida con la sociedad, es agente de cambio capaz de generar los conocimientos teóricos y prácticos que elevan la creación y recreación de sus individuos, necesarios para la solución de problemas a través de proyectos que estimulen la interacción recíproca universidad-comunidad, desarrollando la vida nacional en todos sus aspectos".

Como parte de las alianzas interinstitucionales para el cumplimiento de parte de los procesos sustantivos a través de las Prácticas Preprofesionales y del desarrollo de los proyectos de Investigación y Vinculación con la Sociedad, dando ejecución al Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2016 – 2020 de la Universidad Metropolitana, se ha establecido convenios con distintos entes, entre ellos el Hospital León Becerra donde la universidad aporta talento humano de alta especialización y calidad en las áreas de salud, como lo es Optometría, Enfermería y Cultura Tradicional de la Salud.

Un sinnúmero de actividades son planificadas y desarrolladas para concatenar los procesos sustantivos que se constituyen en el eje vertebrador de la Umet, donde la docencia se retroalimenta con las vivencias de la investigación y la vinculación con la sociedad, todo orientado desde la visión de los planes del estado, como lo es el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 "Para toda la vida"

En la realización de las Prácticas Preprofesionales, los estudiantes tanto de Optometría como de Enfermería, asisten de modo activo al centro de Oftalmología, donde se implementó el Primer Centro Nacional de Estrabismo, en el Hospital León Becerra ubicado en Guayaquil, para realizar tratamientos y procedimientos quirúrgicos de dicha patología a los niños de escasos recursos.

En la matriz Guayaquil también se realizan actividades de promoción de la salud y prevención de enfermedades en el Club de Salud Visual, donde los profesionales de la carrera de Enfermería participan activamente a través de los planes de atención en pro de la salud de los usuarios que asisten al hospital y donde el cuidado humano y del ambiente se constituyen en el centro de la atención, ya que el usuario es visto y tratado de manera integral: individuo, familia y entorno.

A través del proceso de enseñanza aprendizaje se pretende dar una visión sobre la salud, de forma integradora y holística, se tienen en cuenta aspectos culturales y filosóficos que fueron parte de su evolución, así como del fondo sociocultural que demuestra la posibilidad y la necesidad de un cambio de paradigma en la ciencia y socio-político para el abordaje de la salud-enfermedad y donde el ambiente tiene un papel fundamental.

La profundización y enseñanza de un esquema de pensamiento amplio, en el cual se aplican los conceptos de la física moderna a las filosofías médicas, venciendo paradigmas restringidos de interpretaciones fragmentadas de la realidad, para avanzar hacia modelos más integradores, donde el pensamiento de Florence Nightingale en el año bicentenario de la Enfermería sigue vigente con su Teoría del Entorno.

El universo infinito ha dejado sus huellas en el planeta; huellas de energía que de distintas maneras propiciaron la aparición de la vida, una larga evolución de los seres vivos y de todo el entorno planetario. La expresión más elevada de esa evolución son los seres humanos, quienes, a pesar de estar dotados de una gran inteligencia y capacidad de razonamiento, han confundido el camino de la naturaleza y están comprometiendo el futuro de la especie.

En ese mismo orden se promueven iniciativas con ideas que contribuyen de algún modo a crear la conciencia de que todos los seres vivos guardan interconexión e interdependencia y por ello la humanidad se salva o perece, los docentes y estudiantes despliegan trabajo en comunidades con riesgo de vulnerabilidad como lo es el caso de la comunidad Shuar del Cantón Naranjal y de la comunidad Sabanilla en el Cantón Daule, en ambos casos el tema ambiental emerge como problema cuando se analizan las debilidades y fortalezas, lo cual genera la búsqueda de soluciones consensuadas entre los actores involucrados.

Como parte de las actividades del proyecto “Transformación de las potencialidades de la Comunidad Shuar para el mejoramiento de su gestión socioeconómica” y en celebración de día de la lucha contra la Diabetes Mellitus (14 de noviembre), los estudiantes de Enfermería realizaron una casa abierta de salud, con el apoyo de toda la planta docente de la carrera. Se organizaron dos mesas de trabajo, una que tuvo como tema central la Diabetes Mellitus y otra donde se habló sobre la Hipertensión Arterial. En esta última se hicieron glucometrías y se midió la tensión arterial respectivamente.

En todas las charlas se impartieron conceptos y sugerencias sobre los factores de riesgos, prevención y buen control de estas enfermedades crónicas, con la recomendación de realizar caminatas al aire libre, liberándose del estrés en este espacio lleno de naturaleza viva.

Estas acciones guardan consonancia con lo explicado por la Organización Panamericana de Salud (OPS,1993), cuando el medio ambiente deja de satisfacer las necesidades básicas y al mismo tiempo presenta numerosos riesgos, la calidad de vida y la salud de las personas se ve muy afectada. Los diferentes peligros ambientales pueden dividirse en “peligros tradicionales” ligados a la ausencia de desarrollo, y “peligros modernos”, dependientes de un desarrollo insostenible. Una de las diferencias entre los peligros ambientales tradicionales y los modernos es que los primeros suelen manifestarse con rapidez relativa en forma de enfermedad. Por el contrario, muchos de los peligros modernos requieren largos períodos de tiempo antes de manifestar sus efectos en la salud, los mismos se muestran a continuación:

PELIGROS TRADICIONALES Relacionados con la pobreza y el desarrollo insuficiente	PELIGROS MODERNOS Ligados a un desarrollo rápido (que no tiene en cuenta la salud y el medio ambiente) y a un consumo insostenible de los recursos naturales
Falta de acceso al agua potable	Contaminación del agua por los núcleos de población, la industria y la agricultura intensiva
Saneamiento básico insuficiente en el hogar y en la comunidad	Contaminación del aire urbano por las emisiones de los motores de vehículos, las centrales energéticas de carbón y la industria
Contaminación de los alimentos por microorganismos patógenos	Acumulación de residuos sólidos y peligrosos
Contaminación del aire interior por el uso de carbón o combustibles de biomasa para cocina y calefacción	Riesgos químicos y por radiación debidos a la introducción de tecnologías industriales y agrícolas.
Sistemas insuficientes y/o inadecuados de disposición de residuos sólidos.	Riesgos de enfermedades infecciosas nuevas y reemergentes.
Riesgos de accidentes laborales en la agricultura e industrias domésticas	Deforestación, degradación del suelo y otros cambios ecológicos importantes en los niveles locales y regionales.
Catástrofes naturales, como las inundaciones, los terremotos o las sequías.	Cambio climático, agotamiento de la capa de ozono de la estratosfera y contaminación transfronteriza.
Vectores de enfermedades, especialmente insectos y roedores. • Viviendas y refugios insalubres • Agentes infecciosos • De ciencias dietarias	<ul style="list-style-type: none"> • Humo de tabaco • Alcohol • Peligros por transporte • Riesgos ocupacionales • Dieta desbalanceada
Fuente: YASSÍ, A. y cols. Salud ambiental básica. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. 2002: 71	

Por la complejidad del tema ambiental y el interés que despierta en la comunidad universitaria en la sede Quito de la UMET, la carrera de Derecho, impulsó de manera exitosa la jornada académica de Precongreso de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, iniciativa se enmarca dentro del III Congreso Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, realizado en Machala donde está la otra sede de la Umet. Aquí la actividad medioambiental también tiene un sitio de honor ya que durante varios años en ella se realiza anualmente Congresos con invitados internacionales sobre estos temas del medio ambiente, conservación y desarrollo sostenible de los bosques.

De igual manera, los estudiantes de la Carrera de Turismo de las asignaturas de Circuitos Turísticos, Agencia de Viajes y Legislación Ambiental de la UMET a través de una salida académica al Chaco le permitió conocer la oferta turística que tiene el sector y así tener la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en clase. Una de las actividades turísticas principales del sector es el Rafting, el mismo que estos estudiantes realizaron, con la compañía y apoyo de los chicos del Club de Turismo.

El Parque Nacional Cotopaxi es uno de los atractivos naturales más visitados del Ecuador continental. Este prodigio de las altas montañas cautivó a los representantes del Club de Turismo, Wilmer Romero y Roberto Sunción, quienes se sintieron inspirados a conquistar esta cumbre de 5897 metros de altura, los cuales tuvieron una ardua preparación física durante todo un mes, y una estricta y adecuada alimentación para cumplir con esta gran hazaña. En la parte física, emprendieron su preparación con caminatas en baja y media montaña, comenzando con el parque Guangüiltagua, continuando con la cumbre del Rucu Pichincha a 4784 m.s.n.m, luego continuaron con la cumbre del volcán Sincholagua 4873 m.s.n.m, la cumbre del Illiniza Norte 5248 m.s.n.m, para finalmente lanzarse a coronar la cumbre del volcán Cotopaxi a 5897 m.s.n.m. El resultado no se hizo esperar la teoría de las aulas se llevó a la práctica, convirtiéndose en una experiencia significativa para los estudiantes.

Atendiendo al llamado interuniversitario la Umet participa en el V Congreso Iberoamericano sobre Ambiente y Sustentabilidad, convocado por la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), la Red Iberoamericana de Medio Ambiente (REIMA, A.C.) y el Centro Ecuatoriano para la Gestión Ambiental y el Desarrollo Sostenible (GEOTOPIC, A.C.), en la ciudad de Jipijapa en la Sede de la UNESUM.

En este sentido, fue destacada la participación de cuatro investigadores de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), que presentaron trabajos relacionados con la Estrategia de Educación Ambiental para la carrera de Educación Básica, así como los fundamentos teóricos de la Educación Ambiental para el desarrollo local en la provincia El Oro, los que constituyen salidas de los proyectos de Vinculación con la Sociedad y de Investigación. Además, hubo presencia de docentes investigadores de la Matriz Guayaquil, la Sede Quito y la Sede Machala.

Cabe reseñar la particular atención que recibió la presentación del Proyecto de Vinculación con la Sociedad Feria de la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y los Saberes Ancestrales, que tiene como objetivo fundamental contribuir a difundir en el ámbito universitario y en la sociedad en general, la cultura científica y de la investigación de la UMET, con un enfoque ambiental y comunitario. Para garantizar que la educación alcance ese propósito esencial, se requiere de la introducción formativa de la dimensión ambiental en su integralidad socio-cultural.

Esta realidad implica un tratamiento de la problemática ambiental de manera coherente y significativa, que propicie que la actividad cognoscitiva de los estudiantes se encuentre en constante desarrollo para integrar conocimientos.

Desde su concepción en Estocolmo, la Educación Ambiental ha sido un proceso educativo permanente en aras de lograr que los individuos y la sociedad en general tomen conciencia de su medio y que adquieran conocimientos, habilidades y valores, que le permitan desarrollar un papel positivo, tanto individual como colectivo hacia la protección del medio ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida humana.

Se evidencia entonces, que la Educación Ambiental no presenta barreras de edad, ni de sistema educativo, por lo que, en cualquier momento el individuo es capaz de orientar de forma positiva sus impresiones y valores respecto al medio ambiente. Esta conceptualización, conduce a un análisis de las posiciones existente en torno a cómo introducir lo ambiental en el Proceso Docente Educativo y la correspondiente asunción de criterios para la fundamentación de la propuesta para su introducción; la dimensión ambiental, es concebida como: un enfoque que en un proceso educativo, de investigación, se expresa por el carácter sistémico de un conjunto de elementos que tienen una orientación ambiental determinada: expresada a través de los vínculos medioambiente y desarrollo; los que consecuentemente están interconectados, donde las funciones o comportamientos de unos, actúan y pueden modificar las de los otros.

La Educación Ambiental, además de ser un proceso de aprendizaje permanente, donde se afirman valores, es un proceso dirigido a mejorar la calidad de vida y las condiciones de la población, las relaciones humanas, su cultura y su entorno, reconocerlo como recurso educativo; proteger al medio ambiente y comprender las relaciones entre el hombre la naturaleza y la sociedad.

A escala nacional e internacional se ha trabajado la Educación Ambiental a partir del enfoque interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, además del enfoque comunitario, con lo cual se pretende contribuir a la formación de la misma a través de la integración de los enfoque comunitario, sistémico e interdisciplinario.

El enfoque comunitario un enfoque muy trabajado en estos últimos tiempos, producto a la necesidad de incidir en los educandos con el objetivo de formar actitudes y valores medioambientales para apaciguar la crisis y lograr transformar la actitud depredadora del hombre, por los problemas ecológicos existente en el planeta. La Educación Ambiental debe desarrollar en los alumnos la capacidad de observación crítica, de comprensión y de responsabilidad hacia el medio ambiente, que se caracteriza por su multivariedad.

Un principio fundamental de ésta es el de la contextualización del contenido al medio ambiente donde vive el estudiante, de ahí que sea por excelencia comunitaria, pues la comunidad es su campo fundamental y sus problemas deben formar parte del contenido de las actividades, evidenciada a través de los distintos componentes plasmados en las diferentes mallas curriculares En función a todas las vivencias antes expuestas por la Umet en sus diferentes espacios y en diversas actividades no cabe duda como el compromiso con el ambiente cada vez se hace presente, para de ese modo crear una actitud consciente y constante de la responsabilidad que se cultiva en la comunidad universitaria umetista, lo cual redundara seguramente en las generaciones futuras de la sociedad ecuatoriana y del mundo.

2. Cambio climático y salud

El hombre ha usado los recursos de la tierra para su propio beneficio, ha logrado con esto importantes avances, si se puede llamar avance a todo aquello que a su vez ha generado un impacto medioambiental perjudicial. Algunas estrategias para reducir el cambio climático aportan beneficios sanitarios importantes e inmediatos, mientras que otras pueden ocasionar riesgos o inconvenientes para la salud. El examen sistemático pertinente revela una nueva vertiente de medidas eficaces para hacer frente al cambio climático.

Es un hecho que el clima está sufriendo un progresivo cambio. El siglo XXI está experimentando un aumento de la temperatura global en la Tierra de entre 1 a 4 °C, provocado principalmente por el aumento en las concentraciones de los denominados gases de efecto invernadero, como lo señalan Cabrera (2003) y Guesnerie (2006), quienes refieren que ello implicará una serie de cambios a medio y largo plazo que afectarán directamente a todos los que habitan en el planeta, entre las que se encuentran las especies animales, incluidas las marinas, también la vegetación y de forma inexorable, la población humana, donde se proponen medidas como la firma del Protocolo de Kioto (PK), concebido como un acuerdo internacional legalmente vinculante para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero en todo el mundo, el cual entró en funcionamiento el 16 de febrero de 2005. El Protocolo comparte los objetivos, principios e instituciones de la Convención Marco de Naciones Unidas para el Cambio Climático (UNFCCC), y la refuerza significativamente a través del compromiso individual y legalmente vinculante de los países desarrollados para reducir sus emisiones de gases de efecto invernadero.

Los objetivos individuales para las Partes incluidas en el anexo I de la Convención se enumeran en el anexo B del PK. Entre todos suman un recorte total de las emisiones de gases de efecto invernadero de al menos el 5% con respecto a los niveles de 1990 en el período de compromiso de 2008-2012.

Las metas cubren las emisiones de seis gases de efecto invernadero, a saber:

Dióxido de carbono (CO₂)

Metano (CH₄)

Óxido nitroso (N₂O)

Hidrofluorocarbonos (HFC)

Perfluorocarbonos (PFC)

Hexafluoruro de azufre (SF₆)

En 2006 se comenzaron a negociar los detalles de la continuidad de este Protocolo más allá del final de su primer periodo de compromiso (es decir, a partir de 2013).

Así, en la Cumbre de Doha de 2012 (COP 18/COP-MOP 8), se acordó dar continuidad al marco jurídico del Protocolo de Kioto a través de la adopción de las enmiendas necesarias para hacer posible su continuidad con un segundo periodo de compromiso a partir del 1 de enero de 2013.

La adopción de estas enmiendas incluye:

-Los nuevos compromisos de las Partes del Anexo I del Protocolo de Kioto que accedieron a asumir compromisos en un segundo período, desde el 1 enero de 2013 hasta el 31 diciembre de 2020.

- Una lista revisada de los gases de efecto invernadero para el segundo período de compromiso.
- Las enmiendas a varios artículos del Protocolo de Kioto, cuestiones específicamente pertenecientes al primer período de compromiso y que necesitaban ser actualizadas para el segundo período de compromiso.

En esta realidad están implicados todos los seres que habitan el planeta tierra. Más si cabe, los garantes de la salud pública: médicos, veterinarios, personal de enfermería, farmacéuticos, investigadores, en definitiva, todos aquellos profesionales que de una forma u otra son los que garantizan los recursos de salud para todos.

El concepto One Health, según Vega (2017), es una estrategia mundial para expandir las colaboraciones y comunicaciones interdisciplinarias en todos los aspectos de la atención médica para humanos, animales y el medio ambiente. La sinergia lograda avanzará la atención médica para el siglo XXI y más allá al acelerar los descubrimientos de la investigación biomédica, mejorar la eficacia de la Salud Pública, expandir rápidamente la base de conocimiento científico y mejorar la educación médica y la atención clínica. Cuando se implementa adecuadamente, ayudará a proteger y salvar millones de vidas en las generaciones presentes y futuras.

Estado de la misión

Reconociendo que la salud humana (incluida la salud mental a través del fenómeno del vínculo humano-animal), la salud animal y la salud del ecosistema están indisolublemente unidas, One Health busca promover, mejorar y defender la salud y el bienestar de todas las especies al mejorar la cooperación y colaboración entre médicos, veterinarios, otros profesionales científicos de la salud y el medio ambiente y promoviendo fortalezas en liderazgo y gestión para lograr estos objetivos.

Declaración de visión:

One Health (anteriormente llamada One Medicine) refiere Mayor & col (2019), se dedica a mejorar la vida de todas las especies, tanto humanas como animales, a través de la integración de la medicina humana, la medicina veterinaria y la ciencia ambiental.

One Health se logrará a través de:

1. Esfuerzos educativos conjuntos entre las facultades de medicina humana, medicina veterinaria y escuelas de salud pública y medio ambiente.
2. Esfuerzos de comunicación conjunta en revistas, conferencias y redes de salud aliadas.
3. Esfuerzos conjuntos en atención clínica a través de la evaluación, tratamiento y prevención de la transmisión de enfermedades entre especies.
4. Esfuerzos conjuntos de vigilancia y control de enfermedades entre especies en salud pública;
5. Esfuerzos conjuntos para comprender mejor la transmisión de enfermedades entre especies a través de la medicina comparativa y la investigación ambiental.
6. Esfuerzos conjuntos en el desarrollo y evaluación de nuevos métodos de diagnóstico, medicamentos y vacunas para la prevención y el control de enfermedades entre especies.
7. Esfuerzos conjuntos para informar y educar a los líderes políticos y al sector público a través de publicaciones precisas en los medios.

Es interpretar de modo contundente que las profesiones sanitarias deben remar al mismo ritmo y en la misma dirección para cumplir con el papel social que tienen asignado, siempre con una visión integradora donde el objeto de estudio sea considerado incluyendo el pensar, el sentir y el accionar de cada disciplina actuando en conjunto, evitando que el protagonismo, líneas más importantes que otras, sino donde la sinergia sea el norte para la toma de decisiones, siempre sumando esfuerzos para sobreponerse a las barreras que surgen cuando se habla de salud y de calidad de vida.

Según el Servicio Nacional de Salud de Inglaterra y los Estados Unidos de América (NSH, 2008) & Chung (2009), se calcula que las actividades de los hospitales y clínicas representan entre el 3% y el 8% de la huella del cambio climático en el marco de países desarrollados. Si bien no existe ninguna otra estimación del sector sanitario a nivel nacional, la Agencia Internacional de Energía (2017), expone los datos sobre el acceso a la electricidad y el consumo eléctrico en hospitales de países situados en Asia Sudoriental y África subsahariana reflejan un consumo de energía claramente inferior

Al mismo tiempo, según la Agencia Internacional de Energía (2017), se estima que existen entre 200.000 y 400.000 hospitales y clínicas de salud en países en desarrollo que carecen de electricidad o cuentan con fuentes de electricidad no fiables. Los procedimientos de atención de la salud también emiten otros gases de efecto invernadero, particularmente óxido de nitrógeno, refrigerantes y residuos de gases anestésicos. Ryan & Nielsen (2010) comentan que los anestésicos inhalatorios (como el óxido de nitrógeno, el desflurano, el isoflurano y el sevoflurano) pueden tener un alto potencial de calentamiento global (PCG).

La eliminación adecuada de los desechos puede parecer sencilla al principio, pero las diferencias en el manejo de un artículo pueden contribuir a factores que cambian su flujo de desechos, es decir, el proceso por el cual se elimina. Por ejemplo, la eliminación adecuada de un trozo de tubo intravenoso utilizado para administrar un medicamento quimioterapéutico a un paciente puede verse afectada por algo tan simple como enjuagar la vía intravenosa durante la quimioterapia:

Si la línea se enjuaga con solución salina mientras todavía está conectada al paciente, según las regulaciones estatales y locales, se puede desechar en el flujo de desechos para trazar quimioterapéuticos;

Si la línea no se enjuaga con solución salina antes de desconectarse del paciente, el conjunto IV probablemente se considerará un desecho peligroso, dependiendo de la sustancia dentro de la línea, así como de las regulaciones pertinentes para la ubicación de la práctica.

Si la línea no se enjuaga con solución salina antes de desconectarse del paciente y se arroja inadvertidamente en un contenedor de objetos punzantes, dependiendo de la sustancia y las regulaciones pertinentes, el contenedor de objetos punzantes completo puede designarse como desecho doble (desecho médico peligroso y regulado) debe etiquetarse y tratarse como tal, lo que incluye garantizar que la empresa que recoge el doble desperdicio esté legalmente autorizada a hacerlo.

Las claves para tomar decisiones de eliminación adecuadas incluyen:

Conocimiento de las opciones y restricciones para la eliminación de artículos individuales en su área.

Saber qué autoridades supervisan qué aspectos y elementos para saber a quién preguntar cuando surjan preguntas

Instrucciones de eliminación en las hojas de datos de seguridad del material (MSDS) e insertos del producto

Política de eliminación de la práctica que incluye todo lo anterior.

Formación

Continuando con el tema de la contaminación a nivel hospitalario, Andersen (2010), analizo los tres gases más utilizados en anestesia: soflurano, desflurano y sevoflurano, los cuales se administran al paciente a través de un sistema que combina estos gases con otro gas 'conductor' como el oxígeno o el óxido nítrico, y aunque la cantidad de cada uno de ellos que se requiere para un simple procedimiento quirúrgico no es muy elevada en sí misma, cuando se suman todas las anestесias que se realizan en el mundo cada año, las emisiones de CO₂ se multiplican. Hasta tal punto que calcula que un kilo de desflurano puede emitir a la atmósfera hasta 1.620 kilos de CO₂ en una proyección a cien años, según sus cálculos.

Las emisiones de los otros dos gases resultaron ser algo inferiores (210 para el isoflurano y 510 kilos en el caso del sevoflurano), por lo que los investigadores aconsejan a los especialistas que, a igualdad de resultados y efectos secundarios dentro del quirófano, opten por la anestesia menos contaminante de cara al exterior.

A pesar de estos datos, como recuerda en un editorial en la misma revista K. Shine, la contribución de la anestesia al calentamiento global es muy reducida (alrededor del 0,02% del total); se trata sólo, destaca, «de elegir cuál de los anestésicos es más respetuosa con el medio ambiente».

El sector salud está avanzando de manera veloz para poder estar a la altura de los desafíos que plantea el cambio climático: además de reducir sus propias emisiones, debe adaptarse a los cambios que ya se están manifestando, debe estar en condiciones de responder a las emergencias climáticas extremas y debe elevar su voz para ocupar espacios destacados dentro de las discusiones internacionales sobre cambio climático. Porque actuar contra el cambio climático es actuar a favor de la salud, es tener la oportunidad para la construcción de un futuro más limpio, más ecológico y más próspero.

El uso del agua y de los servicios de transporte en los establecimientos de salud, así como la eliminación de desechos que se producen en las prácticas sanitarias, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008) dejan una huella de carbono ya que consumen energía y/o generan emisiones de CO₂, y agentes del cambio climático.

Se reitera una vez más, según el modelo de Lalonde (1974), el medio ambiente se considera como el 2º factor más influyente en la salud por detrás de los sobre el sistema inmunitario produciendo alteraciones neurotóxicas, procesos endocrinos e incluso cáncer.

En definitiva, el medio ambiente supone aproximadamente un 20% de la incidencia factores biológicos: se ha comprobado que la contaminación atmosférica provoca algunas alergias y enfermedades respiratorias. También, los efectos nocivos de los plaguicidas repercuten total de enfermedades en los países industrializados

La concienciación de la sociedad para realizar un cambio en defensa del medio ambiente y de la salud humana cada día va tomando nuevos espacios, en algunos hospitales y centros sanitarios han surgido iniciativas para poner solución a los problemas ambientales generados por la gestión interna. Además, los usuarios testigos de esas buenas prácticas actúan de difusores para el resto de los ciudadanos por la cantidad de visitas que se realizan a diario.

Muchas instituciones de salud en varios países ya están dando pasos concretos hacia la descarbonización. Se trata de hospitales y sistemas de salud de países desarrollados y en desarrollo que lideran la implementación de una serie de medidas tendientes a reducir su huella climática y/o alcanzar la neutralidad carbónica, al tiempo que desarrollan su resiliencia y encaran acciones de liderazgo.

Lanzado en 2015 durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático en París (COP21), el Desafío de la salud por el clima es una iniciativa de Salud sin Daño que busca movilizar a las instituciones de salud de todo el mundo para que desempeñen un papel de liderazgo en la acción contra el cambio climático.

El Desafío y su compromiso, que las instituciones participantes deben suscribir, se basan en tres pilares: la mitigación, la resiliencia y el liderazgo. Hasta agosto de 2019, más de 190 instituciones, que representan los intereses de más de 18.000 hospitales y centros de salud de 31 países, han aceptado este desafío con el compromiso de tomar medidas concretas. Las instituciones participantes varían en cuanto a escala, desde pequeños centros sanitarios hasta grandes sistemas de salud. Ellos, se han comprometido en conjunto a reducir las emisiones en el orden de 30 millones de toneladas métricas.

En 2018, como parte del Desafío, Salud sin Daño comenzó a reunir compromisos de parte de establecimientos de salud de todo el mundo para que se unan al objetivo de alcanzar un 100 % de electricidad renovable. Hasta la fecha, la iniciativa cuenta con la participación de 21 instituciones de 12 países, que con esta acción están elevando la vara de la sostenibilidad del cuidado de la salud en todos los continentes.

Al participar de este desafío, el sector de la salud se une a miles de ciudades, empresas, instituciones de educación superior y otras organizaciones que asumen compromisos similares como parte de un esfuerzo mundial para acelerar la transición de la dependencia de los combustibles fósiles a una economía basada en energías limpias y renovables, tales como la eólica y la solar.

El Desafío de la salud por el clima se basa en tres pilares:

Mitigación: la reducción de la huella de carbono del sector salud.

Resiliencia: la preparación para enfrentar los impactos de los climas extremos y el cambio en los patrones de enfermedades.

Liderazgo: educar al personal de salud y a la comunidad y al mismo tiempo promover políticas de protección de la salud pública de los efectos del cambio climático.

Cuando las medidas se apliquen plenamente, estas 21 instituciones prestarán servicios en conjunto a más de 23 millones de pacientes al año en establecimientos de salud alimentados por 3.300 millones de kilovatios hora de electricidad renovable. Al hacerlo, habrán reducido el total de sus emisiones anuales de GEI en más de 1 millón de toneladas de CO₂eq.

3. Un Hospital Ecológico en Ecuador

En tiempos de economía de recursos naturales, la sustentabilidad nunca estuvo tan de moda en la agenda empresarial. Esto porque el sector de la salud es uno de los que más impacta el medio ambiente. Hospitales curan, pero también contaminan. Aunque el tiempo que ha estado en la agenda de las instituciones de salud, en la práctica, la sustentabilidad todavía funciona por medio de acciones aisladas en el área, a pesar de poder de transformar la actuación de un negocio y contribuir para a una gestión más alineada a la preservación de recursos y, sobretodo, del planeta. Promover el desenvolvimiento sustentable de hospitales mejora la eficiencia y la calidad de los establecimientos. Iniciativas como la reducción del consumo de electricidad, papel, agua y climatización, que en pocas palabras implica una economía aproximada de 7% en los costos de las instituciones.

Los hospitales y los sistemas de salud de todo el mundo tienen la posibilidad no solo de adaptarse a los flagelos del cambio climático, sino también, al hacerlo, de promover la sustentabilidad, la salud ambiental y una mayor equidad sanitaria mediante la inversión en edificios más saludables, las compras verdes y la implementación de operaciones sustentables.

Los hospitales y los sistemas de salud pueden potenciar su posición económica y la reputación moral de la que gozan en su comunidad para contribuir a alcanzar los objetivos relacionados con la salud y la sustentabilidad, e impulsar, al mismo tiempo, una economía verde.

El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA, 2010) define la economía verde como aquella que da lugar al mejoramiento del bienestar humano e igualdad social, mientras que se reducen significativamente los riesgos medioambientales y la escasez ecológica. Para Jacobs (2005), la economía verde se propone llamar la atención tanto a los que tienen un interés académico o profesional en la economía, como aquellos que se preocupan por el medio ambiente sin importar su campo de acción profesional.

Por lo tanto, el concepto reconoce la inseparabilidad de las 3 vertientes de la sostenibilidad (la social, la económica y la ambiental) con el objeto de promover las situaciones en las que se beneficien los 3 aspectos y, cuando las soluciones intermedias son inevitables, apoyar las decisiones sensatas con la información y datos adecuados.

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de 2012, que comúnmente se conoce como la Conferencia Río+20, se adoptó el enfoque de la economía verde como una herramienta importante para el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza. Dados los cambios mundiales que enfrentan los países, este enfoque representa una oportunidad para que apliquen los tres pilares del desarrollo sostenible.

La economía verde responde a las crisis mundiales económicas, sociales y financieras mediante la redistribución del capital natural, social y financiero a los fines de generar beneficios para el desarrollo económico, la equidad social y la protección del medio ambiente. Refleja un cambio de paradigma hacia un enfoque holístico donde se valore la naturaleza y el medio ambiente, el bienestar humano y el desarrollo económico.

Un hospital es amigable ecológicamente con la asunción de los siguientes patrones:

- Disminución del consumo de agua.
- Disminución del volumen de vertimientos.
- Reducción del consumo de Energía.
- Reducción de residuos.
- Reducción emisiones atmosféricas (gases de combustión)
- Mejora la calidad ambiental interior.
- Disminución del ruido.

Con los Hospitales Verdes se puede prevenir, mitigar y compensar los impactos ambientales y sanitarios, a la vez que se pueden desarrollar planes de acción sectoriales que ayuden a minimizar factores de riesgo para la Salud humana. El fortalecimiento del proceso de implementación de prácticas seguras, comprometidas con el medio ambiente, se efectúa a través de las siguientes

LÍNEAS DE ACCIÓN INFRAESTRUCTURA

Temas priorizados:

Iluminación Terrazas verdes (AU)

Entorno (fuente), mejoras paisajísticas

Acceso (pérgola)

Aireación

SALUD

Energías Limpias Renovables

Inocuidad alimentaria

Recurso Hídrico

Tecnología de punta (Biomédica y equipos Industriales).

Entorno

LINEAS DE ACCIÓN AMBIENTAL

Temas Priorizados:

ENERGÍA: Cambio de luminarias CFL a tipo led, Paneles solares calentamiento de agua

Terrazas Verdes: Inocuidad alimentaria: Residuos: Aprovechamiento de residuos sólidos orgánicos, Compostaje, lombricultura.

AGUA: Recolección aguas lluvias, mejoramiento en el vertimiento

LINEAS DE ACCIÓN INFRAESTRUCTURA

Temas Priorizados: Mejoras Estructurales:

Jardines

Arborización

Muros verdes (Ext)

Terrazas Verdes

Baterías sanitarias

Fuente Reservorio

Cambio luminarias

El sector de la salud, además, apenas comienza a comprender el efecto que tendrán problemas ambientales como el cambio climático en la prestación de servicios de salud.

Al elevarse las temperaturas promedio, las consecuencias de las islas de calor en áreas urbanas densamente pobladas exacerbarán las enfermedades respiratorias crónicas de niños y ancianos. Más acontecimientos climáticos extremos huracanes y tifones en las zonas costeras, tornados e inundaciones, incendios y sequías harán necesaria una infraestructura de respuesta ante emergencias más resiliente, capaz de proporcionar agua potable además de servicios de salud.

Una institución que trabaja con conceptos de sustentabilidad también considera esos criterios al contratar sus proveedores y promueven iniciativas de integración conectadas al tema.

Usar el aspecto económico es uno de los caminos para conseguir la colaboración y el compromiso con la difusión de la cultura de la sostenibilidad rápidamente. Todos los funcionarios y stakeholders deben saber sobre sus responsabilidades y pueden ayudar para que el futuro del planeta sea mejor.

A continuación, se citan siete conceptos para crear un hospital sustentable propuestos por la Empresa MV (2015), entre ellos:

Eficiencia energética: reducir el consumo de energía y los costos usando medidas de eficiencia y conservación;

Residuos: reducir, reutilizar y reciclar, además de utilizar alternativas para la incineración de los residuos que requieren tratamiento especial;

Alimentos: proveer alimentos producidos de modo sustentable a los colaboradores y pacientes;

Transporte: fomentar medios de transportes no motorizados como bicicletas o a pie, promover el uso del transporte público, usar combustibles alternativos para la flota de vehículos del hospital.

Agua: conservar el agua.

Edificios ecológicos: construir hospitales planeados para utilizar menos energía y recursos.

Generación de energía alternativa: producir y/o consumir energía limpia y renovable para garantizar una operación confiable y adaptable.

En el caso del Ecuador Provincia del Guayas, considerando la importancia de la Gestión Ambiental en las instituciones prestadoras de salud, el Hospital León Becerra, ubicado al sur de la ciudad de Guayaquil (Eloy Alfaro y Bolivia), brinda servicios de salud integral a la comunidad de escasos recursos a través de consulta externa, emergencia, observación, hospitalización (Salas generales y pensionados), Central de cirugías (5 quirófanos), Unidad de cuidados Intensivos, laboratorio, Centro Nacional de Estrabismo, Centro Integral de Fisurados Labiales, Centro de Fisiatría y Centro Odontológico.

Explica la Benemérita Sociedad Protectora de la Infancia (2012), de manera voluntaria el Hospital León Becerra adquirió el compromiso de convertirse en el Primer Hospital Ecológico de Latinoamérica objetivo que hoy en día es un hecho por el arduo trabajo realizado, llevándolo a ser el primer Hospital del Ecuador en formar parte de la Red de Hospitales Verdes y Saludables de Latinoamérica y a recibir la primera certificación ambiental Certified Green Partners (CGP,2006) la cual es entregada por la certificadora Elite Green Compliance International.

Una vez obtenidas las primeras directrices de parte de CGP y la Red de Hospitales Verdes y Saludables se comenzó a transitar el camino para convertirse en hospital ecológico realizando diversas labores entre las que destacan: el cumplimiento de la normativa Legal estipulada por el Ministerio del Ambiente y el Municipio de Guayaquil; la implementación de Iluminación LED en el área de cuidados intensivos, quirófanos y oficinas administrativas; la implementación de un Correcto Proceso de Gestión de Desechos Peligrosos y Especiales

Así mismo se trabajó en el reciclaje de chatarra electrónica, papel, cartón, plástico PET; mejoramiento de las condiciones hidrosanitarias del hospital; la implementación de Sistemas de Ahorro de Agua en los todos baños de Consulta Externa, mejoramiento de todo el sistema eléctrico; la implementación de Políticas Ambientales y el liderazgo mediante la aplicación de un programa completo de charlas, talleres y capacitaciones In Situ.

Todas estas actividades se han visto reflejadas, según su directiva, en un menor consumo de recursos como el agua, energía, insumos, entre otros. Por ende, se tiene una disminución en Costos Operacionales, esto sin mencionar todo el Impacto Positivo al Medio Ambiente y a todos los pacientes, colaboradores, estudiantes y familiares los mismos que aprenden técnicas que pueden ser aplicadas en todos los campos.

Es por esto por lo que el Hospital León Becerra de Guayaquil es un hospital que brinda salud más allá de los consultorios mediante la salud ambiental, protegiendo así los recursos que permiten el vivir sanos y felices.

En octubre de 2014 se obtuvo la Certificación como Primer Hospital Ecológico de Latinoamérica otorgada por Certified Green Partners (CGP, 2006), con un 65% de cumplimiento y en junio de 2016 se consiguió la acreditación por el 100%.

En los premios Latinoamérica Verde 2016, el hospital obtuvo el puesto 231 general y 46 de la categoría Manejo de residuos tóxicos en el Ranking de los 500 mejores. Con la proyección de hospitales verdes, refiere Caballer & col (2014), se producirán beneficios generales medioambientales, sus beneficios en las distintas áreas se traducirá en bondades para la salud, con la creación de espacios donde los pacientes, los visitantes y el personal sanitario perciban y disfruten de las cualidades de un edificio sostenible y en armonía con la naturaleza.

4. La Ecología y el Cuidado medioambiental

La ecología y cuidado de medio ambiente son dos conceptos que se encuentran estrechamente ligados entre sí, hay que señalar que son dos términos diferentes, con matices que han de conocerse. Cuando se habla de la ecología según López & col (2006), se habla del estudio que relaciona los seres vivos con su entorno, con el medio ambiente, analizando cuál es la influencia que tienen unos sobre otros, la interacción de los seres vivos con su medio. Es decir, es la biología de los ecosistemas.

Desde el momento de la creación, quedo establecido que sería la naturaleza la que proporcionara al hombre todas las plantas, hierbas, frutas, granos y animales para su beneficio. El hombre ha hecho uso indebido de este privilegio afectando al entorno natural, sin querer entender que va hacia la autodestrucción.

La interacción del hombre con los sistemas naturales ha conducido a la extinción de las especies y a la invasión de áreas de producción como consecuencia de su incontrolado crecimiento poblacional, cabe considerar que la inmensa mayoría de la gente que vive en las sociedades industriales ha perdido la oportunidad de disfrutar de la naturaleza, lo cual se refleja en el constante deterioro del medio, y en una contaminación permanente, del agua, aire y suelo; el hombre usa, prefiere y hasta prefiere la naturaleza muerta.

La ecología según Granado (2007), ha experimentado un desarrollo conceptual que le permite afrontar, con ciertas limitaciones, el análisis de los sistemas naturales, y comprometerse en la conservación de la biodiversidad en estos tiempos de cambio global.

Se habla de Medio Ambiente cuando se hace referencia al medio que rodea a un ser vivo o una comunidad de plantas o animales y con el cual existe una interacción. El estudio de la salud del mismo es fundamental para conservar el equilibrio de los sistemas. Sin embargo, cuando se habla del cuidado del medio ambiente se está hablando de la protección del planeta adquiriendo hábitos o costumbres sencillas que permitan reducir la contaminación, ahorrar energía y conservar los diferentes recursos naturales. Considerando que cada día el medio ambiente está siendo degradado por cada una de las actividades humanas que alteran las condiciones ambientales y los recursos naturales que son vitales para el desarrollo de la vida.

Ante el gran impacto ambiental, resulta muy importante enseñar a toda la población y en especial a todos los niños, a que cuiden su entorno. Cuidar el medio ambiente es un deber y una responsabilidad de todos los seres humanos, para así valorar y respetar la vida misma; ya que la humanidad depende de su entorno y sus elementos naturales para la existencia en el planeta Tierra. Como es lógico, cuidar del medio ambiente no implica que, en la actualidad, los seres humanos deban abandonar sus actividades diarias ni renunciar a su vida. Solamente hay que cuidar pequeños hábitos que pueden marcar una gran diferencia.

Para hablar del cuidado del medio ambiente, siempre es necesario recordar qué es y que se incluye cuando se habla de este entorno, pues todos forman parte de él y es esencial destacar cada detalle que integra el espacio que se habita; para así contribuir en mantener un planeta completamente conservado y lleno de vida.

Además, representa a todas aquellas conductas que los seres vivos deben tomar en pro a la salud de la naturaleza, con el fin de hacerlo un medio con más oportunidades y más provechos que satisfacen la vida de todas las generaciones.

Todos los factores que pertenecen al medio ambiente son modificantes del sistema, es decir que cada uno de ellos puede determinar el curso; el avance y el deterioro de su existencia. De este modo, hacer hincapié en la recuperación diaria de la salud vital del ambiente es el objetivo, pues con el tiempo el desgaste ha sido predominante, conllevando a realizar reacciones inmediatas.

Así mismo además de permitirse definir el medio ambiente como un todo, el mismo se divide en un ambiente físico, biológico y socioeconómico; cada uno de ellos también requiere de cuidados, los cuales deben prevalecer a través del tiempo y por todos los que integran el entorno.

En relación a los 3 ambientes que hacen parte del medio en su totalidad; se tiene en primer lugar el ambiente físico constituido y definido por el clima, los entornos geológicos y la contaminación.

Por otra parte, cuando se habla de ambiente biológico se hace referencia a la población humana; así como a la flora, la fauna y el líquido vital, el agua; mientras que el ambiente socioeconómico incluye la ocupación laboral, los ámbitos de urbanización y desastres, comprendiendo que todas ellas en su mayoría son ocasionadas por las actividades del hombre o también; por efectos de la naturaleza.

Este es un aspecto que ha traído mucha polémica en los últimos años; pues hoy en día se hace imprescindible mantener un ambiente bien cuidado para prolongar la vida de todos los seres vivos. El interés de hacer esto un hábito para todos los que conforman el entorno natural; radica en mejorar la calidad de los bienes naturales y poder hacer que duren con un buen funcionamiento, a pesar de los factores que vayan intentando modificar su estructura original.

Es imposible mantener un ambiente cuidado, cuando todo lo que lo constituye se encuentra alterado y cuando ninguno de ellos es capaz de darse cuenta del daño.

Con un buen cuidado y lo mejor; con una excelente estrategia de educación ambiental, la protección en todos los medios naturales cada vez irá recobrando mucha más fuerza y con ello; se podrá definir el cambio de un lugar habitable para todos los seres vivos y por un tiempo ilimitado; sabiendo que ese es el punto clave a mejorar por parte de todos los que conforman cualquier tipo hábitat.

La vida en general está implicada netamente con la salud del ambiente, siendo necesario trabajar para conseguir su vitalidad; disminuyendo todos los riesgos que cada día hacen que se deteriore en toda su extensión, para darle protagonismo a las fortalezas y todas las medidas posibles que conseguirán en lugar ideal para todos. ¡Un mundo verde! Para ello pueden tomarse algunas acciones tales como:

La conciencia ambiental, donde la educación y el conocimiento conlleven a ese entendimiento y valoración del entorno.

Los valores ambientales, que son parte de una educación ambiental.

El uso racional y consciente de todos los recursos naturales.

La planificación y ordenamiento del territorio, tomando en cuenta los aspectos ambientales.

Un cambio de modelo económico, por uno ecológico y sustentable con los recursos naturales.

La gestión ambiental, para prevenir y mitigar los problemas ambientales.

La conservación ambiental.

El saneamiento y la higiene ambiental, para el mantenimiento y rehabilitación de los ecosistemas y espacios naturales urbanos.

El desarrollo sostenible en todos los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales.

La sostenibilidad ambiental en todos los países.

Las energías renovables ante el impacto de los combustibles fósiles.

El reciclaje ante la contaminación y el consumo humano.

El consumo responsable de toda la humanidad.

Uso de productos naturales o biodegradables.

La agricultura ecológica, para obtener alimentos saludables sin contaminación alguna.

El turismo ecológico para la conservación de los recursos naturales.

El compostaje, lombricultura, los huertos e invernaderos como estrategias ambientales.

Respeto y valoración de los seres vivos como la diversidad de especies animales y vegetales.

La tecnología ambiental o sostenible con el ambiente.

La construcción o arquitectura sustentable.

La reforestación como la plantación de árboles para combatir la contaminación ambiental.

La bicicleta como medio de transporte ecológico en todas las sociedades.

La movilidad sostenible ante el impacto de los vehículos.

La gestión integral de los residuos sólidos.

Reducir, reciclar y reutilizar.

Las evaluaciones de impacto ambiental en todos los proyectos sociales.

La ecoeficiencia en todas las empresas y fábricas industriales.

Apoyar y participar con las organizaciones ambientales.

Fomentar las brigadas ambientales en la comunidad y la escuela.

Las profesiones y profesionales en materia ambiental o ecológica.

Reducir y combatir los problemas ambientales.

La adaptación al calentamiento global y el cambio climático.

El respeto y cumplimiento a la legislación ambiental nacional e internacional.

La calidad de vida en todo el mundo.

La importancia del medio ambiente es fundamental. Ya que ofrece todos sus recursos naturales que necesita el ser humano para alimentarse, vestirse, construir casas, tener luz, transportarse, entre muchos otros beneficios para poder existir. Todo lo que se ve alrededor se obtiene directa o indirectamente del ambiente. Por lo cual todas las sociedades deben garantizar su cuidado para su existencia y hacer uso racional de todos sus recursos.

He ahí por qué tanto la Educación como la Ecología guardan íntima relación con los procesos de vinculación con la sociedad e investigación generadas en el seno universitario como respuesta a parte de las acciones propuestas para el fomento de una cultura ambientalista en pro de la conservación del planeta.

5. Nigthingale y la Teoría del Entorno

Siguiendo el orden de las ideas en el tema de la Educación Ambiental y la asociación con el ejercicio de la docencia universitaria en la carrera de Enfermería viene a la palestra Florence Nigthingale, quien supo aplicar sus conocimientos de historia y filosofía al estudio de la realidad, en particular a esa parte de la realidad que se constituyó en el centro de su vida: el cuidado de la salud de las personas.

Nigthingale, nació el 12 de mayo de 1820 en Florencia, Italia. Miembro de una familia aristocrática, bien educada y acaudalada. Recibió clases de matemática, idiomas, religión y filosofía.

Mientras Nightingale refiere Alligood y Marriner (2007), estaba en un viaje por Europa y Egipto iniciado en 1849, con los amigos de la familia Charles y Selina Bracebridge, tuvo la oportunidad de estudiar los distintos sistemas hospitalarios. A principios de 1850, Nightingale empezó su entrenamiento como enfermera en el Instituto de San Vicente de Paúl en Alejandría, Egipto, que era un hospital de la Iglesia Católica.

Así mismo, visitó el hospital del Pastor Theodor Fliedner en Kaiserwerth, cerca de Dusseldorf en julio de 1850. Nightingale regresó a esa ciudad en 1851 para entrenar como enfermera durante tres meses en el Instituto para Diaconisas Protestantes y después de Alemania se mudó a un hospital en St. Germain, cerca de París, dirigido por las Hermanas de la Caridad.

A su regreso a Londres en 1853, Nightingale tomó el puesto sin paga de Superintendente en el Establecimiento para Damas Inválidas. Durante la guerra de Crimea (1853-1854), proporcionó atención de enfermera profesional a los soldados británicos heridos, acompañada de 34 enfermeras, mujeres jóvenes de clase media con cierta educación general básica. Tuvo que resolver los problemas que existían en el entorno. La falta de higiene y la suciedad.

Mientras estuvo en Turquía, Nightingale recolectó datos y organizó un sistema para llevar un registro; esta información fue usada después como herramienta para mejorar los hospitales militares y de la ciudad. Los conocimientos matemáticos de Nightingale se volvieron evidentes cuando usó los datos que había recolectado para calcular la tasa de mortalidad en el hospital.

Estos cálculos demostraron que una mejora en los métodos sanitarios empleados, produciría una disminución en el número de muertes. Para febrero de 1855 la tasa de mortalidad había caído de 60% al 42.7%. Mediante el establecimiento de una fuente de agua potable, así como usando su propio dinero para comprar fruta, vegetales y equipamiento hospitalario, para la primavera siguiente la tasa había decrecido otro 2.2%. En 1858 se convirtió en la primera mujer electa socia de la Royal Statistical Society por sus contribuciones a las estadísticas del ejército y hospitalarias.

Comenta Amaro (2004), que en 1860 abrió la Escuela de Entrenamiento y Hogar Nightingale para Enfermeras en el hospital de St. Thomas en Londres con 10 estudiantes. Era financiada por medio del Fondo Nightingale, un fondo de contribuciones públicas establecido en la época en que Nightingale estuvo en Crimea.

La escuela se basaba en dos principios. El primero, que las enfermeras debían adquirir experiencia práctica en hospitales organizados especialmente con ese propósito. El otro era que las enfermeras debían vivir en un hogar adecuado para formar una vida moral y disciplinada. Con la fundación de esta escuela Nightingale había logrado transformar la mala fama de la enfermería en el pasado en una carrera responsable y respetable para las mujeres. Nightingale respondió a la petición de la oficina de guerra británica de consejo sobre los cuidados médicos para el ejército en Canadá y también fue consultora del gobierno de los Estados Unidos sobre salud del ejército durante la Guerra Civil estadounidense.

Dedicó todos sus esfuerzos no solo al desarrollo de la enfermería como una vocación (profesional) sino a problemas y causas sociales locales, nacionales e internacionales en un intento de mejorar los entornos vitales de los pobres y cambiar la sociedad. Casi durante el resto de su vida Nightingale estuvo postrada en cama debido a una enfermedad contraída en Crimea, lo que le impidió continuar con su trabajo como enfermera. Nightingale murió el 13 de agosto de 1910 a los 90 años. Está enterrada en la Iglesia de St. Margaret, en East Wellow, cerca de Embley Park. Nightingale nunca se casó.

La teoría de Nightingale se centró en el entorno. Todas las condiciones e influencias externas que afectan a la vida y al desarrollo de un organismo y que pueden prevenir, detener o favorecer la enfermedad, los accidentes o la muerte (Murray y Zenther, 1978). Si bien Nightingale no utilizó el término entorno en sus escritos, definió y describió con detalles los conceptos de ventilación, temperatura, iluminación, dieta, higiene y ruido, elementos que integran el entorno.

Su preocupación por un entorno saludable no incluía únicamente las instalaciones hospitalarias en Crimea e Inglaterra, sino que también hacían referencia a las viviendas de los pacientes y a las condiciones físicas de vida de los pobres. Creía que los entornos saludables eran necesarios para aplicar unos cuidados de enfermería adecuados.

Su teoría sobre los 5 elementos esenciales de un entorno saludable (aire puro, agua potable, eliminación de aguas residuales, higiene y luz) se consideran tan indispensables en la actualidad como hace 150 años (Nightingale, 1969).

Que todos los pacientes tuvieran una ventilación adecuada parecía ser una de las grandes preocupaciones de Nightingale. Instruía a sus enfermeras para que los pacientes pudieran respirar un aire tan puro como el del exterior. Rechazaba la teoría de los gérmenes (recientemente creada en esa época). El énfasis en la ventilación adecuada hacía reconocer a este elemento del entorno tanto como causa de enfermedades como también para la recuperación de los pacientes.

El concepto de iluminación también era importante en su teoría. Según Alligood y Marriner (2007) citan que esta descubrió que la luz solar era una necesidad específica de los pacientes: la luz posee tantos efectos reales y tangibles sobre el cuerpo humano. Se enseñaba a las enfermeras a mover y colocar a los pacientes de forma que estuvieran en contacto con la luz solar. La higiene como concepto es otro elemento esencial de la teoría del entorno de Nightingale. En este concepto se refirió al paciente, a la enfermera y al entorno físico. Observó que un entorno sucio (suelos, alfombras, paredes y ropas de camas) era una fuente de infecciones por la materia orgánica que contenía. Incluso si el entorno estaba bien ventilado, la presencia de material orgánico creaba un ambiente de suciedad; por tanto, se requería una manipulación y una eliminación adecuadas de las excreciones corporales y de las aguas residuales para evitar la contaminación del entorno.

Refiere Alligood y Marriner (2007) que Nightingale era partidaria de bañar a los pacientes a menudo, incluso todos los días. También exigía que las enfermeras se bañaran cada día, que su ropa estuviera limpia y que se lavaran las manos con frecuencia.

También incluyó los conceptos de temperatura, silencio y dieta en su teoría del entorno. Por lo que elaboró un sistema para medir la temperatura corporal con el paciente palpando las extremidades, con la finalidad de calcular la pérdida de calor. Se enseñaba a la enfermera a manipular continuamente el entorno para mantener la ventilación y la temperatura del paciente encendiendo un buen fuego, abriendo las ventanas y colocando al paciente de modo adecuado en la habitación.

La enfermera también debía evitar el ruido innecesario, y valorar la necesidad de mantener un ambiente tranquilo. Nightingale se preocupó por la dieta del paciente. Enseñó a las enfermeras a valorar la ingesta alimenticia, así como el horario de las comidas y su efecto sobre el paciente. Creía que los pacientes con enfermedades crónicas corrían el peligro de morir de inanición, y que las enfermeras debían saber satisfacer las necesidades nutricionales de un paciente.

Además, controlaba el entorno para proteger al paciente de daños físicos y psicológicos: debía evitar que el paciente recibiera noticias que pudieran perturbarlo, que recibiera visitas que perjudicaran su recuperación y que su sueño fuera interrumpido. Nightingale reconoció que la visita de pequeños animales domésticos podría beneficiar al paciente. Todo lo antes expuesto le da a Florence Nightingale un sitio de honor en temas ambientalistas, su pensamiento vigente en el bicentenario de su nacimiento

Conclusiones

- Los hospitales y los sistemas de salud de todo el mundo tienen la posibilidad no solo de adaptarse a los flagelos del cambio climático, sino también, al hacerlo, de promover la sustentabilidad, la salud ambiental y una mayor equidad sanitaria mediante la inversión en edificios más saludables, las compras verdes y la implementación de operaciones sustentables
- El Hospital León Becerra se constituyó en el primer Hospital del Ecuador en formar parte de la Red de Hospitales Verdes y Saludables de Latinoamérica y a recibir la primera certificación ambiental Certified Green Partners (CGP, 2006)
- Para el cumplimiento de las Prácticas Preprofesionales y del desarrollo de los proyectos de Investigación y Vinculación con la Sociedad, la Universidad Metropolitana estableció alianza interinstitucional con el Hospital León Becerra enalteciendo la excelencia en la formación de sus docentes y estudiantes del sector salud
- Se mantiene vigente el pensamiento de Florence Nightingale, sobre su Teoría del Entorno en el bicentenario de su natalicio siendo válido para la discusión de temas de ambiente, ecología y cuidado humano

Referencias bibliográficas.

Agencia Internacional de Energía (2017). Estimate of health clinics lacking electricity access based on International Energy Agency data on lack of electricity access in the general population and distribution of health care facilities globally. We Care Solar, comunicación personal a UBS Optimus Foundation, 2010. Recuperado el 2/1/2019 <https://www.ubs.com/microsites/optimus-foundation/en/home.html>

Alligood, M & Marriner, A (2007). Modelos y teorías en Enfermería, Cap. 1 y Cap. 6. Editorial Servier Science.

Amaro, M (2004). "Florence Nightingale, la primera gran teórica de Enfermería". Rev. Cubana de Enfermería Vol. 20 No 3 Septiembre - Diciembre 2004.

Andersen, M (2019) La anestesia también contamina. ELMUNDO.es | Madrid. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2010/12/03/noticias/1291407052.htm>

Arriols, E (2018). Qué es la sostenibilidad ambiental y social. Disponible en: <https://www.ecologiaverde.com/que-es-la-sostenibilidad-ambiental-y-social-1070.html>

Benemérita Sociedad Protectora de la Infancia (2012). Hospital Ecológico. Recuperado el 2/01/2019 https://www.bspi.org/hospital_ecologico.html

Caballer, M & Cabo, J (2014). El Hospital Verde. Ed Díaz Do Santos

Certified Green Partners® (CGP, 2006). Socios Verdes Certificados. <http://certifiedgreenpartners.org/>

Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), Agenda 21: desarrollo sostenible: un programa para la acción. Disponible en: <https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/unced.html>

Chung J, Meltzer D. (2009). Estimate of the carbon footprint of the US health care sector. Journal of the American Medical Association, 2009, 302(18):1970-1972.

Domínguez Junco, O., Medina Peña, R., & Medina de la Rosa, R. E. (2017). Armonía, Individualidad y unidad histórica de los servicios ecosistémicos de los bosques tropicales. Revista Científica Agroecosistemas, 4 (2), 23-33. Recuperado de <http://aes.ucf.edu.cu/index.php/aes/index>.

Ferri, F (2006). Ferri consultor clínico, 2006-2007: claves diagnósticas y tratamiento. Elsevier. Madrid España

Granado, C (2007). Avances en ecología.: Hacia un mejor conocimiento de la naturaleza Número 75 de Ciencias (Universidad de Sevilla). Volumen 75 de Serie Ciencias. Universidad de Sevilla.

Jacobs, M (2006) La economía verde: medio ambiente, desarrollo sostenible y la política del futuro. Volumen 12 de Economía crítica, Icaria Editorial

Lalonde, M (1974). Una nueva perspectiva sobre la salud de los canadienses. Ottawa, ON: Ministro de Suministros y Servicios de Canadá. Obtenido del sitio web de la Agencia de Salud Pública de Canadá: <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf>

López, I; Chagollan, F; del Campo, J; García, R; Contreras, I & García, R (2006). Ecología. Umbral Editorial SA. México

Mayor, F; Fariñas, F & Vega, S (2019) ONE HEALTH: Cambio climático, contaminación ambiental y el impacto sobre la salud humana y animal. Editor Amazing Books S.L

Murray, R & Zentner, J (1985). Nursing Concepts for Health Promotion .Ed. Prentice-Hall .Universidad de Michigan.

Nightingale F (1969) Notes on Nursing. What it is and what it is not. New York: Dover Publications, Inc.

Organización Mundial de la Salud (OMS; 2008) Drinking-water quality in health care facilities. En: WHO Guidelines for drinking-water quality, third edition, incorporating first and second addenda. Ginebra, 2008:102.

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA, 2012). Economía Verde en el contexto del desarrollo sostenible y erradicación de la pobreza: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.pnuma.org/forodeministros/18-ecuador/Reunion%20Expertos/Informe%20Economia%20Verde/ESPANOL%20Economia%20Verde%2016%20DEC%202011.pdf>

Red Global de Hospitales Verdes y Saludables (2015), Desafío de la salud por el clima. Disponible en: <https://www.hospitalesporlasaludambiental.net/desafio-salud-clima/>

Ryan SM & Nielsen C. (2010). Global warming potential of inhaled anesthetics: application to clinical use. *Anesthesia & Analgesia*, 2010,111(1):92-98.

Ruiz, E & Solís, D (2007). Turismo comunitario en Ecuador: desarrollo y sostenibilidad social. Quito: Editorial Abya Yala

Servicio Nacional de Salud (NHS, 2008). England Carbon Footprinting Report. Londres, National Health Service /Sustainable Development Unit. Recuperado 2/01/2019 <https://www.sduhealth.org.uk/.../reporting/nhs-carbon-footprint.as>.

Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos (UICN), 1970. Comisión de Educación. Definición de Educación Ambiental. Disponible en: <http://movil.asturias.es/portal/site/medioambiente/menuitem.1340904a2df84e62fe47421ca6108a0c/?vgnextoid=a4a69a7e3cbbc410VgnVCM10000098030a0aRCRD&vgnnextchannel=a0259a7e3cbbc410VgnVCM10000098030a0aRCRD&i18n.http.lang=es>

Universidad Metropolitana (2016). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2016 – 2020. Recuperado el 2/01/2019 <https://www.umet.edu.ec/pepi/plan-estrategico-de-desarrollo-institucional-2016-2020/>

Vega, S (2017). One World, One Health: Historia de Una Sola Salud. Amazing Book

Yassí, A. y cols. (2002) Salud ambiental básica. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. 2002: 71. Disponible en: www.paho.org/dmdocuments/Sanamiento-Capitulo_1

EDUCACIÓN AMBIENTAL BASADA EN COMPETENCIAS: UN ENTORNO UNIVERSITARIO. HIDALGO, MÉXICO.

Claudia Teresa Solano Pérez¹

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Rosario Barrera Gálvez²

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

María del Refugio Pérez Chávez³

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Contacto*: claudia_solano@uaeh.edu.mx

RESUMEN

Sobrevivir en el mundo actual requiere múltiples esfuerzos, como adaptarse a los cambios globales, mantenerse vigentes en lo que a tecnología se refiere, aprender y renovarse. Es lo mismo que surge en el planeta, en la energía que mantiene vivo lo que nos hace respirar y eliminar la sed y, en pocas palabras: estar vivos. La presente ponencia se refiere a la educación ambiental combinada con un enfoque por competencias dentro de una población de estudiantes de ciencias de la salud en una universidad pública en México, particularmente de las carreras de Médico Cirujano y Enfermería.

Palabras clave: educación ambiental – competencias en educación ambiental – universitarios con educación ambiental – educación y desarrollo – impacto educativo del desarrollo sustentable.

ABSTRACT

Surviving in today's world requires multiple efforts, as global changes suffer, to stay current when it comes to technology, learn and renew. It is the same thing that arises on the planet, in the energy that keeps alive what makes us breathe and eliminate thirst, in short: to be alive. This paper refers to environmental education combined with a competency-based approach within a population of health science students at a public university in Mexico, particularly in the fields of Medical Surgeon and Nursing.

Keywords: environmental education - competencies in environmental education - university students with environmental education - education and development - educational impact of sustainable development.

¹ Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Área Académica de Medicina, Licenciatura de Médico Cirujano y Especialidades Médicas. Doctorante en Psicología Clínica.

² Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Área Académica de Enfermería, Licenciatura Enfermería. Doctora en Desarrollo del Potencial Humano.

³ Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Área Académica de Medicina, Licenciatura de Médico Cirujano. Maestra en Tecnología Educativa.

Introducción

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) cuenta con una situación peculiar con respecto a su modelo educativo: éste es eminentemente basado en competencias. Su transformación curricular en los últimos diez años, ha permitido que los docentes podamos adaptarnos a los planes y programas de manera progresiva e ir descubriendo el potencial que los estudiantes de las carreras de la salud van descubriendo en sí mismos con respecto a la educación ambiental.

Dentro de su oferta educativa, la UAEH cuenta con al menos 50 carreras a nivel Licenciatura, dentro de las cuales se ha integrado al *'Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente'* como una asignatura institucional, de curso obligado para todos los estudiantes inscritos, incluyendo quienes revalidan programas de otras instituciones y que llegan a ser parte de la UAEH.

La combinación de ambas actividades, *el modelo educativo por competencias* y la asignatura institucional sobre *desarrollo sustentable y medio ambiente*, permiten generar una estrategia interesante con buen impacto para la sociedad, sobre todo en lo que atañe a la formación de recursos humanos en salud. Desde su implementación en la currícula, los docentes han desarrollado amplia creatividad y la han contagiado a sus estudiantes, es el caso de solicitud de trabajos donde se aplica lo aprendido en clase: generar un proyecto sustentable.

Particularmente en el área académica de enfermería se ha optado por solicitar como evaluación final del semestre, un proyecto tangible y elaborado por los alumnos, donde se tiende hacia la reutilización o reciclaje de *'lo que en otros contextos llamaríamos basura'*. Uno de los proyectos más llamativos ha sido una mesa creada a partir de llantas recicladas, sillones, columpios con el mismo material; o en otros casos, hasta generadores hidráulicos caseros, o muestras de compostas que han realizado en casa con base en lo aprendido en aulas.

Planteamiento

Como parte de los conceptos que se refieren a la Educación Ambiental (EA), la literatura indica que se comenzó a utilizar a partir del 2000, luego de la ubicación de la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LGEEPA). *La educación ambiental "es un proceso de formación dirigido a la sociedad, tanto en el ámbito escolar, como el extraescolar, con el objetivo de facilitar la percepción*

integrada del medio ambiente para lograr conductas más racionales a favor del desarrollo social y del medio ambiente” (Chavero, 2018).

El elemento más interesante para contemplar dentro de la Educación Ambiental, se refiere al desarrollo de conductas que garanticen la preservación de la vida. Una forma de percibir todo lo que hacemos para que el ambiente se preserve. Otros autores manejan la importancia del ambiente y la necesidad de realizar cambios en las conductas, los estilos de vida y los valores, como elementos primordiales de la Educación Ambiental. Estas y otras reflexiones fueron las bases para los objetivos de la EA.

De acuerdo con Espejel (2011), existen tres objetivos para la Educación Ambiental, descritos a continuación:

- Contribuir a la incorporación de un nuevo paradigma que considere la realidad humanidad-naturaleza, a todos los niveles sociales.
- Lograr que la comunidad comprenda que el ambiente natural es sumamente complejo, al igual que el creado por el hombre, el cual es la consecuencia de la interacción de sus caracteres biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales.
- Adquirir una conciencia ambiental a través de los conocimientos, valores, comportamientos y habilidades prácticas, mismas que permitan una participación responsable y eficaz en la prevención y solución de problemas ambientales.

A partir de los objetivos anteriores, el mismo autor promueve tres postulados para diseñar un modelo de educación ambiental.

1. Toda educación comienza en el entorno local de las y los sujetos sociales, tomando en cuenta sus aspiraciones, intereses, la participación activa y crítica; usando la organización como vínculo entre el aprendizaje y la vida cotidiana promoviendo condiciones que le permitan mejorar su calidad de vida.
2. La Educación Ambiental surge para dar respuestas y soluciones que permitan detener el deterioro ambiental, hasta lograr que una persona asuma y comprenda el problema y de esta forma actúe comprometida con el proceso de solución. Por ello, la persona debe contar con conocimientos, estrategias y acciones que generen una conducta responsable para actuar sobre y para el medio. Dicha persona deberá equilibrar la creación de valores y actitudes positivas hacia el ambiente, con la conservación de los recursos naturales y la protección de la vida silvestre.

3. La Educación Ambiental debe ser un activador de la conciencia ambiental, para promover activamente la enseñanza de: conservación, aprovechamiento y mejoramiento del medio ambiente; enfatizando el logro de actitudes positivas y conductas responsables que propicien el compromiso social.

Como todo lo nuevo, la propuesta de Educación Ambiental, está apoyada por autores como Novo (2009), quien explica que para este milenio dicha educación deberá ser inventora de fórmulas de sustentabilidad con una aplicación infinita, alentando a las personas a obtener formas más afines con un planeta armónico. Para ello, propone algunos criterios:

- Disminuir el antropocentrismo y elevar el pensamiento biocéntrico.
- Este nuevo paradigma científico será complejo, azaroso, con visión sistémica y basado en la incertidumbre.
- Practicar primordialmente los principios sobre la capacidad de carga de los ecosistemas, el respeto a la biodiversidad ecológica y cultural.
- Una nueva organización del sistema educativo con inclusión de agentes sociales y la participación de la población.
- Así como nuevos programas, metodologías, contenidos y material afín.

Para que el desarrollo sostenible avance, ya no se trata de concienciar, sino de actuar, teniendo como base una educación ambiental que permita preparar a los ciudadanos para que asuman sus responsabilidades, modifiquen sus comportamientos y que actúen en consecuencia; lo que inevitablemente requiere bases didácticas firmes y eficaces.

Desarrollo

Dentro del modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), se contemplan al menos siete competencias genéricas: creatividad, liderazgo colaborativo, ciudadanía, uso de tecnologías de la información, formación, comunicación, pensamiento crítico. Para el caso particular de la asignatura de *Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente*, se fortalecen activamente la competencia de ciudadanía y la de liderazgo colaborativo. Son esenciales para identificar las necesidades sociales donde se requiere mejorar la educación ambiental; de igual modo, sin el liderazgo, la difusión de la educación relacionada con el ambiente, sería difícil de conseguir.

A partir de lo anterior, cabe resaltar elementos importantes como el término de desarrollo sustentable, que ha encontrado su auge en la última década, considerando el progreso socioeconómico a pesar del desgaste de los ecosistemas, la sobreexplotación de la flora y fauna; por lo que organismos internacionales han tenido que intervenir de forma estricta en la conducta de la sociedad global. Esta reflexión nos remite al origen del concepto, siendo 1987, reunida la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, en el texto denominado *Informe Brundtland*, dicha Comisión proclamó el desarrollo sostenible como el objetivo central de la política económica (1987). Con base en ello, el desarrollo sostenible sería “aquel que es capaz de cubrir las necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades”. (CMMAD, 1987).

Aunque pudiese encontrarse sencilla esta definición la realidad de llevarla a cabo ha sido un reto casi insuperable para la humanidad, factores socioeconómicos como la industria y la explotación de la biosfera con fines turísticos e inclusive la simple satisfacción de la vida moderna y globalizada han hecho que el hombre deje una huella ecológica imborrable. Por mencionar un ejemplo la energía eléctrica requerida para abastecer a nuestras grandes metrópolis es aún obtenida en su 70% a través combustibles fósiles, carbón mineral y gas LP, nuestra industria automotriz y transportista depende casi al 100% del petróleo, recurso del cual es bien conocida su extrema dificultad de obtención.

Conclusión

Nuestra sociedad se basa en el consumo de recursos para mantener nuestro estilo de vida cómodo y globalizado en el que día a día se buscan nuevas formas de hacer nuestra existencia más placentera sin tener en cuenta las consecuencias catastróficas a nivel global que ya son una realidad el día de hoy y que sin duda serán peores si seguimos ignorando las señales que el planeta nos da en agonía.

Es importante reconocer que la educación ambiental y el desarrollo sustentable no deben ser vistos como una opción en nuestra formación académica, sino como una obligación para nuestro crecimiento, como una nueva forma de vida y cultura a la cual debemos apegarnos, las fuentes de energía renovable deben ser nuestra mayor herramienta en esta nueva etapa de desarrollo social, así como la educación a las nuevas generaciones y el respeto por los ecosistemas y los nichos ecológicos de los cuales dependemos; el planeta sigue su curso y para él, el tiempo es efímero e infinito, la vida en él puede surgir y extinguirse todos los días por el resto de la

eternidad, pero nosotros, humanos, debemos estar alerta de nuestros próximos días. Ojalá esto logre concientizarnos un poco más.

Referencias bibliográficas

- Bula-Carballo, G.U. (2011) Educación ambiental: del enfoque por competencias al enfoque por habilidades. Universidad Javeriana La Salle. España.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1992). Nuestro futuro común. Madrid, Alianza Editorial.
- Chavero-Tapia, R.M.A. (2018) La educación ambiental basada en un enfoque por competencias. Con-ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3. UAEH. México.
- Espejel Rodríguez, A., Castillo Ramos, I., Martínez de la Fuente, H. (2011). Modelo de educación ambiental para el nivel medio superior, en la región Puebla-Tlaxcala, México: un enfoque por competencias. Revista Iberoamericana de educación, 4 (55), pp. 1-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56725002016.pdf>
- Mora-Penagos, WM. (2013) Desarrollo de capacidades y formación en competencias ambientales en el profesorado de ciencias. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Doctorado en Educación. Colombia.
- Novo, M. y Murga M.M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. Revista de Educación (número extraordinario) 17-22, disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_01.pdf
- Pulido-Capurro, V., Olivera-Carhuaz, E. (2018) Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. Instituto de Investigación. Perú.
- Valdés-Valdés, Orestes; Rodríguez-Salvá, Armando; Livina-Lavinge, M; Betancourt-Blanco, A; Santos-Abreu, Ismael. (2013) La educación ambiental y desarrollo sostenible: estrategias de integración interdisciplinaria curricular e institucional en los programas, proyectos y buenas prácticas en las universidades, escuelas, familias y comunidades en Cuba. Rev Pedagogía. Cuba.

APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO Y LAS TIC'S EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO HEREDITARIO Y EL PROGRESIVO EMPODERAMIENTO DE LA MUJER ROMANA

Elisa Muñoz Catalán¹
Universidad de Huelva
(elisa.munoz@dthm.uhu.es)

RESUMEN

Con la realización del presente trabajo pretendemos investigar sobre la importancia actual de aplicar el aprendizaje basado en problemas y las TIC's a la enseñanza del Derecho Romano, frente a las tradicionales clases teóricas y magistrales. Por tanto, con la puesta en práctica de este segundo caso sobre el régimen económico del matrimonio frente a otras parejas de hecho como el concubinato, la dote y el papel de la mujer, las formas de esclavitud o la herencia, acercamos al alumnado al casuismo romano afianzando las ideas ya estudiadas; de este modo, comprenderán que lo importante no es dar la solución sino razonar jurídicamente consiguiendo, a través de debates en grupo y el trabajo personal, un conocimiento más profundo de las reglas e instituciones aplicables al Derecho Romano hereditario.

Palabras clave: dote, mujer, herencia, Grado en Derecho, EEES.

ABSTRACT

With the accomplishment of the writing that follow we pretended to investigate what the current importance of applying the learning through problems and the ICTs in the teaching of Roman Law, against the traditional theoretical and magistral classes. Therefore, with the implementation of this second case about the economic regime of marriage compared with other unmarried partners as concubinage, dowry and the role of women, forms of servitude or inheritance, we approach the students to casuism roman jurisprudence completing the ideas seen in the previous practice; in this way, they will understand that the important thing is not to give the solution to case proposed but legal reasoning, through discussions in groups and personal work, getting a deeper knowledge of applicable rules and institutions to hereditary Roman Law.

Key words: dowry, woman, heritage, Law Degree, EEES.

¹ Doctora en Derecho con premio extraordinario de Doctorado. PDI. Grupo de Investigación. Universidad de Huelva.

1. INTRODUCCIÓN

La actividad que proponemos en este segundo trabajo, pretende demostrar la importancia que tiene en nuestros días que el docente universitario aplique una metodología activa y que potencie las TIC's por la que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se vea motivado en clase y ello le lleve a razonar sobre problemas concretos a los que deba de hacer frente aportando la solución más acorde a Derecho, tras un proceso de interpretación jurídica previo. A tal efecto, partimos del anterior caso real ocurrido en Roma y expuesto en la ponencia previa, aplicándolo igualmente a la asignatura de primer curso del Grado en Derecho denominada "Derecho Romano".

A tal efecto, centramos nuestra atención en una historia real ocurrida en Roma en la que Lucio Ticio (*paterfamilias*) casa a su hija Seya con Pánfilo (un esclavo ajeno), dándole la dote bajo título de depósito. Teniendo en cuenta que la mujer romana tenía limitados muchos derechos y que Pánfilo no era ciudadano romano, por las propias reglas de la esclavitud, el problema se plantea cuando sin notificación alguna de dicha operación fallece tanto el padre como el esclavo, pues se cuestionan las acciones o recursos procesales que la mujer podría ejercer con la intención de reclamar los bienes dejados en depósito y, de los cuales, ahora es heredera.

Como estudiantes del Grado en Derecho, darán respuestas a una serie de consultas sobre cuál es la naturaleza jurídica de esa unión y los efectos que se derivan de la misma, una vez que fallece el esclavo; teniendo en cuenta, como se suele admitir, que las mujeres romanas estaban excluidas de la vida pública y privada pues no podían votar en los comicios, ni ser magistradas o senadoras, ni procuradoras o fiadoras, ni garantizar deudas ajenas, además se les excluía de la adopción, que era una práctica habitual entre los romanos para configurar su familia, y tenían reducidos sus derechos sucesorios. Aunque legalmente las mujeres romanas estaban apartadas de las instituciones romanas y de la vida pública, la realidad es que sí participaron indirectamente, y la manera más común de intervenir era a través de la influencia que ejercían en sus esposos y en sus hijos; de ahí que se hable de su progresivo empoderamiento desde la Roma clásica hasta nuestros días.

En definitiva, mediante la puesta en práctica de esta metodología activa basada en el método del caso y el manejo del aula virtual de la materia, hacemos alusión a la aplicación del aprendizaje basado en problemas pues el método tradicional de enseñanza del Derecho en las Universidades españolas ha sido hasta hace poco el de la exposición teórica de los contenidos de las asignaturas a través de las clases magistrales o teóricas; sin embargo, con los nuevos planes de estudio de Grado surgidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se tiende a fomentar una metodología más activa y participativa por la que se pretende que el alumnado desarrolle una serie de competencias generales y específicas, inexistentes hasta hace relativamente pocos años debido a que en la Licenciatura en Derecho éstas no estaban contempladas expresamente.

2. OBJETIVOS

Como avanzábamos en un trabajo previo donde se analizaban dichas cuestiones (Muñoz Catalán, 2013), con el diseño de esta práctica nos planteamos como objetivo principal y básico que el alumnado comprenda cómo, los principios generales del matrimonio consagrados por el Derecho Romano, tienen todavía hoy vigencia en los Códigos civiles actuales y son citados en las distintas sentencias de los Tribunales y en numerosos supuestos. Ello le ayudará a razonar sobre el caso planteado, consiguiendo un conocimiento más profundo de las reglas e instituciones aplicables, siendo previa la decisión de las acciones y medios procesales que tutelan a las partes en el litigio. En este punto, interesa describir el contenido íntegro del texto al que aludimos, el cual, se encuentra traducido del latín:

«Lucio Ticio, teniendo bajo su potestad a su hija Seya, la casó con Pánfilo, esclavo ajeno, al que también dio la dote, que entregó con documento bajo título de depósito, y después, sin haberse hecho notificación alguna por el dueño, falleció el padre, y poco después el esclavo Pánfilo. Pregunto con qué acción podrá reclamar Seya la cantidad habiendo quedado ella misma heredera de su padre (Supuesto real del jurista Paulo, La dote en depósito, D. 16,3,27)».

Sobre la base del mismo, se pretende que reflexionen en grupo sobre las soluciones posibles fomentando el trabajo colaborativo y el manejo de la plataforma Moodle; entendiéndose que lo importante no es encontrar la solución a los problemas sucesorios y matrimoniales que el caso plantea, ya que hay supuestos que admiten más de una solución justa, pues lo que interesa es el razonamiento basado en argumentos jurídicos y criterios procesales que lleva al jurista a adoptar una determinada decisión. De este modo, conocerán y se familiarizarán con instituciones tan importantes como el matrimonio, el contubernio, la herencia o la dote, valorar la importancia que en Roma tenía el ser considerado ciudadano romano con plenos derechos, frente a la posición de la mujer o los esclavos; así como se reflexiona, de manera crítica, sobre otras posibles estrategias de enseñanza diferentes a la tradicional o expositiva.

3. CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDIINALES

En cuanto a los contenidos que se abordan en el desarrollo de esta segunda actividad, diferenciamos entre los contenidos conceptuales ("el saber"), procedimentales ("saber hacer") y actitudinales ("saber ser o comportarse"), los cuales, se exponen de forma esquemática seguidamente con la finalidad de facilitar su comprensión:

- Contenidos conceptuales:
 - El casuismo en las obras jurisprudenciales.
 - Características del matrimonio romano legítimo.
 - Concepto de *conubium*.
 - Efectos del concubinato y contubernio.
 - La esclavitud y sus formas.
 - La mujer romana en la vida pública y su empoderamiento.
 - Importancia de la herencia en Roma.
 - La dote: Constitución y depósito.

- Contenidos procedimentales:
 - Estudio de la institución marital y la esclavitud.
 - Análisis pormenorizado de los hechos.
 - Determinación de las personas que intervienen.
 - Examen de las acciones y excepciones.
 - Comprensión de las reglas, principios e instituciones jurídicas que son aplicables al supuesto.
 - Estudio de la respuesta dada por el jurisconsulto, Paulo, sobre las distintas cuestiones planteadas.
 - Elección razonada de la solución dada al caso.
 - Reflexión final sobre los contenidos abordados y la estrategia didáctica empleada.

- Contenidos actitudinales:
 - Interés por conocer de qué manera se resolvían los supuestos en Roma.
 - Concienciarse de la importancia que tiene para un jurista razonar, aportando argumentos fundados en Derecho.
 - Participación con interés en los trabajos en común y en los debates que se realicen en el aula.

- Predisposición a la consulta de los textos latinos y a su utilización.
- Valoración positiva de las soluciones aportadas en clase.
- Reflexión y valoración de cómo, la regulación del matrimonio y la herencia en nuestros días, es fruto de la lucha por solucionar los problemas a lo largo de la historia.

4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

4.1. Primera sesión

La primera sesión de esta materia, cuya duración es de dos horas, comenzará demostrándose el contenido analizado en clases anteriores y que servirá de base en la resolución del supuesto práctico sobre la dote en depósito. En este sentido, se hará uso del ordenador y se proyectará en clase una presentación *power-point*, así como el docente irá preguntando a los estudiantes sobre otros contenidos transversales que se podrían añadir a cada institución estudiada, como el de igualdad de género y no discriminación; posteriormente, se entregará el caso práctico para que lo realicen. La actividad se llevará a cabo individualmente y consistirá en la elaboración de un esquema-resumen de las relaciones de parentesco que se suceden, así como del problema jurídico planteado sobre la dote y la herencia, que se entregará al finalizar la sesión.

Para acabar con esta parte, se abrirá un turno de debate en clase en el que se tratarán las primeras impresiones de los discentes. Se plantearán una serie de cuestiones que deberán traer trabajadas para la próxima clase, así como se informará al alumnado de que dispone de diez días para participar en el foro-debate del aula virtual de la asignatura, referenciado: "La dote en depósito y la mujer romana", programado en la plataforma virtual Moodle; insistiéndoles en la importancia de su implicación, de cara a la nota final.

4.2. Segunda sesión

Se comenzará la segunda sesión de dos horas, resumiendo lo explicado en la clase previa y recordando las preguntas planteadas; asimismo, se organizarán grupos de cuatro alumnos de modo que cada uno de sus miembros comparen las respuestas y así se unifiquen criterios. A continuación, cada equipo expondrá oralmente sus conclusiones, para potenciar su capacidad de oratoria como futuros abogados, y se realizará una puesta en común.

Al final de esta actividad, el discente aportará un esquema-resumen de las instituciones abordadas y ofrecerá la solución que se considera más ajustada a Derecho, razonando con los estudiantes sobre otros posibles enfoques respecto a los personajes. En este sentido, se insistirá en los siguientes aspectos: a) Lucio Ticio, padre de Seya, que entrega bajo depósito unos bienes a Pánfilo; b) Seya, heredera de Lucio Ticio, quien reclama la restitución de

estos bienes a la muerte del esclavo; c) Pánfilo, esclavo con el que Seya se une en contubernio; d) dueño de Pánfilo, en cuyo poder se encuentran las cosas.

En último término, se expondrá en el foro del aula virtual de la materia el resultado de la experiencia propuesta, se darán unas conclusiones finales y se realizarán propuestas de mejora.

5. EVALUACIÓN

Sobre la evaluación de esta práctica, decir que mediante el uso de instrumentos de evaluación como los debates de grupo, el uso de las TIC's, las fichas registro o los exámenes escritos de desarrollo y los exámenes tipo test, se definirán los siguientes criterios de valoración de los estudiantes:

- Domina y define los conceptos básicos en materia matrimonial y hereditaria.
- Identifica, en situaciones tipo, las variables que determinan la aplicación de unos principios u otros.
- Analiza cuál es la relación de parentesco a la hora de sucederse en la Herencia.
- Sabe el alcance de la dote en Roma y sus diferencias con los bienes parafernales o extra-dotales.
- Conoce las distintas modalidades de uniones en Roma y distingue entre matrimonio romano justo y uniones extramatrimoniales, tales como el concubinato o el contubernio.
- Interpreta los efectos que tenía en aquel tiempo el no ser ciudadano romano sino esclavo, peregrino o mujer.
- Ha reconocido el papel de la mujer romana en la vida pública, su progresivo empoderamiento y sus limitaciones ante su situación de desigualdad.
- Demuestra el dominio de las técnicas de resolución de supuestos.
- Posee una actitud activa en clase y participa en las diferentes actividades demostrando esfuerzo y tesón.
- Ha desarrollado, en definitiva, una serie de competencias generales y específicas.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión final, podemos afirmar que con la aplicación de esta metodología activa basada en problemas y uso del aula virtual pretendemos que los discentes, que comienzan sus estudios de Grado, conozcan el origen del actual Derecho matrimonial y sucesorio, así como las cuestiones controvertidas que esta materia plantea, pues de esta forma aprenderán progresivamente a razonar y a dar la solución más justa teniendo en cuenta las diferentes variables.

Profundizando en el contenido básico de esta actividad programada, y en línea con la ponencia anterior donde se analizaba otro supuesto práctico romano similar, destacar los siguientes hechos: 1º el primero, que la unión entre Pánfilo y Seya recibirá el nombre de contubernio al carecer los esclavos de personalidad jurídica, de ciudadanía y no poder contraer un matrimonio legítimo; 2º en cuanto a la dote, decir que no dará como tal dada la falta de capacidad del esclavo. Por lo que Seya será la heredera de su padre y se hará depositante de la cantidad de dinero entregada por su padre a Pánfilo.

En último término, destacar la necesidad de que la actividad anterior tenga continuidad en otras similares, de tal modo que los alumnos practiquen con los contenidos analizados; y más aún cuando el Derecho de Familia abarca tanto la institución matrimonial, como la dote o la propia herencia.

7. BIBLIOGRAFÍA

DOMINGO, R. (2002): *Textos de Derecho Romano*. Navarra: Thomson Aranzadi.

GARCÍA GARRIDO, M. J. (2008): *Derecho Privado Romano. Casos, Acciones. Instituciones*. Madrid: Ediciones Académicas.

- Supuesto real recogido en Paulo, 7 resp., D. 16,3,27: "La dote en depósito" (caso-guía número 70).

GARCÍA GARRIDO, M. J. (2008): *Casuismo y Jurisprudencia romana (Responsa)*. Madrid: Ediciones Académicas, pp. 599-611.

MUÑOZ CATALÁN, E. (2013): "Metodologías activas para un aprendizaje del Derecho Romano basado en problemas: Herencia, dote y régimen económico del matrimonio romano". *REJIE: Revista jurídica de investigación e innovación educativa*. Ed. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

EDUCAÇÃO POSTURAL NA ESCOLA: uma análise dos conteúdos desenvolvidos por professores de Educação Física no ensino fundamental

POSTURAL EDUCATION IN SCHOOL: an analysis of the contents developed by Physical Education teachers in elementary school

Vanessa Pereira Franco, Gileno Edu Lameira de Melo, Jorge Farias de Oliveira, Rosângela Lima da Silva e José Roberto Zaffalon Júnior

RESUMO

A postura é entendida como a posição de sustentação que o corpo assume para executar atividades, sendo realizada da melhor maneira quando mantida com esforço muscular mínimo que distribua compativelmente as cargas de energia, evitando movimentos compensatórios e prejudiciais. Problemas posturais têm se tornado cada vez mais frequentes, prejudicando grande parte da população, podendo gerar impacto pessoal, social e econômico. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar os conteúdos voltados para a Educação Postural desenvolvidos na educação física escolar do ensino fundamental. Foi desenvolvida uma pesquisa de campo, com objetivo descritivo e abordagem quantitativa e qualitativa. Participaram 27 professores de Educação Física do município de Altamira. Para a coleta de dados foi utilizada a Técnica de Evocação Livre de Palavras, que gerou 162 termos sendo a ideia central “nada”. Foi aplicado também um questionário composto por 21 questões. Onde foi identificado que os professores empregam os seguintes conteúdos, biomecânica da coluna vertebral, cuidados com o corpo, anatomia da coluna vertebral e biomecânica, anatomia da coluna vertebral e funcionalidades dos sistemas, avaliação física, anatomia básica: divisão corporal, anatomia da coluna vertebral e 14,81% não responderam a essa questão pois não trabalham o conteúdo conhecimentos sobre o corpo humano, 100% destes profissionais acreditam ser importante praticar e ensinar Educação Postural no ambiente escolar, 74,08% se consideram aptos a falar e vivenciar essas questões com seus alunos e no que se refere a adoção deste conteúdo como tema das suas aulas, aproximadamente 50% se apropriam de técnicas para explanar esse assunto. Para análise dos dados foi utilizado o software Excel, versão 2016. Nessa perspectiva, destaca-se que os professores compreendem a importância da Educação Postural para os escolares e possuem conhecimentos acerca do conteúdo, no entanto, limitam sua prática pedagógica por optarem em não trabalhar este assunto em suas aulas, conseqüentemente, colaborando para existência dessa lacuna de conhecimentos na vida desses escolares.

Palavras-chave: Postura. Conhecimento. Professores. Ensino.

ABSTRACT

Posture is understood as the support position that the body assumes to perform activities, being performed in the best way when maintained with minimum muscular effort that distributes energy loads comparatively, avoiding compensatory and harmful movements. Postural problems have become increasingly frequent, harming a large part of the population, which can have a personal, social and economic impact. Given this, the present study aims to analyze the contents focused on Postural Education developed in school physical education of elementary school. A field research was developed, with descriptive objective and quantitative and qualitative approach. Twenty-seven Physical Education teachers from the municipality of Altamira

participated. For data collection we used the Free Word Evocation Technique, which generated 162 terms and the central idea was “nothing”. A questionnaire consisting of 21 questions was also applied. Where it was identified that teachers employ the following contents, spinal biomechanics, body care, spine and biomechanics anatomy, spine anatomy and system functionalities, physical assessment, basic anatomy: body division, spine anatomy and 14.81% did not answer this question because they do not work the content knowledge about the human body, 100% of these professionals believe it is important to practice and teach postural education in the school environment, 74.08% consider themselves able to speak and experience these questions. With their students and regarding the adoption of this content as the theme of their classes, approximately 50% appropriate techniques to explain this subject. For data analysis, Excel 2016 software was used. In this perspective, it is emphasized that teachers understand the importance of Postural Education for students and have knowledge about the content, however, limit their pedagogical practice by choosing not to work on this subject in their classes, thus contributing to the existence of this gap. of knowledge in the lives of these students.

Keywords: Posture. Knowledge. Teachers. Teaching.

Data de submissão: ____/____/____
Data de aprovação: ____/____/____

1 INTRODUÇÃO

A postura é entendida como a posição de sustentação que o corpo assume para executar atividades, sendo realizada da melhor maneira quando mantida com esforço muscular mínimo que distribua compativelmente as cargas de energia, evitando movimentos compensatórios e prejudiciais (BENINI; KAROLCZAK, 2010; MARQUES; HALLAL; GONÇALVES, 2010).

A postura inadequada durante a realização das atividades de vida diária, é apontada como um dos principais fatores que influenciam ou agravam os problemas posturais, podendo ocasionar dores no indivíduo e favorecendo a diminuição de capacidades físicas e/ou psíquicas (CANDOTTI et al., 2011; VIEIRA et al., 2015). Tais problemas podem ocorrer em diferentes faixas etárias, atingindo crianças, adolescentes, adultos ou idosos, e sem tratamento adequado, é capaz de se estender ao longo da vida e conseqüentemente, influenciando maiores complicações.

Os problemas posturais têm se tornado cada vez mais frequentes, prejudicando grande parte da população, podendo gerar impacto pessoal, social e econômico. Em 2013, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da pesquisa nacional de saúde, apontou que cerca de 27 milhões de pessoas de 18 anos ou mais referem problemas crônicos de coluna, dentre os quais se destacam os problemas lombares (BRASIL, 2013).

Esses problemas são de origem multifatorial, entretanto, estudos apontam a influência dos hábitos posturais inadequados realizados pelas pessoas que sofrem com esses problemas e ressaltam a necessidade da mudança de tais realidades (BUENO; RECH, 2013; SEDREZ et al., 2015; MORAES; VIANA; MAGUEIRA, 2017).

Nesse sentido, profissionais da área da saúde buscam soluções para atenuar tais problemas, e a Educação Postural é um dos métodos comumente discutidos no contexto atual de cuidados com a saúde (CANDOTTI et al., 2011). Desta forma, as intervenções como propostas educativas, preventivas e terapêuticas, têm ganhado

espaço como ferramenta auxiliar no processo de combate aos problemas posturais, objetivando trazer benefícios para a população através da melhora da postura corporal (VIEIRA; SOUZA, 2002).

Direcionando essas implicações para o contexto escolar, é possível perceber que há uma grande vantagem na aplicação de intervenções preventivas com indivíduos pertencentes dessa faixa etária, pois nas primeiras fases da vida o sujeito passa pelo processo de desenvolvimento musculoesquelético, estando estes mais vulneráveis a alterações posturais, portanto, se assegurados por orientações adequadas, tendem a aprender e estabelecer padrões apropriados de comportamentos, desviando-se dos maus hábitos posturais (SANTOS et al., 2017).

O desenvolvimento do conteúdo Educação Postural deve ser realizado por profissionais com conhecimentos pertinentes ao tema. Na escola, especialmente o professor de Educação Física deve trabalhar esse assunto, por se tratar de um profissional com formação também na área da saúde, consequentemente, fortalecendo o vínculo existente entre saúde e educação. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta que a atuação do professor de educação física deve considerar, por meio da orientação repassada nas aulas, um especial aprimoramento de habilidades, desenvolvimento intelectual, formação cidadã e cuidados com o corpo. Ressaltando ainda, que é importante que os comportamentos positivos conquistados na escola devem ser permanentes e praticados além do ambiente escolar (BRASIL, 2018).

Todavia, foi percebido na literatura a falta de estudos que objetivam investigar os conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física, surgindo a questão-problema: quais conteúdos de Educação Postural estão sendo desenvolvidos nos anos finais do ensino fundamental? Mediante a isto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os conteúdos voltados para a Educação Postural desenvolvidos na educação física escolar dos anos finais do ensino fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POSTURA E HÁBITOS POSTURAIS

A postura é entendida como a posição de sustentação que o corpo assume para executar atividades, sendo realizada da melhor maneira quando mantida com esforço muscular mínimo que distribua compativelmente as cargas de energia, evitando movimentos compensatórios e prejudiciais (BENINI; KAROLCZAK, 2010; MARQUES; HALLAL; GONÇALVES, 2010). Ela é capaz de refletir os sentimentos pertinentes aos momentos que o indivíduo vivencia, através dos segmentos corporais que se sobrepõem para desenvolver diversas posições do corpo quer seja sentada, em pé ou andando (MATOS, 2013, p.17).

Compreende-se assim, que a boa postura está relacionada ao bem-estar pessoal, tendo em vista que o bem-estar pessoal se refere a “sentir-se globalmente bem ao longo do ciclo vital” (SARRIERA et al., 2012, p.92). Uma boa postura depende diretamente do conhecimento e do relacionamento dos indivíduos em relação ao próprio corpo, ou seja, da imagem que cada um tem de si, em cada momento. Desta forma, só é possível manter a boa postura se tivermos um bom conhecimento do corpo, associado a estímulos sensoriais e modelos posturais adequados (BENINI; KAROLCZAK, 2010).

Uma boa postura é definida como a posição do corpo que envolve o mínimo de sobrecarga das estruturas, com o menor gasto energético para o máximo de eficiência

do corpo, podendo indicar a posição em relação aos seguimentos corporais quando realizada durante o repouso ou em atividades (MARQUES; HALLAL; GONÇALVES, 2010.).

A má postura pode ser categorizada como momentânea e/ou estrutural, considerando que, a momentânea é reproduzida esporadicamente, dependendo de situações específicas e que não apresentam uma deformidade óssea, e a estrutural pode ser adquirida através de maus hábitos posturais ou alterações de um ou mais segmentos corporais (MATOS, 2013, p.17).

Isso se dá devido ao entendimento de que o corpo é composto por um conjunto de segmentos equilibrados, e caso haja deslocamento de uma das partes, as demais se organizam para compensar a alteração. Entretanto, essas adequações implicam em um maior gasto energético e possivelmente sobrecargas adicionais sobre um ou mais segmentos corporais (BRICOT, 2010).

A coluna vertebral fornece estabilidade ao tronco e pescoço, além de proteger a medula espinhal e raízes nervosas, é entendida como o eixo central de sustentação do corpo humano, sendo formada por 33 vértebras, dividido em 7 vértebras cervicais, 12 torácicas, 5 lombares, 5 sacrais e 4 coccígeas, as quais atuam na dissociação das cargas de sustentação. Quando esses segmentos se situam fora do seu eixo, há compensações secundárias que geram a readaptação dos demais segmentos. A coluna ainda possui duas curvaturas fisiológicas naturais: cifótica (na região torácica e sacrococcígeas) e lordose (na região cervical e lombar) (BRICOT, 2010).

Na vida intrauterina, a coluna vertebral se apresenta apenas na posição fetal típica, ou seja, arqueada para a frente em forma de “C”. Esse tipo de curvatura inicial equivale a convexidade torácica e sacrococcígea, todavia, após o nascimento e através de estímulos naturais a criança adquire tonificação do sistema muscular, implicando na modificação da curvatura primária da coluna para a curvatura secundária, que é a que ela usará ao longo da vida. Inicialmente pode ser observado a lordose vertebral na região do pescoço, em seguida a lordose lombar. Essas modificações auxiliam no processo do desenvolvimento da bipedestação e deambulação, portanto, se uma criança não vivenciar alguma fase do desenvolvimento motor normal, poderá influenciar na alteração anormal da curvatura lordótica lombar, acarretando problemas posteriores (MATOS, 2013).

2.2 HÁBITOS POSTURAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O RISCO À SAÚDE

Na fase da puberdade, a estrutura física está sujeita a diversas mudanças, dentre elas um acelerado desenvolvimento corporal, isso inclui o crescimento ósseo, implicando em que se houver uma deformidade inicial no alinhamento, é nesse momento que alguns grupos musculares serão solicitados, ocasionando maior tensão sobre a coluna e conseqüentemente maior grau de desalinhamento postural (MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017). Desta forma, torna-se mais evidente o diagnóstico de deformidades ortopédicas e posturais dessas crianças. Posteriormente, na fase entre 18 e 20 anos de idade é alcançada a fase final de desenvolvimento ósseo, isso destaca a importância de realizar atividade de reabilitação e/ou reeducação antes de que esse indivíduo desenvolva maiores alterações (BRICOT, 2010). Além do fato de que é na infância, durante a escolarização, que o indivíduo tem maior facilidade de adquirir hábitos permanentes, o que poderia a vir contribuir diretamente na adoção de hábitos posturais adequados (BRASIL, 2014).

Os padrões de comportamentos diários favorecem ou desfavorecem diretamente o acometimento de alterações posturais. No ambiente escolar é possível identificar diversas situações, como por exemplo, a carteira que é destinada a ser utilizada por todos os alunos, sem que seja considerado os diferentes padrões corporais de diversas faixas etárias ou a necessidade de um apoio coerente para a escrita. Além disso, ainda tem a má utilização de bolsas para carregar os materiais escolares, sendo elas utilizadas com peso excessivo ou transportada da maneira incorreta (MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017).

A coluna vertebral vista de perfil apresenta curvaturas fisiológicas naturais, e as principais alterações posturais são a hiperlordose cervical, hipercifose, hiperlordose lombar e escoliose (MATOS, 2013, p.28).

A coluna cervical é composta por sete vertebrae que representam uma curvatura côncava, posteriormente à região do pescoço (lordose cervical), podendo atingir cerca de 20°, e o aumento dessa curvatura é chamado de hiperlordose cervical, resultando na projeção da cabeça à frente da linha dos ombros simultaneamente à sua extensão em busca do realinhamento da coluna. “Essa patologia está intimamente ligada às atitudes posturais inadequadas e/ou às posturas cotidianas que exijam a manutenção contínua da cabeça em extensão” (MATOS, 2013, p.28).

A musculatura do pescoço e da cabeça fazem a ligação diretamente até o tronco, e com o tempo, ao aumentar seu tônus, pode acarretar em uma deformidade óssea permanente ou de difícil tratamento. Como é o caso da hérnia de disco cervical, que é uma anomalia gerada por uma grande acentuação dessa curvatura, através da sobrecarga nos espaços intervertebrais e nos discos dessa região, isso ocasiona a adaptação dos discos por meio da pressão da área anterior da coluna, deteriorando progressivamente as estruturas discais ou o rompimento de anéis fibrosos. A diminuição dos espaços intervertebrais afeta as raízes nervosas, causando dores cervicais (cervicalgias) ou em membros superiores (cervicobraquialgias) (KENDALL et al., 2007)

A coluna torácica é composta por doze vertebrae que representam uma curvatura convexa posterior a região do tronco (cifose torácica também conhecida como dorsal), por ser formada na vida intrauterina classifica-se como primária. Em padrões normais, a convexidade posterior mede cerca de 30° a 40° e seu aumento é chamado de hipercifose, dorso curvo ou cifose patológica (MATOS, 2013, p. 29). Essa alteração pode ocorrer por diversos fatores, sendo comum na infância, como por exemplo, por desnutrição ou doenças que provocam a perda de massa muscular, na puberdade devido ao rápido desenvolvimento do corpo e a má postura nas atividades diárias (MATOS, 2013, p. 29). Essas alterações requerem a manutenção da musculatura peitoral, dorsal e abdominal.

A coluna lombar pode sofrer desequilíbrios por meio dos segmentos corporais superiores. A lordose é tida como a concavidade posterior da coluna vertebral, mede cerca de 50° de curvatura, acima disso é classificada como hiperlordose, essa situação pode se acentuar devido ao aumento da obliquidade pélvica ou pela extensão do tronco posterior a linha de gravidade, desencadeando um desequilíbrio corporal. Nesse sentido Bricot (2010) ressalta que, realizar atividades com posturas inadequadas, juntamente com anormalidades fisiológicas resulta nas principais causas de hiperlordose lombar.

A escoliose é uma inclinação lateral da coluna com componente rotacional dos segmentos vertebrais e a rotação parte da contração de músculos do tronco que rodam as vertebrae quando elas se inclinam, entretanto, há a escoliose postural que é sem o componente rotacional, causada por atitudes e encurtamentos musculares

(BRICOT, 2010). A escoliose não tratada tende a causar rigidez osteomusculares da região escoliótica, essa alteração pode ser identificada por meio de diversas formas, como, através de testes e exames posturais (MATOS, 2013, p. 31).

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO POSTURAL

A escola é um ambiente de ensinamentos e aprendizagens, onde a educação física contribui para influenciar os alunos a adquirir hábitos e atitudes significativas para o bom desenvolvimento social e pessoal que possam ser desenvolvidas por toda a vida (MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017).

A educação física escolar é um componente curricular obrigatório que está inserida em todos os níveis da educação básica e contribui decisivamente na capacidade de percepção, por meio de atividades que estimulam estruturas mentais insubstituíveis na formação do raciocínio. Compreende ainda no ensino de conceitos, princípios, valores e conhecimentos sobre o movimento humano em distintas dimensões, e é direcionada por perspectivas de inclusão, diversidade, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida (BRASIL, 2014).

A educação física escolar é percebida como ferramenta fundamental e potencializadora para a promoção de práticas formativas para a saúde, através de momentos proporcionados durante as aulas, na realização de atividades que visam enfrentar e gerir desafios, de modo individual, coletivo e social. E ainda, é capaz de incentivar os bons hábitos que não devem se restringir apenas aos tempos de aula da disciplina, mas cotidianamente dentro e fora do ambiente escolar (WACHS; ALMEIDA; BRANDÃO, 2016).

Dentre os conteúdos desenvolvidos na disciplina de educação física, em qualquer nível de ensino será possível observar que o tema “conhecimentos sobre seu próprio corpo” se faz presente, embora essa denominação seja descrita de maneira diferente, utiliza objetivos semelhantes em sua realização para todas as etapas, fazendo com que o aluno possa adquirir conhecimentos sobre si. Em relação à saúde, a educação física é tida como o principal componente curricular para abordar conteúdos que incentivam a prática de hábitos saudáveis (BRASIL, 2014).

Para Braccialli e Vilarta (2000), o ser humano, no que diz respeito a biomecânica, não foi gerido para permanecer longos períodos de tempo na posição sentada, ou em posições estáticas. Nesse sentido, é comum crianças e adolescentes se queixarem de dores nas costas, muitas vezes, ocasionadas por posturas corporais inadequadas adotadas, tanto em casa, como no ambiente escolar.

A preocupação com os problemas posturais inicia-se desde a infância. No ambiente escolar, a Educação Postural já deveria estar presente, principalmente em relação ao comportamento adotado em sala de aula, especificamente nos momentos em que a criança permanece na posição sentada, sendo esta situação vivenciada pelo aluno durante quase todo o período de aula (MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017). Algumas alterações, como hiperlordose e escoliose, tendem a se originar na fase de desenvolvimento corporal e crescimento, além disto, nesse mesmo período o indivíduo está envolvido com as atividades escolares, implicando que a coluna tenha maior exposição a alterações, tanto pelo fato de se carregar muito peso nas mochilas escolares, como também pela postura na hora de sentar e assistir as aulas (MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017).

Outro fator que pode vir a influenciar na postura em sala de aula, é que em uma sala geralmente encontram-se vários alunos com diferentes estaturas, porém as carteiras e mesas escolares têm as mesmas medidas, e não são ajustadas/ajustáveis

às necessidades individuais. Os alunos mais altos tendem a adotar uma postura sentada, relaxada, com flexão exagerada do quadril, levando a uma inclinação pélvica posterior e flexão a coluna lombar (REGO; SCARTONI, 2008).

A Educação Física escolar é uma importante aliada para combater essas alterações posturais na infância. De acordo com Candotti, Rohr e Noll (2011) a Educação Física escolar, torna-se um dos meios para a prevenção de alterações na coluna vertebral, através de suas atividades físicas e teóricas orientadas por profissionais qualificados. A responsabilidade quanto à Educação Postural está prevista na Base Nacional Comum Curricular, assim como, conteúdos sobre as funções fisiológicas, biomecânicas, bioquímicas e anatômicas (BRASIL, 2018).

No que se refere a Educação Postural, a Educação Física Escolar pode contribuir com a realização de diagnósticos e intervenções para conscientizar os alunos sobre a necessidade de conhecer o próprio corpo, com ações conscientes e preventivas sobre os problemas posturais. Pois por mais que nessa fase escolar se tenha um aumento nas alterações posturais, essa mesma fase é a ideal para prevenir e recuperar as alterações da coluna de forma (CANDOTTI; ROHR; NOLL, 2011, WACHS; ALMEIDA; BRANDÃO, 2016).

É pontuado que o professor de Educação Física deve colaborar nas ações preventivas para possíveis alterações posturais, bem como na detecção precoce das mesmas, pois podem planejar formas de intervenção pedagógica objetivando a consciência corporal do aluno, para que estes adotem cuidados com a sua postura dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 2018).

Considerando-se que na escola o professor de Educação Física é o profissional mais bem preparado para realizar avaliação da postura corporal dos alunos e atuar em programas de intervenção destinados à reeducação da postura, a atuação multidisciplinar dos professores poderá auxiliar o escolar a compreender a importância da postura corporal correta para a melhoria de sua saúde e qualidade de vida.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de campo, com objetivo descritivo (GIL, 2008). Se apropriando predominantemente da abordagem quantitativa, que de acordo com Lakatos e Marconi (2009) busca provar hipóteses através de dados que estabeleçam padrões de comportamento.

O estudo ocorreu em todas escolas do ensino básico, que fornecem os anos finais do nível fundamental, sendo de responsabilidade pública ou privada e estando situadas dentro do perímetro urbano do município de Altamira-PA. Participaram 27 Professores de Educação Física.

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário, composto por 21 perguntas, sendo 20 fechadas e 1 aberta, desenvolvido e validado por Candotti, Rohr e Noll (2011), procurando abordar assuntos relacionados à Educação Física escolar, mais especificamente à práticas que envolvam a Educação Postural. Para análise dos dados das questões fechadas foi utilizada a estatística descritiva apenas no 1º grau, com auxílio do software Excel, versão 2016. Esta etapa conforme Gil (2008) consiste na descrição dos dados e a avaliação das generalizações obtidas a partir desses dados. Para análise da questão aberta foi utilizada a técnica ídeo-central de Teixeira (s/d), na qual procura apresentar apenas a ideia central ou ideia chave, em seguida, elas devem ser reunidas e agrupadas em núcleos de sentido central. Além disso, foi aplicada a técnica de evocação livre de palavras que para Tavares et al. (2014), por meio da indução é possível revelar informações associadas a ela que estão

armazenadas no psicológico do indivíduo. Desta forma, foi utilizado o termo “fatores de risco associados à problemas posturais em escolares”, os dados obtidos foram reunidos mediante as concepções centrais alcançadas individualmente, sendo que, os mais evocados são identificados como categoria principal, os demais termos são classificados nas categorias seguintes de maneira crescente.

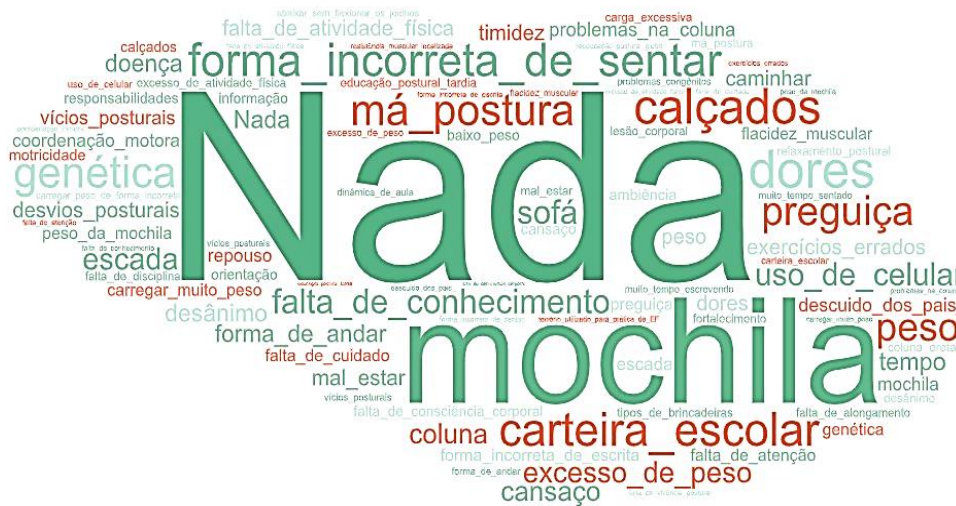
Ao se tratar dos aspectos éticos, o projeto desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, seguindo os critérios estabelecido pela Resolução 466/12 (CNS) que assegura estudos realizados em seres humanos, estando este registrado sob o CAAE Nº 15775219.4.0000.8767. Seguindo as ordens éticas da resolução todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido e explicado individualmente, para desse modo levar ao conhecimento do indivíduo sobre sua inclusão na pesquisa e informar que a mesma será voluntária e sua identidade mantida em total sigilo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa contou com a participação de 27 professores de educação física, sendo 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com a faixa etária média de 35,15 \pm 8,03 anos de idade. Dentre os participantes, 85,19% atuam em escolas públicas municipais e 14,81% em escolas particulares, e possuem média de 8,37 \pm 3,69 turmas. No que diz respeito à carga horaria semanal de trabalho, 48,15% trabalha 20 horas semanais, 48,15% possui 40 horas semanais e apenas 3,70% trabalha 60 horas semanais.

A técnica de evocação livre de palavras, partiu do termo indutor “fatores de risco associados à problemas posturais em escolares”, obteve-se o total de 162 palavras evocadas, as quais estão apresentadas na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Representação das palavras evocadas em nuvem de palavras.



Fonte: Pesquisa de campo.

Fazendo uma análise dos termos evocados, observou-se escassez de conhecimentos acerca do tema exposto, visto que a ideia central foi a expressão “nada”. Desta forma, a categoria principal identificada aponta preocupações quanto ao conhecimento dos professores acerca do conteúdo Educação Postural.

Neste sentido, faz-se necessária a ampliação de saberes mediante ao

desenvolvimento de ações educativas por estes profissionais dentro do meio escolar, visto que esta tarefa requer domínio de conhecimentos e conteúdos pertinentes. Corroborando, Alves e Aerts (2011) dizem que a consciência acerca dos temas relacionados a educação em saúde deve ser garantida e desenvolvida dentro do ambiente escolar, pois é dever do professor elaborar ações educativas adequadas a transformar comportamentos.

Por conseguinte, as palavras “mochila” e “forma incorreta de sentar” são os termos mais próximos da ideia central.

A “mochila” é uma ferramenta comumente utilizada pelos estudantes por ser o meio para transportar seus materiais escolares e utensílios pessoais, mas quando usada de maneira incorreta na forma de carregar ou com peso acima do recomendado, pode causar danos físicos, como um desequilíbrio corporal, má postura, desalinhamento dos segmentos corporais ou desvios posturais (MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017). Desta forma, é indispensável que profissionais que possuem conhecimentos acerca do uso correto deste utensílio repassem informações para que os alunos o utilizem de maneira apropriada.

A “forma incorreta de sentar”, está associada com a postura inadequada para manter a posição sentada, considerando que esta posição advém da situação na qual o corpo transfere o peso para o assento por meio dos segmentos corporais e para o solo através dos pés, entretanto, esta posição deve ser considerada como um comportamento que está além da postura estática (MARQUES; HALLAL; GONÇALVES, 2010). Diante disto, estudos que envolvem avaliação postural mostram que este fator vem sendo uma das preocupações relacionadas a problemas posturais, pois a postura inadequada realizada nessa posição por longos períodos pode comprometer significativamente várias regiões da coluna vertebral. Benini e Karolczak (2010) ressaltam que na sociedade atual há maior probabilidade de que os indivíduos passem mais tempo sentados devido aos estilos de vida adotados. E dentro do ambiente escolar, eles tendem a estabelecer posturas mais cômodas devido ao tempo em que passam na escola, por outro lado, ocupam posições inadequadas ao considerarmos a padronização dos acentos em relação aos fatores individuais.

Nessa perspectiva, entende-se que há necessidade de que o professor de Educação Física trabalhe em suas aulas a conscientização dos alunos quanto a boa postura para manter distintas posições, como sentada, em pé ou andando.

O termo “carteira escolar” foi o terceiro termo mais evocado, pois refere-se ao objeto que os alunos utilizam para passar grande parte do tempo dentro do ambiente escolar. No entanto, faz-se necessário lembrar que possuem diferenças entre peso, altura e mão predominante de escrita, fatores estes que se referem a individualidade biológica, dificultando assim o uso de um único modelo de cadeira para todos, podendo causar desconfortos ou até mesmo problemas posturais (MARQUES; HALLAL; GONÇALVES, 2010). Nesse sentido é possível perceber que os professores entendem a carteira escolar como um fator de risco para problemas posturais, desta forma, cabe ao professor mediar ações que visem a conscientização dos alunos quanto a esta debilidade.

Entre os termos mais evocados ainda estão as expressões “má postura” e “falta de conhecimento”. A “má postura”, de acordo com Bueno e Rech (2013), é caracterizada pela posição na qual ocorre sobrecargas nos segmentos corporais, devido a necessidade de manter equilíbrio em uma postura inadequada, sendo esta condição acometida por questões musculares ou emocionais, e podem resultar em desvios posturais ou estruturais.

A “falta de conhecimento” ressaltada pelos professores consiste na carência

de saberes quanto à Educação Postural. Este fator é um dos principais itens envolvidos nos objetivos de intervenções e estudos relacionados ao tema, pois através do conhecimento repassado em estratégias educativas é possível reduzir o índice de pessoas que são acometidas por problemas posturais ocasionados por permanências em posições inadequadas (VIEIRA et al., 2015, SEDREZ et al., 2015, MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017)

Levando em consideração que mesmo estando afastados da ideia central foram termos que apareceram entre as evocações realizadas pelos professores, sabe-se então que a “má postura” e a “falta de conhecimento” são fatores de risco comumente observados no âmbito escolar, sendo necessário estratégias teóricas e práticas que visem atenuar estes fatores contribuindo com a promoção da saúde e qualidade de vida.

Os demais termos, foram evocados poucas vezes, conseqüentemente estão muito distantes da ideia central dos professores.

Quando questionados sobre quais assuntos são abordados em suas aulas, das opções disponibilizadas, 100% trabalham “esportes, jogos, lutas e ginásticas, 70,37% trabalham com “atividades rítmicas e expressivas” e 85,19% emprega “conhecimentos sobre o corpo humano”. Diante dos achados, percebe-se que todos os professores participantes do presente estudo estão desenvolvendo os conteúdos direcionados pela BNCC, portanto, oferecendo aos alunos diversas possibilidades de aprendizagens (BRASIL, 2018).

Reforçando acerca da importância da educação física como componente curricular, Brasileiro et al. (2016) dizem que a educação física é capaz de trabalhar inúmeras vivências e experiências qualificadas para interpretações conscientes dos estudantes, para que estes se apropriem de ações que beneficiem sua realidade, necessidades e motivações humanas. Assim, toda práxi possibilita ao sujeito acesso a perspectivas de diferentes conhecimentos, que de outra forma talvez seria impossível. Logo, compreende-se que a experiência é uma forma de gerar conhecimento de maneira particular e imprescindível, priorizando, “[...] problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (BRASIL, p. 100, 2018). Assim, é recomendável que os professores trabalhem o máximo de manifestações, para ampliar o leque de informações repassadas em suas aulas. Diante do valor salientado a cada temática trabalhada dentro da disciplina de Educação Física é possível constatar que os assuntos abordados têm grande valia pois são auxiliares na construção pessoal e social.

No entanto, ao falar especificamente acerca dos “conhecimentos sobre o corpo humano”, nota-se que nem todos eles utilizam esse conteúdo. Desta forma, ao questionar os que trabalham “conhecimentos sobre o corpo humano”, quais assuntos estão inseridos nessa temática, 4,35% disseram empregar biomecânica da coluna vertebral, 4,35% cuidados com o corpo, 4,35% funcionalidades dos sistemas, 4,35% anatomia da coluna vertebral e biomecânica, 4,35% anatomia da coluna vertebral e funcionalidades dos sistemas, 8,70% avaliação física, 8,70% anatomia básica: divisão corporal, 34,75% anatomia da coluna vertebral e 14,81% não responderam a essa questão pois não trabalham o conteúdo conhecimentos sobre o corpo humano.

Entre os conteúdos abordados nota-se que todos possuem relação com a Educação Postural, pois tratam de questões associadas à temática principal. Nesse sentido, os conteúdos identificados são capazes de trabalhar a Educação Postural, no entanto, de maneira generalizada, visto que, existem conteúdos específicos para essa estratégia educativa que não foram identificados no estudo, mas fazem parte de

programas e ações que trabalham a Educação Postural.

As preocupações com a postura ocorrem desde o século passado, há relatos de programas com objetivos pertinentes desenvolvidos em 1969 (BENINI; KAROLCZAK, 2010). Chung (1996) relata a realização de programas educativos executados em distintos lugares do mundo, como a Escola Sueca, Escola Canadense, Escola Americana e Escola Brasileira. Em estudos mais recentes, os conteúdos desenvolvidos nas ações seguem as temáticas hábitos posturais: sentar na cadeira com as costas apoiadas no encosto e os pés apoiados no chão ou em uma caixinha, transportar mochila nas costas e com apoio bilateral, dormir na postura de lado, forma correta de pegar objeto do chão, alertar para a não adoção do hábito de ler e/ou escrever na cama, coluna vertebral, execução correta das atividades de vida diária (AVD), caminhar, sentar, levantar, postura ao escrever, postura para utilizar o computador (CANDOTTI et al., 2011, SANTOS et al., 2017, VIEIRA et al., 2015). Nesta perspectiva, entende-se que a Educação Postural possui diversidade de conteúdo a serem trabalhados nas orientações e cabe ao professor selecionar as temáticas necessárias.

Sobre a formação profissional, foi perguntado se no período da graduação cursaram a disciplina Educação Postural ou alguma semelhante, e 14,81% disse que sim, 18,52% disse que não, 18,52% disse que não se recorda e 48,15% disse que foi realizada uma semelhante, nesse sentido mais de 50% relataram ter cursado disciplinas que sejam semelhantes ou específicas para a Educação Postural.

Este achado destaca que grande parte dos professores possuem algum conhecimento acerca do tema Educação Postural, no entanto, poucos afirmaram ter cursado essa disciplina, logo, percebe-se assim uma falta de direcionamento específico na formação desses professores, considerando que tal conteúdo é previsto na BNCC e deveria ter como base a formação profissional. Neste sentido, tendo em vista a manutenção e ampliação dos saberes, é importante que o professor atualize seus conhecimentos para facilitar o processo de ensino aprendizagem e se manter informado acerca de modificações ou novidades da área (ALVES; AERTS, 2011). Percebe-se ainda que a maior parte dos professores participantes da pesquisa detém conhecimentos afins e específicos a respeito do tema Educação Postural, mas necessitam ampliar essas experiências.

Dentre os que relataram ter cursado a disciplina específica ou semelhantes, 30,78% informaram a disciplina “medidas e avaliações”, 23,08% “cinesiologia”, 15,38% “biomecânica e cinesiologia”, 15,38% “várias”, 7,69% “cinesiologia do exercício” e 7,69% “não lembra qual”.

Silva (2015) diz que a “biomecânica” é originada das ciências naturais, que empregam diferentes métodos de análise dos sistemas biológicos, incluindo movimentos corporais para assim, analisar a movimentação em diferentes aspectos e a “cinesiologia” é tida como o ramo da ciência que estuda o movimento humano e animal, sendo que a palavra cinesiologia é derivada do grego *Kinesis*, que significa movimento e *logos*, que significa estudo, desta forma, é possível entendê-la como o estudo do movimento.

A disciplina “medidas e avaliações” atribui aos participantes conhecimento acerca de testes, grandezas, protocolos, medidas e técnicas necessárias para obter e compreender dados estatísticos (ESTRELA, 2006). Nessa perspectiva, as disciplinas relatadas pelos professores podem ser associadas ao tema Educação Postural, pois as mesmas possuem relações afins.

Foi questionado ainda se consideram relevante ensinar conteúdos sobre Educação Postural, no qual 100% afirmou ser importante. Todavia, ao ser indagado

se os mesmos se consideram aptos a falar e vivenciar com seus alunos as questões referentes à Educação Postural, 74,08% disseram que sim, 11,11% disseram que não, 11,11% disseram depende e 3,70% informaram depende, apenas basicamente. Estudos apontam que grande parte dos problemas de saúde da população denotam da falta de informação, logo, percebe-se que as orientações repassadas por professores é fundamental na vida dos educandos, uma vez que é através dessas experiências que eles podem adquirir conhecimentos e perceberem que são responsáveis pela própria saúde, desta forma, surge a possibilidade de aquisição de hábitos de vida saudáveis (ALVES; AERTS, 2011). Desta forma, nota-se que ao professor de Educação Física é atribuída a responsabilidade de apresentar novas possibilidades aos educandos e assim auxiliar na formação pessoal.

Foi perguntado aos professores, quais assuntos fazem parte dos conteúdos de Educação Postural, entre as opções fornecidas pelo questionário 88,89% identificaram consciência corporal, 74,07% anatomia, 59,26% Atividades de Vida Diária (AVDS), 44,44% psicomotricidade, 44,44% biomecânica, 40,74% corporeidade, 37,04% fisiologia, 29,63% escola postural, 25,93% cinesiologia e 11,11% posturologia.

Através da anatomia é possível apresentar as vertebrae, discos, musculaturas e segmentos que compõem a coluna vertebral e o corpo humano. Contudo, a partir dos conhecimentos repassados com essas informações os participantes obterão mais conhecimentos do próprio corpo e assim torna-se possível a aquisição da consciência corporal (ALVES; AERTS, 2011; BRASILEIRO et al., 2016).

Escola Postural é uma terminologia variada da expressão *Back School* utilizada para identificar um programa de Educação Postural, além deste termo, também podem ser encontrados na literatura estudos que utilizam o termo Escola de Coluna e Escola de Postura (NOLL et al., 2013).

A posturologia é caracterizada pelo estudo da postura, na qual consiste na realização de testes e observações das especificidades e condições dos indivíduos, afim de identificar alterações posturais e especular tratamentos ou ações que auxiliem a prevenção de problemas (BRICOT, 2010).

As AVD's consistem na execução de ações que são frequentemente realizadas por um indivíduo. Sendo que quando as AVDS são executadas cotidianamente de maneira inadequada acarretam problemas posturais como desequilíbrio, dor ou alteração postural (REGO; SCARTONI, 2008; SEDREZ et al., 2015).

Diante disso, é notável que os professores possuem conhecimentos acerca do tema, entretanto, devem aprimorar esses entendimentos visando a melhor execução dos planos de aula que envolvem esse conteúdo, haja visto que os termos posturologia, cinesiologia e escola postural foram os menos afirmados pelos professores, mas nos programas de Educação Postural são vistos como terminologias comuns (BENINI; KAROLCZAK, 2010, VIEIRA et al., 2015, SEDREZ et al., 2015, MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017).

No que se refere a percepção dos professores quanto ao período da vida em que deve ser iniciada a Educação Postural, 40,75% responderam a partir de 5 anos de idade, 33,33% a partir de 1 ano, 22,22% a partir de 10 anos e apenas 3,7% a partir de 15 anos de idade. De acordo com Gallahue (2013) a partir do ensino fundamental é mais propício que os ensinamentos alcancem eficiência, pois nos períodos antepostos os indivíduos estão na fase de grande desenvolvimento cognitivo e motor, deste modo, é possível que o tema seja muito complexo para o desempenho de novas habilidades. Neste sentido, os professores demonstram não se ater desse requisito, pois, mais da metade dos participantes informaram idades equivocadas, logo, entende-

se que esse fator pode ser prejudicial ao desenvolvimento de conteúdo dentro da Educação Física Escolar.

No que diz respeito a conceituação de boa postura pelos professores, 37% responderam se tratar do alinhamento dos seguimentos corporais, 22,2% consciência corporal, 14,9% capacidade funcional adequada, 11,1% conhecimento corporal, 3,7% postura confortável, 3,7% ausência de algias, 3,7% bons cuidados corporais e 3,7% não responderam nada.

De acordo com Benini e Karolczak (2010, p.347) “A boa postura refere-se àquela que a pessoa mantém com esforço muscular mínimo, estabelecendo uma maneira individual de sustentação do corpo, orientada em função da linha de gravidade”. Nesse sentido, todos os professores corroboraram com os autores ao conceituar a boa postura.

A boa postura deve ser entendida pelo professor de Educação Física pois é a partir dela que o educador vai mediar conhecimentos acerca da execução correta de exercícios e realização das demais atividades, assim este fator torna-se fundamental na vida dos estudantes e professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os dados apontados pela pesquisa, foi possível perceber que grande parte dos professores participantes trabalham o tema Educação Postural na escola. Todavia, deve-se intensificar as práticas educativas que estimulam o entendimento de que os indivíduos são responsáveis por sua própria saúde, além de garantir ações de cuidados com o próprio corpo, são imprescindíveis na prática pedagógica dos professores de educação física.

Além disso, é necessário também que com base nas disciplinas que os professores tiveram na sua formação, os mesmos desenvolvam orientações e práticas capazes de tornar possível a aquisição de novos conhecimentos e modificação dos hábitos cotidianos, em busca da melhoria da saúde e do bem-estar geral dos educandos.

Cabe ressaltar que apesar de todos os professores acharem importante trabalhar com essa temática, foram identificados apenas os conteúdos, biomecânica da coluna vertebral, cuidados com o corpo, anatomia da coluna vertebral, avaliação física e anatomia básica: divisão corporal. Desta forma, poucos assuntos foram identificados, houve uma limitação do aprofundamento do conteúdo em questão por parte dos professores. Nessa perspectiva, destaca-se que os professores compreendem a importância da Educação Postural para os escolares e possuem conhecimentos acerca do conteúdo, no entanto, grande parte dos professores limitam sua prática pedagógica. Desta maneira, faz-se necessário repensar sobre a execução deste conteúdo, tendo em vista que não trabalhar com esse tema implica na existência de uma lacuna de conhecimentos na vida desses escolares.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de promover uma formação continuada aos professores, bem como atualização dos conhecimentos e produção de materiais educativos que facilite aos professores trabalhar com conteúdos como Educação Postural, ou até mesmo possibilite aos professores realizar avaliações posturais no âmbito escolar, pois desta forma vai contribuir diretamente na prevenção de problemas posturais. O presente trabalho não tem como objetivo ser conclusivo sobre a temática, mas sim busca incentivar a produção de conhecimentos acerca do tema até mesmo na aplicação de conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. G.; AERTS, D.. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. **Ciência & Saúde Coletiva**, Canoas Rs., v. 1, n. 16, p.319-325, 2011.
- BENINI, J.; KAROLCZAK, A. P. B.. Benefícios de um programa de educação postural para alunos de uma escola municipal de Garibaldi, RS. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 4, p.346-351, dez. 2010.
- BRACCIALLI, L. M. P.; VILARTA, R. Aspectos a serem considerados na elaboração de programas de prevenção e orientação de problema posturais. **Revista Paulista de Educação Física**, v.14, n.1, p.16-28, 2000.
- BRASIL. Conselhos Federais e Regionais de Educação Física - CONFEF (Org.). **Recomendações para a educação física escolar**. Online, 2014.
- BRASIL. Ibge. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa nacional de saúde: percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. versão final. DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 outubro 2019.
- BRASILEIRO, L. T. et al. A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n. 4, p.1003-1013, out. 2016.
- BRICOT, B.. **Posturologia Clínica**. São Paulo: Cies Brasil, 2010. 263 p. Tradução: Vilma Bouratroff. Tradução de: La reprogrammation posturale globale.
- BUENO, R. de C. de S.; RECH, R. R.. Desvios posturais em escolares de uma cidade do Sul do Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, Caxias do Sul, v. 31, n. 2, p.237-242, nov. 2013.
- CANDOTTI, C. T. et al. Efeitos de um programa de educação postural para crianças e adolescentes após oito meses de seu término. **Revista Paulista de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, p.577-583, fev. 2011.
- CANDOTTI, C. T.; ROHR, J. E.; NOLL, M.. A educação postural como conteúdo curricular da Educação Física no Ensino Fundamental II nas escolas da Cidade de Montenegro/RS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p.57-77, jul. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/18173/14372>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- CHUNG, T. M.. Escola de Coluna: Experiência do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.13-17, dez. 1996.
- GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: Dados Eletrônicos, 2013.

- GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KENDALL, F. P. et al. **Músculos provas e funções**. 5. ed. Barueri. Sp: Manole, 2007. 550 p. Tradução: Marcos Ikeda.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Metodologia científica**. 5. Ed. 3.Reimpr. São Paulo: atlas, 2009.
- MARQUES, N. R.; HALLAL, C. Z.; GONÇALVES, M.. Características biomecânicas, ergonômicas e clínicas da postura sentada: uma revisão. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 3, p.270-276, set. 2010.
- MATOS, O. de. Avaliação postural e prescrição de exercícios corretivos. São Paulo: Phorte, 2013.
- MORAIS, C. de A.; VIANA, R. T.; MANGUEIRA, J. de O.. Alterações posturais em adolescentes e seus fatores associados: revisão sistemática de literatura. **Revista Interdisciplinar Ciências Médicas**, Mg, v. 1, n. 1, p.123-142, jul. 2017.
- NOLL, M. et al., Escolas posturais desenvolvidas no Brasil: revisão sobre os instrumentos de avaliação, as metodologias de intervenção e seus resultados. **Revista Brasileira de Reumatologia**, Porto Alegre, v. 54, n1, p. 51-58, abr. 2013.
- REGO A.R.O.N.; SCARTONI F.R. Alterações posturais de alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. **Editora Fitness Performance Journal**, 2008. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2934183&orden=0. Acesso em: 05 nov. 2018.
- SANTOS, N. B. dos et al. Efeitos imediatos e após cinco meses de um programa de educação postural para escolares do ensino fundamental. **Revista Paulista de Pediatria**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p.199-206, maio 2017.
- SARRIERA, J. C.; XIMENES, V. M.; BEDIN, L.; RODRIGUES, A. L.; SCHUTZ, F. F.; MONTSERRAT, C.; SILVA, C. L. Bem-estar pessoal de pais e filhos e seus valores aspirados. **Aletheia**, 37, 91-104, 2012.
- SEDREZ, J. A. et al. Fatores de risco associados a alterações posturais estruturais da coluna vertebral em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.72-81, jan. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rpp/v33n1/pt_0103-0582-rpp-33-01-00072.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018.
- SILVA, V. R. **Cinesiologia e biomecânica**. Rio de Janeiro: Seses, 2015.
- TAVARES, D. W. da S. et al. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação1. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 8, n. 3, p.64-79, 2014.
- TEIXEIRA, E.. **Análise de dados passo a passo**. (S/d). Disponível em: http://astresmetodologias.com/material/Metodologia_da_Pesquisa/Analise_Passo_A

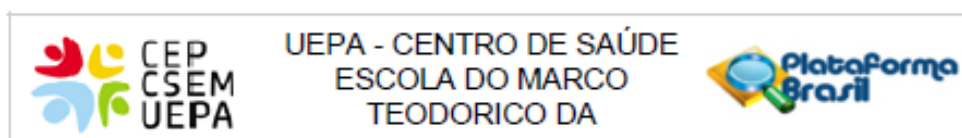
_Passe.ppt. Acesso em: 27 outubro 2019.

VIEIRA, A. et al. Efeitos de um programa de educação postural para escolares do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre (RS). **Fisioterapia Pesquisa.**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 239-245, jul. 2015.

VIEIRA, A.; SOUZA, J. L. de. Concepções de boa postura dos participantes da Escola Postural da ESEF/UFRGS. **Movimento.** Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.9-20, abr. 2002.

WACHS, F.; ALMEIDA, U. R.; BRANDÃO, F. F. de F. (Org.). **Educação Física e Saúde Coletiva:** cenários, experiências e artefatos Culturais. Porto Alegre: Rede Unida, 2016. 379 p.

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Postural na escola: conteúdos desenvolvidos por professores de Educação Física em escolas de ensino fundamental

Pesquisador: José Roberto Zaffalon Júnior

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15775219.4.0000.8787

Instituição Proponente: CCBS/UEPA- Curso de Educação Física Campus IX

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.423.767

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa intitulado "Educação Postural na escola: conteúdos desenvolvidos por professores de Educação Física em escolas de ensino fundamental". Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter descritivo e se apropriará de uma abordagem quali quantitativa. A pesquisa será realizada com professores de Educação Física atuante nos anos finais do Ensino Fundamental da zona urbana do município de Altamira. Para a coleta de dados, será utilizado um questionário validado. Além desta ferramenta, será utilizada a técnica de associação livre de palavras.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL: Analisar os conteúdos voltados para a educação postural desenvolvidos na educação física escolar do ensino fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar os conteúdos sobre educação postural desenvolvidos na educação física escolar dos anos finais do ensino fundamental;
- Descrever os conteúdos sobre educação postural desenvolvidos na educação física escolar dos anos finais do ensino fundamental;
- Evocar os fatores de risco para os desvios posturais entre escolares percebidos por professores de educação física;

Endereço: Trav. Perebeul, 2623 - UEPA, Campus II - Unidade de Especialidades
Bairro: Marco **CEP:** 66.093-605
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3131-1760 **E-mail:** cep.csem.uepa@gmail.com



UEPA - CENTRO DE SAÚDE
ESCOLA DO MARCO
TEODORICO DA



Continuação do Parecer: 3.423.787

- Discutir a função da educação física na educação postural de escolares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Existe o risco de constrangimento e/ou desconforto durante a coleta dos dados, porém os pesquisadores asseguram que as respostas dos questionários se manterão em sigilo, sem a identificação dos participantes da pesquisa, evitando-se o uso indevido das respostas. Os documentos também serão resguardados e guardados, a fim de evitar perdas de dados e/ou informações relevantes.

Entre os benefícios da pesquisa, será publicado conhecimento acerca dos assuntos abordados na pesquisa, para assim, trabalhar a conscientização da importância do desenvolvimento dos conteúdos de Educação Postural nas escolas e a promoção de um estilo de vida com hábitos saudáveis para a manutenção da saúde e prevenção de doenças nas escolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e quantitativa e desenvolvida em Altamira/PA. Os riscos potencialmente presentes serão minimizados mediante as ações descritas pelos pesquisadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto é relevante para a área de conhecimento.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados impedimentos éticos que inviabilizem a execução da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Res. CNS 466/12, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais da pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador:

- Apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa;
- Desenvolver o projeto conforme delineado;
- Elaborar e apresentar os relatórios parcial (is) e final;

Endereço: Trav. Perebebul, 2623 - UEPA, Campus II - Unidade de Especialidades
 Bairro: Marco CEP: 66.093-605
 UF: PA Município: BELEM
 Telefone: (91)3131-1760 E-mail: cep.csem.uepa@gmail.com



UEPA - CENTRO DE SAÚDE
ESCOLA DO MARCO
TEODORICO DA



Continuação do Parecer: 3.423.787

- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto.
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1388168.pdf	17/08/2019 13:59:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_A_TCLE.docx	17/08/2019 13:59:00	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/05/2019 10:08:35	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Lattes_Zaffalon.pdf	29/05/2019 20:58:41	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	VanessaF_Lattes.pdf	29/05/2019 20:58:22	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_Aceite_do_Orientador.pdf	29/05/2019 20:57:38	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Outros	Apendice_B_ficha.docx	29/05/2019 20:57:21	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Outros	Anexo_1_Questionario.docx	29/05/2019 20:58:54	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Cartas_de_aceite_Privadas.pdf	29/05/2019 20:55:45	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_aceite_SEMED.pdf	29/05/2019 20:55:23	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.docx	29/05/2019 20:55:03	José Roberto Zaffalon Júnior	Aceito

Endereço: Trav. Perebebul, 2623 - UEPA, Campus II - Unidade de Especialidades
 Bairro: Marco CEP: 66.093-605
 UF: PA Município: BELEM
 Telefone: (91)3131-1760 E-mail: cep.csem.uepa@gmail.com



UEPA - CENTRO DE SAÚDE
ESCOLA DO MARCO
TEODORICO DA



Continuação do Parecer: 3.423.787

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 28 de Junho de 2019

Assinado por:

NELSON ANTONIO BILAO RIBEIRO
(Coordenador(a))

Endereço: Trav. Perebebul, 2623 - UEPA, Campus II - Unidade de Especialidades

Bairro: Marco

CEP: 66.093-605

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3131-1760

E-mail: cep.csem.uepa@gmail.com

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN ONLINE EN PERSONAS MAYORES

Victor Renobell

Universidad Internacional de la Rioja, España
victor.renobell@unir.net

Silvia Fuentes de Frutos

Universidad Internacional de la Rioja, España
silvia.fuentes@unir.net

Diana Ribes Fortanet

Universidad Rovira i Virgili, España
diana.ribes@urv.cat

Resumen

Formarse es ya unos de los principios de la sociedad actual. La formación constante y continuada forma parte de las nuevas sociedades avanzadas y tecnificadas. Abordaremos en este estudio el imparto de las nuevas tecnologías en las personas mayores de 65 años y las implicaciones para poder formarse a través de universidades y centros formativos online. Se analiza el uso determinado de internet por este colectivo y cómo internet ayuda en aspectos psico-sociales. También se ha estudiado la brecha digital y la brecha por género. Para ello se ha revisado la bibliografía sobre esta problemática revisando las bases de datos WOS, Scopus, Dialnet, Scielo y Google Academic de los últimos 3 años. Como resultados tenemos que gracias a las nuevas tecnologías poder seguir formándose es una opción cada vez más posible y real para este colectivo. Cerca de un 12% de las personas de más de 65 años están estudiando en las universidades españolas.

Palabras claves: Educación online; vejez; internet; usos de internet.

BENEFITS OF ONLINE EDUCATION IN THE ELDERLY

Abstract

Training is already one of the principles of today's society. Constant and continuous training is part of the new advanced and technified socio-ages. We will address in this study the teaching of new technology in people over 65 and the implications of being able to train through universities and online training centers. The determined use of the internet by this group and how the internet helps in psychosocial aspects is analyzed. The digital divide and the gender gap have also been studied. For this, the bibliography on this problem has been reviewed by reviewing the WOS, Scopus, Dialnet, Scielo and Google Academic databases of the last 3 years. As results we have that thanks to new technologies to continue forming is an increasingly possible and real option for this group. About 12% of people over 65 are studying in Spanish universities.

Key words: online education; old age; internet; internet uses.

1. INTRODUCCIÓN

El 15 por ciento de la población universitaria utiliza universidades online. De este colectivo cerca del 12 por ciento son personas de más de 65 años. Esta cifra no para de crecer año tras año. Diversos estudios hablan de la importancia de dar más participación en comunidades online para adultos mayores (GAMERO, 2017; MCKENNA, 2011; STIAKAKIS et al., 2010; HARGITTAI, 2008; HARGITTAI & HINNANT, 2008; HERRERO, 2008; MOSSBERGER et al., 2008; JOHNS et al., 2008; DUTTON & SHEPHERD, 2006; WARSCHAUER, 2003; DIMAGGIO & HARGITTAI, 2001; DIMAGGIO et al., 2001). Y otros tantos estudios son críticos con el medio digital (RENDUELES, 2014 y 2013; KEEN, 2012; TURKLE, 2011; LANIER, 2011; VATTIMO, 2010; SIBILIA. 2008; VISEU et al. 2006). Todos estos estudios hablan del aumento de participación de las personas mayores en internet y en redes sociales. Algunos de ellos son críticos respecto a este fenómeno y otros alaban la participación de este sector de la población en el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación).

Se ha demostrado que es especialmente en la vejez donde las TIC ofrecen relevantes oportunidades para la mejora de procesos psicológicos (ALDANA, GARCÍA-GÓMEZ & JACOBO, 2012; ELOSUA, 2010), aspectos sociales (MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, DÍAZ-PÉREZ & SÁNCHEZ-CABALLERO, 2006) y cuestiones particularmente relacionadas con la dependencia (DEL-ARCO & SAN-SEGUNDO, 2011; MALANOWSKI, ÖZCIVELEK &

CABRERA, 2008). ALA-MUTKA y otros (2008) sugieren diversas políticas con un enfoque holístico para mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través de un proceso de formación permanente, basado en las TIC y en el que es esencial la implicación de las instituciones y de las generaciones más jóvenes. La brecha digital es más evidente entre estos grupos de personas. En este sentido, los mayores conforman un colectivo con riesgo de exclusión y así lo han estudiado diversos autores (QUEROL, 2012; FERNÁNDEZ-GARCÍA, 2011).

Específicamente, en España, las personas de edades superiores a 65 años han aumentado significativamente en los últimos años (MARTÍNEZ, MERINO y MORILLAS: 2016). Las proyecciones que se han realizado estiman que el incremento de la población de personas mayores aumentará, duplicando la tasa actual. La sociedad vuelca su enfoque hacia el desarrollo y uso de nuevas tecnologías, donde los adultos mayores cumplen con un protagonismo activo-pasivo que depende del interés y la motivación que tengan en participar en la educación, adoptando un rol activo durante la etapa de envejecimiento. La probabilidad de que estas personas pertenezcan a los grupos de analfabetas informáticos y tecnológicos es alta, y por ende constituye un riesgo para los estados modernos, ya que aumenta la exclusión de grupos y la desigualdad entre personas. Pero, un grupo mayoritario de adultos mayores se encuentra vinculado en el uso de tecnología como actividades de tiempo libre.

La educación online, las redes sociales e internet constituyen poco a poco, una herramienta progresiva, aunque lenta para este sector de la población. Según lo refieren las estadísticas actuales, el 17% de la población adulta de 65 años o más, refiere tener un ordenador en casa, y apenas el 10% posee acceso directo a internet. Solamente el 3% emplea el uso del ordenador todos los días, mientras que el 6% algún día durante la semana, y tan sólo el 2% accede a internet diariamente (GARCIA et al, 2018; PACHIS y ZONNEVELD, 2018). A su vez, existen diferencias que han sido comprobadas con relación al género y a las edades de los adultos mayores. Aquellas personas mayores de 70 años empleando menos el uso del ordenador, y son los hombres quienes emplearían mucho más el uso de internet y redes sociales que las mujeres. Del mismo modo, las diferencias son importantes con relación a la localidad del adulto mayor. Ejemplo de esta razón, reside en el hecho de que en la capital de Madrid y en Cataluña se emplea mucho más las redes sociales y los dispositivos

tecnológicos que en las zonas rurales como Murcia, La Rioja o Extremadura. Por tanto, la siguiente investigación se propone explorar la influencia de las redes sociales e internet durante la vejez, con el propósito ulterior de recabar información actualizada sobre cómo afronta el adulto mayor el auge de las sociedades de la información y cómo afecta en su salud el uso de estas herramientas tecnológicas (GARCIA et al, 2018; PACHIS y ZONNEVELD, 2018). De esta manera el objetivo principal del estudio es explorar la influencia del uso de internet y las redes sociales para la educación en adultos mayores.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se enfoca en la realización de una revisión bibliográfica de los estudios que en la actualidad han expuesto acerca de la influencia de las redes sociales e internet en el uso por parte de los adultos mayores. Se han analizado todos los artículos encontrados en las bases de datos de la Web Of Science (WOS), de Scopus, y de los catálogos de Dialnet, Google Académico y Scielo. El periodo de análisis ha sido desde 1 de enero de 2017, hasta 31 de diciembre de 2019. Tres años de análisis bibliométrico utilizando las palabras claves de vejez, adultos mayores y personas mayores. Se han encontrado un total de 164 artículos que hacen referencia a estudios sobre personas mayores de 65 años de todo el mundo.

3. RESULTADOS

De los artículos analizados la mayoría de ellos tratan precisamente del problema de la longevidad relacionada con temas de salud. Este aspecto dificultaría el uso de las TIC para la educación online. Un 49% de los artículos tratan este tipo de temáticas no siempre vinculadas a aspectos positivos de las tecnologías. El siguiente gran volumen de artículos está relacionado con el uso de internet y redes sociales. Se adquieren muchas competencias TIC's mediante el uso de redes sociales y comunidades online. El 37% de los artículos hablan de temas relacionados con el uso de internet y las redes sociales por parte de personas de más de 65 años. Muchos de estos autores hablan del potencial de las habilidades en el uso de estas

TIC, así como el uso de determinados contenidos y la participación en generar contenidos online. Una parte de estos artículos hablan de comunidades de aprendizaje dirigidas a este colectivo específicamente. Y del aumento de personas de este colectivo que están utilizando las TIC's para formarse de manera online. Un 3% de los artículos analizan la brecha tecnológica que está sufriendo este colectivo. Hablan de la desigualdad social y tecnológica que puede provocar no estar presente en el uso de las TIC's. Un 2% hablan de la privacidad de las redes sociales aplicada a este colectivo. Y otro 2% hablan de aspectos familiares relacionados con el uso de las TIC's y las redes sociales.

Una de las maneras de mantener la salud integral de los adultos mayores en ese proceso de envejecimiento activo, se logra a través de la integración de las redes sociales y el manejo de internet en casa, la cual conduce a sentimientos de acompañamiento constante ante la experiencia de soledad que con frecuencia se hace presente en sujetos de esta etapa del desarrollo. Tal y como lo refleja RANCIÉRE (2009) “Las personas mayores se sienten aparte de la sociedad, efectivamente en otro lugar. Separados por los muros de la residencia, nosotros también los vemos en una esfera separada al correr del progreso y la marcha de una sociedad que siempre mira hacia adelante” (RANCIÉRE: 2009, p.56). La educación online es señalada por varios autores como una de las maneras de participar activamente en la sociedad. WEINGART et al. (2016) demuestran que las nuevas investigaciones reflejan los efectos positivos del uso de las tecnologías en la salud, ya sea mediante el uso del acceso a contenidos web, contenidos educativos o a través de la mensajería instantánea WhatsApp. Otros estudios como los de VAPORTZIS, CLAUSEN, y GOW (2017) siguen la misma línea y argumentan que el uso de tecnologías de comunicación online mejoran la salud de las personas mayores en un 18% siendo también la educación online una de las maneras de favorecer estos aspectos de salud.

El uso de las universidades online en las personas adultas mayores ha aumentado significativamente durante los últimos años. Según el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO), en España ha habido un incremento en la frecuencia del uso de los dispositivos móviles y de los ordenadores por parte de este grupo de edad; así como también el uso de WhatsApp por parte de cuatro de cada cinco adultos mayores, lo que refleja que

este grupo no pretende posicionarse al margen de las nuevas tecnologías de comunicación masiva. Como es indicado por el autor, “las personas mayores muestran un enorme interés por el aprendizaje en general” (MORILLAS: 2013, p.2), lo que, a su vez, refleja la alta motivación que tiene esta población por adentrarse en el mundo de internet, la educación online y de las redes sociales. También son significativos los resultados favorables de los estudios de ANDREWS, BROWN, HAWLEY y ASTELL (2019) que muestran mejoras en salud mental de las personas mayores tras el uso de las TIC, la educación online y las redes sociales.

A pesar de los indicadores a favor, se presentan con frecuencia algunos factores que impiden la educación digital en las personas mayores, como son los cambios en los sentidos que experimenta el organismo durante el envejecimiento. Progresivamente la persona presenta disminuciones en las capacidades visuales, auditivas y táctiles, este hecho hace que en un grupo de personas de estas edades comienzan a manifestarse complicaciones en la educación de los adultos mayores en el uso de internet, los dispositivos móviles y las redes sociales. Muchas de estas personas necesitan diseños específicos de herramientas tecnológicas apropiadas (MORILLAS, 2013), debido a que el exceso de ruido visual, presentado por la aparición de múltiples estilos, colores estridentes, banners, gráficos, audio, imágenes, etc., dificulta el procesamiento de la información de los usuarios.

La cyberexclusión es un proceso que va en contra de facilitar el uso de internet por parte de las personas mayores. Por un lado, están los resultados cuantitativos que muestran el uso minoritario de este colectivo respecto al uso de internet, y por otro lado la falta de contenidos adecuados a este sector de edad. Una doble exclusión que se suma a la dificultad del aprendizaje y a las limitaciones económicas del colectivo concreto (SEIFERT, HOFER y RÖSSEL, 2018). Como hemos comentado en España se han retomado iniciativas para la reinserción de personas adultas mayores en las nuevas tecnologías para la comunicación digital a través del Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (PNAIN), el cual responde a la voluntad del gobierno para hacer frente al bienestar subjetivo de este grupo, procurando la viabilidad del sistema de protección de los colectivos desfavorecidos por el alzamiento en el uso de estas tecnologías (IZQUIERDO, 2016 y 2019).

España se encuentra en una posición de atraso en relación con otros países del continente europeo, donde los adultos mayores de 65 años suelen conectarse más a internet. Internet constituye entonces una herramienta de acceso a la información que es poco aprovechado por los adultos mayores españoles, pero que a través de los años se ve un incremento en el interés y uso frecuente de las herramientas tecnológicas, de internet, la educación online y las redes sociales (CIS, 2019; PIKE, CHONG, et al., 2018; KÖNIG, SEIFERT, y DOH, 2018).

Por otra parte, la investigación de IZQUIERDO (2016 y 2019) resalta el hecho de que las personas adultas mayores de España no se sienten tan motivadas al uso de las redes sociales ni al manejo de los dispositivos tecnológicos. A su vez, se expone que: “Las personas de la tercera edad no parecen mostrarse muy atraídas por las novedades que ofrecen las nuevas tecnologías, son muy pocas las personas de la tercera edad que las utilizan. Para las personas de la tercera edad, la tecnología, las novedades y los cambios suponen una serie de incertidumbres. Los factores principales que explican esta desconfianza son, por un lado, el temor a lo desconocido y por otro lado la complejidad y el desconocimiento o falta de información sobre las funciones y las maneras de ejecutarlas. También hay personas de la tercera edad que perciben las nuevas tecnologías como un peligro, al creer que pueden fomentar el aislamiento social y la dependencia” (IZQUIERDO: 2019, p. 54).

El adulto mayor que emplea el uso de los servicios que ofrece internet, poseen una ventaja mayor que aquellos que no lo realizan. Ejemplo de esto último, es el hecho de que muchos de los adultos mayores cuentan con la opción de formarse online, de comprar, solicitar un documento a un ente específico o solicitar asistencia médica cuando sea necesario. De igual manera, cuentan con opciones que se ajustan a la calidad del tiempo invertido en actividades de ocio, como: visionado de videos, música, mantener contacto con familiares y amigos a través de videollamadas o mensajes instantáneos, etc.

Como fue mencionado anteriormente, el uso de internet y las redes sociales colabora en la calidad del tiempo de ocio de los adultos mayores, y los ayuda, además, a realizar

actividades desde el hogar. Pero el impacto de las redes sociales e internet también colabora en el aumento de la calidad de vida del adulto mayor, como han señalado diversos estudios. En este sentido, la investigación realizada por la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) (2011) menciona esto, ya que como es señalado, las nuevas tecnologías de la comunicación colaboran en la sensación de bienestar personal y social. Según los resultados que presenta los estudios de KHALAILA y VITMAN-SCHORR (2018), y WANG y CHEN (2018), cuando las personas mayores utilizan internet y las redes sociales suelen instaurarlo en su rutina diaria, haciendo que las sensaciones de soledad disminuyan, permitiendo que descubran el potencial de las tecnologías a través de una retroalimentación en la calidad de vida. Otro impacto importante es sin duda, el cambio de actitud hacia los dispositivos tecnológicos, ya que tal y como se mencionó anteriormente, muchas de estas personas poseen una concepción que retarda el aprendizaje y el impacto de las ventajas que pueden disfrutar los adultos mayores. Sin embargo, se comprueba que, una vez utilizadas por primera vez, estos experimentan más motivación e interés por continuar aprendiendo (ÁLVAREZ, 2018).

4. CONCLUSIONES

Una vez respondidos los objetivos de la presente investigación, se procede a continuación a mencionar las principales conclusiones de este análisis bibliográfico. En primera instancia, fue comprobado que las herramientas digitales y fuentes de mayor uso por los adultos mayores son internet, la formación online y las páginas webs específicas que, a su vez, mantienen entretenidos y en contacto con el grupo social primario, como son los amigos y los familiares. En este sentido, es importante hacer hincapié en las ventajas del envejecimiento activo mediante el uso de los dispositivos tecnológicos, promoviendo la salud en las relaciones interpersonales y en la satisfacción personal.

Se observó que la mayoría de las investigaciones sobre los beneficios del uso de internet y redes sociales, se enfocan en la disminución de los sentimientos de soledad, en el

decrecimiento de los niveles de depresión y aislamiento, lo que conlleva al aumento de relaciones sociales saludables, permitiendo una percepción más alta en la calidad de vida.

REFERENCIAS

- ALA-MUTKA, K., MALANOWSKI, N., PUNIE, Y., y CABRERA, M. 2008. *Active Ageing and the Potential of ICT for Learning*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). Joint Research Centre (JRC), Sevilla: European Communities. doi 10.2791/33182
- ALDANA, G., GARCÍA-GÓMEZ, L., y JACOBO, A. 2012. Las tecnologías de la información y Comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 14, 153-166.
- ÁLVAREZ, E. 2014. *Usos y gratificaciones en el consumo de las aplicaciones de internet en personas mayores* (tesis de doctorado). Barcelona: Ediciones Universidad Autónoma de Barcelona.
- ÁLVAREZ, E. 2018. *Las personas mayores y el uso de internet*. Editorial Académica Española.
- ANDREWS, Jacob A.; BROWN, Laura J.E.; HAWLEY, Mark S.; ASTELL, Arlene J. 2019. Older Adults' Perspectives on Using Digital Technology to Maintain Good Mental Health: Interactive Group Study. *Journal Medical Internet Research*. 2019 Feb; 21(2): e11694. Published online 2019 Feb 13. doi: 10.2196/11694
- ASOCIACIÓN ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES. 2011. Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores. En *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores*, Alicante.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS. 2019. *Encuesta sobre el uso de internet por generaciones*. España: Ministerio de Presidencia.
- DEL-ARCO, J., y SAN-SEGUNDO, J.M. 2011. *Los mayores ante las TIC: Accesibilidad y asequibilidad*. Madrid: Fundación Vodafone España.

- DOLNIČAR, Vesna; GROŠELJ, Darja; et all. 2018. The role of social support networks in proxy Internet use from the intergenerational solidarity perspective. *Telematics and Informatics*, Volume 35, Issue 2, May 2018, Pages 305-317
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.12.005>
- ELOSUA, P. 2010. Valores subjetivos de las dimensiones de calidad de vida en adultos mayores. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 45(2), 67-71.
- FERNÁNDEZ, M. 2012. *Redes sociales y mujeres mayores: estudio sobre la influencia del uso de las redes sociales en la calidad de vida*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ-GARCÍA, A. 2011. Las personas mayores ante las tecnologías de información y comunicación. *Revista 60 y más*, 300, 8-13.
- GAMERO, V. 2017. *La ignorancia digital y la emancipación intelectual: las voces de los más mayores* (Tesis doctoral). Barcelona: Ediciones Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCIA, Jose Luis; PERELLÓ, Carlos; y CISNEROS, Manuel. 2018. *La sociedad de la información en España. Datos y análisis*. Fundación BBVA.
- HERRERO ROMERO, Pablo. 2008. La red inteligente. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria - Revista de servicios sociales*, ISSN 1134-7147, Nº. 43, 2008, págs. 65-72
- IZQUIERDO, A. 2016. *Las TIC y la tercera edad*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- IZQUIERDO, A. 2019. Tercera edad e internet. *Revista de estudios del medio digital*. Vo. 43, pp. 37-49.
- JIMÉNEZ, J. 2015. *Educación en nuevas tecnologías y envejecimiento activo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- KHALAILA R, VITMAN-SCHORR A. .2018. Internet use, social networks, loneliness, and quality of life among adults aged 50 and older: mediating and moderating effects. *Qual Life Res*. 2018 Feb;27(2):479-489. doi: 10.1007/s11136-017-1749-4. Epub 2017 Dec 5.
- KEEN, A. 2012. *Digital Vertigo: How Today's Online Social Revolution is Dividing, Diminishing, and Disorienting Us*. EE. UU: St. Martin's Griffin

- KÖNIG, R., SEIFERT, A. y DOH, M. 2018. Internet use among older Europeans: an analysis based on SHARE data. *Univ Access Inf Soc* 17, 621–633 (2018).
<https://doi.org/10.1007/s10209-018-0609-5>
- LANIER, Jaron. 2011. *Contra el rebaño digital: un manifiesto*. Barcelona: Debate
- LORENTE, R. 2017. *La soledad en la vejez: análisis y evaluación de un programa de intervención en personas mayores que viven solas* (Tesis de doctorado). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- LLORENTE-BARROSO, Carmen; VIÑARÁS-ABAD, Mónica, y SÁNCHEZ-VALLE, María. 2015. Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Revista Comunicar*, 45, XXIII pp. 29-36.
- MALANOWSKI, N., ÖZCIVELEK, R., y CABRERA, M. 2008. *Active Ageing and Independent Living Services: The Role of Information and Communication Technology*. Seville: Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), Joint Research Centre (JRC). European Communities.
- MARTÍNEZ, G., MERINO, M., y MORILLAS, A. 2016. *Una aproximación a la influencia de las nuevas tecnologías en los consumidores seniors en España: usos y valores*. Madrid: ESIC Business & Marketing School, España.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, T., DÍAZ-PÉREZ, B., y SÁNCHEZ-CABALLERO, C. (Coords.). 2006. *Los centros sociales de personas mayores como espacios de promoción del envejecimiento activo y la participación social*. Oviedo: Consejería de Vivienda y Bienestar Social, Gobierno del Principado de Asturias.
- MORILLAS, A. 2013. La influencia de las nuevas tecnologías: videojuegos, redes sociales e internet, en los consumidores seniors en España. En *I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad*. Logroño.
- PACHIS, J.A. y ZONNEVELD K.L.M. 2018. Comparison of prompting procedures to teach internet skills to older adults. *Journal Appl Behav Anal*. vol. 52(1):173-187. doi: 10.1002/jaba.519. Epub 2018 Oct 26.
- PIKE, Kerry Elizabeth; CHONG, Mei San; HUME, Camilla Hordvik; Keech, Britney Jane; et al. 2018. Providing Online Memory Interventions for Older Adults: A Critical Review and Recommendations for Development. *Australian Psychologist*, Volume 53, Issue5, October 2018, Pages 367-376

- QUEROL, V.A. 2012. *Mayores y ciberespacio: Procesos de inclusión y exclusión*. Barcelona: UOC.
- RANCIÈRE, J. .2009. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Madrid: Ediciones Casus-Belli.
- RENDUELES, C. y SÁDABA, I. 2014. La hipótesis ciberpolítica: una aproximación crítica. *Documentación Social*, 173, 95-116.
- RENDUELES, C. 2013. *Sociofobia. El cambio político en la era de la utopía digital*. Madrid: Editorial Capitán Swing.
- SEIFERT, Alexander; HOFER, Matthias; y RÖSSEL, Jörg. 2018. Older adults' perceived sense of social exclusion from the digital world, *Educational Gerontology*, 44:12, 775-785, DOI: 10.1080/03601277.2019.1574415
- SIBILIA, P. 2008. *La intimidación como espectáculo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SPECK, R; y ATTNEAVE, C. 1974. *Redes familiares*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- STIAKAKIS, E., KARIOTELLIS, P., y VLACHOPOULOU, M. 2010). From the digital divide to digital inequality: A secondary research in the European Union. En *International Conference on e-Democracy* (pp. 43-54): Springer Berlin Heidelberg.
- TAMER, N., y TAMER, E. 2013. Las TICs y los adultos mayores. En *VIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2013)* Santiago del Estero, en el Centro de Convenciones y Exposiciones.
- TURKLE, S. (2011): *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- VAPORTZIS, Eleftheria; CLAUSEN, Maria Giatsi; y GOW, Alan J. 2017. Older Adults Perceptions of Technology and Barriers to Interacting with Tablet Computers: A Focus Group Study. *Front Psychol.* 2017; 8: 1687. Published online 2017 Oct 4. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01687
- WANG, K. H., CHEN, G., y CHEN, H.-G. 2018. Understanding technology adoption behavior by older adults. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46, 801-814.
- WEINGART, S., RIND, D., TOFÍAS, Z., y SAND, D. 2006. Who uses the patient internet portal? The patient site experience. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 13(1): 91-95.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

EL TRABAJO POR ENTORNOS EDUCATIVOS. DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Anabel Aranda Martínez¹

anabel.aranda@um.es

M.^a Ángeles Hernández Prados²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Sin intención de desprestigiar otras metodologías actuales, este trabajo se centra en exponer una experiencia real y concreta de un colegio de Educación Especial de la Región de Murcia acerca de la aplicación de la metodología de trabajo por Entornos Educativos, destinada especialmente para el alumnado con necesidades educativas especiales. Dado que este tipo de alumnado presenta más dificultades en las áreas que presentan una mayor autonomía (higiene y cuidado personal, alimentación, entre otras), estamos hablando de un método que involucra al alumnado de manera activa dotándole de las herramientas y habilidades suficientes para que sea capaz de desenvolverse de manera independiente en su comunidad y de establecer sus propias relaciones personales. Para favorecer la visibilidad de esta experiencia, expondremos dos ejemplos de actividades totalmente detalladas y, por último, resaltaremos la manera de evaluar este tipo de aprendizaje, atendiendo a las orientaciones metodológicas rescatadas de diversos autores.

Palabras clave: evaluación, educación primaria, ensayo, estándares.

ABSTRACT

Without intending to discredit other current methodologies, this work focuses on exposing a real and concrete experience of a Special Education school in the Region of Murcia about the application of the methodology of work by Educational Environments, specially designed for students with special educational needs. Due to the fact that this type of students present more difficulties in the areas that have greater autonomy (hygiene and personal care, food, among others), we are talking about a method that actively involves students providing them with the tools and skills sufficient to be able to function independently in their community and to establish their own personal relationships. To promote the visibility of this experience, we will present two examples of fully detailed activities and, finally, we will highlight the way to evaluate this type of learning, taking into account the methodological orientations rescued by various authors.

Keywords: evaluation, primary education, essay, standards

1 Anabel Aranda Martínez maestra de Educación Primaria con especialidad en Pedagogía Terapéutica. Ha realizado trabajos como profesora de teatro Asociación Cultural "Teatro del desván" y como docente en varias academias y centros escolares. Ha realizado varias actividades enfocadas al teatro, y al fomento de la lectura en diversos centros escolares y bibliotecas municipales de la Región de Murcia. Cuenta con varias comunicaciones en congresos internacionales y artículos enfocados en educación, familia, evaluación, deserción escolar y metodologías.

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

La sociedad cambiante en la que vivimos supone innovar y presentar nuevas alternativas metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que hacen más llamativos los contenidos motivando al alumnado. Si bien en la Educación Superior proliferan el empuje de nuevas metodologías activas con el proceso de convergencia europea, en otros niveles no universitarios, la actitud favorable a la innovación y renovación pedagógica que permite incorporar metodologías emergentes en el aula han estado presentes siempre.

Como ya expusimos en un trabajo anterior, en la actualidad conviven formas tradicionales de llevar a cabo la docencia como la lección magistral, que representa un 47,2% del volumen del trabajo del alumno en la titulación de Educación Social, con otras metodologías de enseñanza reorientadas hacia el aprendizaje del alumnado y la adquisición de competencias, que han sido calificadas de activas, como el trabajo autónomo que representa el (19,5%) o el grupal (16,2%), así como el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de casos (Hernández-Prados y Ros Pérez-Chuecos, 2014). La consulta de este estudio, pone de manifiesto que no se contemplaban la creación de entornos educativos en las guías del Grado de Educación Social en la Universidad de Murcia.

La creación de entornos educativos como recurso metodológico puede ser enmarcada y vinculada a otros enfoques y estrategias metodológicas. De este modo, entendemos que el trabajo por proyectos constituye uno de los núcleos de partida de dicho planteamiento educativo. De ahí que partamos en este trabajo de una aproximación a los rasgos que definen el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para establecer lazos comunes, similitudes y diferencias con la metodología de entornos educativos, para acabar delimitando los rasgos que caracterizan a esta última. Finalmente exponemos, de forma descriptiva, la experiencia de un centro de educación especial que tiene implantado en el proyecto educativo esta metodología como modelo de formación.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ANTECEDENTE DE LA METODOLOGÍA DE ENTORNOS EDUCATIVOS

El método de Aprendizaje Basado en Proyectos, o lo que es lo mismo: el ABP, “es una opción educativa y una estrategia metodológica que surgió alrededor de la escuela nueva a principios del siglo XX. Se emparenta con las metodologías activas” (López Rodríguez, 2010, p.9), ya que involucra al alumnado de manera práctica y activa, permitiéndoles seleccionar aquellos temas que, a su parecer, sean de mayor interés. Para el ABP es “un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (Sánchez, 2013, p.1). Se trata de una metodología globalizadora de proyectos integrados que según Hernández-Prados (2019) se encuentra inspirada en:

el Método de Proyectos ideado por Dewey y desarrollado por Kilpatrick, que se centra fundamentalmente en tres aspectos para lograr un aprendizaje significativo y vinculado a la vida: el interés de los estudiantes, el currículum establecido y las necesidades y realidad del contexto. Desde esta metodología el profesor se mantiene siempre expectante ante los intereses, descubrimientos e interrogantes de sus alumnos y pretende reforzar el deseo natural del alumno por aprender, potenciar el trabajo sistemático y la

globalización, garantizar la motivación del alumnado, atender a la diversidad del aula, favorecer la autonomía y dar respuesta a necesidades sociales (p.152)

Trabajar por proyectos es una estrategia de aprendizaje que permite que el alumno alcance una serie de objetivos fijados mediante la práctica de una tarea con la ayuda de diversos recursos. Se trata de buscar una solución inteligente a un problema o tarea que está relacionado con la realidad. Siguiendo a Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010):

Tabla 1. ABP desde la perspectiva del docente y del estudiante (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010, p.13.14):

DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE	DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE
Posee contenido y objetivo auténticos	Se centra en el estudiante y promueve la motivación intrínseca
Utiliza la evaluación real	Estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo
Es facilitado por el profesor, pero este actúa mucho más como un orientador o guía al margen	Permite que los educandos realicen mejoras continuas e incrementales en sus productos, presentaciones o actuaciones
Sus metas educativas son explícitas	Está diseñado para que el estudiante esté comprometido activamente con la resolución de la tarea
Afianza sus raíces en el constructivismo (modelo de aprendizaje social)	Requiere que el estudiante realice un producto, una presentación o una actuación
Está diseñado para que el profesor también aprenda	Es retador, y está enfocado en las habilidades de orden superior

El ABP ha ido incorporándose en los centros poco a poco, y es una metodología que se utiliza cada vez más por diversos motivos:

fomenta habilidades tan importantes como son: el trabajo en grupo, el aprendizaje autónomo, la capacidad de autoevaluación, la planificación del tiempo, el trabajo por proyectos o la capacidad de expresión oral y escrita. Además, mejora la motivación del alumno, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico y una mayor persistencia en el estudio (Reverte Bernabeu, Gallego, Molina-Carmona y Satorre Cuerda, 2007, p.2).

Por otra parte, podemos decir que el Proyecto de Entornos Educativos se asienta en las bases del ABP, pues según Sainz Martínez (1997), hay que dar prioridad a los aprendizajes que tengan funcionalidad en el entorno, para que favorezcan la autonomía de estas personas, incrementando la participación del alumno en diferentes ambientes de su entorno más próximo como el hogar, la escuela o el ocio. Estos aprendizajes funcionales, tienen como fin que el alumnado adquiera las herramientas necesarias para realizar acciones de manera independiente que mejore su calidad de vida, “cuanto más pueda hacer un niño por sí solo más se le respetará y valorará en la comunidad” (p. 27). De esta manera, los niños y niñas estarán mejor integrados en la sociedad.

3. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA CONCRETA

3.1. Contextualización del centro

La información plasmada en este estudio sobre la metodología por Entornos Educativos está fundamentada a través de una experiencia real de un centro de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Se encuentra situado en una zona rural y cuenta con 55 alumnos de entre 3 y 21 años con discapacidad psíquica en diferentes grados acompañada de diversas patologías, que se encuentran agrupados en diez clases que abarcan las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Programas Formativos para el desarrollo de Proyectos de Vida Inclusivos. Dentro del centro nos encontramos con todo tipo de recursos espaciales adaptados a las necesidades específicas del alumnado del centro, así como recursos materiales y humanos:

Tabla 2: Servicios y Recursos del centro

ESPACIOS GENERALES ADAPTADOS	RECURSOS HUMANOS DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> • Comedor y cocina. • Ludoteca y aula de informática. • Aula hogar. • Taller de cerámica. • Aula de educación física y psicomotricidad. • Aula de música y multisensorial • Aula de fisioterapia. • Aula de logopedia. • Patio de recreo con columpios adaptados (zona de pequeños y zona de mayores). • Baños para alumnos, docentes y personal no docente. 	<p>Personal docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutores (maestros de Pedagogía Terapéutica) • Especialistas de Audición y Lenguaje (3 logopedas) • Una orientadora. <p>Personal no docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliares Técnicos Educativos. • 2 enfermeros. • 3 fisioterapeutas. • Una trabajadora social. • Personal del comedor y monitoras.
ESPACIOS CONTEMPLADOS EN EL AULA	RECURSOS MATERIALES DEL AULA
<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida (panel de estructuración del día) • Trabajo • Autonomía y aseo personal • Lectura • Informática • Multisensorial 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores de saludos, objetos y secuencias del día (pictogramas) • Marcadores de dependencia • Pizarras tradicionales, blancas y proyectores • Pictogramas • Fichas identificación alumnos y docentes • Horarios alumno y docentes • Libros de texto adaptados • Materiales de plástica • Utensilios de medición temporal: reloj, termómetros y calendario • Instrumentos de medida: reglas, balanzas, cintas métricas... • Material lúdico • Agenda de aula con pictogramas, • Agenda tipo libro individual con actividades, scripts e historias sociales (con pictogramas).

ENTORNOS FUERA DEL CENTRO	
<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca municipal • Supermercado • Farmacia • Correos • Cafetería • Consulta médica • Mercado • Piscina municipal 	<ul style="list-style-type: none"> • Polideportivo • Centros educativos especiales • Centros educativos ordinarios

Este centro trabaja por proyectos y no por Unidades Didácticas, lo que facilita que el alumnado con necesidades especiales tenga mayores garantías de alcanzar los objetivos y una mayor autonomía. Este tipo de metodologías activas han sido recomendadas para este tipo de alumnado por diversos autores (Fernández Jiménez, 2017; Fernández Jiménez, López Justicia, Fernández Cabezas y Polo Sánchez, 2014).

Este año el proyecto que tiene planteado el centro tiene como tema principal el medio marítimo, por lo que los pasillos están decorados de tal forma que representan el medio acuático; las figuras que se realizan en el taller de cerámica son animales, plantas, transportes e infraestructuras del medio marítimo; y las actividades del aula también estudian las características de este medio natural. Por otra parte, una vez al día se realizan agrupamientos flexibles, en los cuales, los alumnos y alumnas se distribuyen según necesidades comunes para trabajar áreas concretas:

Tabla 3. Áreas concretas a trabajar en agrupamientos flexibles por el alumnado con necesidades educativas específicas.

COMUNICACIÓN	MULTISENSORIAL
Hay dos niveles, uno inicial en el que se trabaja la integración sensorial; y otro avanzado en el que se utilizan sistemas de comunicación alternativos como el método Schaeffer.	Se trabaja con los alumnos más afectados, centrándose en la estimulación olfativa, visual, auditiva, somática, vibratoria, vestibular y táctil-háptica.
AUTONOMÍA	EMOCIONAL
Se lleva a cabo tanto en el centro, dentro del aula hogar (ejemplo actividad bocatería), como fuera de este, a través de salidas al entorno (biblioteca municipal, cafetería, parque, mercado, piscina...).	Esta área les ayuda a entender su situación; por qué hay cosas que todavía no pueden hacer; por qué las personas se enfadan o se sienten tristes; qué tienen que hacer ellos cuando se sienten mal, etc.
CUENTOTERAPIA	“YO SOY UNO MÁS”
En esta área también hay dos niveles, inicial y avanzado. Se trabaja en un ambiente de relajación, se les dan varios cuentos para que lean y los vean y después se les lee un cuento que ha sido programado previamente, se hace la representación de	Lo lleva a cabo la trabajadora social con la ayuda de la orientadora del centro con el alumnado que se encuentra en los Programas Formativos para el desarrollo de Proyectos de Vida Inclusivos. Realizan salidas a distintos entornos cercanos

esa historia y juntos lo analizan.	(biblioteca, supermercado, farmacia, correos, consultas médicas) para aprender a desenvolverse en distintos ambientes.
CURRICULARES	EXPRESIÓN Y MOVILIDAD
Se trabajan las áreas curriculares de manera individual atendiendo a las características y necesidades de cada alumno.	Con el profesor de Educación Física exploran su cuerpo a través del movimiento y desarrollan sus habilidades motrices

Tabla 4. Horario del centro.

9:00 - 10:00 h	Aseo con auxiliares y saludo en el aula.
10:00 - 11:00 h	Trabajo en clase en función de sus necesidades.
11:00 - 11:30 h	Alimentación de los pequeños en el aula.
11:30 - 12:00 h	Recreo, cada uno en su patio.
12:00 - 13:00 h	Aseo y agrupamientos flexibles.
13:00 - 14:00 h	Trabajo en clase. Preparación para la comida.
14:00 - 14:30 h	Comedor (los pequeños con monitores) y aseo.
14:30 - 15:00 h	Comedor (los mayores con monitores) y aseo.

Adentrarnos en la metodología de entornos educativos, hay que destacar que se trabaja en función de las necesidades específicas del alumnado del centro, independientemente de la edad de estos. Se crean entornos educativos en el centro, por ejemplo, el aula hogar, para favorecer la adquisición de competencias y autonomía en el alumnado, así como para promover otros contenidos curriculares.

Siguiendo con el ejemplo citado, en el aula hogar se trabajan tareas de la vida cotidiana como aseo, higiene, alimentación, lectura, limpieza, etc., convirtiéndose en un espacio idóneo para trabajar experiencialmente contenidos educativos que tienen que ver con el desarrollo de la autonomía e independencia de los alumnos.

A modo de ejemplo, vamos a ilustrar lo más visual y atractivamente posible algunas de las actividades que se realizan en este centro, siguiendo esta metodología, y que tiene por finalidad: promover la autonomía en la alimentación. Una de las actividades que realiza el centro, en relación a esta metodología se llama “La bocatería” y se realiza todo el proceso con la ayuda de los tutores. Es organizada de la siguiente manera:

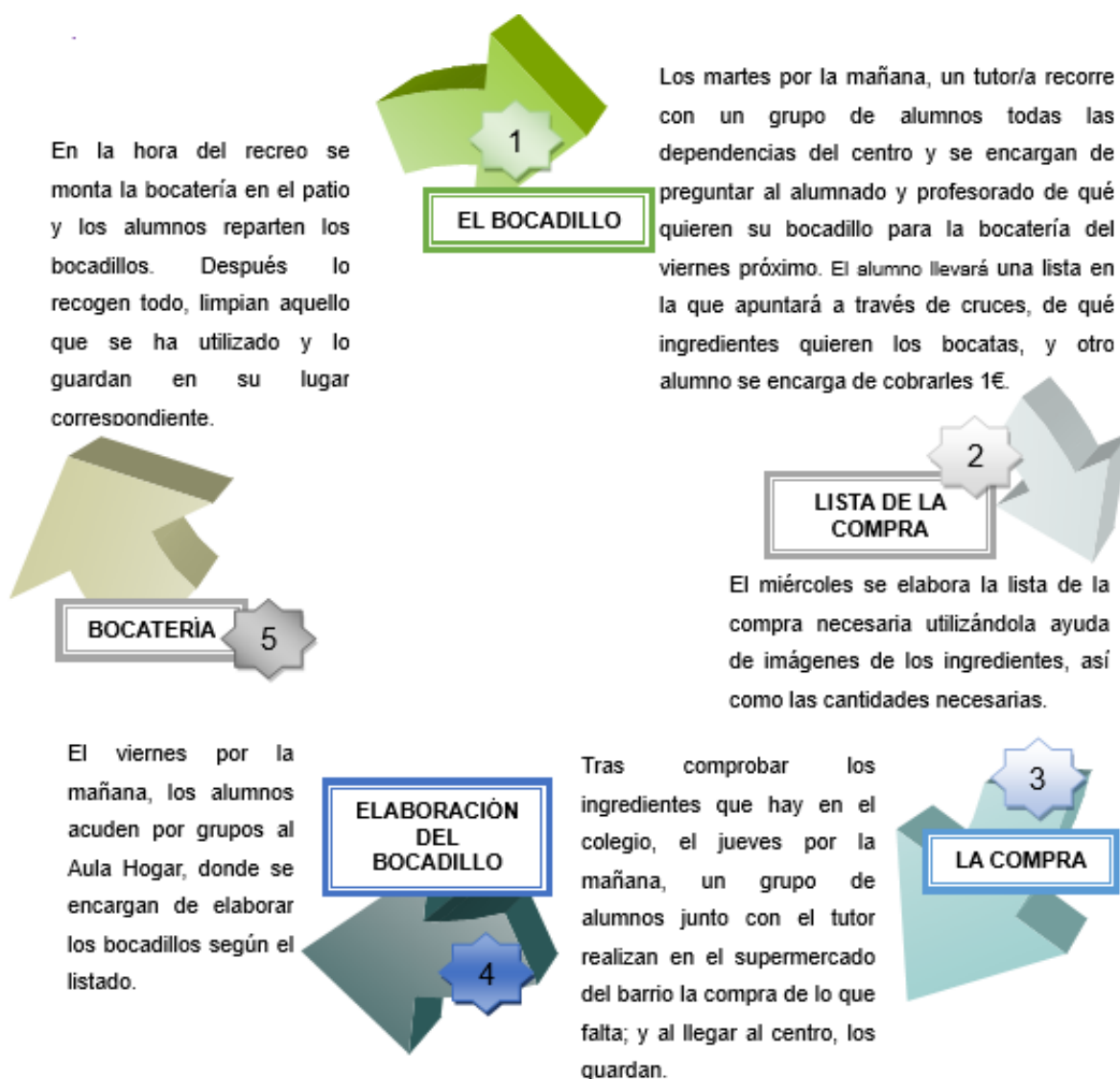


Figura 1. Actividad “La bocatería” a través de la metodología Entornos Educativos

Otra de las actividades que más se realizan en el Aula Hogar basada en el enfoque educativo, es trabajar la autonomía de los alumnos respecto a su propia alimentación; pautas destinadas a resolver con éxito una situación en un contexto real de compra y pago en efectivo. Los pasos que se establecen serían los siguientes:

- 1** Explicar la actividad a realizar con apoyo de pictogramas e imágenes.
- 2** Realizar una lista de la compra, atendiendo a las necesidades del aula hogar
- 3** Ir al supermercado acompañado del tutor/a valorando nivel de autonomía en diversas competencias (coger autobús, manejo de dinero, orientación, etc.)

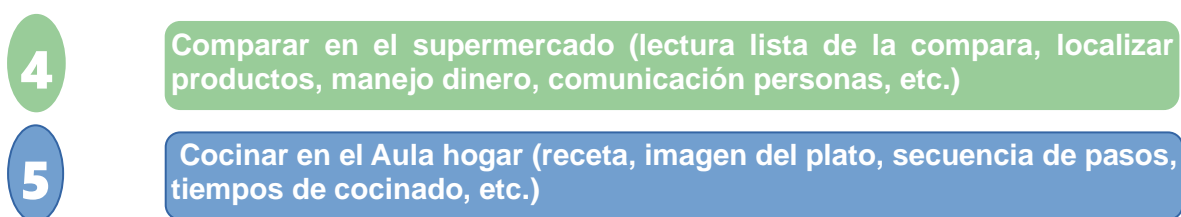


Figura 2. Secuencia didáctica de la actividad “Cocinando en el aula hogar”

Paralelamente, se realiza un taller de pre-alimentación para aquellos alumnos que necesitan estimulación en la zona de la boca a causa de su discapacidad. Díaz Cánovas (2017), expone que los programas de adquisición de hábitos de alimentación y autonomía en un comedor que realiza el alumnado con necesidades educativas especiales, está especialmente destinado para trabajar las mandíbulas, las mejillas y los labios mediante los siguientes procedimientos: 1. Movimientos de apertura y cierre; 2. Movimientos laterales; 3. Tonificación de los músculos que intervienen en la masticación; 4. Control de la boca cerrada; y 5. Control de la quijada.

Asimismo, la necesidad de trabajar con pictogramas para mostrar y secuenciar las actividades diarias que se van a realizar, es una de las formas que más beneficios aportan, ya que toda aquella información que penetra a través de los medios visuales, son mejor retenidas por el alumnado. De acuerdo con Fiallo Flor (2012):

Los apoyos visuales son medios que ayudan a entender mejor su mundo. Ayudan a los niños a: respetar mejor las reglas; a entender lo que se supone que tienen que hacer; saber lo que está sucediendo en su día; entender cómo hacer un trabajo o actividades recreativas y avisar a alguien de que ya terminaron; cambiar de una actividad a otra; escoger lo que desean hacer, etc. (p. 14)

Siguiendo a Sánchez Iglesias y Álvarez Calvo (2012), reflexionamos sobre las labores del centro educativo, pues son el puente que le tienden a este tipo de alumnado para abrirse hacia la comunidad, “considerando los entornos y las personas que están en ellos como agentes educativos” (p. 66). Por esta razón, se hace tan necesario la aplicación de esta metodología activa que brinda un gran abanico de posibilidades de recrear situaciones de la vida cotidiana para que este alumnado pueda aprender a desenvolverse de la manera más autónoma posible, reduciendo la aparición de barreras físicas y sociales que se les puedan presentar.

Para finalizar, señalamos que la evaluación se lleva a cabo a través de Planes de Trabajo Individualizados (P.T.I), donde se recogen una serie de estándares de aprendizaje establecidos por el equipo docente con anterioridad y que, están orientados “a la mejora de la calidad de vida de cada alumno o alumna y aporta todo lo posible al logro del proyecto de vida” (Sánchez Iglesias y Álvarez Calvo, 2012, p. 68). El P.T.I es desarrollado con la ayuda de las familias, y vienen desarrollados los objetivos y contenidos propuestos a trabajar con el entorno, y que, son la base para la realización de las diversas actividades que se llevan a cabo mediante la metodología de Entornos Educativos. El profesorado destinado a realizar los P.T.I del alumnado deben tener en cuenta las pautas marcadas por la Resolución de 15

de junio de 2015, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración.

4. Y PARA CONCLUIR ALGUNAS ORIENTACIONES

Trabajar desde la creación de entornos educativos, implica tener que controlar además del contenido curricular, las posibilidades que brinda el entorno, los espacios físicos, los recursos dentro y fuera del aula y del centro educativo, abriendo los procesos educativos si cabe aún más a la comunidad. Consideramos que los cambios que se producen en el alumnado, vienen determinados por los procesos de interacción continua que éste tiene con el ambiente y con sus propias motivaciones. Desde esta perspectiva, los autores Moreno, Pérez y Apolín (2017), indican que también debemos tener en cuenta ciertos factores que ellos clasifican en internos y externos; “internos, cuando dependen de los intereses propios de cada estudiante; y externos, cuando están condicionados por el entorno socioeconómico en el que residen y que es difícil de manejar y cambiar por el educando” (p.2).

Por todo ello, es importante desarrollar aprendizajes significativos dentro y fuera del aula, que permitan al alumnado aprender a aprender, y al docente a reflexionar sobre la realidad de los estudiantes y el contexto que les rodea, partiendo de los conocimientos previos de estos. “Los docentes, deben permitir que los educandos construyan su propio aprendizaje mediante el descubrimiento y la asimilación de conceptos de manera autónoma (Gimeno y Pérez, 1992, como citado en Moreno, Pérez y Apolín, 2017).

Ahora bien, el reto que implica esta metodología de trabajo por entornos educativos consiste en lograr las competencias propuestas como meta de aprendizaje fruto de los procesos de enseñanza-aprendizaje delimitados en actividades integradoras, experienciales y globalizadoras, así como definir la evaluación acorde a las competencias a alcanzar (González et. Ál, 2009). La labor del docente resulta esencial en el funcionamiento de estos entornos educativos, de garantizar el éxito de las experiencias. Su intervención debe caracterizarse por ser personalizadas; incentivar el papel activo del alumnado; tener presente la realidad y las características del contexto en el que se desenvuelve el discente; así como las características e intereses del alumnado. En este sentido, Moreno, Pérez y Apolín (2017) apoyándose en Pere (2000), exponen que la posición de los docentes debe permitir:

- a) mediar entre los aprendizajes y los estudiantes, mediante un diagnóstico inicial de sus necesidades; (b) planificar y diseñar intervenciones educativas concretas que encamine a los estudiantes a desarrollar procesos autónomos de aprendizaje; y, (c) motivar al alumno a despertar el interés por aprender, facilitando la comprensión de contenidos y la interacción como individuos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 4).

Otras orientaciones a destacar parten de nuestra legislación vigente, en concreto del Decreto 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, en su Artículo 13. Orientaciones metodológicas, donde se establecen una serie de recomendaciones metodológicas:

- a) Se diseñarán actividades de aprendizaje integradas que permitan a los alumnos avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.
- b) La acción docente promoverá que los alumnos sean capaces de aplicar los aprendizajes en una diversidad de contextos.
- c) Se fomentará la reflexión e investigación, así como la realización de tareas que supongan un reto y desafío intelectual para los alumnos.
- d) Se podrán diseñar tareas y proyectos que supongan el uso significativo de la lectura, escritura, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la expresión oral mediante debates o presentaciones orales.
- e) La actividad de clase favorecerá el trabajo individual, el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo.
- f) Asimismo, podrán realizarse agrupamientos flexibles en función de la tarea y de las características individuales de los alumnos con objeto de realizar tareas puntuales de enriquecimiento o refuerzo.
- g) Se procurará organizar los contenidos en torno a núcleos temáticos cercanos y significativos.
- h) El espacio deberá organizarse en condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación, necesarias para garantizar la participación de todos los alumnos en las actividades del aula y del centro.
- i) Se procurará seleccionar materiales y recursos didácticos diversos, variados, interactivos y accesibles tanto en lo que se refiere al contenido, como al soporte.

2. Los centros docentes podrán diseñar e implantar métodos pedagógicos propios, previo acuerdo del Claustro de profesores, teniendo en cuenta las características de los alumnos.

Aludiendo concretamente al punto 2, el centro del cual hemos elaborado la experiencia, ha implantado este método pedagógico teniendo en cuenta las características de sus alumnos, así como las de su entorno físico y social. De igual modo, esta metodología cumple claramente los puntos b), e), f), g), h) e i).

Finalmente, concluimos que el desarrollo del alumnado depende principalmente de las relaciones que establecen las personas con su entorno físico y social, y de las experiencias del día a día que finalizan en un aprendizaje para ellos. Este tipo de aprendizaje no puede trabajarse de manera memorística, sino experiencial. De ahí que consideramos una apuesta certera el impulsar la metodología de Entornos Educativos, ya que aporta grandes beneficios en este alumnado, ayudándole a desenvolverse en diversos medios y contextos fomentando su autonomía e inclusión en la comunidad, otorgándoles habilidades que les ayudan a resolver por sí solos problemas de la vida cotidiana y a llevar una vida lo más normalizada posible (ir al cine, ir al supermercado, pagar la cuenta en un bar, hacer la comida, sacar un libro de la biblioteca...).

REFERENCIAS

- Castro, C. y Rodríguez, E. (2016) Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos. *Revista Trabajo Social Hoy*, 77, 7-23. DOI 10.12960/TSH.2016.0001
- de Juan, S. (2007). Liderazgo y entornos educativos. *Foro educacional*, (12), 99-128.

- Díaz Cánovas, E. (2017). *Programas de adquisición de hábitos de alimentación y autonomía de un ACNEE que se realizan en un comedor escolar. SSCE0112*. IC Editorial.
- Díez González, M. C., Pacheco Sanz, D. I., García Sánchez, J. N., Martínez Cocó, B., Robledo Ramón, P., Álvarez Fernández, M. L.,... y Monja Casares, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula abierta*, 37(1), 45-56.
- Fernández Jiménez, C. (2017). Formación en la atención a la discapacidad: metodologías activas y aprendizaje basado en problemas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 163-172.
- Fernández Jiménez, C., López Justicia, M. D., Fernández Cabezas, M., & Polo Sánchez, M. T. (2014). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas para la formación de alumnado de educación en atención a la discapacidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 335-352.
- Fiallo Flor, D. (2012). *Programa de enseñanza de actividades de la vida diaria para niños con autismo moderado* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Hernández Prados, M.A. (2019) Blanchard Giménez, M.(Coord.)(2014). Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en el Salvador. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (17), 151-152.
- Hernández Prados, M.A.; Ros Pérez-Chuecos, R. (2014). La formación en el Grado De Educación Social de la Universidad de Murcia. *RES Revista de Educación Social*, vol 19. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/19/articulo/la-formacion-en-el-grado-de-educacion-social-en-la-universidad-de-murcia>
- López Rodríguez, F. (2010). Introducción. En F. López (Ed.) *Los proyectos de trabajo en el aula: Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Moreno, H. S. N., Pérez, H. G. B., y Apolín, D. E. M. (2017). Estrategias y metodologías en el aula que permiten fomentar un aprendizaje significativo en tercer grado de básica primaria. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 8(15), 2-7.
- Pérez, T. A., Gutiérrez, J., López, R., González, A., y Vadillo, J. A. (2001). Hipermedia, adaptación, constructivismo e instructivismo. *Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 5(12), 29-38.
- Ramos Pérez, L., Domínguez Lovaina, J., Gavilondo Mariño, X., y Fresno Chávez, C. (2008). ¿Software educativo, hipermedia o entorno educativo?. *Acimed*, 18(4), 0-0.
- Reverte Bernabeu, J., Gallego, A. J., Molina-Carmona, R., y Satorre Cuerda, R. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas groupware.

- Sainz Martínez, A. (1997). *Orientaciones para el funcionamiento de aulas estables para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo*. Eusko Jaurlaritza: Gobierno Vasco.
- Sánchez Iglesias, M. L., y Álvarez Calvo, M. I. (2012). Plan de trabajo individualizado hacia resultados personales desde el centro educativo. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43(2), 62-80.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Actualidad pedagógica. Recuperado de: http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

LA ENSEÑANZA EFICAZ EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Mtra. María Fernanda Ramírez Navarro

Profesor Docente Asociado

Centro Universitario de los Lagos

Universidad de Guadalajara

mariferramireznavarro@gmail.com

Resumen: este artículo presenta al quehacer docente como una actividad loable en el nivel universitario, puesto que en este nivel, el maestro ya no puede ser sólo el transmisor de conocimientos, sino que se tiene que convertir en aquella persona que interactúa con los alumnos, que les transmite la pasión y el gusto por la materia que imparte, para que los educandos aprendan de manera consciente y dinámica una clase en el aula universitaria. Por ello se aborda el tema de una educación eficaz pero ubicándola en el contexto de la educación superior.

Palabras clave: enseñanza eficaz - capacidad y esmero - conocimiento y desarrollo – aprendizaje – compromiso.

Abstract: This article presents the teaching work as a laudable activity at the university level, since at this level, the teacher can no longer be just the transmitter of knowledge, but has to become the person who interacts with the students, who it conveys to them the passion and taste for the subject matter he teaches, so that the educated can consciously and dynamically learn a class in the university classroom. This is why the issue of effective education is addressed but placed in the context of higher education.

Key Words: effective teaching - capacity and care - knowledge and development - learning - commitment

Mucho se ha establecido sobre la enseñanza eficaz o la eficacia en la enseñanza, pero realmente no se ha logrado establecer cuál es el procedimiento para lograrla; porque resulta obvio que no podemos preestablecer un sistema de educación que permita lograr lo anterior. Y si a esto, le agregamos varias interrogantes que se nos presentan como docentes universitarios, pues el problema resulta mayor.

De lo antes expuesto podemos afirmar que muchos de nosotros como docentes en el nivel Universitario, tenemos preguntas a cerca de: cómo podemos mejorar nuestras clases?, cómo podemos hacer para que los alumnos nos entiendan?, existe algún método que facilite nuestra labor como docentes?, la enseñanza eficaz puede ayudarnos a mejorar como docentes?,

Datos Académicos María Fernanda Ramírez Navarro: Licenciado en Derecho por la Universidad Iberoamericana, Maestría en Impuestos por la Universidad de Guadalajara; Profesor Asociado C de la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de los Lagos con más de 27 años en el ejercicio docente y profesional.

constituye un método la enseñanza eficaz?, Este método, nos ayudará a mejorar nuestra calidad como docentes universitarios?

También estamos conscientes que mucho se ha escrito al respecto, sin embargo, consideramos conveniente reflexionar un poco más sobre el tema, en cuanto a la educación en el aula universitaria.

Por lo que definitivamente tenemos que partir de entender el concepto de enseñanza eficaz, que según Murillo (2005) señala: “La acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”¹. Este concepto plantea que el profesor en el aula de clase debe lograr que sus alumnos tengan un conocimiento que trascienda la esfera universitaria, permitiendo que durante su desenvolvimiento como profesionista, logre enfocar todo aquello que aprendió durante sus estudios.

Así mismo podemos inferir, que la enseñanza eficaz incluye aspectos que van más allá del simple conocimiento de la materia, que refiere a un aspecto cognitivo y de dominio sobre la misma; ya que sin duda este es un factor elemental en el aula; pero, sin embargo, encontramos que también establece y abarca un aspecto humano – afectivo, que consiste en el entusiasmo por la enseñanza o por la materia, aunado a la sensibilidad y preocupación por el nivel y progreso de la clase, en la búsqueda constante de mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje. Un maestro que quiere a la docencia, la va a transmitir con toda su capacidad y esmero, por lo que ese amor que refleja, va a lograr que en los alumnos se genere un conocimiento que en algunos de los casos de los otros maestros no ocurre y ese hecho significativo, va a hacer la diferencia en el aula respecto de esa materia.

De igual forma tenemos que afirmar que en el nivel universitario no podemos emplear técnicas utilizadas en la primaria, secundaria y/o preparatoria, puesto que estamos frente a seres humanos con razonamiento y plena conciencia de su desarrollo de aprendizaje, por lo que necesariamente tenemos que imprimir en nuestro actuar como docentes universitarios, un entusiasmo por la actividad como maestros.

De aquí que la enseñanza eficaz constituya una actividad mucho más amplia a la que por costumbre pudiéramos referirnos, ya que efectivamente, ésta reflejará el placer que debe sentir un catedrático universitario por estar formando seres humanos que en su desempeño profesional, pongan al servicio de la sociedad sus conocimientos, habilidades, actitudes y

¹ Murillo, F.J. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Madrid: Octaedro.

aptitudes que desarrollen, con el sentido ético y moral que cada una de las profesiones determine.

El entusiasmo que pongamos por la actividad como docentes y transmitirlo de manera favorable en los alumnos, será muy notorio, puesto que al ver la pasión que se le imprime a cada una de nuestras clases, al avance de los conocimientos, el amor por la investigación, y descubrir que hay más allá del simple contenido de un artículo, de una frase, de un párrafo, de una ley o una fórmula matemática, podremos lograr que nuestros estudiantes del Centro Universitario, se motiven y sientan cariño por su carrera.

Ahora bien, de conformidad con el Decálogo para una Enseñanza Eficaz escrito por F. Javier Murillo Torrecilla, Cynthia A. Martínez Garrido y Reyes Hernández Castilla en 2010,²(2) señalan como número uno la “implicación y el compromiso del docente”, lo que de manera abundante hemos expuesto en párrafos anteriores. Sin embargo, hay que resaltar el punto de la implicación, pues ésta conlleva una complicidad entre el docente y la materia, es decir, el maestro tiene que conocer y desarrollar su materia de manera que genere un estímulo en el mismo, y para nuestra percepción, éste se va a generar sólo cuando se demuestre que conoce la materia y que el alumno refleje el conocimiento; logrando así, que el generador del conocimiento es reconocido como un transmisor de aprendizaje.

Para que el docente en el aula universitaria sea reconocido por sus alumnos, debe asumir tareas que implican su propio desarrollo profesional, tales como: preparar clases, porque no se permite que improvise; exponer ejemplos claros y cotidianos que permitan a los educandos relacionar lo expuesto de la materia con la vida en la que se desarrollan los universitarios; permitir la interacción entre el alumno y docente, puesto que esta comunicación va a lograr que el desarrollo cognitivo sea enriquecedor para ambas partes y no sólo se genere para el educando; hoy en día, también es importante tomar en cuenta la diversidad que en un salón de clases se le presenta al maestro, por lo que éste deberá estar atenta y tener sumo cuidado en admitir y permitir que todos se expresen en un clima de respeto, calidez e inclusión, ya que los estilos de aprendizaje pueden ser diferentes y muy variados.

Derivado de lo anterior, podemos afirmar que los siguientes aspectos reditúan en resultados del nivel de aprendizaje obtenido:

² F. Javier Murillo Torrecilla, Cynthia A. Martínez Garrido y Reyes Hernández Castilla. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; Volumen 9, Número 1. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4715>

- a) Claridad y organización de la enseñanza, se espera den como resultado; motivación para re-inscribirse en los cursos propuestos.
- b) Respuesta continua y específica de dudas y aclaración de las mismas; reflejarán la experiencia y dedicación académica.
- c) Clases magistrales mostrarán: habilidades cognitivas y de campo para resolver problemas.
- d) Debate en clase de la temática programada: se espera que se retenga a largo plazo el conocimiento.
- e) Métodos de resolución de problemas, se espera que el estudiante investigue e incremente habilidades para el pensamiento crítico.
- f) Organización en grupos de aprendizaje: se espera un conocimiento más amplio de cada tema de investigación, una apertura a la diversidad de pensamientos y opiniones y un esfuerzo adicional de cada uno de los participantes.

Todos estos puntos sirven como referencia para que los docentes generen un mejor desarrollo en el aula y han sido utilizados por muchos maestros para generar su clase de la mejor manera, pero los resultados no han sido los esperados, puesto a lo largo del desempeño como maestros universitarios, vemos que los egresados no adquieren las habilidades y competencias necesarias en el campo laboral, por ello nos preguntaríamos: basta sólo con generar estrategias para el desarrollo de una clase? o requerimos que los maestros acepten el papel o rol que desempeñan en el aula de clases?

Es claro que para lograr una enseñanza eficaz, tenemos que resaltar la importancia del rol del maestro, respondiendo a la pregunta del párrafo anterior; puesto que es un facilitador del conocimiento, y no como antiguamente se conceptualizaba al docente, como un simple transmisor del conocimiento. Definitivamente, el docente que quiere llevar a cabo el método de la enseñanza eficaz, pero sobre todo tiene que estar comprometido con la actividad, puesto que tiene como responsabilidad, el ser un conductor para la aclaración de dudas a través del debate en clase; situación que conlleva un alto grado de control, puesto que tiene que saber poner límites, pero sobre todo aclarar ideas.

El docente al impartir una cátedra tiene que tomar en cuenta que él es parte del proceso enseñanza – aprendizaje, y que él tiene una gran responsabilidad, puesto que de él depende que los alumnos continúen o no con sus estudios, ya que como vemos la claridad de la enseñanza permite que los alumnos quieran y deseen participar en la clase y quieran continuar con sus estudios.

Así mismo, la enseñanza eficaz es aquélla que hace que el alumno aprenda a pensar, a dudar, a desarrollar un pensamiento crítico, pero también a resolver problemas y sobre todo a encontrar alternativas frente a la diversa problemática que se les presenta durante su desarrollo

profesional, esto, porque estas competencias marcan la diferencia entre los estudiantes universitarios, ya que esto, es lo que realmente necesita nuestra sociedad.

Para poder hablar de la enseñanza eficaz, tenemos que incluir una actividad que realizan personalmente los docentes y consiste precisamente en la actualización de conocimientos; es de vital importancia que los docentes cuenten con los medios necesarios para continuar con su actualización, puesto que de ésta, surge entonces el pleno control y conocimiento de la clase.

Por lo tanto, podemos afirmar que la enseñanza eficaz tiene que entenderse como un método activo en el que las prácticas de enseñanza basada en problemas, de interacción y respuesta del profesor, debate en clase y participación en grupos, esto va a proporcionar no sólo conocimientos, sino hábitos, habilidades y modos de actuación en los alumnos; esto último se ha logrado y ha dado muy buenos resultados para algunos maestros en las Universidades visitadas.

Así mismo, pudiéramos ampliar este punto, retomando la frase asumida por algunos autores como Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983, que señala “el enseñar es una labor, el enseñar es un oficio, el enseñar es una profesión y el enseñar es un arte”.³ Efectivamente, la enseñanza eficaz tiene que ver con el amor a la enseñanza, puesto que un Docente tiene que asumir este compromiso que va más allá, de realizar su simple profesión; en otras palabras, los docentes deben de considerar a la enseñanza como una forma en la que se puede lograr transmitir todos los conocimientos personales a otros, y que éstos, a su vez, los amplíen, perfeccionen, refuten, afirmen, etc; para lo cual, entonces tenemos que ver la otra estrategia utilizada.

Para reafirmar lo antes expuesto es conveniente revisar el artículo “Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la Universidad”, por María Julieta Laudadio y Elizabeth Da Dalt (2014) quienes señalan: “La visión del profesor: hace referencia a la percepción que el docente tiene de su papel en la enseñanza de una disciplina concreta y a su aporte personal y profesional en la formación de sus alumnos.”⁴(4) Efectivamente, el docente tiene que darse cuenta de la importancia de su desarrollo en el aula, pues el conocimiento, experiencia y práctica que ya tiene, son ideas claras que tiene que plasmar frente a los alumnos. Pero esto significa un acto de conciencia, porque el maestro en muchas ocasiones no reconoce hasta dónde puede influir sobre sus alumnos y el ejemplo de la profesionalización que le estampe a sus clases, ese será el fruto que lo recompensará.

³ Darling-Hammond, L., Wise, AE y Pease, SR (1983). Evaluación docente en el contexto organizacional: una revisión de la literatura. *Review of Educational Research*, 53 (3). Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/1170367>

⁴ Laudadio, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 3, 483-498. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.5 Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3910/3808>

En el aula universitaria el docente tiene el mayor compromiso con el estudiante, puesto que en este nivel, es el detonante del quehacer del ser humano, pero al cual, se le debe imprimir un tanto de conocimiento, de sensibilidad, de amor y pasión por lo que se aprende, y para lograrlo, es necesario que el docente tenga el mismo amor, compromiso y pasión por su carrera como docente, puesto que es un arte el enseñar al universitario de manera eficaz.

Cuando hablamos de enseñanza eficaz en la Universidad, tenemos forzosamente que referirnos a la capacidad que el docente requiere para facilitar la transmisión – recepción de sus conocimientos, pero esto lo va a lograr a través de un reconocimiento a sí mismo, puesto que para llegar a ese lugar que ocupa en el desenvolvimiento profesional de seres humanos, tiene que ser capaz de afirmarse como conocedor de una materia que le apasione y quiera.

Bibliografía:

1. Murillo, F.J. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Madrid: Octaedro.
2. F. Javier Murillo Torrecilla, Cynthia A. Martínez Garrido y Reyes Hernández Castilla. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; Volumen 9, Número 1. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4715>
3. Darling-Hammond, L., Wise, AE y Pease, SR (1983). Evaluación docente en el contexto organizacional: una revisión de la literatura. *Review of Educational Research*, 53 (3). Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/1170367>
4. Laudadío, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 3, 483-498. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.5 Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3910/3808>

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

PROYECTO AULA: ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Virginia Dávalos Osorio
Instituto Politécnico Nacional
dávalos6@gmail.com

Alma Lucía Hernández Vera
Instituto Politécnico Nacional
alma_lucy23@hotmail.com

Gloria Rodríguez Morúa
Instituto Politécnico Nacional
gloriarm7@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo de este trabajo es disertar en torno a la estrategia de aprendizaje implementada en el Instituto Politécnico Nacional denominada proyecto aula y su relación con el pensamiento crítico. Esta ponencia es derivada de investigación realizada en el IPN con registro ante la SIP 20194929. Se parte de la premisa que el pensamiento crítico es una capacidad racional y reflexiva cuyo propósito es decidir qué hacer o creer, es el pensamiento que permite reflexionar y preguntarse. Se considera una competencia genérica y transversal que se precisa desarrollar en los alumnos del Nivel Medio Superior, y se requiere que el docente implemente estrategias eficaces para lograr este fin.

Palabras clave: Proyecto aula, pensamiento crítico, proyecto aula, estrategia de aprendizaje.

Abstract

The objective of this work is to speak about the learning strategy implemented at the National Polytechnic Institute called the classroom project and its relationship with critical thinking. This paper is derived from research carried out at the IPN registered with the SIP 20194929. It starts from the premise that critical thinking is a rational and reflective capacity whose purpose is to decide what to do or believe, it is thought that allows reflection and questioning. It is considered a generic and transversal competence that needs to be developed in students of the Upper Middle Level, and it is required that the teacher implement effective strategies to achieve this end.

Key words: Classroom project, critical thinking, classroom project, learning strategy.

Los avances en la ciencia y tecnología en las últimas décadas han provocado cambios contundentes en diferentes ámbitos de la sociedad, de ahí la importancia de la innovación incluyendo el entorno educativo. Se precisan cambios entre el saber y el saber hacer. Se necesita una educación orientada en la solución de problemas y centrada en el alumno, así como la implementación de nuevas estrategias para el logro de este objetivo.

Como una alternativa al planteamiento anterior el Instituto Politécnico Nacional (IPN), instituyó desde el año 2004 en su modelo educativo el aprendizaje por proyectos, y a esta metodología la denominó Proyecto Aula (PA). Es una estrategia de aprendizaje que funcionó en sus inicios como un mecanismo de gestión para implementar el enfoque por competencias, el cual establece que para el desarrollo de estas es fundamental crear ambientes de aprendizaje que permitan al estudiante solucionar problemas reales y con ello también desarrollar el pensamiento crítico. Esto es debido a que el desarrollo de este pensamiento crítico en los estudiantes a Nivel Medio Superior y Superior es un objetivo prioritario en las instituciones educativas, esto es porque en la actualidad la cantidad de información a que tienen acceso los jóvenes es infinita y se precisa cuenten con herramientas que permitan identificar información falsa de la verdadera, además poder tomar decisiones adecuadas para su vida personal y profesional, además desarrollar autonomía en el aprendizaje.

El Proyecto Aula es una estrategia didáctica que permite incorporar los aprendizajes de las asignaturas de un semestre a la solución de un problema en algún contexto propio de los alumnos, para que éste sea de su interés, a partir de la realización de un proyecto específico, en el que aplicarán a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje diversas estrategias didácticas que les permitirán no sólo adquirir conocimientos, sino también habilidades, destrezas y asumir actitudes positivas (IPN, 2012).

El propósito de trabajar desde esta perspectiva es desarrollar en los docentes una nueva cultura de trabajo con los alumnos dentro del salón de clases, de manera que se incorporen procesos centrados en el aprendizaje, lo que tendrá como consecuencia que el docente y el alumno modifiquen sus modos de intervención, pues, desde esta óptica, ambos son partícipes de la construcción del conocimiento, coaprendices y actores del aprendizaje (IPN, 2012).

Al trabajar el Proyecto Aula se parte de la idea de que los alumnos tendrán un mejor desempeño, no sólo en el ámbito académico sino también en el social, al vincular el aprendizaje con la realidad, y que mejorarán su desenvolvimiento en el ámbito de la investigación, pues desarrollarán habilidades para trabajar de manera colaborativa, aprenden a resolver problemas de la vida cotidiana a partir de sus aprendizajes, y tienen oportunidad de trabajar a su propio tiempo y ritmo.

Con esta estrategia los alumnos planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Los motiva a aprender porque les permite seleccionar temas de su interés y que son importantes en sus vidas, así como a investigar sobre ello.

El objetivo de implementar esta estrategia es motivar a los jóvenes a aprender y a que se comprometan activamente en hacer cosas en lugar únicamente aprender sobre algo. Se requiere que el estudiante realice un producto, una presentación o una actuación, del problema que pretende solucionar. Se enfoca en desarrollar las habilidades mentales de orden superior: razonamiento, análisis y síntesis.

Esta metodología de trabajo se lleva a cabo durante todo el tiempo que el joven cursa su bachillerato, es decir, el trabajo de Proyecto Aula lo inicia desde primer semestre y lo continúa hasta el sexto semestre. En todos los semestres, el problema a resolver cambia, así como el producto final que se realiza. El problema para resolver es elegido por los alumnos en una asamblea grupal, y ahí mismo se toman los acuerdos para que se involucren y mantengan el interés.

La función del docente dentro del Proyecto Aula es la de diseñar estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza de enfoque constructivista; debe tener una participación activa e intencionada para guiar el aprendizaje y no limitarse a ser un sólo un espectador de las actividades que realizan los alumnos. Debe plantearse una manera diferente de evaluar y de relacionarse con el alumno. En este método de trabajo se debe mantener un diálogo permanente para que el estudiante logre los aprendizajes planteados.

Para la realización del Proyecto Aula, las unidades de aprendizaje están interrelacionadas de tal manera que todos los docentes participan en la planeación y la implementación del proyecto, cada uno con actividades y estrategias diseñadas para alcanzar los objetivos propuestos al realizarse la planeación del Proyecto, de acuerdo con los contenidos o competencias disciplinares de la unidad de aprendizaje.

Tomando en cuenta que el Proyecto Aula es formativo, la evaluación es permanente. Generalmente la manera en que se evalúa el proyecto aula es con un portafolio de evidencias de cada estudiante. Este portafolio tiene como objetivo integrar el proceso de construcción del aprendizaje, la evaluación, la retroalimentación y la planeación de acuerdo con los resultados individuales obtenidos.

Como el diálogo es preponderante en este tipo de actividad, todos los docentes dan seguimiento al proyecto, retroalimentando de manera constante al alumno, y reflexionando acerca de los avances de su proyecto cada unidad de aprendizaje tiene que ver con el proyecto, de esta manera el conocimiento no está seccionado. El problema que se plantea en el proyecto tiene múltiples maneras de solucionarse.

La metodología para desarrollar el proyecto aula es muy específica, la cual consiste en seis fases o etapas para su realización. Las cuales proporcionan una metodología para su implementación, elaboración y presentación (IPN, 2012).

Se espera que al poner en práctica el aprendizaje con esta metodología los alumnos desarrollen el pensamiento crítico, pues las estrategias que se utilizan van dirigidas a desarrollar esta competencia que se plantea en el modelo educativo del IPN. Se afirma que se adquieren habilidades para trabajar de manera autónoma; se desarrollan conocimientos habilidades y actitudes que les permiten tomar decisiones y aplicarlas en su entorno social; se fomenta el trabajo colaborativo tanto en el alumno como el docente, lo que les permite aprender tomando en cuenta otras formas innovadoras; se fortalecen temas relacionados con el liderazgo, la autoestima, la seguridad y la convivencia social; se adquieren valores como convivir y respetar su entorno (IPN, 2012).

Cuando se trabaja con la metodología de Proyecto Aula, cambia la manera tradicional de enseñanza, el docente es un guía, un coaprendiz junto con el alumno, de ahí que la relación entre alumnos-docentes y docentes-docentes, sea diferente. La participación del docente es diferente, cambia de un rol pasivo a activo; tiene como centro el aprendizaje del alumno; se convierte en un acompañante del estudiante para apoyarlo en la construcción de su conocimiento; interactúa con el estudiante por medio de los contenidos propuestos, con el objetivo de convertir el aprendizaje y la solución de problemas en una experiencia educativa; trabaja colaborativamente con todos los integrantes del proyecto.

Asimismo, se involucra al estudiante en procesos de inducción, deducción, conjetura, investigación, experimentación, planteamiento de problemas, construcción de alternativas de solución, así como en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje. En esta estrategia el alumno asume un papel protagonista al ser constructor de su conocimiento, se precisa que seleccione la información que le sirva no sólo para su vida académica sino para su vida cotidiana, lo que le permitirá desenvolverse en la sociedad como persona. Para ello el desarrollo del pensamiento crítico es indispensable pues este le permitirá asumir una actitud responsable y propositiva.

Es relevante señalar que esta experiencia de aprendizaje es diferente, puesto que considera que no sólo es importante el objeto de conocimiento, sino también la forma en que se organiza y se interactúa para aprender (IPN, 2015).

Finalmente se puede afirmar que la visión que se tiene del aprendizaje con esta estrategia es diferente. En este contexto, no sólo es importante la información que tiene el alumno acerca del tema o problema sino lo que es capaz de hacer, pensar, reflexionar y criticar acerca de éste, además de proponer de soluciones.

Después de quince años de su implementación en el Nivel Medio Superior del IPN con el PA se ha desarrollado una nueva cultura de trabajo académico en los salones de clase y fuera de este. Se han modificado las acciones de intervención del docente y las formas de evaluar, así como el fomento del aprendizaje colaborativo y autónomo, pero aún se sigue en el cambio intentando innovar en el aula, para seguir en la vanguardia educativa, pues como afirmaba Heráclito: "Lo único certero en la vida es el cambio"

REFERENCIAS

- 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 (IPN) (2012). Proyecto aula. *Folleto informativo de la Dirección Educación Media Superior*.
- Olivares, S. L. y Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 759-778.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño. Indicadores y una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Ed. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/>

CONOCIENDO NUEVOS HORIZONTES A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

M^a Pilar Muñoz López¹
mpilar.munoz@um.es

M^a Ángeles Hernández Prados²
mangeles@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN

En el presente trabajo partimos de la premisa de que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura presenta múltiples posibilidades para establecer proyectos interdisciplinares que aglutinen contenidos de otras áreas como Ciencias Sociales, Valores Sociales y Cívicos y Educación Artística. En esta dirección, se ha analizado el currículo de Lengua Castellana y Literatura de la etapa de Educación Primaria con la finalidad de establecer lazos transversales con otras disciplinas. Partiendo de este análisis, se propone una alternativa formativa denominada “*Conociendo nuevos horizontes*” para que los docentes que pretendan fomentar en el alumnado el conocimiento de otras culturas, apostando por la educación en valores como potenciadora del respeto a los derechos humanos e incidiendo en el campo de acción de las relaciones humanas, dispongan de un modelo curricular desde el cual adaptar, diseñar e implementar sus propias propuestas de intervención y experiencias educativas e integradoras para motivar y promover el desarrollo del alumnado a lo largo de su vida, además de cubrir los contenidos curriculares. Esta propuesta curricular está destinada a 1º de Educación Primaria, y, por tanto, se sustenta en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que han sido redactados exclusivamente para dicho nivel educativo en las diversas áreas que intervienen atendiendo al propio Decreto 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, y que viene amparado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tras su modificación realizada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Palabras clave: Lengua Castellana y Literatura, Educación Primaria, educación en valores, interdisciplinariedad, convivencia.

ABSTRACT

In the present presentation we start from the premise that the subject of Spanish Language and Literature presents multiple possibilities to establish interdisciplinary projects that bring together didactic contents from other areas such as Social Sciences, Social and Civic Values and Artistic Education. In this direction, the Spanish Language and Literature curriculum of the Primary Education stage has been analyzed in order to establish cross-ties

¹ Graduada en Educación Primaria en la Universidad de Murcia con Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje. Titulada en el Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.

² Doctora en Pedagogía, profesora contratada doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en: educación familiar, educación en valores, ciudadanía, convivencia y sociedad de la información.

with other disciplines. Based on this analysis, a training alternative called “*Knowing new horizons*” is proposed for teachers who intend to promote in students the knowledge of other cultures, betting on values education as an enhancer of respect for human rights and influencing the field of action of relationships human, have a curricular model from which to adapt, design and implement their own proposals for intervention and educational and integrative experiences to motivate and promote the development of students throughout their lives, in addition to covering curricular content. This curricular proposal is destined to 1 of Primary Education, and, therefore, it is based on the contents, evaluation criteria and evaluable learning standards that have been written exclusively for said educational level in the various areas that intervene according to Decree 198/2014, of September 5, which establishes the curriculum of Primary Education in the Autonomous Community of the Region of Murcia, and which is protected by Organic Law 2/2006, of May 3, on Education, after its modification made by Organic Law 8/2013, of December 9, for the Improvement of Educational Quality.

Key words: Spanish Language and Literature, Primary Education, education in values, interdisciplinarity, coexistence.

1. INTRODUCCIÓN

Con tan solo un leve vistazo a la didáctica de la Lengua Castellana y Literatura, podemos constatar que son múltiples los trabajos que desarrollan la educación en valores, actitudes y otros temas transversales desde esta disciplina. A modo de ejemplo, Tristán (2019), propone el proyecto transversal “*El diario de un viajero*” amparado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que aúna las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura. Concretamente es un proyecto que tiene por finalidad que el alumnado de cuarto nivel de Educación Primaria elabore su propio diario de viaje a través de un trabajo de investigación guiado que le lleva a interpretar mapas y gráficos de temperaturas, descubrir constelaciones, conocer diversos países, sus ciudades y lugares de interés turístico y gastronómico, averiguar la utilidad de los husos horarios y desarrollar la capacidad de manejarse adecuadamente en la red a través de la búsqueda de vuelos y alojamientos en páginas webs concretas. Todo ello evidencia que se trata de un entorno educativo idóneo para integrar experiencias innovadoras, proyectos, interdisciplinaria, etc., ampliando aún más su versatilidad.

Haciéndonos eco de las palabras de López Valiente, Rodríguez Rivera, Gutiérrez Caro, y Pérez Rincón (2019: 53), “el área de lenguaje, representa un aporte valioso para la didáctica específica de esta área de conocimiento; teniendo en cuenta que es una materia fundamental que se desarrolla de manera transversal a lo largo del proceso educativo”. Otros autores que refuerzan este papel transversal de los contenidos curriculares de la Lengua Castellana y Literatura sostienen que el enfoque comunicativo desarrolla los aspectos que conducen a la competencia comunicativa plena de un hablante: intenciones comunicativas diversas, tipos de textos variados, procesos psicolingüísticos complejos de comprensión y expresión (oral y escrita), conocimiento y reflexión sobre la lengua en sus aspectos lingüísticos (gramaticales, ortográficos, léxicos) y comunicativos, contenidos actitudinales, socioculturales, sociolingüísticos, etc. (Martínez Ezquerro, 2017).

Ahora bien, ¿qué entendemos por contenido transversal? Normalmente, se entiende por contenidos transversales aquellos que se trabajan complementariamente desde distintas disciplinas (Pérez Saiz, 2011). En este sentido se entiende la lengua como un contenido transversal, es decir, que está presente en todas las materias del currículo y en toda actividad llevada a cabo en la escuela (Camps, 2006), pues la comunicación lingüística no se adquiere solo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con otras competencias que no son exclusivas de una asignatura, puesto que conciernen a toda la escuela, a la familia y a la sociedad. Por tanto, se propone, a través del trabajo cooperativo entre docentes, que las materias no se constituyan como compartimientos independientes unas de otras, sino que se trabajen las competencias y contenidos de forma transversal e impliquen a varias áreas de conocimiento (Cáceres, 2010). Todo lo mencionado hasta el momento, se reafirma en la siguiente cita:

Los temas de las líneas transversales, afectan a prácticamente todas las áreas y no son competencia exclusiva de ninguna, lo que precisa de la coordinación vertical y horizontal del profesorado y si es posible el trabajo en equipo de los mismos. Dichos temas no pretenden desplazar las materias curriculares, más bien, a partir de una perspectiva constructivista, buscan desarrollar la capacidad de pensar, de comprender y manejar adecuadamente el mundo que nos rodea, entendiéndolos como un contenido de enseñanza necesario para vivir en sociedad y que pueden incluso constituir finalidades en sí mismos convirtiéndose en instrumentos de valor para el alumnado (Busquets et. al, 1994: 230).

Estos mismos autores sostienen que una asignatura cualquiera no es una finalidad en sí misma, en cambio sí lo es formar personas que apuesten por la paz, que defiendan la igualdad de derechos y que respeten las diferencias (Busquets et. al, 1994: 230). Aspecto al que se refiere también el Preámbulo de la LOE/LOMCE (2013) al situar como novedad la preocupación por la educación para la ciudadanía, en un lugar destacado del conjunto de tareas educativas, y en la inclusión de nuevos contenidos referidos a esta educación, con la finalidad de ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global, resultando ser contenidos que han desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares.

Por tanto, la transversalidad no es algo desligado del marco normativo y legal sino que se manifiesta como una de las principales exigencias que tanto los centros como los documentos organizativos de centro deben contemplar. Así, en el artículo 121 de la LOE/LOMCE: 69, referido al Proyecto Educativo, se recopila lo siguiente:

El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

La idea de transversalidad también aparece recogida en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, al

dedicar exclusivamente su artículo 10 a la consideración de los elementos transversales, estableciendo la necesidad de contemplar desde todas las áreas aspectos relativos a la comprensión lectora, la expresión escrita y oral, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional la Educación en Valores. Aspecto igualmente recogido por el Decreto 198/2014: 206, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia:

Es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio, pues solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.

Por tanto, la transversalidad puede considerarse como una estrategia metodológica, ya que a través de ella se lograría la integración completa de los conocimientos, pues los ejes integradores permiten al alumnado reconocer las formas de construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias para la búsqueda de soluciones innovadoras y la formación en el alumnado de valores personales, humanos y sociales (Mateo, 2010).

Partiendo de esta premisa, consideramos que la asignatura de Lengua Castellana presenta múltiples posibilidades de aglutinar proyectos integrales y potenciadores del ser en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, así como ser un área presente en otros proyectos interdisciplinares de otras asignaturas, pues el carácter de estos proyectos favorece la construcción del conocimiento y el grado de desarrollo de la conciencia tan necesarios para la formación permanente (Chacón, Chacón y Alcedo, 2012). Algo similar defiende Martínez Ezquerro (2011) al establecer que al interrelacionar coherentemente los elementos curriculares que componen las diversas áreas de conocimiento, se mejora tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, como el método de enseñanza impulsado por el docente.

Sin embargo, dentro del marco de los contenidos relacionados con Lengua Castellana y Literatura de primer nivel de la Educación Primaria, concretamente relacionados con la comunicación oral, la comunicación escrita (lectura y escritura), el conocimiento de la lengua (gramática, ortografía y vocabulario) y educación literaria, se suelen emplear en las programaciones metodologías docentes los excesivamente dependientes del libro de texto, pues como bien establece Martínez Ezquerro (2011: 74) a pesar de que “el currículo es abierto y flexible, la realidad en la práctica docente resulta distinta. El libro de texto es el medio y recurso más utilizado, y los contenidos que ofrece tienden a la separación en bloques según propone el currículo”.

En definitiva, consideramos que son escasas las innovaciones educativas con carácter global y aglutinador de otras áreas que se plantean en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, pues a pesar de que las conexiones entre las áreas sean cada vez más valoradas, son diversos autores los que establecen que la enseñanza formal tiende a desaprovecharlas o a ignorarlas (Torres, 2001; Morin, 2006). Desde esta perspectiva, nos planteamos el diseño curricular de una Unidad Formativa que parte de esta asignatura.

2. CONTEXTUALIZANDO LA UNIDAD FORMATIVA

2.1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El Colegio Público de Educación Infantil y Primaria sobre el que se dirige esta propuesta curricular y de intervención educativa, resulta ser un centro dependiente de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, el cual se halla ubicado fuera del núcleo urbano de la propia capital de provincia. La zona de influencia de este centro se caracteriza por un notable incremento demográfico debido, principalmente, al proceso de independencia de los ciudadanos de alrededor y de la propia capital, mayoritariamente jóvenes, así como de ciudadanos de procedencia extranjera dada la situación estratégica a las afueras de la ciudad de Murcia de este enclave municipal. Dado este último aspecto, es un centro en el que el 33% aproximadamente de los 419 alumnos que acuden al mismo son inmigrantes o predecesores de familias inmigrantes (Marruecos, Ecuador, Bolivia, Rumania, China, Colombia, Bulgaria, Gambia y Eslovaquia), por lo que el rango socioeconómico y cultural de estas familias que acuden al centro es medio-bajo sufriendo en bastantes ocasiones de una notable inestabilidad económica.

En su condición de centro público, declara su carácter abierto y respetuoso con todas las normas y principios que inspiran la Constitución Española, siendo un aspecto que se percibe directamente en el funcionamiento y organización del mismo al delimitar, en su Proyecto Educativo (PE), una declaración de principios basada en los siguientes aspectos:

- Fomentar los valores y los principios que hagan posible la educación integral del alumnado.
- Educar en la libertad, en la justicia, el pluralismo, la tolerancia y el respeto a las diferencias entre naciones y personas.
- Fomentar la convivencia entre todos los componentes de la comunidad educativa.
- Propugnar la aplicación de unos principios psicopedagógicos, sociológicos y morales que impulsen una educación completa e integral a todo el alumnado.

En esta misma línea, las señas que dan identidad a este centro y que, igualmente aparecen recogidas en el PE, van a servir de cauce para el desarrollo personal, la inserción laboral, el progreso profesional y para el desarrollo de la capacidad de adaptación del alumnado ante los cambios sociales del futuro, se asientan sobre los siguientes aspectos:

- Defensor de las libertades individuales y colectivas, por tanto, pluralista y democrático.
- Favorecedor de la convivencia y educa en el respeto a la expresión de todas las opiniones y actitudes que no vayan en contra de los principios democráticos.
- Reconocer de las diferencias entre las personas y rechaza los prejuicios que tienen su origen en dichas diferencias, evitando cualquier tipo de discriminación por razón de raza, sexo, religión, nacionalidad o cualquier otra circunstancia personal.
- Promotor del diálogo, la responsabilidad y la tolerancia como únicos medios para la resolución de conflictos.

De todo lo expuesto se deduce que, es un centro que manifiesta que su labor educativa respeta fundamentalmente los Derechos Humanos, de donde se desprende que la educación ha de ser pluralista, respetando las convicciones religiosas, morales e ideológicas del alumnado, siendo el docente neutral en el acto educativo, no adoctrinando y rechazando todo tipo de dogmatismo. Por tanto, la educación que brinda este centro tiene por carácter

general fomentar los valores democráticos, comenzando por adquirir el respeto hacia los demás, con sus afinidades y diferencias, y apostando por el diálogo constructivo entre todos los miembros de la comunidad educativa con el propósito de hacer comprender al alumnado que los valores que supone la Democracia y el Pluralismo son valores inherentes a la persona, dado que vivimos en un país donde estos conceptos están incluidos en nuestras leyes y, por tanto, suponen actitudes y comportamientos acordes con estas ideas en nuestro entorno más próximo.

2.2. CONCRECIÓN CURRICULAR DE LA UNIDAD FORMATIVA

Se trata de una Unidad Formativa orientada y adaptada al alumnado del primer nivel de la Educación Primaria, que se centra en *el conocimiento de la diversidad cultural presente en el aula de primer nivel de la Educación Primaria mediante el reconocimiento de los conceptos de país, nacionalidad e idioma oficial de cada uno de ellos*, contribuyendo al desarrollo de los diversos bloques de contenidos que alberga el área de Lengua Castellana y Literatura: Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar; Bloque 2 y 3: Comunicación Escrita: leer y escribir; Bloque 4: Conocimiento de la lengua y Bloque 5: Educación Literaria.

Concretamente la Unidad Formativa ha sido titulada *“Conociendo nuevos horizontes”* y consta de seis sesiones distribuidas a lo largo de seis días en las horas destinadas a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Para concretar curricularmente esta propuesta, atenderemos al artículo 7 del Real Decreto 126/2014, el cual señala que los objetivos de etapa que se vinculan directamente con la misma son los que se exponen a continuación:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

Los contenidos sobre los que se sustenta esta propuesta, atienden a ser los establecidos por el Decreto 198/2014, para el primer nivel de la Educación Primaria y para las diversas áreas de conocimiento que intervienen y que van a servir de estrategia para impulsar la interdisciplinariedad, tal y como puede apreciarse en la Tabla 1:

Tabla 1

Concreción curricular de la propuesta aglutinada por asignaturas

ÁREA	BLOQUES DE CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Lengua Castellana y Literatura	B1. Comunicación oral: Hablar y escuchar. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. ▪ Ampliación del vocabulario. 	1. Participar en distintas situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turnos de palabra y escuchar.	1.1. Emplea la lengua oral como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en situaciones comunicativas de la vida escolar. 1.2. Transmite oralmente sus ideas con claridad. 1.3. Escucha las intervenciones de los compañeros.
	B2. Comunicación escrita: Leer. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y comprensión de diferentes textos leídos. 	2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.	2.1. Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.
	B3. Comunicación escrita: Escribir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escritura de palabras, oraciones y pequeños textos. 	1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.	1.1. Escribe textos breves propios del ámbito de la vida cotidiana imitando modelos.
	BLOQUE 4. Conocimiento de la lengua. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y escritura de palabras y oraciones y atención a las relaciones de género y número. ▪ Uso de la mayúscula en los nombres propios. 	1. Desarrollar competencias lingüísticas a través del uso de la lengua.	1.1. Usa la mayúscula en los nombres propios de persona. 2.1. Utiliza correctamente la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.
	B5. Educación Literaria. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura guiada de textos narrativos, de pequeños poemas y de textos breves de literatura infantil. ▪ Dramatización. ▪ Memorización y recitado de poemas con el ritmo y entonación adecuados. 	3. Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral.	3.1. Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia. 3.2. Memoriza y reproduce textos orales literarios breves y sencillos: cuentos, poemas, canciones.

Valores Sociales y Cívicos	B1: La identidad y dignidad de la persona. <ul style="list-style-type: none"> ▪ La identidad personal. 	1. Crear una imagen positiva de sí mismo valorando las características físicas y cualidades personales y expresarlo mediante el lenguaje oral.	1.3 Valora positivamente sus características físicas y cualidades personales.
	B2: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales. <ul style="list-style-type: none"> ▪ El descubrimiento, la comprensión y respeto de las diferencias (diferencias por motivos de raza, religión, sexo, físicas, psíquica y competenciales). 	4. Actuar con tolerancia y respeto comprendiendo y aceptando las diferencias y contribuir a la mejora del clima del grupo mostrando actitudes cooperativas y estableciendo relaciones respetuosas.	4.1 Muestra actitudes de respeto hacia uno mismo y hacia los demás sin tener en cuenta las diferencias físicas, psíquicas o competenciales. 4.2. Ayuda a los compañeros cuando lo necesitan.
	B3: La convivencia y los valores sociales. <ul style="list-style-type: none"> ▪ La Declaración de los Derechos del niño. 	5. Analizar, en relación con la experiencia de vida personal, la necesidad de preservar los derechos a la alimentación, la vivienda y el juego de todos los niños del mundo.	5.2 Explica las consecuencias para los niños de una mala alimentación, la falta de una vivienda digna y la imposibilidad de jugar.
Ciencias Sociales	B1: Contenidos comunes. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante. 	2. Participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social creando estrategias para resolver conflictos.	2.1. Participa en la vida social del aula mostrando actitudes de tolerancia y de respeto hacia los demás.
			2.2. Realiza trabajos y tareas en grupo, aceptando las responsabilidades que le correspondan.
Educación Artística	B2: La interpretación musical. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcción de instrumentos musicales sencillos con objetos de uso cotidiano. 	3. Utilizar los medios audiovisuales y recursos informáticos para explorar las posibilidades sonoras de diferentes instrumentos.	3.1 Construye instrumentos musicales sencillos con objetos de uso cotidiano.
	B3: La música, el movimiento y la danza. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Juegos motores acompañados de estímulos sonoros, canciones o instrumentos musicales 	1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza.	1.1 Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.

Partiendo de los contenidos legales, se han establecido otros específicos (Tabla 2) con la finalidad de concretar la Unidad Formativa dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, siendo el área principal de la que parte esta propuesta de intervención.

Tabla 2

Contenidos específicos para el área de Lengua Castellana y Literatura

CONCEPTUALES (SABER TEÓRICO)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La identidad personal: El Derecho de los niños a poseer un nombre y una nacionalidad. ▪ Conocimiento de la diversidad cultural presente en el aula. ▪ Familiarización con los aspectos concretos de la cultura del resto de compañeros: país, idioma, nacionalidad e instrumentos musicales.
PROCEDIMENTALES (SABER PRÁCTICO)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visionado y comprensión del vídeo <i>“El Derecho a un nombre y una nacionalidad”</i>. ▪ Lectura y comprensión del cuento <i>“Intercolorandia”</i> y del poema <i>“Mi amigo de color”</i>. ▪ Reconocimiento e identificación de la variedad cultural del aula-clase. ▪ Realización correcta de las tareas planteadas tanto a nivel individual como colectivo. ▪ Ejecución de juegos de forma colectiva. ▪ Construcción de instrumentos musicales con material reciclado. ▪ Dramatización del cuento motor <i>“Los animales de la selva”</i> mediante el empleo de recursos materiales.
ACTITUDINALES (SABER SER)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto por los turnos de palabra, aportaciones y opiniones del resto de compañeros. ▪ Participación activa en las tareas a desarrollar y fomento de la autonomía personal. ▪ Valoración y respeto por la diversidad cultural existente en el aula. ▪ Contribución al fomento de las relaciones entre los compañeros de clase.

Atendiendo a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, las competencias clave que presentan una vinculación específica con esta Unidad Formativa son las siguientes:



Figura 1. Competencias trabajadas en la Unidad Formativa

2.3. SESIONES Y ACTIVIDADES DE LA UNIDAD FORMATIVA

Para finalizar, exponemos la organización de las actividades desarrolladas en esta Unidad Formativa que se compone de un total de seis sesiones como puede apreciarse en la Tabla 3:

Tabla 3
Sesiones de la Unidad Formativa

Sesión	Actividad	Tipo de actividad	Metodología	Duración
S1	Construyendo mi identidad	Detectar conocimientos previos, introducción y evaluación	Formativa, activa, interactiva, participativa, lúdica y motivadora	45 min.
S2	Intercolorandia	Repaso, refuerzo, ampliación y evaluación	Formativa, activa, participativa, lúdica, interactiva, motivadora y creativa	45 min.
S3	Un recital a varias lenguas	Repaso, refuerzo, introducción de nuevos contenidos y evaluación	Activa, participativa, lúdica, interactiva, motivadora, de conciencia grupal, comprometida, creativa y flexible	60 min.
S4 y S5	Una gran orquesta	Lúdica y motivadora	Formativa, activa, participativa, lúdica, motivadora, creativa y flexible	45 min.
S6	¿Quién es quién?	Lúdica, motivadora y de evaluación	Activa, participativa, lúdica, interactiva, motivadora, de conciencia grupal, comprometida, creativa, flexible y de aplicación teoría-práctica	45 min.

Predominan las actividades de tipo lúdico, con una metodología activa, en la que los sujetos adquieren un gran protagonismo al ser ellos mismos los que descubren y construyen sus propios aprendizajes. Además de los contenidos pertinentes a Lengua Castellana y Literatura, como se ha podido comprobar, el alumnado se hace partícipe de otros contenidos curriculares relativos al resto de áreas que se integran en esta Unidad Formativa. A modo de ejemplo, los contenidos curriculares referidos a la construcción de instrumentos musicales y juegos motores exclusivos del área de Educación Artística, se abordan en la sesión 4 y 5 al ser necesario la elaboración de instrumentos musicales típicos de determinados países para la ejecución exitosa de una actuación musical a través de un cuento motor. Incidiendo en otro ejemplo, cabe destacar aquellos contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos referidos a la identidad personal, la declaración de los Derechos del niño y el descubrimiento y comprensión de las diferencias, tratados en la sesión 1, 2, 3 y 6, al profundizar en el conocimiento de las diversas identidades presentes en el aula a través de un audiovisual titulado “*¡Derecho a un nombre y una nacionalidad!*”, la presentación personal por parte del alumnado, la lectura de un cuento titulado “*Intercolorandia*” (creación propia) o la ejecución del juego “*Quién es quién*”. Finalmente, los contenidos del área de Ciencias Sociales vinculados con la utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia

pacífica y tolerante, se impulsan en todas las sesiones y, especialmente, en aquellas actividades que requieren del trabajo cooperativo del alumnado con la intención de crear un ambiente favorable de convivencia donde predominen valores como el aprender a convivir y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Mediante el análisis exhaustivo del currículo oficial, regido para el área de Lengua Castellana y Literatura en la Región de Murcia y dirigido al primer nivel de la Educación Primaria, con el propósito de constituir vínculos transversales con otras áreas, esta propuesta curricular de Unidad Formativa adquiere el carácter de ser compartida públicamente para beneficio de los docentes, quienes pueden utilizar de base para constituir sus propias propuestas de intervención educativa, actividades complementarias dentro y fuera del centro educativo o actuaciones puntuales, mediante los ajustes que estimen pertinentes en función de las necesidades educativas identificadas y de las características y posibilidades del entorno educativo, pudiendo aplicarse total o parcialmente la misma. Así mismo, se recomienda, informar a las familias de esta forma de proceder en el centro, y de la importancia de su colaboración para garantizar un mayor aprovechamiento. Se recomienda el acompañamiento familiar en el conjunto de la propuesta, y se pueden proponer por parte de los docentes, algunos materiales complementarios que incidan en el logro de los objetivos, competencias y estándares de aprendizaje evaluables planteados en la misma, desde el contexto escolar y familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Busquets, M, D., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M. y Sastre, G. (1994). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, España: Aula XXI/Santillana.
- Cáceres, M.T. (2010). Desarrollo transversal de la comunicación lingüística: análisis de necesidades y propuestas de tarea. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 9(1), 147-167.
- Camps, A. (2006). *Formació en didáctica de la llengua*. Barcelona, España: Graó.
- Chacón Corzo, M. A., Chacón, C. T. y Alcedo Y. A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (54), 877-902.
- Decreto 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.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- López Valiente, E. J., Rodríguez Rivera, L. R., Gutiérrez Caro, L. A., y Pérez Rincón, A. M. (2019). Didáctica de la lengua castellana y el modelo park y oliver en la práctica docente. *Rastros y rostros del saber*, 3(5), 40-55.

- Martínez Ezquerro, A. (2011). Integración de competencias curriculares en Lengua Castellana y Literatura. *Lenguaje y Textos*, 33, 73.82.
- Mateo, L. (2010). Tratamiento de los ejes transversales en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Morin, E. (2006). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Pérez Saiz, (2011). Conceptualización gramatical, transversalidad y producción espontánea de textos. En A. Lluch y M.C. González (Coords.), *XXVIII Seminario de Dificultades Específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. Seminario llevado a cabo en el congreso Consejería de Educación Embajada de España en Brasilia, São Paulo, Brasil.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Torres, J. (2001). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Editorial Morata
- Tristán, M. (Productora). (2016). Diario de un viajero. [Vídeo]. De www.slideshare.net

EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL ARTE ACTUAL. UN CASO REAL

Laura Luque Rodrigo

Profesora Universidad de

Jaén (lluque@ujaen.es)ⁱ

Resumen

Este trabajo se basa en la necesidad de trabajar la igualdad de género en las aulas, debido entre otras cosas al aumento de los casos de violencia de género entre los jóvenes. Para ello se propone usar el arte actual como medio para abordar conceptos y la creatividad como forma de expresión, ayudando a aumentar la cultura visual y la capacidad crítica y reflexiva con respecto a las imágenes. El proyecto consta de instrumentos de evaluación y de una metodología activa y participativa. En concreto tras un primer acercamiento conceptual, se presentan algunos conceptos sobre el género así como obras de artistas visuales que trabajan el tema. Posteriormente es el propio alumnado quien elabora sus proyectos creativos. Este proyecto ha sido implementado en cuatro centros de educación secundaria y los resultados muestran que ayuda a comprender estas ideas y a expresar las propias experiencias, así como a mejorar el clima en el aula.

Palabras clave: arte, educación, género

Abstract

This work is based on the need to work on gender equality in the classroom, due among other things to the increase in cases of gender violence among young people. For this, it is proposed to use current art as a means to approach concepts and creativity as a form of expression, helping to increase visual culture and critical and reflective capacity with respect to images. The project consists of evaluation instruments and an active and participatory methodology. In particular after a first conceptual approach, some concepts about gender are presented as well as works by visual artists who work on the subject. Later it is the students themselves who elaborate their creative projects. This project has been implemented in four secondary education centers and the results show that it helps to understand these ideas and express their own experiences, as well as to improve the climate in the classroom.

Keywords: gender, art, education

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se exponen los resultados de un proyecto de innovación docente llevado a cabo en grupos de educación secundaria de cuatro centros de Andalucía entre los meses de enero y marzo de 2018. El proyecto pretendía evaluar la asimilación de conceptos relacionados con igualdad de género, mediante la presentación de propuestas artísticas actuales de forma activa y proponer un proyecto artístico enfocado a trabajar el tema de forma grupal, logrando así la implicación del alumnado para fomentar la igualdad en sus vidas, mejorar el clima en el aula y estimular una mayor integración de todo el alumnado en el grupo y en su contexto. La motivación para realizar este proyecto la encontramos en el preocupante aumento de los casos de violencia de género durante la adolescencia, concretamente entre los 16 y 18 años, aunque

algunos informes rebajan el rango de edad a los 14 años e incluso antes y reflejan que el problema continúa posteriormente en la etapa universitaria (Barroso, 2017; Lourido, 2018). Un estudio de 2017 demostró que las niñas se sienten menos inteligentes que los niños ya a los seis años, lo que indica que la construcción de género es muy temprana (Marañón, 2018, p. 59), otros estudios indican que desde edad muy precoz las relaciones sociales en los centros educativos ya invitan a los adolescentes a perpetuar los roles de género (Ruiz Pinto; García Pérez; Rebollo, 2013).

El Instituto de la Mujer de Andalucía, en su informe sobre violencia de Género de 2014 (último publicado), indica que durante el año se atendieron a 94 jóvenes por violencia de género de entre 13 y 18 años, lo que suponía un aumento del 12% con respecto al año anterior (IAM, 2014, p. 40). Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística, a través del Ministerio de Igualdad, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, publicó una investigación sobre igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia, en cuyas conclusiones se expresa que “resulta necesario incrementar los esfuerzos para prevenirla, teniendo en cuenta la peculiaridad de la situación actual” (Díaz-Aguado, 2011, p. 388 y ss. . Los conflictos más importantes se dan en el marco de las parejas, por el control ejercido mediante violencia verbal, la invisibilidad del maltrato, la asunción de responsabilidad por parte de las chicas y la consecuente exención de los chicos (Bascón; Saavedra; Arias, 2013).

La UNESCO dice en su Manual Metodológico sobre Igualdad de Género, que “la educación es un instrumento para empoderar a las personas dotándolas de conocimientos teóricos y prácticos, que ayudan a las mujeres y los hombres a realizar elecciones informadas sobre su vida profesional y privada” (WEB UNESCO).

En este contexto se hace necesario implementar recursos para trabar la igualdad de género en el aula, desde un punto de vista plural e inclusivo. Además, la LOMCE recoge como principio del sistema educativo en el artículo 1 apartado l) de la LO 1/2006 de 3 de mayo de Educación al que modifica, “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”. Por otro lado, cabe reseñar como existen estudios que demuestran como las manifestaciones artísticas son apropiadas para educar en valores. Algunos proyectos previos los demuestran como el de la Asociación Proyecto Fusionarte que con el Proyecto Igualarte emplea la arteterapia para trabajar la igualdad de género en secundaria (WEB Proyecto Fusionarte); el IES Trassierra que organiza desde hace años un concurso sobre graffiti e igualdad (Luque Rodrigo, 2018); Mujeres en las Artes Visuales organizó en 2014 unas jornadas sobre “Aplicaciones del arte a la igualdad en ámbitos educativos, sociales y culturales” (WEB MAV); y el proyecto de I+D “Violencia e identidad de género. Análisis de la construcción de la identidad de género en relación a la violencia en niños y niñas de 3 a 12 años a través de la representación gráfica. Estrategias de cambio y mejora” (2004-2007), (Rigo, 2009). En este sentido son interesantes las aportaciones de la profesora Marián López Fernández-Cao.

2. OBJETIVOS

El primer objetivo del proyecto era conocer las situaciones de desigualdad o violencia que el alumnado es capaz de reconocer mediante la cultura visual adquirida e identificar situaciones que hubieran podido vivir, para así poder anteponernos a situaciones de acoso o violencia. Por otro lado, se planteaba la educación en igualdad mediante el arte actual, buscando la concienciación en el tema para fomentar la convivencia pacífica y mejorar el clima en el aula, así como formar a adultos responsables capaces de potenciar la igualdad social. Para ello, se propuso que el alumnado realizase un proyecto artístico en pro de la igualdad de género integrando el contexto, a las familias y las TICS en la medida de lo posible y por último medir si las opiniones y concienciación del alumnado había cambiado tras la realización de las

actividades. Por último, el objetivo mayor era elaborar un material que pudiesen emplear MÁS docentes en sus ámbitos laborales, puesto que “la intervención del profesorado de forma activa y creativa en los procesos de cambio hacia la igualdad se muestra como un factor clave para poder operar transformaciones educativas y sociales deseables ya que a través de ellos se transmiten y se reproducen patrones culturales” (Vega; Buzón; Rebollo, 2013), es decir, para poder incidir en discentes primero es necesario dotar a docentes de los materiales y conocimientos necesarios para ello, puesto que los adultos reproducimos los roles de género de manera casi inconsciente, ya que han sido aprehendidos desde la infancia.

3. MÉTODO

El proyecto puede integrarse dentro del Plan de Igualdad del Centro si dispone del mismo. Está diseñado para poder implementarse en cualquier grupo de Educación Secundaria. El inicio de la adolescencia se marca entre los 13 años aproximadamente y su fin a los 17, por lo que este marco de edad parece el más apropiado para incidir en este tema. Por último, cualquier momento del año es oportuno para realizar el proyecto, no se recomienda ponerlo en práctica sólo en relación con el 25 de noviembre (Día Internacional Contra la Violencia hacia la Mujer) o con el 8 de marzo (Día de la Mujer), si bien pueden ser el marco adecuado.

El proyecto puede integrarse dentro de las ‘Tutorías’, a través del profesor/a tutor/a. La Junta de Andalucía, en cuanto al Plan de Acción Tutorial, facilita unos cuadernos en los que aparece reflejado el trabajo sobre la violencia de género en relación 25 de noviembre y el 8 de marzo (WEB Junta de Andalucía, Averroes, 3º de la ESO). No obstante, el problema que puede presentar trabajar en tutorías es que tan solo hay una hora a la semana y los contenidos pueden dilatarse en el tiempo tanto que provoque que el interés del alumnado decaiga. También podría llevarse a cabo dentro de la materia de libre configuración autonómica ‘Educación para la ciudadanía y los derechos humanos’ (BOJA Decreto 111/2016, de 14 de junio), cuyos objetivos pasan por “valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” (WEB Junta de Andalucía, material didáctico). En Andalucía, la materia tiene en tercero de la ESO una hora semanal (WEB Revista de Filosofía). Por último, también sería óptimo aplicar el proyecto en la materia ‘Cambios sociales y relaciones de género’ (WEB Junta de Andalucía, Programación), asignatura optativa en Andalucía que cuenta con dos horas semanales y se adscribe al departamento de Geografía e Historia. Sus objetivos la hacen absolutamente apropiada para desarrollar el proyecto y en otras comunidades se están implementando materias similares a esta.

3.1 Metodología en el aula

La metodología empleada en el desarrollo del proyecto fue participativa y activa, puesto que se pretendía lograr la motivación e implicación del alumnado, de forma ordenada y con respeto, para expresar sus opiniones sobre los conceptos tratados. Las actividades propuestas al alumnado pusieron en práctica un amplio repertorio de procesos cognitivos, permitiendo un ajuste de estas propuestas a los diferentes estilos de aprendizaje. Además, la actividad artística requiere la cooperación; la ayuda entre iguales permite al alumnado aprender estrategias, y habilidades entre ellos, de modo que se adquieran las competencias clave. El docente, conociendo el grupo y su funcionamiento interno a nivel afectivo, puede agruparlos de manera adecuada para el correcto funcionamiento de la actividad.

3.2 Planificación

El proyecto se inicia con una primera sesión en la que se presenta de forma muy escueta el proyecto, para mantener cierta expectación entre el alumnado y sobre todo no influir en sus respuestas de la evaluación inicial, que se pasó a continuación en formato papel, realizándolo

de manera individual y terminando la clase con un debate sobre las mismas preguntas del cuestionario, para mostrar la opinión públicamente y debatir sobre ello.

En la siguiente sesión, desarrollada de forma teórico-práctica, se muestran conceptos relacionados con el género y se debate sobre ellos, apoyados en una presentación visual. La segunda parte consiste en presentar artistas que trabajan sobre el tema y comentar algunas de sus obras audio-visuales. A continuación, se propone al alumnado realizar una obra artística sobre el tema trabajado; mediante una lluvia de ideas, el grupo elige la temática y el formato artístico y luego se divide en grupos más pequeños. Una vez divididos, se concreta la idea y se realiza el boceto previo, con la supervisión docente. Las siguientes sesiones se dedican a la elaboración del proyecto y por último se exponen ante el resto de la clase. En total, el trabajo se realiza en una media de cuatro a seis clases, con la posibilidad de ampliarlo usando un material complementario proporcionado que incluía otros recursos audiovisuales como películas que tratan el tema.

3.3 Contenidos

Los contenidos se dividen en dos partes. En primer lugar, los conceptos trabajados mediante exposición y debate fueron: género, sexo, identidad de género (identidad sexual, orientación sexual, roles de género), igualdad de género, feminismo, machismo, empoderamiento y sororidad, a los que se suman otros como interseccionalidad y deconstrucción, así como todo lo correspondiente al colectivo LGTBI+, para resolver dudas al respecto de la identidad, la orientación y los roles de género. También se trató la violencia de género, con datos sobre las denuncias, incluyendo las falsas, ya que era una pregunta recurrente en los grupos.

La segunda parte, dedicada a obras artísticas sobre el tema, incluyó artistas que trabajan obras en distintas formas, como fotografía, video y graffiti, todos ellos cercanos a esta generación y asequibles para sus propias creaciones. Las artistas seleccionadas fueron de reconocido prestigio nacional e internacional y trabajan temas diferentes ligados a distintos conceptos como: Yolanda Domínguez, con obras sobre la imagen en la publicidad y los medios; Claudia Frau, sobre los roles y la violencia de género; Verónica Ruth Frías, en clave casi de humor, sobre el papel de la mujer dentro de la historia del arte y la maternidad; Valle Galera, con unas obras en las que plantea los límites entre lo masculino y lo femenino y temas relacionados con las teorías Queer; y Mara León, con un proyecto ligado a una problemática social concreta como es la reconstrucción mamaria tras sufrir una mastectomía, que ha contado con participación ciudadana y logrado que legalmente se acorten los tiempos de espera, como una forma de mostrar al alumnado el poder que puede tener el arte. Además, se añadieron dos artistas locales, Ángeles Barranco con un proyecto fotográfico sobre la expresión de la ternura masculina, para abordar con ello la igualdad de género también desde la parte de los chicos; e Icat, con *graffitis* que muestran la inclusión de las mujeres en trabajos tradicionalmente asociados a los hombres.

3.4. Evaluación

Los instrumentos de evaluación fueron diversos, en primer lugar un cuestionario inicial a través del cual conocer la predisposición del alumnado ante el tema, comprobar sus reacciones ante estímulos visuales como publicidad o canciones con contenido sexista y violento e incluso que el alumnado evidenciase si había sufrido o había presenciado situaciones de acoso o violencia. Esto se llevó a cabo mediante un cuestionario en formato papel. El segundo método de evaluación fue la observación, durante el tiempo en que trabajaban en equipo así como los resultados de sus trabajos plásticos. En tercer lugar, se hizo un cuestionario final, en el que se repetían algunas de las cuestiones iniciales, redactadas de forma diferente, para comprobar si las respuestas habían cambiado. Además se hacían preguntas sobre la propia actividad y se daba cabida a sugerencias de mejora. Por último, el propio profesorado también rellenaba una

autoevaluación para valorar como había funcionado la actividad, desde distintos niveles, el personal, a nivel de grupo, del centro, la implicación de las familias, etc.

3.4 Participantes

El proyecto se llevó a cabo en cuatro centros, probando distintos cursos y materias en los que integrarlo, centros además con un contexto diverso. En primer lugar, se llevó a cabo en el IES Virgen del Carmen de Jaén en dos grupos de tercero de la ESO, siendo desarrollado en presencia del profesor del centro, Miguel Ruiz, del departamento de Filosofía, dentro de la materia optativa *Cambios Sociales y Relaciones de Género*, y con el apoyo de María Antonia Romero Quesada, coordinadora del Plan de Igualdad del centro. Dicho centro, está situado en Jaén, en el límite de la zona centro y la zona nueva de expansión de la ciudad, en un lugar ligado a la enseñanza ya que muy cerca hay otro IES público, uno concertado y uno privado. Se trata de un centro con ciento cincuenta años de historia, bilingüe en francés, y con relación con centros internacionales de Italia y Alemania. Es un centro muy amplio que cuenta con una plantilla de más de ochenta docentes (PEC, Web del Centro). Ambos grupos se mostraron reacios al principio, pero luego se motivaron con la actividad, se mostraban participativos en los debates y abiertos, contando sus propias experiencias personales y dando su opinión. Hay que señalar que de todos los grupos de tercero de la ESO, estos dos grupos fueron los que peores resultados obtuvieron en el primer trimestre, y existieron problemas de disciplina sobre todo uno de los dos grupos.

Con el material elaborado, otros tres docentes llevaron a cabo el proyecto en sus respectivos centros. El primero de ellos, el IES Fuentenueva de El Egido (Almería), a través de Pedro J. Regis Sansaloni. El Centro, situado en una localidad de Almería con un alto grado de inmigración, cuenta con Plan de Igualdad en el que participa el docente (Plan del Centro, WEB oficial). En el Plan de Centro se presenta un diagnóstico del mismo donde se observa que buena parte de las desigualdades detectadas en el alumnado se corresponden a la educación recibida en casa, además el centro admite el uso de lenguaje sexista y se propone como objetivo dejar de hacerlo, así como aumentar la presencia de mujeres en las programaciones de materias, entre otras cuestiones. El nivel seleccionado fue ESA Nivel II – Presencial, en la materia *Ámbito Social*. El alumnado se encuentra en una franja de edad que oscila entre los 16 años y los 41 años, siendo la mayoría de entre 16 y 23. Además, la mayoría tenía nacionalidad española, pero también había un camerunés, un colombiano y una rumana. El docente empleó seis sesiones de una hora a lo que hay que sumar trabajo autónomo del alumnado en casa, estimado en unas dos o tres horas más, pareciéndole adecuado dicho número de sesiones. La clase se dividió en cuatro grupos y un alumno realizó su trabajo de forma individual; empleando para ello los móviles como cámaras fotográficas, folios, rotuladores, notas adhesivas y otros materiales de papelería. El alumnado expuso en clase sus trabajos y lo llevaron al claustro y consejo escolar para su visionado.

El tercer centro fue el IES Vera Cruz (Begíjar, Jaén), con el profesor José Joaquín Quesada Quesada. El centro se encuentra en una localidad pequeña, rural, en la comarca de La Loma, cercana a otras de mayor población y entidad como son Úbeda o Baeza. Es un centro pequeño que sólo tiene de primero a cuatro de ESO. Tienen un plan específico de igualdad, aunque no está en red, el docente participa en él. La web no tiene publicado el plan de centro por lo que es difícil realizar un análisis en profundidad (Web del Centro). El grupo elegido fue de tercero de la ESO, en concreto de la materia *Educación para la Ciudadanía*, en su mayoría es de nacionalidad española. Las edades oscilan entre los 14 y los 16 años. El número de sesiones empleadas para el proyecto fue de siete.

El cuarto centro fue el IES Peña del Águila (Mancha Real, Jaén), con la profesora Pilar Ramiro Rueda, la única docente que no pertenece a la especialidad de Geografía-Historia, sino a Inglés. Se trata de un centro formado por algo más de cuarenta profesores, que cuenta con

bachillerato y ciclos formativos, situado en una localidad que además de su desarrollo agrícola, fue una de las zonas más industrializadas de la provincia, las familias del alumnado son de clase media con un nivel medio-bajo tanto económica como académicamente (Web del Centro). La docente empleó las tutorías y necesitó cinco sesiones para el proyecto. Dividió la clase en seis grupos, pero no todos llegaron a presentar un trabajo final.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados de los cuestionarios iniciales y finales en los centros

En el caso del IES Virgen del Carmen (Jaén), los resultados del cuestionario inicial dan cuenta de que el 70% del alumnado se había planteado previamente cuestiones de género, y para un 56% su visión sobre el propio concepto cambió tras la actividad. Si bien partían de un concepto de género amplio antes de las sesiones, éste se amplificó tras las mismas. Es interesante que tanto antes como después de recibir esta formación, el alumnado reconoce actitudes machistas tanto en la publicidad como en la música, aunque teniendo en cuenta sus reacciones antes las imágenes planteadas, el porcentaje de estudiantes que reconocen sexismo en los anuncios aumenta. En general, el alumnado acepta sin problemas la homosexualidad y otras tendencias, pero mantiene una concepción tradicional en cuanto a la masculinidad, al identificar, en un alto grado, la imagen de dos hombres en actitud cariñosa, como una pareja sentimental, es decir, aun no aceptan bien que los hombres expresen sus sentimientos libremente, lo que quedó también corroborado ante su reacción al ver el proyecto fotográfico de Ángeles Barranco. No obstante, sí admiten en un porcentaje algo mayor que los niños jueguen con muñecas.

Sólo un 73% considera necesario el feminismo hoy día. Se aprecia un cambio significativo en cuanto al número de estudiantes que opinan que las manifestaciones artísticas pueden contribuir a un cambio hacia una mayor igualdad social, que en un inicio se situaba en un 74% y tras la actividad aumenta hasta un 100%.

Es interesante que no existen diferencias palpables en la mayoría de las cuestiones planteadas entre las respuestas que dan los chicos y las chicas, excepto en cuestiones como la amplitud del concepto de género, donde las chicas *a priori* se muestran más abiertas. Por otro lado, los chicos consideran más probable que el arte ayude a alcanzar la igualdad que las chicas. Evidentemente, las chicas reconocen en mayor medida haber sufrido situaciones machistas y sólo son chicos, aunque en un porcentaje ínfimo, los que reconocen haber sido machistas en alguna ocasión.

En el IES Fuentenueva (El Ejido, Almería), el 100% del alumnado aseguró haber reflexionado sobre cuestiones de género con anterioridad y diez de los doce aseguraron haber sufrido o presenciado situaciones de acoso, machismo o violencia de género. El 83% afirmó haber presenciado sexismo en la publicidad, si bien, cuando se les muestra un anuncio sexista, sólo el 50% reconoce machismo en él. Asimismo, el 91% del alumnado afirma reconocer machismo en canciones, especialmente de reggaeton y trap. En cuanto a la imagen de un niño jugando con una muñeca, sólo el 50% lo acepta. Por último, la imagen de dos hombres en actitud cómplice, sólo es calificada como una pareja homosexual por cuatro personas. El 91% de los estudiantes consideraron que el arte podría servir para conseguir la igualdad de género.

Lamentablemente, en este grupo solo dos personas afirmaron que el proyecto les había cambiado su visión de género. En cuanto a la publicidad, el 81% reconoció que hay sexismo en la publicidad, sin embargo, cuando se les muestra el anuncio de un maletero con unas mujeres maniatadas y amordazadas, con un hombre en el asiento del conductor en actitud triunfante, sólo nueve aprecian estar ante un secuestro, es decir, el resto sucumbe al mensaje que quería lanzar la marca. El 50% reconoce machismo en la letra de la canción propuesta. Por último, hay que señalar que la artista que más impacto causó en este grupo fue Claudia Frau, elegida

por el 43% de los y las estudiantes, que además remarcan el video [1/1/2016 – 30/3/2016] como el más interesante.

En cuanto al IES Vera Cruz (Begíjar, Jaén), el cuestionario inicial fue realizado a treinta y cinco estudiantes, de los cuales treinta afirmaron haberse planteado cuestiones de género con anterioridad. De hecho, veinticinco reconocen haber presenciado o sufrido situaciones machistas o de acoso. Hacen referencia sobre todo a situaciones relacionadas con el trabajo del hogar, que ven que sólo es realizado por mujeres o por comentarios de hombres refiriéndose a que las mujeres sólo sirven para eso. También cuentan como a las mujeres se las discrimina en las cuadrillas de recogida de la aceituna o como han oído chistes y comentarios impropios. Incluso un estudiante narra cómo presencié una situación en la que un hombre se negó a subir a un coche conducido por una mujer, porque pensaba que conduciría fatal por su sexo y moriría en el trayecto. En cuanto a su propio entorno escolar, cuentan cómo ven situaciones de este tipo en el centro, cuando en educación física hay que hacer equipos y los chicos no quieren chicas en el suyo, por ejemplo. La situación más grave contada, es de una chica que cuenta una situación de acoso por parte de un compañero.

Casi la totalidad del alumnado, afirma haber presenciado sexismo en la publicidad. Algunos de los chicos caen en el discurso de la marca y opinan que venderán más si son atendidos por mujeres guapas. Las chicas lo identifican con sexismo, pero caen en tópicos contra los hombres a los que definen como 'aprovechados' o 'babosos'. Asimismo, el 86% del alumnado reconoce haber observado sexismo en canciones, es más, se refieren al reggaeton y a cantantes y canciones concretas. Hay un enorme grado de coincidencia incluso en las frases de las canciones que escriben, lo que demuestra además cómo a pesar de reconocer ese machismo en ellas, se las saben de memoria. En general, aceptan que el niño juegue con la muñeca, pero cuando se trata de los adultos, casi todos reconocen en ellos a una pareja homosexual, aunque dicen respetarlo. Es decir, la ternura o la expresión del cariño masculino no están aceptadas dentro de la heterosexualidad. Sólo el 62% afirma que el término género hoy día debe ser más amplio. Una estudiante señala que el feminismo está bien para que los hombres sepan lo que se siente, es decir, que cree que el feminismo es lo contrario del machismo, erróneamente.

El 54% del alumnado afirma haber cambiado su visión sobre género tras realizar la actividad, el número parece no ser muy elevado, no obstante, esta respuesta contrasta con lo que expresan en la cuestión ¿has ampliado tu concepto de género?, pues todos explicaron que han aprendido nuevos conceptos y han reflexionado sobre la violencia y el acoso. Siete estudiantes, entre chicos y chicas, reconocen haber sido machistas alguna vez. El 100% reconoce ahora que hay sexismo en la publicidad, sin embargo, solo seis chicas identifican el anuncio del coche planteando en el cuestionario con cosificación y sexismo, en cambio todos los chicos sí lo identifican con sexismo, maltrato, un secuestro, violación o prostitución. Al mismo tiempo, el 100% del alumnado reconoce machismo en la letra de la canción que se les presentó. Esto indica que tienen mayor educación textual que visual, y que sería necesario incidir más en ello. Nuevamente señalan a Claudia Frau como la artista que más les ha impactado.

Por último, en el IES Peña del Águila (Mancha Real, Jaén), El 58% del alumnado afirma haberse planteado cuestiones de género previamente, el 90% de las chicas y sólo el 22% de los chicos. El 74% confiesa haber presenciado o sufrido situaciones machistas o de acoso. El 79% afirma haber detectado sexismo en la publicidad, aunque del anuncio propuesto sólo tres chicos lo identifican con sexismo, la cifra aumenta cuando se trata de las chicas. La cifra es similar en cuanto a la música, un 74% ha detectado letras machistas. En cuanto a las otras dos imágenes propuestas, el 100% del alumnado acepta que el niño juegue con la muñeca, si bien, cuando se trata de la expresión de afecto entre dos hombres adultos, todas las chicas lo relacionan con una pareja homosexual, curiosamente sólo dos chicos lo perciben así, el resto lo describen como un saludo, sin más. El 79% del alumnado cree que hoy día es necesario el

feminismo y dieciocho de los diecinueve está de acuerdo en que el término género actualmente debe ser más amplio. Un 68% creía previamente que el arte podría contribuir positivamente a lograr la igualdad.

El 55% reconoce haber sido machista alguna vez, curiosamente son más las chicas que los chicos que lo confiesan. El 95% considera ahora que el arte puede ayudar a mejorar la situación, aumentando exponencialmente la cifra con respecto al cuestionario inicial. El 80% dice haber ampliado su concepto de género. El 95% cree tras el ejercicio que hay sexismo en la publicidad, sin embargo, sólo cuatro chicos ven algo negativo en el anuncio del coche propuesto, los otros cuatro se quedan en lo meramente descriptivo. En cuanto a la letra de la canción, el 100% reconoce el machismo implícito en ella. Claudia Frau, vuelve a ser la artista con más éxito, junto con Verónica Ruth Frías.

4.2 Resultados de los ejercicios plásticos

En el IES Virgen del Carmen (Jaén), el alumnado optó por trabajar usando la fotografía, para ello, se emplearon cámaras fotográficas o móviles, algunos programas o aplicaciones de retoque fotográfico y cartulinas donde pegarlas junto con sus nombres, dado que luego iban a exponerse en los pasillos del centro. El primer grupo, formado por dos chicas y tres chicos, realizó dos fotografías alegóricas, la primera donde se mostraba a una pareja feliz, con dos muñecos playmobil vestidos de novios delante de ellos, como alter ego de ellos mismos, en el pasillo del instituto. Una segunda fotografía muestra una mano que tira la muñeca a la basura, como símbolo del maltrato recibido. En medio, colocaron un reloj de arena simbolizando el paso del tiempo.

El segundo grupo mixto y más amplio, realizó una fotografía con dos chicas sentadas en un pasillo del instituto, conversando alegremente, mientras que otra, apartada pero en el mismo banco, mira con cara seria el móvil. Un zoom del móvil realizado con papel y rotulador muestra una conversación con su novio que la maltrata a través de palabras de control y acoso.

Otro grupo realizó una fotografía en blanco y negro donde todos llevaban los labios pintados de rojo, único color destacado de la imagen, con el título "Los roles no tienen género", colocados de perfil y alternando chico y chica, en el pasillo del instituto y con la luz dirigida a los rostros. Otro grupo decidió inspirarse en la obra Poses de Yolanda Domínguez. Se situaron en un banco de un pasillo del instituto y recrearon poses de modelos que encontraron en internet. En el montaje final, situaron bajo cada uno de ellos la fotografía original, haciendo una foto al móvil donde se mostraba la imagen. Otro grupo, también en el pasillo del instituto, hizo una fotografía de un chico que se colocó con postura de cocinar y una chica sentada con postura de leer el periódico, con emoticonos añadieron el *atrezzo* y un bocadillo donde se leía la frase "¿te ayudo?" que sale de la chica. Por último, en otro de los grupos, uno de los chicos se vistió con ropa de chica y la chica con ropa de chico, sienten todas las prendas de carácter unisex y se fotografiaron al aire libre. Le dieron el título de 'El cuerpo no tiene género', para mostrar que la ropa no tiene marca de género.



Figura 1. Selección de algunos trabajos del IES Virgen del Carmen (Jaén). (Fuente: fotografías propias)ⁱⁱ.

Los trabajos del IES Fuentenueva fueron menos visuales. Un estudiante realizó un ensayo sobre la homosexualidad, redactado como una entrevista de preguntas y respuestas a una amiga suya con un breve comentario personal, si bien no es esto lo que se pedía, pues el proyecto trata de mejorar la cultura visual del alumnado, al menos el estudiante quiso realizar un trabajo a diferencia de algunos del centro anteriormente tratado, que no llegaron a hacer nada. Por otro lado, un grupo de seis estudiantes, algunos disfrazados y con pelucas, realizaron un video donde leían frases sobre la igualdad que habían escrito los compañeros, mientras el resto escucha, después, en un escenario de marionetas se dio lectura a un cuento sobre una princesa rosa que va descubriendo otros colores. El nivel artístico o estético no puede valorarse ya que no está presente. En cuanto al contenido, la lectura de las frases es correcta y su contenido también, los disfraces se explican porque pretenden dirigirse a un público infantil.

Otro trabajo, elaborado por tres chicos, presenta un montaje fotográfico en forma de proyección donde se van pasando carteles con frases que explican el significado de términos como zorra, guarra o puta, con el objetivo de eliminar el carácter de insulto con que se infiere en muchas ocasiones hacia las mujeres. Después, una bola de papel pisoteada, con la técnica del *stop motion*, se abre y deja leer la frase "somos diferentes ¿y qué? Un puzzle nunca se forma con piezas iguales". Al final aparece sobre fondo negro la frase "es más fácil discriminar lo que no se conoce" y se muestra una imagen de un matrimonio entre un chico negro y una chica blanca. Este trabajo tiene un mayor esfuerzo por cuidar la estética y los aspectos artísticos, además de conocer la técnica del *stop motion*. Asimismo el contenido es correcto y aunque cae en tópicos, hace una reflexión sobre el uso del lenguaje, por lo que explora contenidos complementarios a los planteados en las sesiones y amplía dicha información.

El cuarto trabajo presentado, fue un video que mezclaba frases contra la violencia de género con cuatro fragmentos de testimonios reales extraídos de vídeos publicados en la red y emitidos por televisión. La intención es correcta, pero no muestra ningún grado de creatividad, no obstante es un trabajo interesante por la labor de investigación y búsqueda que ha cumplido el objetivo de hacer reflexionar sobre el tema. También en formato audiovisual, el quinto grupo, presentó frases contra la violencia de género y la desigualdad, escritas en post-it pegados en una mesa y unidos por un camino que hace que la cámara siga el recorrido. En el audio tan sólo se oye una música de fondo que no tiene ningún significado para el contenido. Si bien el trabajo no tiene una gran relevancia a nivel artístico o estético y las frases del contenido son

tópicos bastante usados, se valora el esfuerzo de pensar en el contenido en sí y elaborarlo, empleando las TICS, especialmente programas de edición de video.

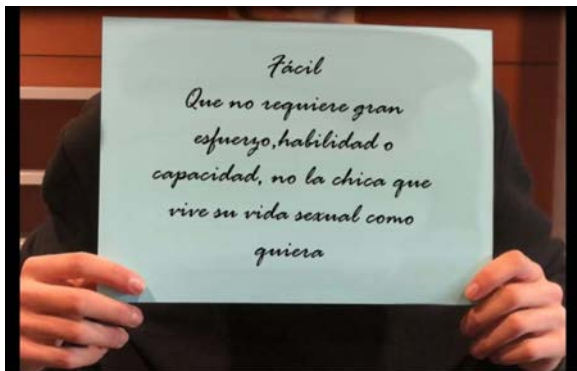


Figura 2. Fotograma de uno de los trabajos del IES Fuente Nueva (El Egido, Jaén). (Fuente: fotografía de Pedro José Regis Sansalónis).

En el IES Vera Cruz (Begíjar, Jaén), los trabajos han sido más infantiles, lo que ha restado en cierto modo, fuerza a los contenidos. Uno de los grupos realizó un cartel donde se ha dibujado una a una mujer de medio cuerpo, con la mirada baja y la boca tapada por un cartel donde se lee la frase 'ya no puedo más'. Se acompaña del mensaje 'no más violencia' y 'llama al 016'. Los colores empleados son fundamentalmente el gris y el morado, color que simboliza el feminismo. El trabajo es interesante porque aunque lo que han planteado sea simplemente un cartel contra la violencia de género, han jugado bien con los símbolos. Otro grupo también hizo un cartel en el que se lee 'el amor es bonito no lo manches con sangre', acompañado de una fotografía de los ojos de una mujer, de los que emerge una lágrima rosa. Un tercer grupo hizo un cartel con la frase 'para el amor no hay límites', con dos corazones coloreado con la bandera LGTBI+ y dos fotografías de parejas besándose, ambas del mismo sexo. El cuarto grupo, realizó un cartel con la frase 'no al maltrato psicológico', donde un cerebro humanizado (con rostro, brazos y piernas), da un puñetazo al símbolo de la mujer.

El quinto grupo presentó un dibujo de influencia pop, concretamente de Lichtstein, del rostro de una mujer llorosa, con la frase 'Amar no sufrir'. En sexto lugar, se presentó un cartel con una fresa humanizada (con rostro, brazos y piernas), de la que sale un bocadillo en el que se lee 'di no al maltrato machista'. El trabajo está inspirado en la obra de Claudia Frau [1/1/2016 – 30/3/2016], pero resulta pueril y hace plantearse hasta qué punto se ha captado el mensaje, puesto que las frases de Claudia Frau son una metáfora de mujer asesinadas por sus parejas o exparejas, y aquí la fresa parece sacada de unos dibujos animados, por lo que pierde el contenido simbólico. Realmente, más que conceptual, el problema parece ser sobre el tratamiento de la imagen. Por último, un último grupo presentó una cartulina verde en la que se había dibujado un campo de fútbol donde se simula un partido creando monigotes con caras de famosos recortadas de revistas. Se supone que un equipo es masculino y otro femenino. El segundo gana 8 a 3. Se lee la frase 'jugamos en igualdad'.

Los carteles resultan un trabajo un tanto pueril, sin gran dosis de creatividad. Se valora el haber trabajado el tema, pero como en muchos otros casos se recurre más al texto que a la imagen. Hay ciertas dosis de creatividad, con en el último trabajo.



Figura 3. Selección de algunos trabajos del IES Vera Cruz (Jaén). (Fuente: fotografías de José Joaquín Quesada Quesada).

Probablemente, los trabajos más interesantes sean los presentados en el IES Peña del Águila (Mancha Real, Jaén). En el primer trabajo, sobre una cartulina azul con el título 'Feminismo', se presentan ocho fotografías de carteles con frases feministas como: 'nunca llamaré puta a otra mujer', 'dejar de trabajar para cuidar a los niños será una elección no una presión', 'nunca arriesgaré mi salud por alcanzar un estereotipo de belleza', etc. Al mismo tiempo, sobre una cartulina roja con el título 'Machismo', se presentan ocho fotografías de carteles con frases machistas como: 'vestida así pareces una puta', 'peleas como una mujer', 'estás algo nerviosa ¿no estarás en unos de esos días?', etc. El segundo grupo presentó una cartulina naranja, con el título "si la sangre es de una mujer maltratada la herida es de todas", a modo de collage, se presentan frases y motivos relacionados con la violencia de género como: la explotación sexual, maltrato doméstico o violencia sexual. Si bien no presenta un alto grado de creatividad o artísticidad, al menos han trabajado el tema y han comprendido ciertos mensajes importantes.

El tercer grupo presentó un trabajo de gran interés. Se trata de una serie de instalaciones en las que se presentan muñecas (Barbie y Kent), posando delante de una fotografía que los sitúa en un contexto concreto. El tema son los roles de género, por lo que además han vestido a cada muñeco de una forma concreta. La primera imagen es una Barbie vestida con un mono azul delante de un taller mecánico, puesto que es una profesión asociada a lo masculino; la segunda es otra Barbie con otro mono azul y un pañuelo en la cabeza atado con cuatro nudos, delante de un edificio en obras, otra profesión, la de albañil, asociada al hombre; la tercera instalación es un Kent, con un babi de cuadros, delante de un aula de infantil, puesto que la educación infantil o jardín de infancia se suele asociar a lo femenino; la última imagen es la de un Kent vestido con un típico uniforme de doncella, blanco y negro y escotado, delante de una fotografía de una cocina. Se trata de un gran trabajo porque no sólo han entendido bien el concepto y han optado por invertir los roles, sino que han empleado la instalación como recurso creativo, utilizando la fotografía de fondo para jugar con la tridimensionalidad y el espacio, y realizando lo que se conoce como 'customizar', a los muñecos, cosiendo sus propios vestidos. Además la elección de estos muñecos es interesante, primero porque se encuentran en una edad en la que están dejando de utilizarlos, pero sobre todo porque esta marca concreta se ha asociado en numerosas ocasiones con la perpetuación de estereotipos y de cánones de belleza perjudiciales para las niñas, de hecho en los últimos años han creado muñecas con diversidad de tallas, orientación sexual, color de piel, etc.

El último grupo realizó un video inspirado en el de Claudia Frau titulado [1/1/2016 – 30/3/2016]. En él, con una música de fondo de Yan Tiersen que no aporta nada a nivel conceptual, se enfoca una rosa sobre fondo blanco. Una mano va arrancando poco a poco pétalos, hasta aplastar por completo la flor que ya aparece marchita. Mientras, una voz en off masculina acompaña el gesto con frases de control y violencia hacia la mujer. El vídeo, aunque

estéticamente resulta bueno por ser una copia del vídeo de Frau, es interesante porque demuestran haber captado el concepto al introducir la voz. Este trabajo ha sido presentado por parte del centro a un concurso de creación joven.



Figura 4. Selección de algunos trabajos del IES Peña del Águila (Jaén). (Fuente: fotografías de Pilar Ramiro Rueda).

4.3 Resultados totales

Deben señalarse algunos aspectos comunes, como que en El Ejido, posiblemente por ser un alumnado de más edad, se han mostrado más cerrados, y la actividad ha funcionado peor, a tenor de los resultados obtenidos. Cabe señalar como un estudiante del IES Peña del Águila (Mancha Real), de cuarto de la ESO, señalaba que hubiese preferido realizar esta actividad con menos edad. En el IES Virgen del Carmen, pudo comprobarse cómo con los dos alumnos de veinte años era imposible trabajar el tema. No se aprecian grandes diferencias entre las localidades, si bien es cierto que en la capital o en Mancha Real, que está cerca, el alumnado se muestra algo más abierto. En Begíjar se aprecia como el alumnado está más familiarizado a presenciar situaciones machistas de manera cotidiana, en muchos casos asociadas a los trabajos del hogar y del campo. Las diferencias con El Ejido se deben probablemente más a las edades y nacionalidades del alumnado.

Otro tema a tener en cuenta, es que aunque las chicas suelen responder con más frecuencia que hoy día debe existir feminismo, muchas veces caen en los estereotipos, no sólo hacia las mujeres sino también hacia los hombres.

A nivel estético optan en muchas ocasiones por el texto, más que por lo visual, hay que trabajar más lo visual y el tema de la publicidad, es fundamental hoy día tener una buena cultura visual para ser capaces de 'educar el ojo' y detectar situaciones sexistas e inapropiadas que aumenten las desigualdades o la violencia. El alumnado, en general, acepta sin reservas la homosexualidad mejor que las muestras de cariño entre hombres heterosexuales. Sin embargo, admiten casi al 100% que los niños jueguen con los juguetes que quieran, aunque reconocen que socialmente pueda estar mal visto. El alumnado reconoce masivamente el machismo en las canciones que suelen escuchar, lo que es un dato alentador, sin embargo el

dato es más preocupante con los anuncios publicitarios, donde les cuesta más apreciar el sexismo y la violencia.

5. CONCLUSIONESⁱⁱⁱ

Los resultados del proyecto han sido satisfactorios, por lo que se plantea la posibilidad de seguir implementándolo. Es recomendable ponerlo en práctica, tal y como se desprende de los resultados, en una edad entorno a los trece años, o incluso antes, es decir, entre primero y tercero de la ESO, puesto que los conceptos más adelante están más asimilados y es mucho más complicado inferir en ellos para crear nuevas ideas, hábitos y costumbres en sus relaciones personales.

El alumnado tiene una cultura visual muy escasa, a pesar de vivir en la era de las imágenes, por lo que es necesario trabajar con ellos este tema, desde el arte, la publicidad y otros medios, para que tengan herramientas que le permitan adquirir a lo largo de su vida capacidad crítica y reflexiva, así como saber descifrar los mensajes que encierran las imágenes. Se demuestra en la incapacidad para descifrar los códigos que se les mostraron tanto en los cuestionarios como en las sesiones teórico-prácticas, como en el hecho de que muchos de los trabajos propuestos recurren al texto o han quedado pueriles y carentes del significado concreto que perseguían. Por otro lado, hay que señalar que si bien las diferencias entre las distintas localidades no son muy significativas, sí se aprecia mayor frecuencia de las situaciones de desigualdades en los lugares más rurales.

La conclusión más importante del proyecto, es que los datos que arrojan los estudios sobre violencia de género en la adolescencia y el desconocimiento, por parte de los menores, sobre cuestiones como el feminismo y sobre todo el acoso y el control en las parejas, hace necesario que se implementen estos contenidos en los currículos escolares de una forma mucho más amplia, directa y eficaz. El arte sin duda parece un buen medio, ya que además fomenta otras capacidades como la creatividad, la iniciativa, el trabajo en equipo y desarrolla capacidad de crítica y reflexión, además de ayudar a crear una cultura visual adecuada. Por otro lado, claramente mejora el clima en el aula y la integración.

BIBLIOGRAFÍA

“Por qué el cerebro humano necesita arte”. Recuperado de wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/ [Consultado el 26 de diciembre de 2017]

El 27,4% de los jóvenes considera "normal" la violencia de género en una relación, según la FAD”, El Mundo, 13 de noviembre de 2017.

“Atendidas en 2017 casi 140 adolescentes víctimas de violencia machista”, El Plural, 16 de enero de 2018.

“El control y la dominación presentes desde la adolescencia: la violencia machista entre menores sigue en aumento”, La Sexta, 21 de marzo de 2018.

AMOR MARTÍN, M. C. Arte contemporáneo y educación en valores en educación primaria. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1737/1/TFG-L9.pdf> [Consultado el 20 diciembre 2017]

ANTÚNEZ, N., ÁVILA, N., ZAPATERO, D. (eds.).(2008). “El arte contemporáneo en la educación artística”. Madrid, Eneida.

BARROSO, Javier. “El número de menores atendidas por violencia de género sube un 50%”, El País, 28 de agosto de 2017.

- BASCÓN, Miguel; SAAVEDRA, Javier; ARIAS, Samuel. (2013). "Conflictos y violencia de género en la adolescencia. Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación", *Profesorado* nº 17, pp. 289-307.
- BUTLER, J. (1999). *El género en disputa*. Madrid: Paidós.
- CANDEL, R. (2012). *Diccionario feminista*. Recuperado de <https://rosacandel.es/diccionario/> [Consultado el 19 octubre 2017]
- CARBAJOSA, A. (2017). "El Constitucional alemán permite inscribir a personas de un tercer sexo en el registro civil", *El País* [9 de noviembre de 2017], s.p.
- CHALMERS, F.G. (2003). "Arte, educación y diversidad cultural". Madrid, Paidós.
- DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J.; CARVAJAL GÓMEZ, M.I. (Dir.). (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y Universidad Complutense, Unidad de Psicología Preventiva, pp. 388 y ss.
- DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, R. (2003). "Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación". Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- ELZO IMAZ, J; MEGÍAS VALENZUELA, E.; BALLESTEROS GUERRA, J.C.; RODRÍGUEZ FELIPE M.A.; SANMARTÍN ORTÍ, A. (2014). "Jóvenes y Valores (i). Un ensayo de tipología". Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- FREEDBERG, D. (1992). "El poder de las imágenes". Madrid. Cátedra.
- GRAEME CHALMERS, F. (2003). "Arte, educación y diversidad cultural". Madrid, Grupo Planeta.
- GREENE, M. (2005). "Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social". Barcelona, Graó.
- GUILLÉN, J. C. (2015). "¿Por qué el cerebro humano necesita el arte?", *Escuela con cerebro*, Recuperado de <https://escuelaconcerebro>. [Consultado el 18 de febrero de 2015].
- GUTIÉRREZ, M.L. (2017). "Arte, tecnología, género y espacio público. Un análisis a través de las obras de Jenny Holzer y Bárbara Kruger", *Prometeica* 15, pp.17-30.
- LÓPEZ APARICIO, I. (2016). "Arte político y compromiso social. El arte como transformación creativa de conflictos". Murcia, CENDEAC.
- LOURIDO, M. "Se triplica el número de menores detenidos por violencia machista", *Cadena Ser*, 26 de febrero de 2018
- LUQUE RODRIGO, L. (2018). "Arte urbano para la igualdad de género. Experiencias, obras y artistas", *Actas 3er. Congreso Internacional ACC: Arte, Ciencia y Ciudad: ¿Cómo se cuentan las cosas?* Málaga: Facultad de Bellas Artes de Málaga.
- MARAÑÓN, I. (2018). "Educar en el feminismo". Barcelona, Plataforma editorial.
- MARCO TELLO, P. (1997). "Motivación y creatividad en la preadolescencia". Madrid, Paidós.
- NGOZI ADICHIE, Ch. (2017). "Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo". Madrid, Ramdon House.

PRADO, D. (1996). "Creatividad y valores". Logroño, Centro de investigaciones creativas.

PRADO, D. (1988). "La interpretación del medio a través de la creatividad". Madrid, Fundación Universidad Empresa.

PRIETO, E. "Un muro de 150 metros para apoyar la igualdad de género", Diario Jaén [14 febrero 2018]. s.p.

QUIROSA GARCÍA, V.; LUQUE RODRIGO, L. (2015). "Arte útil para la sociedad. Consideraciones en torno a seis artistas del siglo XXI en España", *De Arte*, 14, pp. 249-261.

RIGO, C. (2009). "Propuesta didáctica. Ouka Leele". Madrid, Eneida.

RUIZ PINTO, Estrella; GARCÍA PÉREZ, Rafael; REBOLLO, M^a Ángeles. (2013). "Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género", *Profesorado* nº 17, pp. 123-140.

RUIZ REPULLO, Carmen. (2016). "Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes". Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.

SÁNCHEZ PARDO, L.; MEGÍAS QUIRÓS, I.; RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E. (2004): "Jóvenes y Publicidad". Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes. Madrid: FAD, INJUVE. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

VARELA, N. (2017). "Feminismo para principiantes". Madrid, PRH.

VEGA, Luisa; BUZÓN, Olga; REBOLLO, Ángeles. (2013). "Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad", *Profesorado* nº 17, pp. 57-70.

Definición igualdad de género. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/igualdad-de-genero/> [Consultado el 23 de diciembre de 2017].

Material didáctico para Ciudadanía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/WEBportal/WEB/portal-de-igualdad/material-didactico/-/libre/detalle/nGb3/la-ciudadania-y-los-derechos-de-mujeres-y-hombres> [Consultado el 9 de abril de 2018].

IAM. (2014). El control y la dominación presentes desde la adolescencia: la violencia machista entre menores sigue en aumento, 40.

Informe OIM 2014. Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observimg/informes/docs/Informe2014.pdf> [Consultado el 6 de abril de 2018]

Mujeres Visuales Disponible en: <https://mav.org.es/> [Consultado el 9 de abril de 2018]

Programación de la Asignatura Cambios Sociales y Relaciones de Género. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11008525/helvia/sitio/upload/PROGRAMACION_CAMBIOS_SOCIALES_Y_RELACIONES_DE_GENERO.pdf [Consultado el 9 de abril de 2018].

UNESCO Disponible en: <http://www.unesco.org/culture/Gender-Equality-and-Culture/flipbook/es/mobile/index.html#p=26> / <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/igualdad%20de%20genero.pdf>

WEB Junta de Andalucía, Averroes, 3º de la ESO.

Disponible en:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1585186/cuaderno_3x_eso.pdf [Consultado el 23 de diciembre de 2017].

WEB Junta de Andalucía, Usos didácticos Disponible en:
http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/26022013/7b/es-an_2013022613_9142223/recursos/contenidos_usos_didcticos_de_los_idevices.html
 [Consultado el 21 de diciembre de 2017]

WEB Proyecto Fusionarte Disponible en:
<https://proyectofusionarte.wordpress.com/proyecto-iguales/> [Consultado el 9 de abril de 2018]

WEB del Centro Fuente Nueva. Disponible en: <http://iesfuentenueva.net/> [Consultado el 9 de abril de 2018].

WEB del Centro Virgen del Carmen. Disponible en: <https://www.iesvirgendelcarmen.com>
 [Consultado el 21 de diciembre de 2017].

WEB IES Vera Cruz. Disponible en:
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/23700633/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=2 [Consultado el 20 de abril de 2018].

WEB IES Peña del Águila. Disponible en: <https://iespdelaguila.com/iesp2/> [Consultado el 20 de abril de 2018].

ⁱ Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Jaén, profesora de la misma universidad. Temas de estudio: arte actual, arte urbano y arte y género. Pertenece al grupo de investigación Arquitecto Vandelvira (HUM 573) y al Grupo de Arte Urbano del GEIC.

ⁱⁱ Se han pixelado los rostros del alumnado.

ⁱⁱⁱ Los materiales empleados, instrumentos de evaluación, contenidos desarrollados, etc. Pueden consultarse ampliamente en: <http://www.lulu.com/ca/fr/shop/laura-luque-rodrigo/arte-actual-para-trabajar-la-igualdad-de-g%C3%A9nero/ebook/product-24161072.html>

LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

M.^a Ángeles Hernández Prados¹
mangeles@um.es

Anabel Aranda Martínez²
anabel.aranda@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo pretende abordar la dramatización como recurso didáctico integrador de diversas competencias curriculares interdisciplinares y destacar sus potencialidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje para impulsar su uso en los centros educativos, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Para ello, en primer lugar, se ofrece un conjunto de reflexiones pedagógicas sobre la metodología docente como tema estrella en el debate pedagógico, para aterrizar en la dramatización como recurso poco empleado en el aula. Seguidamente, se procede a clarificar el lenguaje, ya que la dramatización se encuentra relacionada a otros términos más popularizados que acaban eclipsándola. Finalmente, se justificará normativamente la dramatización como recurso a emplear para tratar cuestiones del currículum de primaria, centrándonos especialmente en el caso de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, así como las aportaciones dentro de esta etapa educativa.

Palabras clave: dramatización, recurso, metodología, Educación Primaria, emociones.

ABSTRACT

This work aims to present the dramatization as an integrative teaching resource for various interdisciplinary curricular competencies and highlight its potential in the teaching-learning process in order to boost its use in educational centers, especially in the primary education stage. For this, first of all, a set of pedagogical reflections on the teaching methodology is offered as a main topic in the pedagogical discussion, to end up with the dramatization as a resource rarely used in the classroom. Next, we proceed to clarify the language, since the dramatization is related to other more popularized terms that end up eclipsing it. Finally, dramatization will be normatively justified as a resource to be used to address issues of the primary curriculum, focusing especially in the case of the Region of Murcia, as well as contributions within this educational stage.

Keywords: dramatization, resource, methodology, primary education, emotions.

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 Anabel Aranda Martínez maestra de Educación Primaria con especialidad en Pedagogía Terapéutica. Ha realizado trabajos como profesora de teatro Asociación Cultural "Teatro del desván" y como docente en varias academias y centros escolares. Ha realizado varias actividades enfocadas al teatro, y al fomento de la lectura en diversos centros escolares y bibliotecas municipales de la Región de Murcia. Cuenta con varias comunicaciones en congresos internacionales y artículos enfocados en educación, familia, evaluación, deserción escolar y metodologías.

1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre las metodologías y recursos didácticos es tan antiguo como la propia escuela, pero no por ello menos importante. De hecho, al igual que sucede con otros temas relacionados con el ser humano, creer que podemos llegar al conocimiento completo de las metodologías y su potencial en la formación y desarrollo del ser humano, es poco menos que una tarea imposible. Desde los inicios de la reforma universitaria con el Espacio Europeo de Educación Superior, el debate metodológico se ha avivado, siendo uno de los más fructíferos, pues abre la puerta a un cambio de escenario que conlleva necesariamente a una mejora de las prácticas educativas de renovación metodológica (Fernández March, 2006). Si bien en un principio, los resultados obtenidos por el autor eran bastante desalentadores, con una predominancia de metodologías tradicionales frente a las activas, en la actualidad, la penetración y diversificación de otras formas metodológicas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje trascienden los muros de la universidad para penetrar en otros niveles educativos.

El discurso sobre la metodología docente se presenta mayoritariamente dicotómico, enfrentando o contraponiendo las metodologías tradicionales frente las emergentes. Así lo expone Paños (2017): “La mayoría de autores clasifican las metodologías en dos grandes grupos. Por un lado, los métodos tradicionales, también conocidos como métodos pasivos. Y por otro, los métodos innovadores, activos o basados en la acción” (p.38). En esta misma línea, Brown y Atkins (1988) como citado en Fernández March (2006), resaltan una catalogación de metodologías que se sitúan en dos extremos. En uno se encuentran aquellas lecciones magistrales en las que el alumno apenas participa y posee control sobre el proceso; y en el otro extremo, aquellas donde el alumno participa de manera autónoma siendo mínimo el control por parte del profesorado.

Al respecto, Parra y Tirado (2016) contraponen la Comunidades de Aprendizaje y la metodología tradicional, considerando que esta última “se desarrolla en el siglo XIX y tiene como origen la sociedad industrial. En ella, se concibe la educación como método y orden por encima de todo, y la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación” (p.4), y poco propicia para la transformación social. Se caracterizan por una diferenciación de roles entre docente y discente altamente distanciada. En definitiva, se caracteriza por la instrucción directa (Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001), en la que el profesorado imparte las clases y el alumnado se limita a escuchar (aprendizaje pasivo), siendo el docente la figura de autoridad e imagen a imitar (Palacios, 1978). En estas metodologías pasivas, “el alumno apenas interviene en actividades que no sean la escucha, lectura y escritura” (De Miguel, 2013, p.20). Se cuestiona la eficacia de la metodología tradicional en el logro de aprendizajes, de modo que “se puede constatar que la metodología tradicional es una estrategia que demanda complementación de otras actividades, que fomenten el aprendizaje significativo” (Roca, Reguant y Canet, 2015, p.169).

Por el contrario, las metodologías activas se definen como “aquellas que aseguran una implicación del estudiante en el aprendizaje que supone la realización de actividades que contribuyen al aprendizaje significativo y a la reflexión sobre dichas actividades” (Pérez González, Serrano Mira, Pérez Soler y Peñarrocha Alós, 2010, p.6), lo que implica que “es personalizada, potenciadora del aprendizaje significativo, autónomo y

por descubrimiento, basada en la motivación del alumno y en su interés por entender el mundo, así como facilitadora de transferencia del conocimiento a la vida real” (De Miguel, 2013, p.20).

Se trata de una metodología “creativa e interactiva en la que el protagonista es el alumno, quien desarrolla habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, mientras el profesor actúa como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (González de la Rosa y Marrero Morales, 2016, p.287), que se caracteriza por su flexibilidad y por promover, según Huber (2008), los siguientes aprendizajes: 1. Aprendizaje activo: cada persona tiene que aprender por sí misma; 2. Aprendizaje autorregulado: el alumnado debe evaluar los resultados de las actividades que realizan; 3. Aprendizaje constructivo: los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de sus experiencias, 4. Aprendizaje situado: puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos en contextos y oportunidades reales; y por último, 5. Aprendizaje social: el conocimiento también se obtiene mediante las interacciones sociales.

Asimismo, somos conscientes de que la toma de decisiones referida a los métodos de enseñanza que deben ser aplicados en el aula en base a las competencias establecidas, no es una cuestión baladí, pues tal y como se contemplaba en el informe Eurydice de 1997, antes del boom del debate metodológico, constituye uno de los puntos de decisiones más relevantes a tomar por el docente. La elección de unas u otras metodologías, pasa necesariamente por el conocimiento de todas ellas, pues requiere de una reflexión crítico-pedagógica que permita determinar el mejor ajuste a las competencias, atendiendo a las posibilidades del alumnado y del centro. Recurrimos, por tanto, a la exposición de los métodos de enseñanza más actuales según Fernández March (2006):

Figura 1. Tipos de metodologías.

Lección magistral	•Presentación de la información de manera tradicional.
Aprendizaje cooperativo	•Los estudiantes trabajan en pequeños grupos y se evalúa la productividad de manera grupal.
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	•Se articulan un conjunto de actividades formativas en torno a una temática o proyecto.
Aprendizaje Basado en Problemas	•Para aprender, el alumnado parte de un problema que se le plantea y trata de buscar una solución tras la recogida de información.
Contrato de aprendizaje	•Mediante el acuerdo por parte del docente y discente, se realizan contratos en los que se establecen los aprendizajes que el alumno debe tratar de alcanzar.
Estudio de casos	•Investigación de diversos contenidos propuestos por el docente.
Simulación y juego	•A través de una experiencia viva, los alumnos aprenden a afrontar diversas situaciones que pueden acontecer en su vida cotidiana, aprendiendo a expresar y manejar sus sentimientos y emociones.

Aunque existen diferentes presupuestos y concepciones respecto a los planteamientos metodológicos que deben imperar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece que se ha establecido un consenso entre los autores a la hora de centrar el punto de mira metodológico en el logro del aprendizaje como el resultado de una intervención en la que, no solo entre en juego el docente y el discente, sino toda la comunidad educativa. En esta dirección, el docente debe seleccionar metodologías que facilitan la comunicación positiva, así como la participación colaborativa con las familias en sus diversas modalidades, despertando de este modo el sentimiento de pertenencia (Gomariz Vicente, Hernández Prados, García Sanz y Parra Martínez, 2017; Hernández Prados, Gomariz Vicente, Parra Martínez y García Sanz, 2015)

Por otro lado, nos gustaría subrayar que, en la clasificación anterior, el término dramatización, epicentro de esta aportación, no aparece como tal, aunque podría estar incluido en la simulación, la cual ha sido asociada al juego porque existe una modalidad de este denominada juego de simulación. Sin embargo, recientemente, ha surgido con fuerza la revalorización del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que abarca mucho más que la etapa de infantil donde tradicionalmente ha estado instaurada, y que se ha difundido con el término de gamificación. De ahí que consideremos que pueden ser abordados de forma diferenciada, otorgando un mayor protagonismo a cada uno de ellos, pues durante todo el tiempo que han permanecido unidos, el juego ha penetrado fuertemente en la práctica educativa del aula, pero la dramatización apenas tiene una leve presencia en ellas. Todo ello demanda, con carácter urgente, una aproximación y clarificación conceptual.

Finalmente, consideramos que la dramatización requiere ser visibilizada, ya que es uno de los recursos didácticos en Educación Primaria que menos se utiliza en los centros educativos, a pesar de que contribuye positivamente en el desarrollo pleno de las personas de forma integral, en lo conocimientos, actitudes, valores, emociones, etc.

2. LA DRAMATIZACIÓN FRENTE A OTROS TÉRMINOS AFINES

Evocando lo expuesto anteriormente, el volumen de términos que se utilizan en el contexto escolar para referirnos a la dramatización y el uso indistinto de cada uno de ellos, denota la confusión que existe al respecto y que ha sido evidenciada por algunos autores. Son muchos los artículos educativos en los que el término dramatización se utiliza como sinónimo de teatro, en palabras de Núñez y Navarro (2007):

Cuando se revisan textos que ponen en relación ámbitos educativos y teatrales observamos que la mayoría de los autores definen como muy parecidos conceptos diferentes, aunque relacionados, tales como teatro, teatro infantil, teatro de niños, teatro para niños, teatro escolar, taller de teatro, espectáculo, drama, juego dramático, improvisación, juego simbólico, representación de papeles, libre expresión...; o utilizan palabras diferentes para sinónimos casi perfectos: dramatización, juego dramático, expresión dramática. Asimismo, verbos como actuar, representar o interpretar señalan, en muchos casos sin diferenciar, distintas acciones de una persona ante un papel dramático (p.229).

Este amplio abanico de conceptos desemboca en una divergencia de ideas que genera un debate entre la forma de entender lo que es la dramatización y el teatro, y por ello, Torres Núñez (1993), recoge en su artículo la opinión de muchos autores que diferencian ambos términos (Susan Holden, 1981; Richard Tomlison, 1982; Geoff Davies, 1983; Suzanne Karbowska Hayes, 1984; Burgess Y Gaudry, 1985).

Entendemos que es fácil confundirse cuando hacemos referencia a los términos “teatro” y “juego dramático”, pues, aunque son términos afines y relacionados, guardan grandes diferencias entre ellos. De igual modo, el concepto de juego dramático también puede presentar sinónimos tales como dramatización o expresión dramática, cuyo fin es el mismo. Este término nos sugiere un género teatral con destinos trágicos, pero se aleja de la actividad educativa que pretendemos exponer en este trabajo (Lobo, 1999). Debido a esta confusión de conceptos, en la siguiente tabla extraída de la investigación de Navarro Solano (2007), enmarcamos las principales diferencias, pues el juego dramático posee unas peculiaridades que la diferencian del teatro o del juego simbólico:

Tabla 2. *Diferencias entre el juego dramático y el teatro como práctica en la educación (Eines y Mantovani, 1997: 16-17)*

DIFERENCIA ENTRE TEATRO Y JUEGO DRAMÁTICO EN LA EDUCACIÓN	
TEATRO	JUEGO DRAMÁTICO
Se pretende una representación	Se busca la expresión del niño
Interesa el resultado final o espectáculo	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o el profesor	Se recrean situaciones imaginadas por los propios niños
Se parte de una obra escrita o acabada	Se parte del “como si” y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o modificará con el accionar de los jugadores
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor	El texto y las acciones son improvisadas debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor (los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes)	Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes)
El profesor plantea el desarrollo de la obra	El profesor estimula el avance de la acción
La obra de cumple en todas las etapas previstas	El juego puede no llegar a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien
Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio o en la propia aula
La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por los padres y madres o alquilado	Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de trabajo-juego grupal infantil

Los actores representan con el fin de gustar al público	Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores
Crítica: se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como “qué bien que actuó su niña”, “que hermoso estaba su hijo con el traje”	Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores
Conclusión: si el teatro de práctica como una obligación impuesta por el profesor, ¿Cuáles son los beneficios pedagógicos de su utilización?	Si el teatro se practica como juego, la expresión del niño es totalizada

Onieva-López (2011), está de acuerdo en las diferencias expuestas en la tabla anterior y, además, pone de manifiesto las similitudes que García Hoz (1996) encuentra (p.82):

1.- Ambos, dramatización y teatro están basados en la capacidad de encarnar y desarrollar un papel o un personaje dentro de una situación. 2.- El medio de expresión es el propio cuerpo. 3.- El uso del espacio, el tiempo y los objetos es meramente simbólico. 4.- La temática está basa en las relaciones humanas, pero en distintas situaciones. 5.- Ambos poseen un fuerte poder integrador, a través de la gran variedad de lenguajes que se utilizan (textual, corporal, icónico, sonoro, rítmico, etc.). 6.- El efecto catártico o de liberación se produce a nivel emocional entre actores y espectadores.

Lobo (1999), puntualiza que la expresión dramática se llevará a cabo a través del “lenguaje corporal, el verbal, gestos...” (p. 4), y comprende un conjunto de actividades de expresión (corporal, lingüística, plástica y rítmico-musical), además de diversos juegos de roles, mímicos, títeres, sombras, improvisaciones, etc. El alumnado reflexionará de manera conjunta sobre el proceso, el cual, no tiene una solución en concreto, sino que hay muchas posibilidades que tratarán de buscar a través de su creatividad.

3. APORTACIONES DE LA DRAMATIZACIÓN A LA EDUCACIÓN

Tradicionalmente, la dramatización ha sido vinculada a la educación emocional. No cabe duda que, en la actualidad, gran parte de los problemas que afectan a la población derivan en ansiedad, depresión, problemas con drogas, violencia y otros trastornos que se le pueden asociar. Esto denota la incapacidad de las personas para gestionar sus emociones, regularlas y solucionar problemas, mostrando lo que denominamos como incompetencia emocional o en palabras de Colmenero, García y Tendero (2013) “analfabetismo emocional”. Esta realidad no solo afecta a adultos, sino que también existen problemas de conducta, falta de atención, baja autoestima, problemas con las habilidades sociales y emocionales, y falta de autocontrol sobre sus impulsos que se presentan en los menores como consecuencia de no saber gestionar adecuadamente sus estados emocionales.

Estos autores continúan diciendo que la escuela de hoy día presta una gran atención a desarrollar la educación emocional desde edades tempranas, favoreciendo la formación integral del alumno. De modo que se considera una respuesta bastante eficaz, ponerles nombre a las emociones, reconocerlas en nosotros mismos y en las personas que nos rodean, saber controlar nuestro estado emocional y ser capaces de

comunicar cómo nos sentimos, ya que esto último tiene un gran valor de cara a nuestras relaciones sociales. Martínez-Hita (2017), define la educación emocional como “un proceso educativo continuo y permanente para lograr un desarrollo emocional que, junto con el desarrollo cognitivo, son los componentes principales para conseguir el desarrollo integral de la personalidad”. Actualmente, la importancia de la educación emocional hace que la educación, desde las escuelas, traten de reflejar y poner los medios necesarios en el currículo de Educación Primaria a través de los diversos elementos curriculares como los objetivos de etapa, los contenidos y las competencias clave (Colmenero, García y Tendero, 2013).

Como ya expusimos en este mismo foro, la dramatización y el teatro actúan “como fuente de aprendizaje de *conocimientos* experienciales, también posibilita el aprendizaje *convivencial*, y promueve el desarrollo de la competencia emocional (autocontrol, seguridad, autoconocimiento, empatía, etc.)” (Hernández-Prados, Tolino, Ros y Pitera, 2018, p.231). Por tanto, desde nuestro punto de vista, la dramatización es uno de los recursos didácticos que aportan mayores beneficios para la consecución de este objetivo. A modo de ejemplo señalamos la investigación realizada por Colmenero, García y Tendero (2013), en la que los resultados pusieron de manifiesto que “los niños aprendieron a desarrollar sus emociones través del juego dramático y se convirtieron en mejores observadores y emisores de las emociones” (p. 399).

Por otra parte, la dramatización constituye un elemento motivacional para el aprendizaje. Para Mvou (2015), la dramatización/juego dramático se considera una “herramienta que toma en consideración al alumno propiciando su implicación efectiva en su aprendizaje. Favoreciendo su desinhibición, le transforma en verdadero “actor” del proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A)” (p.691).

En este sentido, la dramatización se configura como un elemento preventivo del abandono escolar prematuro, pues se reconoce mundialmente que uno de los principales factores de riesgo del fracaso y abandono escolar es la desmotivación. De hecho, en un estudio previo de revisión sistemática sobre esta temática, los resultados obtenidos manifestaron que el 41,5% de las fuentes consultadas señalaban la relevancia de la motivación, el interés y el tener expectativas de logro hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, como elementos esenciales en la prevención del abandono escolar (Hernández-Prados y Álcara Rodríguez, 2018).

También ha sido considerada un buen recurso para desarrollar potencialmente la creatividad; las habilidades expresivas y comunicativas; las habilidades sociales y la resolución de conflictos; el autoconcepto y la regulación de las emociones.

Desde la educación, la dramatización se presenta como un instrumento a desarrollar con el fin de rentabilizar sus capacidades respecto a una mejor formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social. A lo largo de este trabajo iremos fundamentando por qué y cómo puede generar la actividad dramática las habilidades sociales necesarias para el desarrollo de la comunicación, la expresión y la creatividad (Núñez y Navarro, 2007, p.227).

En algunos centros, la dramatización ha sido empleada como recurso que promueve la socialización, con la finalidad de que se pueda “conseguir que los alumnos/as tengan más seguridad en sí mismos, adquieran una serie de valores y desarrollen capacidades que en otras situaciones les sería más difícil desarrollar” (Porcel Carreño, Cambil Domínguez, Espigares García y Banderas Hiraldo, 2011, p.16). Al respecto,

Onieva-López (2011), en su trabajo de tesis doctoral, concluye que entre los beneficios de la dramatización se encuentran: la mejora de la autoestima y la confianza en sí mismos; la competencia comunicativa de los alumnos, así como sus relaciones sociales entre pares y con los docentes; y, el desarrollo de la creatividad y el aumento de la motivación por el aprendizaje.

Para finalizar, el juego dramático proporciona un espacio al alumno que le hace sentirse seguro mediante su proceso de aprendizaje, no se siente solo en ningún momento y es consciente de que desarrolla el rol de otra persona distinta a él o ella pero que le sirve para aprender a desenvolverse en diferentes tipos de situaciones de la vida cotidiana, ellos tienen la libertad durante todo el proceso de elegir cómo resolver las situaciones, siendo un factor motivacional para ellos. En definitiva, se van llenando de experiencias las cuales les hacen aprender a desenvolverse en su día a día al desarrollar los campos que hemos mencionado anteriormente.

4. LA DRAMATIZACIÓN EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

“La dramatización constituye un espacio y herramienta educativa que permite desarrollar el currículum escolar en otras áreas, como la Educación Artística, la Expresión Corporal o la Lengua y la Literatura” (Núñez y Navarro, 2007, p. 225). Aparece por primera vez el currículum de Educación Primaria, continúan afirmando los autores, en la LOGSE, y será allí, “cuando la dramatización se reconozca como ámbito propio dentro del área de Educación Artística, junto a la Plástica y la Música en la Educación Primaria” (p. 229).

Para trabajar mediante este recurso, como profesionales de la educación debemos tener en cuenta las características de las diferentes etapas del desarrollo psicoevolutivo marcadas por la Teoría de Piaget, pues se encuentran en distintos estadios del desarrollo cognitivo para desarrollar según qué situaciones, teniendo presente que “la dramatización ha de poseer siempre un componente lúdico, aunque en ella incorporemos un trabajo sobre cuestiones de gran trascendencia” (p. 239). Tras rescatar algunas ideas de estas autoras, destacaremos varias aportaciones que este recurso dota a algunas de las áreas curriculares y que podemos ver en el anexo I del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia:

Respecto al área de Lengua Castellana y Literatura, el hecho de trabajar diversas situaciones, otorga al alumnado una riqueza en vocabulario y en expresión comunicativa, conociendo distintos tipos de narración y los distintos elementos presentes en la comunicación humana. Además, podemos ver que la dramatización forma parte de uno de los contenidos curriculares de esta área, aunque está más enfocada a los textos literarios en todos los cursos. Sin embargo, en el resto de asignaturas, este recurso se utiliza de manera más activa.

Respecto a la Lectura Comprensiva y el Refuerzo en la Comunicación Lingüística, recomiendan el uso de actividades tales como cuenta cuentos y el recurso dramático, por su potencial que hace al alumno protagonista y por ayudar a favorecer la expresión oral. De hecho, el estudio realizado por Nieto (2018), determina que gran parte del alumnado prefiere utilizar este recurso en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y aquellas relacionadas con la misma porque les ayuda expresar sus ideas más fácilmente y, además, Onieva-López (2011), en su experiencia realizada en Argentina, afirma que ha ayudado a disminuir la timidez en el alumnado.

En el área de Educación Física, por ejemplo, este recurso es utilizado como tal, donde el alumno realiza dramatizaciones sencillas por sí solo dentro del Bloque 3. Actividades físicas artístico expresivas. Aunque son varios los autores que han trabajado esta temática (como, por ejemplo, Castañer Balcells y Trigo Aza, 1998; Juez y de los Santos Hernández, 2011), merece una mención especial la experiencia desarrollada por Pitarch-Rosas (2015), que propone diversas sesiones destinadas a las Actividades Físicas Artístico-expresivas (AFAE), diseñando para ello actividades relacionadas con el juego dramático y la danza que, además de contribuir al desarrollo psicomotriz, “permiten la interacción de relaciones interpersonales” y “estimulan la creatividad, la imaginación, la originalidad, la adaptación al cambio, la expresión de sentimientos, emociones y estados anímicos” (p. 15).

Dentro de la asignatura de Valores Sociales y Cívicos, esta brinda la oportunidad de que el alumnado, mediante el uso del juego dramático y la técnica del role-playing, reflexione sobre sus comportamientos y emociones tras enfrentarse a las diversas situaciones y personalidades que trabajan. La identificación de diversos valores que pueden ser abordados y trabajados mediante cualquiera de las modalidades de dramatización, incluida el teatro, ha sido plasmada por Hernández-Prados, Tolino, Ros y Pitera (2018) de forma amplia, señalando entre otros: la verdad, autenticidad, confianza, credibilidad, libertad, creatividad, comunicación, emociones, capacidad lúdica, educación intercultural, compromiso social, la diversidad, etc. En definitiva, reconocen las autoras que se trata de un recurso de gran utilidad para los docentes, pero desafortunadamente poco generalizado.

En el área de Educación Artística, este recurso aporta un gran desarrollo de la creatividad que no se basa únicamente en las destrezas de la persona, ya que se parte de la expresión y emociones del alumnado. En palabras de Navarro Solano (2003), esta área es “especialmente válida para estimular la expresión de los sentimientos, así como tomar conciencia de los mismos, desarrollar la capacidad de percepción, expresión y comunicación” (p. 183)

En el área de Conocimiento Aplicado también se les da una gran importancia a las manifestaciones artísticas, y la dramatización es una de ellas, pues se entiende que aumenta y mejora las habilidades para la comprensión y expresión comunicativa.

No podemos olvidarnos de que este recurso también es muy utilizado en las áreas de Lenguas Extranjeras como Inglés o Francés. ¿Quién no ha representado alguna vez una situación cotidiana en otro idioma en clase como la típica de viajar en coche?. Además de estas evidencias experienciales, son varios los trabajos de final de grado y de máster que ponen de manifiesto la relevancia de la dramatización en esta área curricular y el interés que despierta en los recién egresados. Solo a modo de ejemplo, Matute (2015) desarrolló una propuesta de actividades de dramatización para la enseñanza del inglés con niños de 10-11 años, cada una de la cuales complementa las diferentes unidades que componen el libro de texto: Tiger Tales 5, de la editorial Macmillan (2014). En esta dirección, Macias-Mendoza (2017) contempla que, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, “El contenido lingüístico se asimila mediante la memorización, se ejercita en la dramatización y en ejercicios gramaticales y de vocabulario basados en otros grupos de filmas y grabaciones, y se transfiere después a situaciones similares a las del diálogo” (p.605).

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Tras el análisis de los diferentes tipos de metodologías tradicionales y actuales, y las aportaciones de los diversos autores y autoras respecto al concepto de dramatización, hemos podido esclarecer “la dramatización abarca multitud de disciplinas, es decir, es multidisciplinar. Esto hace que sea un recurso muy completo y se convierta en un fenómeno de expresión” (Santos Vega, 2015, p. 16).

Por otro lado, reconocemos que para trabajar el analfabetismo emocional expuesto por Tendero (2013) y la educación emocional, este recurso es, según varias investigaciones, uno de los que mayor beneficio aportan desde los centros educativos (Núñez y Navarro, 2007; Colmenero, Onieva-López, 2011; García y Tendero, 2013; Nieto, 2018), y al mismo tiempo, funciona como elemento motivacional y de prevención ante el abandono escolar, como han afirmado ya Hernández-Prados y Álcara Rodríguez (2018).

Entre las aportaciones de este recurso didáctico a las diversas áreas del currículo de Educación Primaria de la Región de Murcia citadas en el apartado anterior, tenemos claro que el currículo necesita tener más en cuenta este recurso dentro de sus orientaciones metodológicas, pues Motos y Tejedo, 1999, afirman que:

“la dramatización propicia que los alumnos sean partícipes de un proceso creativo con el que respondan de forma espontánea a diferentes situaciones y problemas, convirtiéndose el docente no sólo en transmisor de información, sino en catalizador, que participa de la experiencia y que tendrá que tener un conocimiento básico de técnicas teatrales (como citado en Onieva-López, 2011, p. 77)

Para finalizar, cabe resaltar la importancia que tiene la formación del profesorado en este ámbito, señalando que según el estudio de Navarro Solano (2003), “la formación inicial del profesorado en el nivel de Educación Primaria en el ámbito de la Dramatización es muy deficiente en el conjunto de la Universidad pública española” (p. 192), cuando en realidad sería necesario que el profesorado fuera capaz de tomar decisiones partiendo de su propia experiencia; sin embargo, en ocasiones, a causa de su limitado conocimiento en algunas parcelas educativas, hace que fracasen (Greca, Meneses Villagrà y Díez Ojeda, 2017). Este fracaso puede verse compensado a través de cursos formativos que eliminen la falta de recursos y el miedo al ridículo (Navarro Solano, 2003). En este sentido, la incorporación al Sistema Educativo de nuevas metodologías activas, como la dramatización, que se alejan del modelo educativo tradicional, para Fernández March (2006):

Exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores. El perfil apropiado del estudiante viene caracterizado por los siguientes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable (p. 39).

Por tanto, debido a la dificultad del uso de este recurso didáctico, la formación del profesorado debe estar enfocada, por un lado, a una formación artística donde aprendan técnicas conocidas; y, por otro lado, a una formación pedagógica, donde serán dotados de los recursos y medios suficientes para desarrollar la dramatización en el aula de manera segura desde diversas áreas, así como distintas habilidades pedagógicas (Navarro Solano, 2007).

REFERENCIAS

- Carol, R. and Mark, O. (2014). Tiger Tracks 5. Editorial MacMillan. Versión digital.
- Castañer Balcells, M., y Trigo Aza, E. (1998). Desde la Educación Física a la interdisciplinariedad.
- Colmenero, V. C., García, P. Á. C., y Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 393-410.
- Contreras, O., De la Torre, E., y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid, Síntesis.
- De Miguel González, R. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica geográfica*, (14), 17-36.
- Decreto 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.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Gomariz Vicente, M.A., Hernández Prados, M.A., García Sanz, M.P. y Parra Martínez, J. (2017) Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 41-57.
- González de la Rosa, P., y Marrero Morales, S. (2016). Enseñanza-aprendizaje del Inglés científico-técnico con grupos numerosos: una experiencia de aula utilizando herramientas y recursos en línea. III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC, Las Palmas de Gran Canaria 17-18 de noviembre de 2016
- Greca, I. M., Meneses Villagrà, J. A., y Diez Ojeda, M. (2017). La formación en ciencias de los estudiantes del grado en maestro de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 16(2).
- 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.
- Hernández-Prados, M. Á., y Álcara Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 182-195.
- Hernández-Prados, M.A., Tolino Fernández-Henarejos, A.C., Ros Pérez Chuecos, R. y Pitera Madrid, I.M. (2018). La educación en valores a través del teatro. III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, eumed.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas Active learning and methods of teaching. *Tiempos de cambio universitario en*, 59.

- Juez, A., y de los Santos Hernández, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación física para primaria:(Re) construyendo la expresión corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (6), 3-23.
- Lobo, I. T. (1999). El juego dramático en la Educación Primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (19), 33-44.
- Macias-Mendoza, F.E. (2017). Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades de speaking y listening en idioma ingles en la escuela de educación básica de universidad laica Eloy Alfaro de Manabí. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. 3(49), 588-641.
- Martínez-Hita, M. (2017). Educación emocional. El cuento como herramienta para su desarrollo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (370), 18-22.
- Matute Magallón, B. (2015). El uso de la dramatización en la enseñanza de la lengua extranjera: inglés. Trabajo Final de Grado. Universidad de Valladolid.
- Mvou, P. (2015). La dramatización como estrategia motivadora en clase de ELE en Gabón. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 691-702.
- Navarro Solano, M. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Navarro Solano, M. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 163-174.
- Nieto, E., (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 87-98.
- Núñez, L., y Navarro, M. D. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19(14), 225-252.
- Onieva-López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* [Tesis Doctoral. Universidad de Málaga].
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona, Laia.
- Parra Rivera, M., y Tirado Fernández de Peñaranda, C. (2016). La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora: estudio en una muestra de Sevilla. Tesis Final De Grado, Universidad de Sevilla.
- Pérez González, A., Serrano Mira, J., Pérez Soler, E., y Peñarrocha Alós, I. (2010) Metodologías activas e interdisciplinariedad en el diseño de máquinas. XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas

Técnicas Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación. Universidad de Cantabria Santander, 6 a 9 de julio de 2010.

Pitarch-Rosas, V. (2015). *La Danza y la Dramatización como vía para mejorar la psicomotricidad y la expresividad en Educación Física* [Trabajo de fin de Grado. Universidad Internacional La Rioja]

Porcel Carreño, A. M., Cambil Domínguez, J. A., Espigares García, M. I., y Banderas Hiraldo, R. (2011). La dramatización en la educación. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1(1), 15-19.

Real Academia Española. (2020). Drama. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. Consultado el 05 de marzo de 2020. <https://dle.rae.es/?w=drama>

Roca Llobet, J., Reguant Álvarez, M., y Canet Vélez, O. (2015). Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado en enfermería. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 196, p. 163-170.

Santos Vega, E. (2015). La dramatización como recurso didáctico en Educación Infantil. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Palencia.

Torres Núñez, J. J. (1993). Drama versus teatro en la educación. *Cauce*, 1993, (16): 321-334.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA DE ACTUACIÓN FRENTE AL ACOSO ESCOLAR

Laura Paredes Galiana¹

Universidad de Murcia

lauraparedes.1991@gmail.com

Inmaculada Concepción Sánchez Ruiz²

Universidad de Murcia

inmasan7@gmail.com

RESUMEN-ABSTRACT

Son muchos los factores que influyen en el origen y mantenimiento de la violencia y victimización en el ámbito escolar. En los últimos años, la problemática del acoso escolar en la infancia y adolescencia se ha incrementado notablemente, causando una importante preocupación social de todos los agentes de la comunidad educativa y en general.

Ante este tipo de situaciones los centros deben prever actuaciones específicas para sensibilizar en la prevención y en la intervención precoz. Igualmente, es necesaria la implementación donde se pongan en marcha acciones tanto para las personas agresoras, como para el resto de personas implicadas directa o indirectamente, como son las víctimas o los testigos del acoso.

Diversos estudios confirman que el hecho de promover una educación basada en las emociones, ayuda a las/os adolescentes a adquirir habilidades sociales y emocionales, así como crea la capacidad de reconocer las emociones en su propia persona y en las demás, fomentando así el poder de percibir, valorar y expresar emociones sin miedo y con control de estas.

La siguiente comunicación recoge como principal objetivo la implantación de un programa de educación emocional en los centros educativos como herramienta de actuación frente a casos de acoso escolar entre adolescentes.

¹ Doctora por la Universidad de Murcia, Máster en Universitario en Mediación. Grado en Educación Social. Amplia experiencia como técnica de proyectos de participación infanto juvenil, así como impartiendo charlas-talleres en materia de violencia de género, acoso, ciberacoso escolar, racismo LGTBIfobia, y educación emocional, entre otros. Actualmente trabaja como Técnica de programas en Fundación Diagrama, Murcia.

² Doctora por la Universidad de Murcia, Máster Universitario en Mediación. Grado en Trabajo Social. Trabajadora Social del Centro de Atención Especializada a Mujeres Víctimas de la Violencia de Género del Ayuntamiento de Puerto Lumbreras. Imparte formación en sensibilización en materia de igualdad de género y, prevención de la violencia de género.

La educación emocional es beneficiosa para los/as adolescentes, entre otras cosas, porque se pone el énfasis en su persona. Se les hace partícipes de las sesiones, son capaces de experimentar en primera persona las situaciones así como descubrir que realmente, no se conocen ni a sí mismos/as ni lo que sienten.

La metodología apropiada para el desarrollo de programas de educación emocional es aquella que pone el foco de atención y protagonismo en la propia persona, es decir, en los/as adolescentes.

Tiene carácter participativo y lúdico, de forma que aprenden mediante el juego y en un ambiente de distensión diferente a lo que conlleva el currículo oficial al que están acostumbrados/as cada día.

Se ha presentado una propuesta curricular de contenidos que debieran de ser importantes tener en cuenta a la hora de desarrollar un programa de educación emocional en la etapa de educación secundaria; sin olvidar la importancia de la formación del profesorado que imparte dicho programa así como de la importancia de que se mantenga a lo largo del tiempo y de forma continua para asegurar sus beneficios.

Como conclusión afirmamos que es efectiva la educación emocional para la disminución de casos de acoso o ciberacoso escolar, debido a que las/os adolescentes reconocen sus propias emociones, las gestionan y evitan la producción de conflictos porque reconocen en las demás personas las emociones y sentimientos, también.

There are many factors that influence the origin and maintenance of violence and victimization in the school environment. In recent years, the problem of bullying in childhood and adolescence has increased significantly, causing significant social concern for all agents in the educational community and in general. In this type of situation, the centers must provide specific actions to raise awareness in prevention and early intervention. Similarly, implementation is necessary where actions are taken for both the aggressors, as well as for the rest of the people directly or indirectly involved, such as victims or witnesses of harassment. Several studies confirm that the fact of promoting an education based on emotions, helps adolescents to acquire social and emotional skills, as well as creates the ability to recognize emotions in their own person and in others, thus promoting power to perceive, value and express emotions without fear and with control of them. The following communication includes as main objective the implementation of an emotional education program in schools as a tool for action against cases of bullying among adolescents. Emotional education is beneficial for teenagers, among other things, because the emphasis is placed on their person. They are made participants in the sessions, they are able to experience situations in the first person as well as discover that they really do not know themselves or what they feel. The appropriate methodology for the development of emotional education programs is one that puts the focus of attention and prominence on the person, that is, on adolescents. It has a participatory and playful nature, so that they learn through play and in an

atmosphere of relaxation different from what the official curriculum to which they are accustomed every day entails. A curricular proposal of contents that should be important to consider when developing an emotional education program in the secondary education stage has been presented; without forgetting the importance of teacher training provided by this program as well as the importance of maintaining it over time and continuously to ensure its benefits. In conclusion, we affirm that emotional education is effective for reducing cases of bullying or cyberbullying, because adolescents recognize their own emotions, manage them and avoid the production of conflicts because they recognize emotions and feelings in other people, too.

PALABRAS CLAVE- KEY WORDS

Violencia- violence, educación- education, acoso escolar- bullying, educación emocional- emotional education, habilidades sociales- social skills, habilidades emocionales- emotional skills.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente documento, aborda la implantación de un programa de educación emocional en los centros educativos como herramienta de actuación frente a casos de acoso escolar entre adolescentes.

La problemática del acoso escolar en la infancia y adolescencia se ha incrementado notablemente en los últimos años, causando una importante preocupación social. Una muestra de ello queda reflejada en la multitud de estudios y programas que recientemente han sido creados para dar respuesta a este problema así como de la reformulación de diferentes leyes educativas, en donde a priori se tiene en cuenta esta problemática.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en la disposición adicional vigesimoprimera 'cambios de centro derivados de actos de violencia' establece lo siguiente: "las administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos" (p. 17200).

Por otro lado, la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa modifica el artículo 1, k) de la Ley de Educación que establece como principio del sistema educativo español, que "la educación para la prevención de los conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el acoso escolar" (p.17165).

Siguiendo este principio, los centros deben prever actuaciones específicas para sensibilizar en la prevención e intervención en casos de este tipo. A menudo, los protocolos de intervención no vienen contemplados en el Proyecto Educativo, pudiendo derivar en consecuencias irreversibles no solo para el propio colectivo de adolescentes, sino para la comunidad educativa. La realidad

que nos encontramos en los centros es otra: la minoría de estos son los que tienen en cuenta estas situaciones y le intentan poner fin o remedio a ellas.

A continuación, se ponen de manifiesto los conceptos que se han tenido en cuenta a la hora de desarrollar la propuesta del programa de educación emocional, adscrita a la etapa de educación secundaria.

2. EL ACOSO ESCOLAR (*BULLYING*)

La problemática del acoso escolar en la infancia y adolescencia se ha incrementado notablemente en los últimos años, causando una importante preocupación social. Son muchos los factores que influyen en el origen y mantenimiento de la violencia y victimización en el ámbito escolar, siendo necesario proporcionar una intervención precoz, donde se pongan en marcha acciones tanto para las personas agresoras, como para el resto de personas implicadas directa o indirectamente, como son las víctimas o los testigos del acoso.

El acoso escolar es comúnmente conocido con el término inglés *bullying*, aunque también puede ser denominado como maltrato escolar, maltrato entre iguales, hostigamiento escolar, entre otros. Todos estos términos hacen referencia a cualquier forma de maltrato, ya sea de tipo psicológico, verbal o físico, producido por el alumnado de forma continua a lo largo de la etapa de escolarización (Fernández, 2013). Cuando hacemos alusión al término *bullying*, nos referimos a las diferentes formas de violencia más comunes y extendidas en el entorno educativo siendo, según indica Ortega (2006), una de las causas más frecuentes de abandono, fracaso y absentismo escolar.

En general, el acoso escolar se entiende como un fenómeno considerablemente complejo debido a la cantidad de factores que intervienen, incrementando la dificultad en el abordaje. El *bullying* puede aparecer como una agresión física, verbal y social o relacional, pudiendo la persona agresora aplicar todos los tipos a la vez, dirigiendo estas agresiones a una sola persona víctima (Rigby, 2002).

A la hora de realizar una clasificación de los diferentes actores implicados en el fenómeno, muchos son los autores que lo hacen a partir de diferentes criterios, aunque tomaremos como referencia la clasificación de Avilés (2006) quien distingue los siguientes perfiles con sus roles asociados:

- a) El/la agresor/a:** según Olweus (1998) la persona agresora posee un temperamento agresivo e impulsivo; se caracteriza por tener grandes habilidades sociales para comunicar y negociar, con capacidad de convencimiento. Sin embargo, esta persona no tiene capacidad de empatía, siendo incapaz de ponerse en el lugar de la víctima.
- b) La víctima:** se trata de la persona que recibe las agresiones por parte de los/as agresores/as. Suele ser un alumno o alumna de la misma clase o curso escolar. Además, son personas que raramente hacen daño a los demás y están en contra de la violencia, por lo que no se defienden ante las situaciones de acoso, ya sea por miedo o porque simplemente aún no

tienen la suficiente madurez como para comprender que hay que defenderse (Fernández, 2013).

- c) Los espectadores:** sin duda estos actores tienen un papel fundamental en el logro de mantener o eliminar las conductas de la persona agresora. En palabras de Fernández (2013), la actividad o la pasividad de quienes presenciamos los hechos que provocan los agresores validará o deslegitimará su conductas en el grupo.

Cerezo (2002) por su parte, hace una clasificación de algunos de los factores que pueden influir tanto en la persona víctima como en la agresora a la hora del riesgo de sufrir o ejercer acoso escolar entre adolescentes.

Tabla 1. Factores de riesgo en el *bullying*

FACTORES DE RIESGO PARA EL/LA AGRESOR/A	
INDIVIDUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de empatía. - Baja autoestima. - Impulsividad. - Egocentrismo. - Fracaso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta; trastornos del control de los impulsos; y trastornos adaptativos - Consumo de alcohol y drogas.
FAMILIARES	
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo parental autoritario o, por el contrario, negligente. - Maltrato intrafamiliar. - Familia disfuncional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco tiempo compartido en familia. - Pocos o escasos canales de comunicación.
ESCOLARES	
<ul style="list-style-type: none"> - Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas. - Ausencia de transmisión de valores. - Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas. - Falta de atención a la diversidad cultural. - Contenidos excesivamente academicistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemática del profesorado: vulnerabilidad psicológica, carencia de una metodología adecuada para el control de la clase. - Ausencia de la figura del maestro como modelo. - Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.
FACTORES DE RIESGO PARA LA VÍCTIMA	
INDIVIDUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima. - Pocas habilidades sociales para relacionarse con otros/as niños/as. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discapacidad o trastornos psicopatológicos: trastornos mentales

<ul style="list-style-type: none"> - Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> leves, trastornos del estado de ánimo, trastornos de conducta. - Excesivo nerviosismo.
FAMILIARES	
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo parental autoritario o, por el contrario, negligente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Familia disfuncional. - Poca comunicación familiar.
ESCOLARES	
<ul style="list-style-type: none"> - Ley del silencio: silencio e inacción que hay alrededor de una agresión entre iguales. - Escasa participación en actividades de grupo y pobres relaciones con sus compañeros/as. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca comunicación entre alumnado y profesorado. - Ausencia de la figura de autoridad de referencia en el centro escolar.

Fuente: Cerezo (2002). Elaboración propia.

Según datos de los últimos estudios de Save the Children (2016), un 9,3% de los/as adolescentes consideraba que había sufrido acoso tradicional, mientras que un 6,9% se consideraba víctima de ciberacoso. El insulto es la manifestación más recurrente del acoso, de forma que uno de cada tres había sido insultado por internet o móvil. En cuanto a quienes acosan, un 5,4% de los encuestados reconocía haber acosado a alguien y un 3,3% ser responsable de ciberacoso. La mitad reconocía haber insultado o dicho palabras ofensivas a alguien, y una persona de cada tres había agredido físicamente a otro menor de edad.

Con datos como estos, se puede comprobar cómo los/as adolescentes están en continuo contacto directo con situaciones de acoso y/o ciberacoso escolar, en ocasiones, tan sutil que no son conscientes de ello. Esto puede ser consecuencia de no entender cómo pueden sentirse las demás personas sobre las que ejercen “bromas pesadas”, insultan o amenazan de forma reiterada. Por ello, es importante que en el sitio en el que más tiempo de su vida pasan, se les enseñe a reconocer sus emociones y reconocerlas en las demás personas para ser conscientes del daño que pueden causar y de los efectos a corto, medio y largo plazo que pueden desencadenar en las personas sobre las que ejercen dicho acoso escolar.

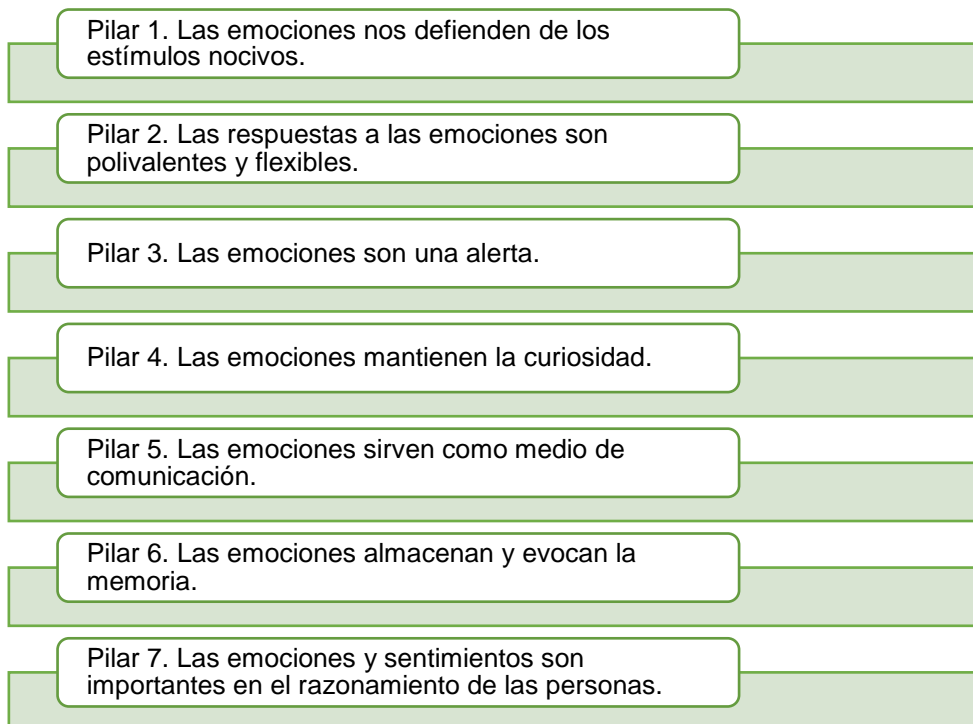
3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Antes de poder hablar de educación emocional, es importante comenzar hablando de emoción así como cuáles son las implicaciones que tiene esta en nuestra vida. Así pues, de acuerdo con Bisquerra (2003:12), la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”. Al hilo de lo anterior, Mora (2008) refiere que las emociones son el motor que mueve a las personas y que todo el

mundo tiene dentro. Afirmaba, que es una energía que está codificada en circuitos neuronales que se encuentran en zonas profundas del cerebro. Así, en el Diccionario de Neurociencia, Mora y Sanguinetti (2004), definían la emoción como todas aquellas reacciones conductuales y subjetivas producidas por la información que proviene o del mundo externo o del interno de una persona.

Los pilares básicos que sustentan a las emociones, Mora (2008) los sintetizó en siete: el **primero** de ellos hace referencia a que las emociones sirven para defendernos de los estímulos nocivos y aproximarnos a los placenteros. El **segundo** pilar hace referencia a que las emociones, hacen que las respuestas del organismo ante determinados acontecimientos sean polivalentes y flexibles. El **tercer** pilar, establece que las emociones sirven de alerta como un todo único ante el estímulo específico. El **cuarto** pilar, afirma que las emociones mantienen la curiosidad y con esto el interés por el descubrimiento de todo lo nuevo. El **quinto** pilar, establece que las emociones sirven como lenguaje para comunicarse entre las personas de forma rápida y efectiva. El **sexto** pilar conforma que las emociones sirven para almacenar y evocar memorias de una manera efectiva. Por último, el **séptimo** pilar, hace referencia a que las emociones y los sentimientos son mecanismos que juegan un papel muy importante en el proceso de razonamiento.

Figura 1. Resumen de los pilares básicos que conforman a las emociones.



Fuente: Mora (2008). Elaboración propia.

Las emociones son un aspecto intrínseco en la vida de las personas, por lo que es muy importante educar para que se gestionen de forma positiva y produzca bienestar en estas personas. El bienestar debiera ser una de las metas en la esfera de la educación, ya que los centros educativos son el medio perfecto para la difusión de este.

La educación emocional, surge a raíz de entender que la inteligencia que se relaciona con la capacidad de conseguir o no un determinado éxito, incidía de forma positiva y/o negativa en la vida de las personas cuando se le evaluaba en torno a ello. Se entendía así que la inteligencia iba más allá, y que cada persona tiene un determinado elemento que le hace buena en un área u otra, coincidiendo así con el constructo utilizado en las últimas décadas como inteligencias múltiples. Para lo que Gardner (1993) afirmaba que era positivo para la atención a la diversidad, de forma que, se tenía en cuenta a todo el alumnado sin discriminar por criterios y/o estándares establecidos en el currículum oficial educativo y, es beneficioso también porque ayuda a que todos/as los/as adolescentes sientan que son buenos/as en hacer algo. De esta forma, contemplaba nueve inteligencias, sintetizadas aquí:

- **Musical:** permite leer, identificar, discriminar y reproducir sonidos. Es la que tienen los músicos, cantantes y compositores.
- **Kinestésico:** capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. La utilizan deportistas, músicos y artesanos creativos.
- **Interpersonal:** capacidad para comprender las motivaciones, emociones, intenciones y deseos de otras personas, así como responder de forma adecuada. Se manifiesta en docentes y terapeutas.
- **Lingüística:** es la capacidad para comprender el orden y significado de las palabras de lectura, escritura y al hablar o escuchar. Está desarrollada por escritores, poetas o redactores.
- **Lógica:** capacidad para resolver problemas de tipo científico, identificar modelos, calcular, verificar y formular hipótesis. Está más desarrollada en economistas, ingenieros y científicos.
- **Naturalista:** capacidad para percibir las relaciones entre grupos de especies y objetos, analizar semejanzas y diferencias. Está desarrollada, sobre todo, en científicos, ecologistas o biólogos.
- **Visual/espacial:** es la capacidad de entender la tridimensionalidad. Se desarrolla en arquitectos, escultores, pintores, artistas creativos y cirujanos.
- **Intrapersonal:** capacidad para comprender las propias motivaciones, emociones y deseos. Ser capaces de entenderse a sí mismo/a y en base de ello, guiar su conducta. La desarrollan los pensadores, terapeutas, escritores, etc.
- **Existencial:** capacidad de distinguir, clasificar y manipular elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Es desarrollada por ambientólogos, biólogos, zoólogos, botánicos, paleontólogos, forestales, agrónomos y veterinarios.

Diversos estudios (Kobassa, Maddi y Puccetti, 1982; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1997; Pastor-Gil y Blázquez, 2019) confirman que el hecho de promover una educación basada en las emociones, ayuda a las/os adolescentes a adquirir habilidades sociales y emocionales, así como crea la capacidad de reconocer las emociones en su propia persona y en las demás, fomentando así el poder de percibir, valorar y expresar emociones sin miedo y con control de estas. Fruto de esto es, entre otros, la prevención y disminución de casos de acoso o ciberacoso escolar, debido a que las/os adolescentes reconocen sus emociones, las gestionan y evitan la producción de conflictos porque reconocen en las demás personas las emociones y sentimientos, también.

4. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Los contenidos que la educación emocional debería de tener en la puesta en marcha en los centros educativos, iría en torno a varias esferas, de acuerdo con Bisquerra (2003), como son: el **marco conceptual** de las emociones, es decir, la explicación de todos y cada uno de los conceptos que enmarcan a las emociones: tipologías, características, fenómenos afectivos, emociones básicas y/o secundarias, naturaleza de esta, etc. La otra esfera sería la **conciencia emocional**, la cual consistiría en conocer las propias emociones en la persona y en el resto de personas. La **regulación de las emociones** sería la tercera esfera, en la que es importante dotar de herramientas y habilidades a las personas para que sepan gestionar las emociones para evitar, entre otras cosas, la frustración y/o los conflictos. Por último, el contenido que debe ir transversal a todas las esferas, es la **motivación**. Es importante que los niños, niñas o adolescentes con los que se trabaje estén motivados/as y se muestren abiertos/as al cambio. Esta propuesta, podría sintetizarse en la etapa de la educación secundaria obligatoria, en la hora de tutoría que tiene el alumnado de forma semanal, y de acuerdo con los estudios realizados en la materia (Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2016; Garaigordobil, 2018; Illinois State Board of Education, 2014; López, 2011; Pérez y Filella, 2019; Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007) en los siguientes contenidos:

- Estado afectivo (qué es, quiénes lo sienten, cuándo comienza a sentirse, consecuencias...)
- Reacciones de los demás antes nuestros actos, palabras... (factores personales, contextuales, psicológicos, culturales...)
- Comprensión de las emociones de las demás personas (preferencias que pueda tener cada persona, personalidad, gustos...)
- Habilidades sociales básicas: escucha activa, respeto, asertividad, empatía, control de los impulsos, frustración, etc.
- Somatización de las emociones en las personas.
- Autoconocimiento, autoconcepto y autoestima.
- Estado de ánimo (modulación y control).
- Presión social o del grupo de iguales.
- Autocrítica, aceptación de mis aspectos positivos y negativos, de mis puntos fuertes y débiles, etc.

- Respeto a la diversidad.
- Resolución pacífica de conflictos: la mediación escolar.
- Mindfulness.

5. METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

La metodología apropiada para el desarrollo de programas de educación emocional es aquella que pone el foco de atención y protagonismo en la propia persona, es decir, en los/as adolescentes.

Tiene carácter participativo y lúdico, de forma que aprenden mediante el juego y en un ambiente de distensión diferente a lo que conlleva el currículo oficial al que están acostumbrados/as cada día. Es importante que tome en consideración sus conocimientos para saber de dónde partir y hacia dónde ir; también es importante que los ejemplos que se utilicen en las sesiones del programa tengan relación con su vida diaria, sus intereses, gustos, aficiones, etc. para verse reflejados/as en estos.

La metodología basada en el juego, hace que se desarrolle la imaginación, el simbolismo, la metáfora, etc. de forma que se contribuye a la motivación y a la capacidad resolutoria de situaciones problemáticas (Freeman, Epston y Lobovits, 2001).

Otro aspecto importante de la metodología es que se haga de forma continua y prolongada en el tiempo, para asegurar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos a lo largo del tiempo.

Por último, la metodología estaría basada en el trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo, en el que todas las personas participantes reconocen sus emociones y son capaces de reconocerlas en las demás personas, y así poder profundizar y generalizar conocimientos, poder practicarlos en contextos similares a la realidad, entrenar habilidades adquiridas, y favorecer el intercambio de experiencias, argumentos, pensamientos y opiniones entre el grupo.

6. CONCLUSIONES

Existen investigaciones (Gil, León y Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas, 2002; Ovejero, 1998; Ison, 1997; Arias y Fuertes, 1999) que indican que el hecho de que el alumnado adolescente adquiriera habilidades sociales, incide en el autoestima, la adopción de roles, la regulación del comportamiento así como el rendimiento académico (prevención del absentismo, fracaso y/o abandono escolar).

La educación emocional es beneficiosa para los/as adolescentes, entre otras cosas, porque se pone el énfasis en su persona. Se les hace partícipes de las sesiones, son capaces de experimentar en primera persona las situaciones así como descubrir que realmente, no se conocen ni a sí mismos/as ni lo que sienten.

Aunque sería ideal que los programas de educación emocional se empezaran en los primeros años de vida, es decir, en la etapa de educación infantil, es cierto que, tras el bagaje y larga experiencia con los/as adolescentes, nos hemos dado cuenta que no son capaces de

reconocerse, ni a sus emociones, ni siquiera describirse más allá de adjetivos calificativos rasos. Es importante que, se tengan en cuenta aspectos de la educación emocional para introducirlos, aunque sea de manera sucinta, entre los estándares propios del currículo oficial educativo.

Aquí pues, se ha presentado una propuesta curricular de contenidos que debieran de ser importantes tener en cuenta a la hora de desarrollar un programa de educación emocional en la etapa de educación secundaria; sin olvidar la importancia de la formación del profesorado que imparte dicho programa así como de la importancia de que se mantenga a lo largo del tiempo y de forma continua para asegurar sus frutos.

Por último, al trabajar con el alumnado temas como este, es de vital importancia contar con las familias para que, en alguna sesión intermedia o final, puedan participar con sus hijos e hijas en el centro y así involucrar a toda la comunidad educativa y hacerlo más integral y holístico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, B., y Fuertes, J. (1999). "Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional. Mente y conducta en situación educativa". *Revista electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid*, 1(1), p.1-40.
- Avilés, J. M. (2006). "Bullying, el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela". Editorial Amarú. Salamanca.
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071> . Consultado en 03/03/2020 a las 12:25
- Bisquerra, R. (2009). "Psicopedagogía de las emociones". Editorial Síntesis, Madrid.
- Bisquerra, R. (2016). "10 ideas clave Educación emocional". Editorial Graó, Barcelona.
- Cerezo, F. (2002). "El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), p.1-6.
- Fernández, M. (2013). "Estudio de los roles en el acoso escolar: adopción de perspectivas e integración en el aula". *Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid*. España. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/23533/1/T34889.pdf> Consultado en 07/03/2020 a las 16:00.
- Freeman, J., Epston, D., y Lobovits, D. (2001). "Terapia narrativa para niños". Editorial Paidós, Barcelona.
- Garaigordobil, M. (2018). "La educación emocional en la infancia y la adolescencia". *Participación educativa*, 5 (8), p.105-128.
- Gardner, H. (1993). "Múltiples inteligencias; The theory in practice". Basic Books, New York.

- Gil, F., León, J. y Expósito, L. (Eds) (1995). "Habilidades sociales y salud". Editorial Pirámide, Madrid.
- Goleman, D. (1995). "Inteligencia emocional". Editorial Kairos, Barcelona.
- Illinois State Board of Education. (2014). *Standars for Social/Emotional Learning (SEL)*. Disponible en: <https://casel.org/in-the-district/standards> Consultado el 20/02/2020 a las 16:45
- Ison, M. (1997). "Déficits en habilidades sociales en niños con conductas problema". *Revista Interamericana de Psicología*, 3(2), p.243-255.
- Kennedy, J. (1992). "Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children". *Child Study Journal*, 22(1), p.39-61.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Puccetti, M. C. (1982). "Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship". *Journal of behavioral medicine*, 5(4), p.391-404.
- Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> Consultado el 14/02/2020 a las 18:00
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> Consultado el 14/02/2020 a las 18:30
- López, E. (2011). "Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas". Editorial Wolters Kluwer., Madrid
- Monjas, M. (2002). "Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar". Editorial CEPE, Madrid.
- Mora, F. (2008). "El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios en el cerebro humano". Alianza Editorial, Madrid.
- Mora, F., y Sanguinetti, A.M. (2004). "Diccionario de Neurociencia". Alianza Editorial, Madrid.
- Olweus, D. (1998). "Conductas de acoso y amenaza entre escolares". Editorial Morata, Madrid.
- Ortega R. (2006). "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". *En La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* pp. 29-48. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ovejero, A. (1998). "Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar". En F. Gil y J. León (comp.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Editorial Síntesis Psicológica, Madrid, pp.169-18.

- Pastor-Gil, L. y Blázquez, I. (2019). "Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar". *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), p.22-38.
Doi: <https://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502>
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). "Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes". *Praxis y Saber*, 10(24), p.23-44. Disponible en: <https://doi.org/10.19053.v10.n25.2019.8941> Consultado en 22/02/2020 a las 11:55
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G., y Soldevila, A. (2005). "Una propuesta de curriculum emocional en educación infantil (3-6 años)". *Cultura y educación*, 17(1), p.5-17.
- Rigby, K. (2002). "New Perspectives on Bullying". Jessica Kingsley Publishers, London.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1997). "¿What is emotional intelligence?" Basic Books, New York.
- Save the Children. (2016). "Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia". Save the Children España. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf Consultado en 22/02/2020 a las 23:35
- Soldevilla, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, M. (2007). "Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria". *Cultura y Educación*, 19(1), p.47-59.

LA CONFIGURACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN

Hernández Prados, María de los Ángeles¹

mangeles@um.es

Pina Castillo, María²

maria.pina1@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

La investigación en exclusión social se centra principalmente en dos aspectos, por un lado, en la promoción y visibilización de los programas de intervención social, y por otro, en analizar e identificar los factores que intervienen en los procesos de exclusión social, o a la inversa, los que favorecen la integración social (Raya Díez, 2010). El presente trabajo se enmarca en este último, pues su finalidad radica en ofrecer un conjunto de reflexiones pedagógicas en torno al desarrollo de la personalidad eficaz en el contexto familiar y escolar, como escenarios socioeducativos en la vida del menor. Para ello, se resalta en primer lugar, la importancia y peculiaridad de la investigación en espacios en los que habitan personas en riesgo de exclusión social, en segundo lugar, se analiza el poder educativo de cada uno de estos contextos señalando sus potencialidades y debilidades respecto a la formación de las nuevas generaciones, y finalmente, se recogen orientaciones educativas para poder desarrollar el constructo de personalidad eficaz desde intervenciones que comienzan en la familia, continúan en una escuela comprometida y comunitaria, en la que la participación y colaboración no es una utopía, sino una realidad, capaz de tejer redes con otras instituciones-asociaciones especializadas en este sector.

Palabras clave: menores, exclusión, familia, escuela, personalidad eficaz.

ABSTRACT

Social exclusion research focuses mainly on two aspects, on the one hand, the promotion and visibility of social intervention programs, and on the other, analyzing and identifying the factors involved in social exclusion processes, or conversely, that favor social integration (Raya Díez, 2010). The present work is framed in promote social integration, because its purpose is to offer a set of pedagogical reflections on the development of effective personality in the family and school context, as socio-educational scenarios in the child's life. To this end, highlighted the importance and peculiarity of research in spaces where people live in risk of social exclusion, secondly, the educational power of each one of these contexts is analyzed, pointing out their potentialities and weaknesses regarding to the formation of the new generations, and finally, educational orientations are collected to be able to develop the effective personality construct from educational interventions that begin in the family, continue in a committed and community school, in which participation and collaboration is not a utopia, but a reality, capable of weaving networks with other institutions-associations specialized in this sector.

KeyWord: minors, exclusion, family, school, effective personality.

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. Máster en Mediación e Intervención Social por la Universidad de Murcia. Es educadora social y actualmente trabaja en un proyecto para prevenir los mensajes de odio en Internet. Doctoranda de la universidad de Murcia, Tesis "Competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social".

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la personalidad eficaz y el papel educativo de los entornos y contextos en riesgo de exclusión social, aunque necesarios, son deficitarios. Desde el punto de vista empírico, este tipo de estudios presentan “una doble dificultad: por un lado, se trata de medir una realidad compleja, multidimensional, dinámica; y, por otro lado, afrontar un concepto cargado de connotaciones ideológicas, a veces oportunistas, a veces aproximadas” (Raya Díez, 2010, p.118). Desde este trabajo queremos reivindicar en primer lugar, la proliferación de estudios que integren teoría y práctica de forma cohesionada, una teoría que hunda sus raíces en la praxis educativa desde un enfoque narrativo antropológico que permita dar voz a los protagonistas de la exclusión.

No hay teoría sin praxis, ni praxis sin teoría, o por lo menos no se puede hablar con rigor cuando no existe una retroalimentación entre ambas. Resultaría un sinsentido llevar a cabo prácticas educativas con familias en situación de pobreza y/o exclusión sin antes estudiar y conocer su realidad y de la misma forma debería ser banal elaborar teoría sin tener en cuenta la práctica o la situación real de las familias (Pina, 2020, p.31).

El paso de los análisis de la *exclusión* (diagnóstico de las necesidades y clarificación de las variables que intervienen en el mismo) a la *intervención* (diseño, implementación y evaluación de programas de intervención) requiere en todo momento una aproximación directa a las personas que viven en situación de vulnerabilidad social, ya que su realidad presenta peculiaridades que distan mucho de otros espacios sociales con otros potenciales socioeducativos y económico-culturales. Por tanto, “las respuestas que se ofrecen a sus necesidades no deben ser planteadas desde la otra orilla, la de los educadores y educadoras, sino desde la escucha atenta a la pregunta del otro” (Pina, 2020, p. 29).

En coalición con el modelo ético de la compasión solidaria que reivindica el reconocimiento y acogida del otro, consideramos que el recuso metodológico más idóneo para intervenir en los contextos de pobreza y exclusión social es el acompañamiento, definido “como metodología de intervención social que permite orientar la acción profesional hacia procesos de cambio, con la persona y con el entorno” (Raya Díez y Hernández Pedreño, 2014, p.145). Las nuevas metodologías ensalzan la importancia de trabajar integral y contextualizadamente con el sujeto en exclusión, pues la intervención aislada y/o alejada de las personas de referencia o del entorno en el que habitan resulta ineficaces.

Por ello se considera de vital importancia conocer en la medida de lo posible, no solo el estado de vulnerabilidad en el que se encuentran y los factores que más inhiben sus posibilidades de integración social, sino también el contexto social y económico con el que convive a diario el menor y desde el cual se constituye, ¿Qué potencialidades presenta? ¿Es posible el desarrollo de sus capacidades?

Son múltiples las asociaciones que desarrollan intervenciones educativas en contextos de vulnerabilidad con la finalidad de mejorar el desarrollo personal y social de las personas, especialmente de los menores. Ahora bien, dichas intervenciones se llevan a cabo sin un diagnóstico previo del estado de la personalidad eficaz en las unidades familiares en situación de pobreza y exclusión social. Los estudios de exclusión social

versan generalmente sobre “las carencias y las dificultades de integración, obviando características personales y centrándose solamente en las sociales y estructurales” (Pina, 2020, p.30).

El presente trabajo se enmarca en los estudios de diagnóstico educativo de la realidad socioeconómica con la finalidad de identificar los factores que intervienen en los procesos de exclusión social, concretamente en el desarrollo de la personalidad eficaz en el contexto familiar y escolar, como escenarios socioeducativos en la vida del menor. De ahí que situemos el punto de partida de este trabajo en exponer el papel que desempeña el contexto familiar y escolar en el desarrollo de la personalidad del menor.

2. EL PODER EDUCATIVO DE LOS CONTEXTOS

La necesidad de situar el desarrollo formativo del educando en función de las circunstancias y contextos educativos ha sido plasmada por Ortega Ruiz (2013) del siguiente modo:

Reivindicar el carácter *histórico* del ser humano conlleva para la educación varias exigencias: a) la educación es una tarea original, singular, no estandarizada y siempre inacabada e incierta; b) no se puede educar si no se conoce la situación y el momento (contexto) en el que vive el educando; c) no se puede educar en “tierra de nadie”, haciendo abstracción de las características singulares de cada educando, pretendiendo hacer una educación de validez universal. Cualquier acto educativo se da necesariamente en “un aquí y en un ahora”, se da siempre en el contexto de *una* tradición, en *una* cultura (p.18).

Es reconocido por todos el poder de los contextos en la configuración de la persona, especialmente cuando hablamos de las tradicionales instituciones de acogida por excelencia, familia, escuela e iglesia. Sin embargo, aunque reconocidos, no siempre han sido analizados desde la investigación educativa atendiendo al conocimiento de su idiosincrasia, a pesar de que las prácticas educativas de crianza que constituyen el eje motor de la acción educativa, varían de unas a otras en función de múltiples parámetros socioculturales y económicos. Situar la exclusión social en el nivel mesosistémico o macrosistémico nos ha hecho olvidar un nivel no menos importante, el microsistémico. En este trabajo queremos poner el énfasis en este último, es decir, en el conjunto de múltiples interacciones familiares y escolares que acompañan al niño desde su nacimiento, sin menospreciar el papel que los contextos amplios tienen en la exclusión o inclusión social, pues tal y como señala Raya (2010):

Los procesos de incorporación social tienen lugar en contextos socioeconómicos amplios, que trascienden el nivel microsistémico. Por ello, resulta necesario contextualizar las intervenciones en el marco sociopolítico y económico del sujeto y de los programas que se estén analizando, y que en el gráfico están representados en el elipse central (p.119).

Sin más preámbulos, pasamos a exponer algunas consideraciones a tener en cuenta en los análisis micro de las familias y los centros educativos. Aspectos que no se pueden obviar en la acción educativa que se desarrolla por los profesionales de la educación en espacios de exclusión social, pues de ellos depende el éxito de su intervención y la contribución que hacen al desarrollo de la personalidad de los menores en beneficio de su integración social.

2.1. El contexto familiar en espacios de vulnerabilidad

La familia es el primer contexto educativo de desarrollo, y los miembros que la integran, los principales referentes durante los primeros años de vida, y difícilmente dejarán de serlo, ya que durante mucho tiempo las relaciones posteriores se encuentran canalizadas por la familia (grupo de iguales, compañeros del centro educativo, etc.). Aterrizando en la temática que nos ocupa, la familia tiene un papel muy importante en el desarrollo y en la construcción de la personalidad, y es que como destaca Moreno (2010) es clave para potenciar el autocontrol de las conductas, fomentar el sentimiento de pertenencia, así como promover la socialización de las nuevas generaciones mediante la transmisión de valores.

El contexto familiar transforma las circunstancias, pues cuando cuenta con los mecanismos adecuados para atender las necesidades más básicas, tanto a nivel material como educativo, facilita y potencia las posibilidades de realización (Laverde Rojas, Gómez Ríos y Sellamén Garzón, 2019). Siguiendo esta misma línea argumental, Borroto López (2017), pone de relieve la importancia de las familias en el desarrollo del niño y niña:

Los padres o las otras personas que se encargan de la custodia de los niños son sus primeros educadores, y el hogar es el primer lugar donde se proporcionan cuidados a los niños del grupo de edad más joven. El medio familiar tiene un gran impacto en el desarrollo cognitivo y el bienestar social y afectivo del niño (p. 37).

Si bien naturalmente se despierta en los padres o tutores el sentimiento responsable de contribuir satisfactoria y eficazmente a su desarrollo personal, no siempre se ejerce adecuadamente esta función. A diferencia de otros agentes educativos, los miembros de la familia no han recibido formación especializada para adquirir las competencias (conocimientos, pautas de actuación y saber ser y estar) para llevar a cabo la función educativa de crianza del menor. De ahí que, sin una preparación específica para ser padres, la acción educativa es cuanto menos complicada y problemática, ya que su potencial de influencia es complejo y puede ir en múltiples direcciones bipolares, ambiguas, contradictorias (Quintana, 1993). Y es que, si tenemos en cuenta que la pobreza y/o la exclusión social repercuten en el desarrollo de cualquier persona, especialmente en la infancia, crecer en un contexto caracterizado por la exclusión social puede perjudicar especialmente las habilidades sociales del menor (Mata, Conrado-Montes y Sellamén Garzón, 2019).

Existen autores que defienden que las familias multiproblemáticas, no cuentan con las competencias y actitudes necesarias para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, lo que implica que se enquisten aún más la situación de pobreza y exclusión social en la que ya se encuentran, haciendo más difícil salir de ella (Gómez, Muñoz y Haz, 2007). Generalmente, las familias multiproblemáticas son aquellas que se caracterizan por encontrarse en constante pérdida (de su poder adquisitivo, de la estabilidad familiar, de la responsabilidad educativa...) y aunque de forma general puede entenderse el estado de vulnerabilidad como algo inherente al ser humano, antropológicamente

inacabado (Hernández Prados, 2014), las familias multiproblemáticas para Gómez y Kotliarenco (2010) se distinguen por sumar diversas problemáticas y dificultades.

Estas dificultades y problemáticas, no siempre están relacionados con aspectos a nivel material o económico, sino que muchas veces tienen que ver con la estructura familiar, en la que niños y adolescentes viven y se desarrollan con la ausencia de alguno de sus progenitores, lo que conlleva sentimientos de abandono que producen malestar y dificultan este desarrollo a varios niveles (Montoya Zuluaga, Castaño Hincapié y Moreno Carmona, 2016). Y es que, cuando un niño o niña crece una familia caracterizada por carencias materiales y/o sociales, estas repercuten inevitablemente en el menor, y en muchas ocasiones esta repercusión es negativa en diferentes esferas (Cloninger, 2003).

Todo ello evidencia la complejidad de la acción educativa en los contextos familiares, así como su diversidad, rompiendo algún ápice de homogenización anterior, si es que hubiese existido realmente. Así mismo se constata la ambivalencia en la que se encuentran sumergidas las familias, pues a pesar de culturalmente se nos transmite unos códigos morales de comportamiento que establecen y delimitan lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto, lo deseable e indeseable... dictaminando lo esperable del ser humano, los mensajes que se reciben se encuentran condicionados por los contextos, siendo interpretables desde diferentes miradas, en función de las circunstancias que los configuran.

2.2. Menores en riesgo de exclusión social y contexto escolar

Los centros escolares constituyen otro contexto educativo fundamental en la vida de los menores en general, y más especialmente en aquellos que se encuentran en contextos de riesgo de exclusión social, pudiendo llegar a ser la única vía alternativa a romper con la transmisión intergeneracional de la pobreza y la exclusión social. Para Linares, Gárate, López y González (2012) en estos contextos en los que impera una alta deserción escolar, una prevalencia elevada de jóvenes “ninis”, incremento de vandalismo juvenil, decadencia de la oferta laboral, déficit del acompañamiento familiar del menor, generalmente por cuestiones laborales, elevado número de familias desestructuradas, etc. lo económico es solo un barrotes más en la celda que aprisiona las posibilidades de inserción de las nuevas generaciones. De ahí la importancia de dinamizar los entornos socializadores presentes en la vida de los menores, abrir nuevas oportunidades que doten de sentido sus vidas y los arranquen de la apatía de no trabajar y no estudiar, cuando por su edad deberían estar haciendo una o ambas cosas.

Cuando la vulnerabilidad penetra en las familias en forma de pobreza, exclusión, desinterés por la educación escolar, no cabe duda que la escuela debe tejer otro tipo de relaciones con la familia, establecer unos lazos personales e individualizados con los niños, para que el alumno sienta que “hay personas a quienes les importa su presencia, su bienestar, su futuro y su comportamiento. Aparte de lo que esto significa para sentirse importante y querido, interesa porque los niños se muevan para responder por un futuro abstracto” (Eyzaguirre, 2004, p. 272). Y es que, considerando la importancia que tiene la implicación familiar en los centros educativos, suele suceder que esta participación es

más baja en las familias de los menores en situación de vulnerabilidad (Gigli, Demozzi y Pina, 2019).

Las escuelas no son realidades homogéneas determinadas exclusivamente por su carácter público sino conjuntos de prácticas sociales específicas que poseen carácter situado: un tiempo y un espacio que se constituye por el mandato político recodificado por la particular manera en que la trama cultural del medio social al cual está destinada a educar ingresa compartiendo la historia institucional. (Galarraga, Valentinuz, Berger y Baridón, 2012, p.288)

Por ello del mismo modo que en servicios sociales se reivindica el acompañamiento como forma idónea de intervención, en los contextos escolares, los docentes deben recurrir a metodologías y formas de proceder en el aula afines a ésta, en la que la tutorización y atención individualizada se encuentre garantizada.

Entonces, para dar respuesta a esta realidad y a las necesidades que presenta, la mediación se presenta como una metodología o forma de proceder óptima, pues se considera:

Un proceso vinculado a las necesidades de capacitación del personal de la institución y da origen a dos tipos de mediación: profesional e interpersonal. En el acompañamiento el docente decide aceptar la intervención de otro profesional en el aula para favorecer de manera conjunta el cambio. Ambos procesos favorecen tanto el aprendizaje individual como al organizacional (Rodríguez, Sánchez Álvarez y Rojas de Chirinos, 2008, p.349).

Esta mediación o acompañamiento pedagógico, facilita que los docentes ganen confianza y asuman compromisos para mejorar su práctica pedagógica, pues permite la deconstrucción y reconstrucción constante de su labor diaria, adaptándola al contexto en el que trabaja (Esteban Rivera, Naveda Flores y Joo Santa Cruz, 2013). Las ventajas que ofrece, se revierten en beneficios para el estudiante, dado que no solamente favorece la relación entre docente-discente, sino que también facilitan la enseñanza y el aprendizaje (Puerta Gil, 2016).

El contexto educativo incide en el desarrollo de la personalidad, pues diferentes investigaciones demuestran que aumenta la autoestima, el bienestar y favorece las competencias relacionales y sociales del menor (Vázquez, López y Colmenares, 2014). Finalmente, aunque la escuela como institución educativa se encuentra consolidada en las sociedades modernas, y existe un volumen importante de investigaciones y producción científica que tratan de clarificar los procesos que en ella se dan, las necesidades formativas de la comunidad educativa y la mejora de la su calidad, requieren un mayor compromiso social de los centros educativos con la comunidad, comenzando con la mejora de las relaciones familia-escuela, y continuando con las relaciones escuela-entorno. Esta necesidad de compartir la responsabilidad educativa entre familia-escuela forjando lazos de unión, actuaciones cohesionadas, y colaborando conjuntamente en el desarrollo de niños y jóvenes ha sido evidenciada por múltiples investigaciones (García Sanz, Hernández Prados, Parra Martínez, y Gomáriz Vicente,

2016; Gomáriz Vicente, Martínez-Segura y Parra Martínez, 2019; Parra, Gomáriz, Hernández-Prados y García-Sanz, 2017).

3. EDUCAR PARA DESARROLLAR UNA PERSONALIDAD EFICAZ

En primer lugar, para conocer lo que implica la Personalidad Eficaz se define a continuación que se entiende por una persona eficaz:

Un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad) (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012, p. 32).

El Grupo de Investigación Interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad elabora programas para desarrollar la personalidad eficaz en diferentes etapas y adaptados a las diferentes necesidades, que se dividen en cuatro sesiones en función de las cuatro categorías en las que se divide y que son las siguientes: Fortalezas del yo (autoconcepto y autoestima), Demandas del yo (motivación, atribución y expectativas), Retos del yo (afrontamiento de problemas y toma de decisiones) y Relaciones del yo (empatía, asertividad y comunicación) (Di Giusto, 2013).

La intervención de la personalidad eficaz tiene beneficios para todas las edades, sin embargo, en infancia y sobre todo contextos vulnerables estas son mayores ~~tiene~~ ~~mayores ventajas~~, especialmente en cuanto a una mejora del éxito escolar, mejora de los comportamientos problemáticos, de la comunicación y un afrontamiento positivo de los conflictos (Guerrero, Hoffmann y Munroe-Chandler, 2016).

Un aspecto a considerar es que, teniendo en cuenta que diversas investigaciones, ponen de relieve que la pobreza y la exclusión social se “transmiten” de padres a hijos, (Velázquez Valadez, Lechuga Rodríguez y Allier Campuzano, 2019), el desarrollo de la personalidad eficaz implica aumentar las posibilidades de inclusión de los menores que viven situaciones de vulnerabilidad. Pues como se ha puesto de manifiesto, potenciar la personalidad eficaz, conlleva diversas ventajas, también en el ámbito educativo, y como defienden los autores Verdú y Rodríguez (2011), la pobreza, la exclusión social y la vulnerabilidad, muchas veces propician la exclusión educativa y reducen al mínimo las posibilidades de los alumnos de terminar con la situación en la que viven.

Aunque el desarrollo de las dimensiones de la personalidad eficaz, así como exponen Kifafi, Lizana y Ortiz (2012) debe realizarse teniendo en cuenta todas las dimensiones que conforman dicho constructo, pues cada una de ellas constituye una parte de una

totalidad y se encuentran interrelacionadas las unas con las otras, el autoconcepto y la autoestima se consideran la base de la personalidad Eficaz.

Teniendo en cuenta lo anterior, comenzar con la intervención socioeducativa basada en el autoconcepto y la autoestima (Gómez Cogollo, 2012), supone un paso previo muy relevante para garantizar el buen desarrollo de la personalidad eficaz, con todos los aspectos positivos no solamente a nivel académico, sino también en el plano personal y social del menor.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este trabajo ha puesto de manifiesto la necesidad de repensar la investigación educativa en contextos de exclusión, y de buscar nuevas fórmulas de acercamiento a la idiosincrasia de esta realidad. Si bien es importante encontrar nuevas formas de hacer investigación educativa en los espacios de vulnerabilidad, también lo es ampliar las temáticas objeto de análisis, ya que la complejidad de algunos temas acaba convirtiéndolos en temas tabú. Se ha escrito mucho de personalidad en otros contextos, y muy poco, al menos desde estudios empíricos, con muestras cuya característica común sea la pobreza y exclusión social, quizás por la dificultad de acceder a ellas.

Por otro lado, se ha reiterado la importancia de la acción educativa familiar y escolar en el desarrollo personal de las nuevas generaciones de forma generalizada, y especialmente en aquellas personas que se encuentra en estado de vulnerabilidad. Pero también se ha evidenciado, la ambivalencia de la intervención en las familias actuando como potenciadores de la integración social o como inhibidores de la misma, así como la necesidad de mejorar las relaciones que se establecen entre esta y la escuela. En lo que se refiere a lo escolar, los docentes requieren de una formación más especializada para poder intervenir en estos contextos, ya sea mediante la inclusión de asignaturas en su plan de formación inicial, o a través de la ampliación de la oferta educativa en la formación permanente, o de ambas. También se hace necesario favorecer los cauces de colaboración con otros profesionales.

Finalmente, se pone de relieve la importancia de trabajar en el desarrollo de la personalidad eficaz desde el contexto educativo, pues las ventajas para el alumno son innumerables. Potenciar las dimensiones que componen la personalidad eficaz, especialmente el autoconcepto y la autoestima, supone una mejora en el rendimiento escolar, así como la adquisición de unas competencias personales y sociales favorables, que en el caso de los menores en situación de pobreza y/o exclusión social, conlleva fomentar las posibilidades éxito educativo y reducir las desigualdades no solo educativas, sino también sociales.

REFERENCIAS

- Borroto López, L. (2017). Cultura y formación de la personalidad en la primera infancia. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(2), 34-39.
- Cloninger. S (2003). *Teorías de la personalidad*. España: Prentice Hall.

- Di Giusto Valle, C. (2013) *Evaluación de la personalidad eficaz en contextos escolares de educación secundaria: confección, validación y tipificación de un instrumento*. (Tesis doctoral) Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Esteban Rivera, E. R., Naveda Flores, K., y Joo Santa Cruz, M. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Unipluriversidad*, 13(2), 44-54.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios públicos*, 93(4), 249-277.
- Galarraga, G., Valentinuz, S., Berger, S., y Baridón, R. (2012). Resistiendo el imaginario escolar: la producción cultural de docentes y alumnos. Una propuesta en escuelas en contexto de exclusión social. *Cuadernos de Educación*, (4), 287-299.
- García Sanz, M., Hernández Prados, M., Parra Martínez, J., & Gomariz Vicente, M. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117.
- Gigli, A., Demozzi, S. & Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30.
- Gomáriz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60.
- Gómez, E. y Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista Salud Pública*, 12(1), 61-70.
- Gómez, E., Muñoz, M. M., y Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54.
- Gómez, E., y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-131.
- Guerrero, M.D., Hoffmann, M.D & Munroe-Chandler, K. J. (2016). Children's Active Play Imagery and Its Association with Personal and Social Skills and Self-Confidence. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*. 11(1), 47-57.
- Hernández Prados, M.A. y Ros, Pérez-Chuecos, R. (2014). No a la exclusión escolar: aprender a convivir. En Pozo Serrano, F.J. y Peláez Paz (Coords.), *Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (p. 366-372). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Kifafi Díaz, S., Lizana Vargas, V. y Ortiz Ávila, R. (2012). Personalidad Eficaz y rendimiento académico en estudiantes de séptimo y octavo año de educación básica. *Revista de Psicología*, 2(1), 30-45
- Laverde Rojas, H., Gómez Ríos, J. J. y Sellamén Garzón, A. (2019). Pobreza en la infancia: enfoques y aproximaciones conceptuales. *Equidad y Desarrollo*, 33(1), 63-87.
- Linares, L.E., Garate, A., López, L y González, C. (2012). *la generación nini. Los hijos de la precariedad*. Mexicali, Centro de Enseñanza Técnica y Superior
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material editado en formato digital sin finalidad venal.
- Mata, S., Conrado-Montes, M., y Calero, M. D. (2016). Sociabilidad y problemas de conducta en Adolescentes con riesgo de exclusión social. *Psicología Conductual*, 24(1), 127-140.
- Montoya Zuluaga, D. M., Castaño Hincapié, N. y Moreno Carmona, N. D. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 242-255.
- Ortega Ruiz, P (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Redipe*, 824, 15-28.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., & García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1).
- Pina Castillo, M. (2020). Competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6.
- Quintana, J.M. (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea.
- Raya Díez, E. (2010). Aplicaciones de una herramienta para el diagnóstico y la investigación en exclusión social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (48), 117-136.
- Raya Díez, E., y Hernández Pedreño, M. (2014). Acompañar los procesos de inclusión social. Del análisis de la exclusión a la intervención social. *Trabajo social*, 16(16), 143-156.
- Rodríguez, A., Sánchez Álvarez, M. S., y Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349-381.

- Vázquez, E., López, E. y Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), 145-157.
- Velázquez Valadez, G., Lechuga Rodríguez, E., y Allier Campuzano, H. (2019). Análisis macroeconómico del programa oportunidades, como una opción para reducir la pobreza: un enfoque educativo. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, 12(2), 1-40.
- Verdú, C. A., y Rodríguez, M. A. (2011). Pobreza monetaria, exclusión educativa y privación material de los jóvenes. *Revista de Economía Aplicada*, 19(56), 59-88.

EL ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES. PROGRAMA DE FORMACIÓN A FAMILIAS

Laura Pardo Sanmartín¹

laurapardosanmartin@gmail.com

M.^a Ángeles Hernández Prados²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

La importancia de la educación familiar es algo más que evidencia, aunque no siempre constatado, y mucho menos visibilizado. El campo investigador de la educación familiar se encuentra aún inexplorado, abundando muchos artículos de reflexión, pero escasos artículos empíricos o de intervención. Todo ello, impulsó la inquietud de dar a conocer el programa “Herramientas emocionales para sobrellevar la adolescencia” destinado tanto para unidades familiares con adolescentes en casa, compuesto por siete sesiones, que pretenden dar cobertura al siguiente objetivo: ofrecer a las familias herramientas educativas que contribuyan al desarrollo de las habilidades sociales, la asertividad como medio de gestión de conflictos y la inteligencia emocional, en la relación que mantiene con sus hijos e hijas en una edad tan crucial como es la adolescencia.

Palabras clave: formación, familias, educación emocional, adolescentes, habilidades sociales, asertividad, conflictos.

1. LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Los cambios experimentados por la sociedad han dejado a las familias huérfanas de modelos educativos en los que anclarse para forjar las pautas de crianza familiar de sus hijos durante el desarrollo evolutivo que experimentan y las necesidades emergentes en cada etapa, siendo la adolescencia, sin lugar a dudas una de las más complejas. La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pérez, y Santiago, 2002).

1 Laura Pardo Sanmartín. Estudiante del Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de Murcia y del Máster online sobre Intervención Psicopedagógica y Trastornos de Audición y Lenguaje en la Universidad de San Jorge (Zaragoza). Graduada en Pedagogía.

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.

Mucho se ha escrito sobre educación, algo menos sobre las familias, y en lo que respecta a la educación familiar, la producción científica es todavía mucho menor. Todo ello hace que la educación familiar se sitúe en el terreno de la confusión, ambigüedad y dificultad, infundando en gran parte de los investigadores de la educación ciertos temores y reticencias hacia las posibilidades de abordar esta temática científicamente. El hecho de ser considerado un ámbito privado y personal, tampoco es que haya contribuido positivamente a impulsar la investigación sobre educación familiar. En el mejor de los casos, la familia ha sido contemplada como variable de investigación en numerosos estudios, más que como objeto de estudio. En este sentido estudios sobre bullying evidencian que el dialogo y clima sociofamiliar, las relaciones paterno-filiares y así como el estilo educativo parental asociado al establecimiento rígido de reglas, aumentar la probabilidad de comportamientos sociales desadaptados por parte de los hijos (Hernández Prados, 2004; Moreno, Vacas y Roa, 2006).

Ante este panorama, no resulta extraño que reduzcamos la educación familiar a la formación de familias, a pesar de que el primero sea el contenido principal en las experiencias que se realizan de formación, ni que desconozcamos porqué aún se sostiene un modelo educativo familiar feminizado dejando la responsabilidad de los hijos a la mujer, o cuáles los marcos de referencia que nutren las estrategias de afrontamiento educativo de los padres y madres, entre otros aspectos. Según Parada (2010), la educación familiar consiste en “formar a personas íntegras, auténticas, plenamente desarrolladas en sus potencialidades personales, equilibradas, con una escala de valores a los que ajustar su comportamiento, coherentes consigo mismas y comprometidas socialmente” (p.29). Para Hernández Prados (2009) la educación familiar no se limita exclusivamente a las relaciones unidireccionales que se establecen entre padres e hijos, sino que se entiende como toda acción educativa integral y no neutral que es desarrollada por alguno de los miembros que componen la unidad familiar, así como la interrelación que la familia mantiene con el sistema social, escolar y comunitario. Todo ello, continúa exponiendo la autora, con la finalidad de que procurar que “la institución avance, no ya sólo buscando su supervivencia, sino la felicidad, la pluralidad, la coherencia, la solidaridad, la eliminación de la pobreza y la marginalidad o la integración social de sus miembros” (Hernández Prados, 2009, p.198)

No cabe duda de que la familia es el primer agente en promover el aprendizaje de valores esenciales para el desarrollo de la vida ciudadana (García Hernández, Ramírez y Lima, 2001; Hernández Prados y Tolino Fernández-Henarejos, 2011) y que la herramienta educativa mejora para este contexto “es la misma vida de familia, con un ambiente que favorezca el diálogo y la participación de cada uno. Son los padres quienes han de dar el tono a la vida en común” (López y Cruz, 2004, p.197).

Ahora bien, actualmente, vivimos en una sociedad que necesita de nuevas alternativas para mejorar la educación familiar y educativa, pues desde la “mitad del siglo XX se asiste al paso de un modelo de educación relativamente represivo a un modelo relativamente permisivo” (Parada, 2010, p.27). Los estilos educativos parentales son las tendencias comportamentales que muestran los padres al afrontar las situaciones cotidianas de la familia en relación con la crianza de sus hijos, de tal modo que si predomina la disciplina sobre el afecto y el diálogo se denomina autoritario, del mismo modo la sobreprotección del menor, cayendo en la idealización del mismo y justificando la totalidad de sus acciones,

incluidos sus errores, son modelos poco adecuados para el desarrollo (Hernández Prados, 2001).

Cámara y López (2011) aportan en su artículo que los estilos educativos paternos influyen activamente en la codificación de la personalidad de los hijos e hijas, constituyendo uno de los elementos claves para la socialización familiar (p.258). A pesar de que la sociedad no se rige por un estilo educativo puro, sí que podemos encontrar diferentes pautas que definan la manera de cómo educar, como “la intensidad y frecuencia con que demostramos nuestro afecto, la calidad y cantidad de la comunicación, y la forma de establecer los límites y las normas” (p.257). El cambio de estilo es posible, además de no existir un estilo puro, pero generalmente estos estilos permisivos se implantan a edades tempranas del niño, y cuando alcanza la adolescencia y se agudizan los conflictos, resulta mucho más costoso reconducir la relación hacia modelos más saludables como el estilo democrático

En situaciones como estas añoramos la figura del educador familiar que poseen en algunos países de Latinoamérica en los que existe un Grado de Educación familiar, pues “la familia es a la vez fuente y sujeto de educación, y necesita de otras instancias para cumplir bien sus tareas” (López y Cruz, 2004, p.197), y es el educador familiar quien asume principalmente la formación de las familias. No dudamos de las buenas intenciones de las familias, en lo que se refiere a la educación de su descendencia, pero consideramos que la labor educativa en el contexto familiar debería realizarse sobre una base más solida que la voluntariedad. De ahí que reivindicamos, siempre que nos es posible, la necesidad de formación especializada, es decir, ajustada a la realidad de las familias, y diversificada, en lo que a temas se refiere, que en España se realiza principalmente a través de los centros escolares. En otro lugar, expusimos los rasgos principales que deben ser considerados para poder llevar a cabo la formación de las familias, ya que para poder llevarla a cabo de forma satisfactoria “requiere de los conocimientos pedagógicos (...) y además, implica un proceso de planificación, estructuración, seguimiento y evaluación no necesariamente presente en las experiencias de escuelas de padres, pero si en los planes de formación” (Hernández Prados y Tolino, 2016, p.24).

La motivación de este trabajo nace a partir de la revisión bibliográfica de los programas de formación familiar realizado hace unos años (Ruíz-Marín y Hernández-Prados, 2016) en la que se pudo comprobar la escasez de formación especializada y destinada a las familias, así como de las múltiples experiencias de formación de familias desarrolladas, aunque lamentablemente no todas publicadas. A modo de ejemplo, nos gustaría destacar la formación en mindfulness para las familias, ya que consideramos que aporta un mayor autoconocimiento y atención plena de los miembros que revierte en la mejora de las relaciones interpersonales (Hernández Prados e Iglesias Dulanto, 2016), encontrándose estrechamente relacionado con lo emocional, temática en la que nos centramos en el programa que vamos a describir a continuación. El programa “Herramientas emocionales para sobrellevar la adolescencia” pretende dar a las familias respuestas eficientes en el tema del conocimiento de las habilidades sociales y cómo estas influyen en las relaciones de sus hijos, además de proporcionarles herramientas útiles para abordar problemas que pueden surgir en la etapa de la adolescencia. No solo se trabajarán las habilidades sociales en relación a los adolescentes, sino que el propósito que buscamos es que los padres

aprendan a gestionar sus emociones, así como saber aplicarlas a sus actividades cotidianas.

2. LA TAREA DE EDUCAR LAS EMOCIONES DEL ADOLESCENTE DESDE LA FAMILIA

Las emociones han despertado un gran interés en la última década del siglo pasado para diversas disciplinas científicas, especialmente para todas aquellas que directa e indirectamente se relacionan con la educación. Así pues, se ha evidenciado la importancia de “las emociones en el proceso de indagación para el aprendizaje de un pensamiento empático y cuidadoso” que requiere entre otros aspectos “aprender a dar una expresión personal a las emociones tanto para uno mismo como para los demás, y aprender a reconocer las emociones de otros” (Modzelewski, Techera y Fernández, 2016, p.105). En relación a esto, Richaud y Mesurado (2016) afirman que:

existe abundante evidencia acerca de los predictores psicosociales de la prosocialidad, empatía, emociones positivas y autoeficacia social, a la vez que protectores frente a la agresividad, el objetivo del presente estudio es analizar qué proporción de variancia de la prosocialidad y de la agresividad predice cada uno de los factores antes mencionados (p.33).

Los mensajes que culturalmente hemos aprendido, especialmente de nuestra familia, es a liberar las emociones positivas de alegría, persiguiendo el mito del niño feliz, y en contraposición, los padres adquieren cierto nivel de alteración ante la vivencia de emociones negativas por parte el niño, sintiendo la necesidad de intervenir para cortar cuanto antes la expresión de dolor, tristeza, rabia...enseñando al niño que ha de reprimir esas emociones desde bien pequeño. Al respecto, Goleman (2001) afirmaba en sus estudios que las personas desarrolladas emocionalmente, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus emociones son aquellas “que también saben interpretar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida” (Citado en Vivas, Gallego y González, 2007, p.13). Otros investigadores como Bisquerra (2003) consideran que la educación emocional es “aquella innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (p.7) cuya finalidad es contribuir a un mejor bienestar personal y social a través de competencias emocionales.

En base a todo lo expuesto podemos afirmar que lo emocional ha dejado de jugar en segunda división para situarse entre los puntos relevantes de la configuración del ser humano, ocupando un papel central para su socialización y de relevancia en múltiples sectores vitales, como son la familia, la escuela, el ámbito laboral y el personal. De hecho, tal y como afirman Modzelewski, Techera y Fernández (2016) las emociones constituyen “una herramienta para garantizar la condición de los ciudadanos como actores de la democracia agrega una dimensión que hasta ahora no ha sido suficientemente considerada en los programas educativos”. Si los docentes cualificados que tienen la responsabilidad profesional y normativa de garantizar una educación integral de calidad para los educandos, prefieren no entrar en estos jardines relacionados con lo no cognitivo, emociones, actitudes y valores, que podemos esperar de las familias carentes de formación especializada en la educación de las emociones, y con unos aprendizajes vivenciales que han marcado su

trayectoria desde la negación y/o represión de lo emocional y que resultan inoperantes en los tiempos actuales.

De igual manera que los hijos se contagian y apropian de las ideas de los padres, pueden aprender a expresar y regular sus sentimientos, siempre y cuando los padres hagan partícipes a sus hijos de sus sentimientos, manifestándolos abiertamente. Se debe favorecer un diálogo de sentimientos, de vivencias, de afectos, un diálogo libre, espontáneo y natural, en el que el emisor no tenga temores de ser enjuiciado, porque el receptor se percata de la imposibilidad de sentirlo de igual manera (Hernández Prados, 2006, p.8)

Por tanto, la familia siempre se ve envuelta y enredada en lo emocional, aunque no lo quiera, es decir, aunque no se encuentre entre sus intenciones educativas, pues desconocen los parámetros esenciales para educar emocionalmente de forma adecuada. Simplemente la familia no puede mirar hacia otro lado cuando la persona vulnerable o necesitada de ayuda emocional es un miembro familiar.

3. PROGRAMA DE FORMACIÓN FAMILIAR “HERRAMIENTAS EMOCIONALES PARA SOBRELLEVAR LA ADOLESCENCIA”

Tras la revisión bibliográfica acerca la importancia que tienen la educación emocional en la etapa adolescente, hemos considerado oportuno la realización de un programa formativo dirigido a los familiares que convivan con jóvenes que cursen la Educación Secundaria Obligatoria. Es importante que el contexto familiar, en este caso los padres de los estudiantes, se formen para desarrollar competencias emocionales para promover el desarrollo de los niños y jóvenes que tienen en su entorno, ya que estos aprenden mediante la observación. Bisquerra (2009) definía a las competencias emocionales como al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.146), favoreciendo una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que surgen en la sociedad actual. De esta forma, es imprescindible el papel que vayan a adoptar las familias para impulsar el desarrollo de las habilidades y/o las emociones dentro del contexto familiar, puesto que utilización y el conocimiento de diversas técnicas emocionales va a permitir un mejor desarrollo cognitivo, emocional, social y personal en el adolescente.

3.1. Objetivos del programa

El objetivo principal de este programa consistirá en elaborar y diseñar un taller formativo dirigido a las familias para que conozcan diferentes herramientas para trabajar las habilidades sociales y las emociones en los adolescentes. Para alcanzar de forma eficaz el objetivo que nos hemos propuesto, será necesario desarrollar sesiones prácticas para la adquisición de conocimientos que se pretenden llevar a cabo con los familiares e implementar distintas técnicas para la evaluación de dicho programa.

En cuanto a los objetivos específicos que se abordarán en dicho programa serán los siguientes:

- a) Comprender y entrenar los beneficios de la educación emocional dentro del contexto familiar.
- b) Conocer diferentes estrategias que puedan utilizar los familiares para trabajar las emociones con sus hijos e hijas.
- c) Relacionar las habilidades sociales con los estilos de comportamiento social.
- d) Fomentar el autoconocimiento y la autoestima positiva en las familias.

3.2. Metodología

El método que llevaremos a cabo en el programa formativo con las familias se va a asentar en una investigación-acción participativa, que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo su enfoque cualitativo. Este método se basa fundamentalmente en la implicación de los distintos participantes del programa para promover una transformación social. Como explica García Sanz (2012), el objetivo de la investigación-acción participativa es que las familias involucradas en el programa sean partícipes activos de la situación, tomando conciencia de la realidad social y aprendiendo de ella mediante la utilización de recursos y herramientas que les permitan tomar decisiones en su contexto cercano (p.119).

No obstante, a partir del método utilizado en el programa, se promoverán diferentes metodologías para abordar los diversos contenidos a trabajar con las familias. Por un lado, se llevará a cabo una metodología más tradicional en la que el formador expondrá los conocimientos a través de una lección magistral, en la que se le presenta a las familias de manera organizada y expositiva la información. Por otro lado, también se hará uso de una metodología de estudio de casos para que las familias puedan analizar distintas situaciones o poder llegar a una conclusión de forma eficaz. Y, por último, se utilizará la metodología de simulación y juego, en la que se les dará a los participantes diferentes simulaciones y deberán de afrontar determinadas situaciones que se presenten.

3.3. Contexto y destinatarios

El programa va dirigido principalmente a los familiares de los adolescentes que se encuentren matriculados en alguno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, puesto que como bien manifiesta Bisquerra (2011), “para desarrollar competencias emocionales en los niños es imprescindible que primero se formen emocionalmente los educadores” (p.205). Por ello, al ser la familia el primer agente implicado en la educación de los jóvenes, es imprescindible que se formen y nutran de diferentes herramientas para poder dar una respuesta adecuada a las necesidades que puedan presentar los jóvenes de hoy en día. Es importante trabajar con las familias de este colectivo debido a que los jóvenes se encuentran en la etapa de la adolescencia y no saben cómo manifestar ni controlar adecuadamente sus emociones para desarrollar eficazmente su personalidad en el proceso de madurez.

3.4. Contenidos esenciales del programa de formación familiar

Uno de los retos más importantes para los adolescentes es saber establecer y mantener buenas relaciones sociales con las personas que se encuentran en su entorno. En este sentido, como expresan Extremera y Fernández-Berrocal (2013) “un adolescente emocionalmente inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que también será capaz de utilizar estas habilidades con los demás”. Siguiendo esta línea, hemos considerado oportuno trabajar con las familias los contenidos que se presentan en la Figura 1.

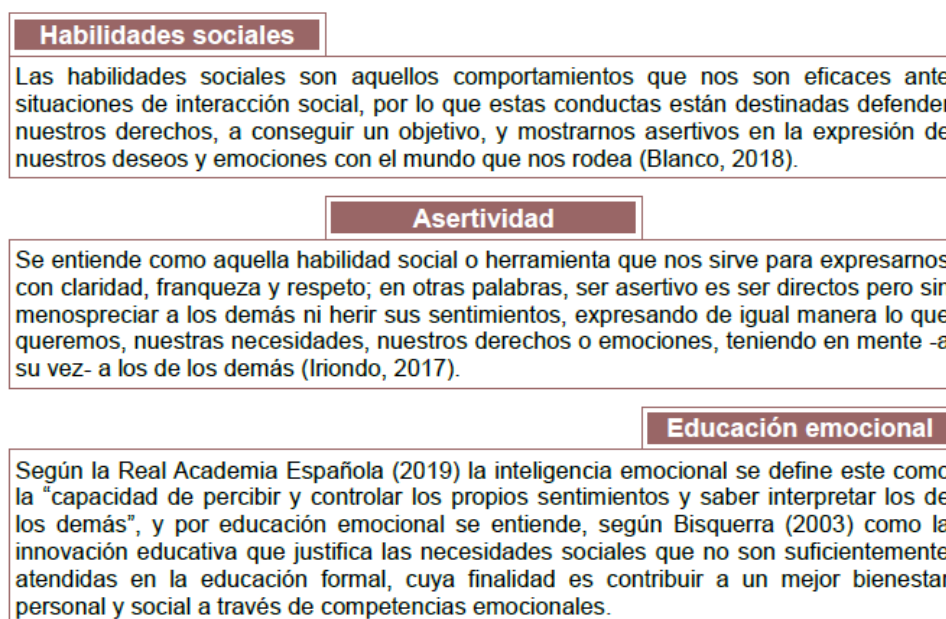


Figura 1. Núcleos temáticos del programa de formación a familias “Herramientas emocionales para sobrellevar la adolescencia”

El programa de formación familiar se va a orientar entorno a tres grandes apartados: habilidades sociales, asertividades y educación emocional. Para abordar estos contenidos, se trabajarán con las familias diferentes técnicas y herramientas para que puedan dar respuesta a las necesidades emocionales que puedan experimentar los adolescentes en los diferentes contextos en los que se encuentran.

3.5. Sesiones, actividades y recursos

A continuación, se detallan el número de sesiones y las actividades que se llevarán a cabo en el programa de formación familiar. Los recursos necesarios que se utilizarán en el programa será una sala para la impartición de las sesiones, con sillas y mesas para la realización de las diferentes actividades y/o dinámicas propuestas.

Número de la sesión	Título	Desarrollo de la actividad
Primera sesión	La importancia de las emociones I	La primera sesión tendrá carácter informativo e introductorio para conocer las expectativas y temores que puedan tener los participantes acerca del programa, lo cual nos permitirá orientar las próximas sesiones hacia sus demandas e intereses. Se expondrá una presentación explicando el concepto de educación emocional y, seguidamente, se realizará una lluvia de ideas sobre la siguiente cuestión: <i>“¿Por qué es necesaria la educación emocional en la familia y la escuela?”</i> para identificar de qué conocimientos parten los participantes.
Segunda sesión	La importancia de las emociones II	La sesión comenzará con una presentación por parte de los familiares en el programa. A continuación, se realizará una explicación acerca de las emociones básicas y se repartirán unos folios a los participantes con diversas historias reales para que identifiquen qué emociones se están plasmando en el texto. Una vez finalizada la actividad, a partir de la emoción identificada en el texto deberán de narrar una historia opuesta a la emoción que le había tocado en un principio y exponerla. De esta forma se trabajará la identificación y comprensión de las emociones de forma individual y grupal. Finalmente se abrirá un debate sobre los siguientes interrogantes: <i>¿las emociones se enseñan o las aprendemos solos?, ¿es posible enseñar a los jóvenes a controlar las emociones? y, ¿qué es para ti la educación emocional y cómo se puede llegar a desarrollar adecuadamente en los adolescentes?</i>
Tercera sesión	Autoconcepto y autoestima I	Para comenzar la sesión se explicará a los familiares la importancia que tiene tener un buen autoconcepto y autoestima en la adolescencia. Seguidamente, se les enseñará en qué consiste la técnica del efecto Pigmalión para que puedan aplicarlo desde dentro del contexto familiar. Esta técnica es muy importante aplicarla de forma positiva ya que los jóvenes interiorizan de forma inconsciente todo aquello se les transmite, formando su propio autoconcepto y autoestima. Además, se trabajará con las familias a cambiar las expectativas negativas por positivas para fomentar dicha técnica dentro ámbito familiar.

Cuarta sesión	Autoconcepto y autoestima II	La cuarta sesión irá destinada a trabajar con los familiares la técnica DAFO para que conozcan cuáles son sus propias debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades y, cómo esta técnica les puede ayudar en su día a día.
Quinta sesión	Autocontrol emocional	En esta sesión se trabajará con las familias la técnica del semáforo para promover el autocontrol emocional con los adolescentes. Esta técnica se basa en trasladar los colores del semáforo a un ataque de ira, enseñando a los familiares cómo ayudar a sus hijos e hijas a gestionar su estado emocional. Para ello, cuando el joven no pueda controlar más sus emociones deberá de pararse (color rojo), pensar en lo que ha sucedido y qué le ha llevado a no controlar sus emociones (color amarillo), para poder dar una solución al problema (color verde).
Sexta sesión	Empatía	Se trabajará con las familias el concepto de empatía mediante la visualización de diversos vídeos (como la conferencia de Sam Richards o mirando la vida desde otros corazones), debido a que es de gran importancia que los jóvenes aprendan a ponerse en el lugar de los otros y a identificar que no todas las personas sienten lo mismo ante determinadas situaciones.
Séptima sesión	Asertividad	Con esta sesión se pretende dar a conocer a las familias la técnica del refuerzo positivo que les permitan enseñar a sus hijos e hijas sobre conductas sociales básicas para mantener relaciones gratificantes con ellos mismos y los demás. Esta técnica se basa en que “cuanto más se refuerce una conducta o una respuesta prestándole una atención especial, más probable es que dicha conducta la incorporen a su repertorio y la pongan en práctica en diferentes contextos y situaciones” (Izuzquiza y Ruiz, 2006, p.33).

4. Y PARA FINALIZAR...

Hemos querido cerrar esta ponencia rescatando una cita de un trabajo previo, para despertar la esencia de la educación emocional en el contexto familiar, dado que las actuaciones que llevamos a cabo no caen en saco roto, sino que por el contrario contribuyen a forjar la personalidad del niño, pues la impronta de lo emocional es un motor inigualable de la memoria y el recuerdo del momento vivido.

El impacto que ciertas emociones familiares fuertes o la reiteración de otras durante la infancia, puede promover los siguientes efectos: algunos niños experimentan desajustes personales (salud, trastornos alimenticios y de sueño, socialización,...); otros desarrollan mecanismos o vías de escape para canalizar su dolor o frustración; y otros despiertan un

sentimiento de rechazo fuerte hacia sus padres, que en ocasiones desencadenan episodios de violencia intrafamiliar. Por ello, es de especial importancia para el buen desarrollo madurativo de los hijos garantizar un clima familiar de amor y afecto (Hernández Prados, 2006, p.3)

Aprovechamos esta ocasión, para invitar a los profesionales de la educación, y a los equipos directivos de las AMPAS a difundir esta experiencia entre el colectivo de familias, pues el sentido de lo que aquí hemos recogido no finaliza con la lectura del mismo, sino que la implementación en los contextos escolares y familiares.

REFERENCIAS

- Allen, B. y Waterman, H. (2019). Etapas de la adolescencia. *American Academy of Pediatrics*. Recuperado de <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-ofAdolescence.aspx>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1). 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Cámara, Á. M., y López, J. B. (2011). Estilos de educación en el ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 257-276. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11280>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista padres y maestros* (352), 34-39.
- García Hernández, M.D., Ramírez, G. y Lima, A. (2001). "La construcción de valores en la familia. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- García Sanz, M.P y Martínez Clares, P. (2012). Guía práctica para la realización de trabajos de fin de grado y fin de máster. Murcia: Editum
- Hernández Prados, M.A. (2001). Educación familiar: educación en valores. En Hirsch Adler, A. *Educación y valores* (233-242) . México. Ediciones Gernika. Tomo I.
- Hernández Prados, M.A. (2006). Las emociones en la familia. En Asensio, García Carrasco, Nuñez Cubero, Larrosa (Coord.) *La vida emocional. Las emociones de la identidad humana* Barcelona, Ariel. CD
- Hernández Prados, M. A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- Hernández Prados, M. A. (2009) Orientaciones y pautas para ejercer una adecuada educación familiar. En Parada, J.L. y González, J.J. (Ed.) *La familia como espacio educativo*. Murcia, Instituto Teológico y Familiar de la Región de Murcia. 195-210
- Hernández Prados, M. Á. e Iglesias Dulanto, G. (2016) Pedagogías emergentes. Descripción de un programa mindfulness para las familias. En Carrillo i Flores, I

- (coord.) *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 108-114). Vic, Universitat de Vic.
- Hernández Prados, M. A. y Tolino Fernández-Henarejos, A.C. (2011) Familia y transmisión en valores. En Román, J.M.; Carbonero, M.A. Y VALDIVIESO, J.D. (coord.) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (9349-9363). Madrid, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y educación.
- Hernández Prados, M.A. y Tolino Fernández-Henarejos, A.C. (2016) El papel de los centros escolares en la formación de padres. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 3 (1), 22-30. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/curriculo/index>
- Izuzquiza, D. y Ruiz, R. (2006). Tú y yo aprendemos a relacionarnos. *Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para familias de niños entre 5 y 10 años*, 1-125.
- López de Llergo, A. T. y Cruz de Galindo, L. M. (2004). Recursos de la educación familiar para dar sentido a la globalización. *Revista panamericana de pedagogía*, (5), 195-222.
- Modzelewski, H., Techera, D., y Fernández, J. (2016). Educar emociones desde la familia: un caso experimental en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46(1), 95-118.
- Moreno, M., Vacas, C., y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de educación*, 40(6), 12-17.
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Pineda Pérez, S., y Aliño Santiago, M. (1999). El concepto de la adolescencia. En Ministerio de Salud Pública, Cuba (Ed.), *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia* (pp. 15-23). La Habana: MINSAP.
- Richaud, M. C., y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción psicológica*, 13(2), 31-42.
- Ruiz-Marín, L. y Hernández-Prados, M.Á. (2016). La formación de las familias. Un análisis bibliométrico. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 11-27.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). Educar las emociones. Mérida: Producciones Editoriales C.A.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

CAPACIDADES DIFERENTES: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE SISTÉMICO

Maribel Rojo Hernández
Instituto Politécnico Nacional
rojo_hdez@gmail.com

Nora B. Rojas Coss
Instituto Politécnico Nacional
norab_nme@yahoo.com.mx

Gloria Rodríguez Morúa
Instituto Politécnico Nacional
gloriarm7@yahoo.com.mx

RESUMEN

Se presentan reflexiones en torno a las relaciones que establecen las personas con capacidades diferentes en la escuela, y el impacto de estas relaciones en el desempeño escolar desde la experiencia como docentes del Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional.

La problemática es estudiada desde el enfoque sistémico, y como tal desde esta perspectiva se entiende que cada elemento de un sistema se extiende como solidario respecto de los otros elementos con que interactúa, es decir sus acciones influyen en los elementos del sistema como estos influyen en él. Definiéndose por sistema como una totalidad organizada, constituida por partes que no son definibles fuera de la relación que las une. Cada una de las partes es considerada en función de la posición que ocupa en relación con la totalidad.

El enfoque sistémico plantea que un sistema se compone de un conjunto de personas relacionadas entre sí, que forman una unidad frente al medio externo, y la escuela como tal es un sistema al que pertenece el alumno en el que interfieren varios elementos como lo son: la familia, los profesores y el alumno.

Palabras clave: Escuela, Familia, Sistema, Sociedad, Capacidades diferentes.

ABSTRACT

Reflections are presented around the relationships established by people with different abilities at school, and the impact of these relationships on school performance from the experience as teachers of the Upper Middle Level of the National Polytechnic Institute.

The problem is studied from the systemic approach, and as such from this perspective it is understood that each element of a system extends in solidarity with the other elements with which it interacts, that is, its actions influence the elements of the system as they influence he. Defining itself by system as an organized totality, made up of parts that are not definable outside the relationship that unites them. Each of the parts is considered depending on the position it occupies in relation to the whole.

The systemic approach proposes that a system is made up of a set of people related to each other, who form a unit against the external environment, and the school as such is a system to which the student belongs, in which various elements interfere, such as: the family, the teachers and the student.

Key words: School, Family, System, Society, Different capacities. En las últimas décadas las

personas con capacidades diferentes han sido foco de atención de diversos profesionales dedicados a la salud, pues hasta esa fecha las llamadas “discapacidades” era identificadas como una enfermedad a curar, o bien como enfermedad incurable que era necesario asistir con internación en establecimientos-gero. Los movimientos sociales contra la marginación de estas personas, comprometió al sector de la educación, pues de pronto se incorporaron a las aulas personas con capacidades diferentes reclamando su derecho a la educación y un trato igualitario.

El hecho de que las personas con capacidades diferentes se incorporaran a las escuelas ha provocado ciertos cambios en el salón de clases y en las relaciones que se establecen en el mismo, lo cual impacta en el desempeño escolar de los alumnos. El presente escrito versa sobre algunas reflexiones en torno a algunos aspectos sobre estos cambios que se ha presentado recientemente en el aula.

Actualmente el mundo de los sujetos con capacidades diferentes ha cambiado en la búsqueda de su propio equilibrio. El logro de una mejor integración física y emocional de la persona con capacidades diferentes en el entorno social, familiar y escolar ha permitido valorar los problemas con actitudes más meditadas.

Sorrentino (1990) señala que los valores por los que se rige la convivencia social se ponen en crisis, por la realidad de las personas con capacidades diferentes: la igualdad de los derechos de los ciudadanos, la igualdad de oportunidades para una vida positiva, el derecho a la educación al trabajo, a la autonomía y a la salud se ven severamente desafiados por esta realidad. Aun teniendo todas las intenciones de permitir el proceso de ajuste recíproco entre las personas con capacidades diferentes y los que no lo son, no siempre se puede dar esta integración, pues toda la organización social está hecha para personas “sanas”, y de alguna manera la escuela también, ¿Cuántos salones están realmente habilitados para una persona con deficiencia visual, para una persona en silla de ruedas, etc.?

Las personas con capacidades diferentes, son considerados, por un lado, personas con plenos derechos, y por el otro se apartan de las expectativas sociales hasta el punto de parecer extraño y diferente, y de alguna manera son excluidos, ya sea por el trato distinto y exclusivo que tienen hacia ellos algunas personas, o porque no existen lugares adecuados para ellos, los espacios son improvisados no cumplen con las necesidades. Con frecuencia la actitud que asumen las personas que se relacionan con el joven en la escuela, y en la casa, para superar esta ambivalencia en las percepciones de esta realidad es considerar al individuo inhábil como un enfermo a cuidar, o bien considerarlo un eterno niño, y así se establece una relación confusa y patológica con él. El joven con capacidades diferentes se le ubica en un doble vínculo (Watzlawick, 1994).

El educar, criar, cuidar e instruir, son los comportamientos que expresan el espíritu activo y progresista de una sociedad contemporánea. Pero cuando finalmente nos damos cuenta que somos impotentes para superar del todo esta diferencia, la reacción que se tiene es el olvido. Cuando se es niño se trabaja intensamente, pero cuando se llega a una edad, como lo es la adolescencia cuando los cambios son menores, se olvida al sujeto o bien no se sabe cómo tratarlo, o se desconoce la manera adecuada de tratarlo. ¿Y me pregunto, en el aula es diferente?, creo que no? Al no saber cómo tratarlo se le puede olvidar, y simplemente aprobarlo, o bien darle un lugar preferente de tal manera que nos olvidemos de los demás alumnos.

Los docentes impactan de alguna manera con su trato en el aula en el incremento de esta confusión, asumen roles patológicos, poco ayudadores. Por ejemplo, ¿Cuántos docentes no reducen sus exigencias respecto de un alumno al darse cuenta que su alumno es invidente? ¿Cuántos no toleran del joven comportamientos reactivos excesivos como si fueran expresión directa de la enfermedad, al punto de privarlo, con su propio comportamiento equivocado, la posibilidad de adquirir un autocontrol? ¿Cuántos docentes evalúan de manera diferente a una persona con un problema físico como si tuviera una discapacidad intelectual? ¿Por qué a un alumno con algún problema físico cuesta trabajo ponerle límites en el salón y hacia sus compañeros si está afectando la dinámica del grupo? ¿Cuántas madres dejan su vida con el afán de cumplir el capricho escolar de su hijo? ¿Cuántas familias dejan a un lado su convivencia por atender al discapacitado?

Con frecuencia quienes se relacionan con una persona con capacidades diferentes, ya sean los que se encargan de la rehabilitación, o bien en los centros escolares, los docentes, se introducen en las relaciones familiares de estas personas, sin darse cuenta del significado y de las implicaciones que tiene su intervención en la vida relacional del sujeto (Sorrentino, 1990).

Desde una perspectiva sistémica la experiencia humana se lee en un conjunto de significados tanto para el sujeto, su familia y la comunidad a la que pertenece, incluyendo en ésta a la escuela. Cuando se habla de un modelo sistémico, cada fenómeno se extiende como un solidario respecto a otros elementos con los que interactúa. Un sistema es una totalidad organizada, constituida por partes que no son definibles fuera de la relación que los une (Bertalanffy, 1978)

Tomando en cuenta a Bertalanffy (1978) todo organismo es un sistema, o sea un orden dinámico de partes y un proceso entre los que se ejercen interacciones recíprocas, del mismo modo se puede considerar a la familia como un sistema abierto constituido por varias unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción entre sí e intercambio con el exterior. De la misma manera se puede postular que todo grupo social es a su vez un sistema, por ejemplo, la escuela es también un sistema, y cada uno de los elementos que la integran forman parte del sistema, maestros, personal administrativo, directivos, etc.

Para distinguir las personas que pertenecen a un sistema familiar y así individualizar al grupo del medio, son necesarios unos límites, estos pueden ser intrasistémicos y extrasistémicos (Ochoa, 1995). Los primeros delimitan al sistema con el medio externo, mientras los segundos separan y relacionan los distintos subsistemas que forman el sistema familiar más amplio. Por ejemplo, la familia tiene sus propios límites y reglas. La escuela también como sistema tiene los propios, e indudablemente en el salón de clases también el profesor pone sus límites.

Los límites están constituidos por las reglas que definen quienes participan y de qué manera (Minuchin, 1984). Por ejemplo el límite en el salón de clases se puede notar cuando un alumno le dice a un joven: "La evaluación se realizará en el salón de clases el día lunes únicamente y no habrá otro", o bien cuando en un inicio del ciclo se les dice a los alumnos las reglas que existen en el salón de clases, la puntualidad, el respeto a los compañeros. Incluso lo podemos notar en los pasillos "No corro" "No grito" "No empujo".

La función de los límites reside en proteger la diferenciación del sistema. Todo subsistema familiar posee funciones específicas y plantea demandas específicas a sus miembros.

Existen diferentes tipos de límites: rígidos, difusos y claros; para que el funcionamiento de un sistema sea adecuado y sano, los límites deben ser claros y flexibles, si no es así, es probable que surja un síntoma, un comportamiento inadecuado de parte de los miembros del sistema. Es de suma importancia se definan con suficiente precisión para que no existan confusiones entre los miembros del sistema. Ejemplo: "Cuando quieran participar, por favor levantan la mano y esperan su turno". "Esta actividad es por equipo y todos tienen que colaborar en su realización" "Todos tienen que exponer el tema que les correspondió", "Para aprobar el curso se tiene que tener por lo menos 20% de asistencia", etc.

Recuerdo uno de los primeros casos que llegaron a la escuela fue de un niño invidente y otro con visión residual, fue todo un acontecimiento. ¿A quién le tocaría ser profesora de ese niño? ¿Cómo tratarlo? ¿Se le podía exigir igual que a los demás? ¿Cómo lo íbamos a evaluar? ¿Tendría un lugar especial? ¿De qué manera enseñarle? Finalmente, lo que hicimos algunos profesores fue hablar de él y de las capacidades que éste tenía, se tuvieron reuniones con la mamá, la cual nos comentó de que sabía hacer el joven, sabía utilizar la computadora, sabía valerse por sí mismo, el tenía apoyo para que los libros se le pasaran en el método Braille, es decir se tuvo que abordar el problema desde una perspectiva sistémica, tomando en cuenta que el chico no venía desde cero, tenía aprendizajes. Y enfocarlo en el aquí y en el ahora. Y tomar en cuenta que teníamos que trabajar conjuntamente familia, directivos, profesores y personal de apoyo, para detectar las necesidades del mismo. Se tuvo que improvisar porque la escuela no estaba preparada para recibir alumnos con capacidades diferentes, pero tenían derecho a estar ahí, habían aprobado un examen, y teníamos que integrarlos, pero ¿y de qué manera hacerlo?

Dentro de la familia el sujeto aprende diversas formas de adaptación, aprende a socializar y puede absorber las innumerables variaciones que la vida cotidiana frecuentemente le presenta. La familia funciona como un sistema, interrelaciona de determinada manera, y esta forma de interrelacionarse cambia cuando una anomalía grave causante de deficiencia física se manifiesta en uno de ellos. La deficiencia física, es en efecto, un hecho excepcional, no sólo porque objetivamente es poco frecuente, sino también porque amenaza en varios aspectos la compleja organización de las relaciones familiares.

Actualmente la familia ha tenido cambios, ha dejado de ser aquella primera escuela con la que se encontraba el niño desde su nacimiento hasta que se incorporaba a la escuela. Y ello no por un capricho o una dejación de funciones, sencillamente porque, a diferencia de hace décadas, ya no hay adultos que se queden en el hogar durante toda o parte de la jornada laboral. Cuando la familia era extensa siempre había alguien en casa, abuelos y mujeres que no desempeñaban un trabajo fuera de casa. Los más pequeños podían permanecer en casa, y es ahí durante ese tiempo y esos años cuando el niño recibía la primera educación, es decir, "aprendía aptitudes fundamentales tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños, compartir alimentos, participar en juegos colectivos, respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia era religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc. (Savater, 1997).

Es evidente que la familia extensa ha dejado de existir, en los hogares ya preponderantemente existe la familia nuclear, la mujer, en su gran mayoría, se han incorporado al mundo laboral y los niños al no poder quedarse en casa en edades muy tempranas se han incorporado a la escuela.

Podemos notar que la consecuencia en este aspecto es: si la familia no hace la socialización primaria ¿Quién lo hace entonces?: el docente. La familia ha pasado esa tarea a la escuela.

Este fenómeno se percibe de manera cotidiana, y una de sus quejas más recurrentes es que los jóvenes se incorporaban a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje. Es decir, de manera breve, cuando la familia socializaba, la escuela se ocupaba de enseñar conocimientos. Y cabe reflexionar, ahora que la familia no cubre plenamente su papel de primer agente socializador, ¿la escuela está preparada para cubrir esta demanda? Pero, y qué pasa con la familias personas con capacidades diferentes, ¿Es igual?, considero que sí y más grave, pues estas familias, con frecuencia tratan a sus hijos como niños, no como adolescentes, y piden un trato especial, pero igualitario. Confuso pero así es. ¿Cómo tratarlo igual si tiene capacidades diferentes? El tema es tratarlo como persona en el aprendizaje, pero tratarlo con capacidades diferentes y como tal adecuar el aula, ponerle límites a él como a los demás alumnos. Señalarle cuáles son las reglas, y qué se espera de él al igual que los demás compañeros, y también preguntarle si existe algo que nosotros desconozcamos acerca de sus necesidades. Sería un buen inicio de la relación. El establecimiento de reglas y límites claros, como lo señalaba Minuchin (1984)

Finalmente, es importante señalar que tanto la escuela como la familia son sistemas que están íntimamente relacionados y que ambos son fundamentales para que exista un adecuado desarrollo en la vida del sujeto, ya para incorporarse de manera óptima ambas se encargan de la socialización del joven, transmiten valores y logran con su labor incorporar al sujeto a la sociedad, es por ello que su labor del joven con capacidades diferentes debe ser conjunta.

REFERENCIAS

- Bertalanfy, L. (1978). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid, Alianza.
- Minuchin, S. (1984) *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona. Paidós.

Ochoa de Alda, I. (1995) Enfoques en terapia familiar sistémica. Herder. Barcelona.

Sorrentino, A.M. (1990) Handicap y Rehabilitación. Una brújula sistémica en el universo relacional del niño con deficiencias físicas. Barcelona. Paidós.

Pittman, F., (1998) Momentos decisivos. Tratamiento de familias en situaciones de crisis. Barcelona. Paidós.

Savater, F. (1989) El valor de educar. Barcelona. Ariel.

Watzlawick, P. (1994) Teoría de la comunicación Humana. Barcelona. Herder.

EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

MOCE María Josefina Ojeda Lizama ¹

RESUMEN La tutoría se establece en las Instituciones de Educación Superior en México como parte de una política educativa para disminuir los índices de deserción y rezago educativo; sin embargo, el establecimiento de esta estrategia educativa ha significado un replanteamiento en la función docente y la relación entre docente y estudiantes; por lo que conocer la evaluación del programa de tutorías, desde la perspectiva de satisfacción de los estudiantes, se hace necesario. La Investigación es de carácter descriptivo y comparativo. Los resultados reflejaron que los estudiantes del campus de ciencias exactas de la Universidad Autónoma de Yucatán se remiten principalmente a una función abstracta (*ayuda, apoyo, consejo*), el 70% de los estudiantes demuestran, una alta satisfacción con respecto a la relación con el tutor, satisfacción media con las características del programa y baja satisfacción con el desempeño del tutor. Se encontró que los estudiantes de la facultad de Ingeniería Química están más satisfechos con el programa de tutorías que los estudiantes de Matemáticas e Ingeniería.

Palabras clave: evaluación- tutoría-estudiante-satisfacción- programa institucional

ABSTRAC Tutoring programs are established in the Higher Education Institutions in Mexico as part of an educational policy to reduce dropout rates and educational lag; However, the establishment of this educational strategy has scope beyond the indicators of school trajectory, which are necessary to know; It is for this reason that the present study was established aimed at knowing the evaluation of the tutoring program, from the perspective of satisfaction of the students who have participated in it, at the undergraduate level of the Autonomous University of Yucatan. The Research is descriptive and comparative. The results reflected that the students of the campus refer mainly to an abstract function (help, support, advice), 70% of the students demonstrate, a high satisfaction regarding the relationship with the tutor, average satisfaction with the characteristics of the program and low satisfaction with the performance of the tutor. It was found that the students of the Faculty of Chemical Engineering are more satisfied with the tutoring program than the students of Mathematics and Engineering.

KEYWORDS evaluation- tutoring- student- satisfaction- institutional program

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), al igual que muchas Instituciones de Educación Superior llevó a cabo una reforma educativa que partió de una análisis profundo de sus planes de estudio y lineamientos pedagógicos, teniendo como resultado el planteamiento de un nuevo Modelo Educativo y Académico en el que se promueve la formación integral y humanista, necesarias para facilitar y mejorar el aprendizaje y la

¹ Licenciada en Educación , Master en Orientación y Consejo Educativos, Coordinadora del Diplomado de Formación en Formadores de Tutores de ANUIES, 15 años de experiencia en formación de capital humano de Instituciones Educativas en temas de Tutoría, Orientación Educativa y procesos de aprendizaje. Catedrática de la Universidad Santander, Campus Yucatán finnyojeda@gmail.com

formación profesional y humana de sus estudiantes, al fomentar en los mismos: a) un conocimiento pleno de sí mismo; b) una congruencia entre pensamiento, sentimiento y acción; b) un desarrollo armónico físico, intelectual y afectivo; c) el desarrollo de competencias cognoscitivas y profesionales; e) la promoción de valores universales como el respeto, solidaridad, justicia, tolerancia y paz, en un marco de laicidad, entre otros aprendizajes. (Dájer y Barrera, 2002)

La atención integral a los estudiantes, nuevos roles para la tarea docente, menos presencialidad, coexistencia de modalidades educativas, vinculación con el entorno, tránsito fluido entre los niveles educativos, movilidad de los estudiantes y profesores, así como la dimensión internacional forman parte de los componentes de la flexibilidad e innovación que son los elementos centrales de dicho modelo.

Según establece Romo (2012), la tarea educativa no consiste en transmitir información, sino en enseñar al estudiante estrategias que le permitan adquirir conocimientos e interpretar la realidad por sí mismo, esto es, que le permitan “aprender a aprender”; por lo que la labor docente se orientará hacia una actitud tutorial, semejante a la de estimular, asesorar, y facilitar experiencias educativas en las que el estudiante logre aprender en un entorno de construcción colaborativa.

Tomando en consideración dichos planteamientos la UADY establece la necesidad de establecer un Sistema Institucional de Tutoría, conocido como SIT, que complemente la actividad del profesor frente a grupo, mediante un acompañamiento más personalizado del estudiante en su formación profesional y humana. Es importante señalar, que para el planteamiento de esta propuesta, la UADY ha tomado como referente principal la propuesta de implementación de Programas de Tutorías hecha por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Es entonces que la UADY (2002) define a la tutoría como: Un proceso intencional y sistemático de acompañamiento y orientación que realiza un profesor-tutor con la finalidad de promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno, orientándolo para desarrollar sus potencialidades en pro de la construcción y realización de un proyecto de vida personal y profesional

Asimismo, tiene como finalidad la de contribuir al desarrollo académico e integral del estudiante mediante la consideración de sus aptitudes para el aprendizaje, necesidades personales y expectativas, a fin de facilitar su plena realización profesional y humana; Específicamente pretende:

- a) Favorecer el proceso de integración del estudiante a la vida universitaria.
- b) Ayudar al estudiante en la identificación temprana de las dificultades que se le presentan durante su estancia en la escuela, para explorar con él las posibles soluciones.
- c) Apoyar al estudiante en la autoidentificación de sus estrategias de aprendizaje y guiarlo en la selección adecuada de las mismas.
- d) Promover en el estudiante el desarrollo de competencias enfocadas a la superación académica y profesional.
- e) Contribuir al abatimiento de los índices de rezago, reprobación y deserción.
- f) Mejorar el índice de eficiencia terminal

En el sistema tutorial, la figura del tutor es el eje principal sobre el cual pueden desarrollarse una gran variedad de aproximaciones pedagógicas y de colaboración que se presentan para el beneficio de los estudiantes que participan en el programa. El tutor es la persona que puede apoyar a los alumnos en el desarrollo de actitudes positivas hacia la capacitación, mejoramiento de su aprendizaje, y la toma de conciencia acerca de su futuro profesional.

El funcionamiento de este Sistema pretende que cada una de las DES de la UADY pueda establecer su propio plan de acción tutorial, que se ajuste a sus propias necesidades, dentro del marco general establecido por esta propuesta. Es a partir de dichos lineamientos que comienza a operar la tutoría en el campus de Ingeniería y ciencias exactas, siendo los pioneros dentro de la universidad en implementar el modelo propuesto en la institución.

Es importante destacar que una cundo existe contextualizaciones en los planes de acción tutorial, los objetivos del SIT, las modalidades de atención (grupal e individual), los objetivos enfocados a la formación integral de los estudiantes y la asignación de un tutor durante toda la trayectoria escolar permanecen como ejes principales del funcionamiento de la tutoría en cada facultad.

Después de 6 años operando el programa se desconocía el impacto y la percepción que los estudiantes tenían sobre el programa, a partir de esta situación, se plantea la necesidad de un estudio que permita explorar cómo se está realizando la apropiación del programa de tutorías, así como la percepción que se tiene acerca de sus diversos componentes y beneficios para la educación del estudiante universitario; planteándose la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes de licenciatura del Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas de la Universidad Autónoma de Yucatán respecto al Programa Institucional de Tutorías?.

Estableciéndose los siguientes objetivos:

1. Identificar el significado que le atribuyen los estudiantes a la tutoría.
2. Describir el grado de satisfacción de los estudiantes que han participado en el programa de tutorías con respecto a las características del programa.
3. Describir el grado de satisfacción de los estudiantes que han participado en el programa de tutorías, con respecto al trato recibido del tutor.
4. Describir el grado de satisfacción de los estudiantes que han participado en el programa de tutorías, con respecto al desempeño de su tutor.
5. Identificar las percepciones de los estudiantes que han participado en el programa de tutorías con respecto a los beneficios que han recibido.
6. Identificar si existe diferencias en la satisfacción de los estudiantes con respecto al programa de tutorías de las facultades del campus de ingeniería y ciencias exacta.

2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo una metodología mixta, con un carácter descriptivo y comparativo ya que pretendió conocer las percepciones de los estudiantes de licenciatura que han participado como tutorados dentro del programa institucional de tutorías de la Universidad Autónoma de Yucatán, sin intervenir en la manipulación de las variables de estudio ya que se pretende recabar e interpretar información acerca de la forma en que los fenómenos de estudio están ocurriendo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2006)

De acuerdo con el propósito de la investigación, la población del estudio estuvo constituida por todos los estudiantes inscritos en los programas de nivel licenciatura del *campus* de Ingeniería y Ciencias Exactas de la UADY (Ingeniería Civil, Ingeniería Física, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Química Industrial, Ingeniería Industrial Logística, Química Industrial, Ciencias de la Computación, Matemáticas, Enseñanza de la Matemáticas, Actuaría, Ingeniería en Software e Ingeniería en Computación) que hayan sido asignados al programa de tutorías

2.1 Muestra

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo estratificado y como resultado de su aplicación se obtuvo una muestra de 281 estudiantes, Del total de estudiantes 281, 190 (67.6%) fueron hombres y 91

(32.4%).mujeres. La edad promedio fue de 20 años. La edad mínima fue de 17 y la máxima de 27 años.

2.2. Instrumentos

Para este estudio se utilizaron dos estrategias para la recolección de datos, la técnica de redes semánticas y un cuestionario.

La técnica de redes semánticas naturales permite conocer la organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo de un individuo, en forma de red, en donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en conjunto, dan el significado de un concepto; significado que a su vez está dado por un proceso reconstructivo de información en la memoria, que permite observar cuál es el conocimiento que se tiene de un concepto (Figueroa, González y Solís, 1981b); A los estudiantes se les presentó el concepto de tutoría, en forma escrita y se les solicitó que generaran cinco palabras definidoras para este concepto en una sola lista, con espacio para precisar las definidoras; éstas pueden ser sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios, pero no partículas gramaticales como preposiciones, conjunciones o artículos. Asimismo, se les solicitó que las jerarquicen en orden de importancia

Para conocer la satisfacción de los estudiantes se elaboró un cuestionario semiestructurado, donde se utilizó una escala tipo Likert, con cinco categorías de respuesta. El instrumento está dividido en diferentes secciones que midieron las características del programa, trato del tutor, desempeño del tutor, beneficios académicos y personales, así como una pregunta dirigida a identificar las posibles sugerencias de los estudiantes para mejorar el programa.

El cuestionario fue sometido a un estudio piloto donde participaron 98 estudiantes, y se le realizó un análisis de alfa de Cronbach por dimensión donde se obtuvo un nivel de confiabilidad de .92 para la dimensión de programa y relación con el tutor con una escala de satisfacción y de .90 para la dimensión de desempeño del tutor con una escala de frecuencia. En el apartado de beneficios se aplicó una prueba de mitades con correlación bivariada y se obtuvo un índice de confiabilidad de .804. Por otro lado, la validez de contenido se obtuvo de la revisión y consulta de expertos en el tema de la facultad de educación y responsables de programas institucionales de tutoría de otras universidades.

3. RESULTADOS

El 74.7% de los participantes acudieron entre una y cuatro sesiones de tutoría durante el período establecido, solamente el 5.5% acudió más de 10 sesiones en el mismo período. El 66.1% de los estudiantes participaron de dos a cuatro semestres en el programa de tutorías.

Para responder al primer objetivo, identificar el significado que le atribuyen los estudiantes a la tutoría, se empleó la técnica de redes semánticas naturales. Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Significado de la Tutoría

Tabla 1

Peso semántico y distancia semántica del estímulo tutoría del campus

	Definidoras	M	FMG
1	ayuda	560	100
2	compromiso	496	88.57
3	apoyo	467	83.39
4	consejo	378	67.5
5	respeto	355	63.39
6	información	342	61.07
7	orientación	195	34.82
8	guía	156	27.85
9	buena	147	26.25
10	aprendizaje	126	22.5

11	inscripción	113	20.17
12	necesaria	98	17.5
13	confianza	89	15.89
14	útil	75	13.39
15	asesoría	65	11.6

M= peso semántico; FMG= Distancia Semántica

Con respecto al campus en general se generaron como nodos principales los adjetivos: ayuda, compromiso, apoyo, consejo, respeto e información. El resultado relativo al valor J (número de definidoras generadas) fue de 346.

Con la intención de explorar la variabilidad de significados entre los estudiantes de las facultades participantes, se presenta en las tablas 2, 3 y 4 las redes semánticas generadas por los mismos.

Tabla 2

Peso semántica y distancia semántica del estímulo tutoría de la facultad de Ingeniería.

	Definidoras	M	FMG
1	ayuda	189	100
2	inscripción	167	88.35
3	información	156	82.53
4	compromiso	123	65.07
5	tiempo	78	41.26
6	consejo	53	28.04
7	apoyo	52	27.51
8	guía	37	19.57
9	horarios	33	17.46
10	aprendizaje	31	16.4
11	innecesaria	30	15.87
12	plática	29	15.34
13	confianza	28	14.81
14	útil	27	14.28
15	asesoría	27	14.28

M= peso semántico; FMG= Distancia Semántica

Los estudiantes de la facultad de Ingeniería generaron como nodos principales ayuda, seguido de inscripción, información y compromiso. El resultado relativo al valor J es de 187.

Tabla 3

Peso semántico y distancia semántica del estímulo tutoría de la facultad de Ingeniería Química

	Definidoras	M	FMG
1	ayuda	257	100
2	consejo	255	99.22
3	orientación	249	96.88
4	buena	237	92.21
5	importante	218	84.82
6	guía	206	80.15
7	apoyo	196	76.26
8	compromiso	152	59.14

9	respeto	135	52.52
10	aprendizaje	122	47.47
11	asesoría	117	45.52
12	confianza	104	40.46
13	responsabilidad	95	36.96
14	útil	89	34.63
15	información	75	29.18

M= peso semántico; FMG= Distancia Semántica

Ayuda, consejo, orientación, buena, importante, guía apoyo, compromiso y respeto son las definidoras que conforman el nodo principal de los estudiantes de la facultad de Ingeniería Química. El resultado relativo al valor J es de 205.

Tabla 4

Peso semántico y distancia semántica del estímulo tutoría de la facultad de Matemáticas

	Definidoras	M	FMG
1	orientación	139	100
2	compromiso	89	64.02
3	ayuda	74	53.23
4	consejo	61	43.88
5	respeto	61	43.88
6	información	48	34.53
7	apoyo	37	26.61
8	necesaria	36	25.89
9	consulta	36	25.89
10	asesoría	34	24.46
11	conversación	33	23.74
12	guía	31	22.3
13	confianza	29	20.86
14	buena	29	20.86
15	aprendizaje	27	19.42

Los estudiantes de la facultad de matemáticas generaron como nodos principales orientación, seguido de compromiso y ayuda. El resultado relativo al valor J es de 145.

Satisfacción del estudiante respecto a la Tutoría

De manera general, los estudiantes se encuentran más satisfechos con la relación establecida con el tutor, seguida del programa y del desempeño del profesor en la actividad tutorial. Reflejando el estudio que los estudiantes que se encuentran más satisfechos, de manera general, son los de Ingeniería Química.

A continuación, se presentan las medias de los reactivos de las facultades y el campus por cada una de las dimensiones relacionadas con las características del programa, relación con el tutor y desempeño del mismo. La Tabla 5 muestra lo correspondiente a las características del programa.

Tabla 5

Medias de la satisfacción de los estudiantes respecto al programa

Reactivos	Campus	FI	FIQ	FM
	M	M	M	M
Lugar	3.9	3.8	4.2	3.8
Tiempo de duración de las sesiones	3.6	3.4	4.1	3.4
Compatibilidad de horario	3.4	3.3	3.9	3.1
Su objetivo	3.4	3.3	3.6	3.5
Número de sesiones	3.3	3.0	3.9	3.1
Solución de problemas académicos	3.2	2.9	3.8	3.3
Solución de problemas personales	3.2	2.9	3.7	3.3
Difusión	3.2	3.1	3.4	3.1

FI= Facultad de Ingeniería, FIQ= Facultad de Ingeniería Química, FM= Facultad de Matemáticas

Se puede apreciar en la Tabla 5 que los aspectos que reportan mayor satisfacción son el lugar, el tiempo de duración de las sesiones y la compatibilidad de horarios. Las sesiones como espacio para apoyo para la solución de problemas personales y difusión reportan la menor satisfacción.

La siguiente Tabla 6 muestra las medias de los ítems de las facultades y el campus en cuanto a la relación con el tutor.

Tabla 6

Distribución medias de la dimensión relación con el tutor

Reactivos	Campus	FI	FIQ	FM
	M	M	M	M
Trato respetuoso	4.4	4.4	4.6	4.2
Respeto a mis decisiones	4.3	4.3	4.5	4.0
Confidencialidad	4.2	4.2	4.5	3.8
Atención prestada durante las sesiones de tutoría	4.0	3.8	4.4	4.0
Puntualidad al atender a las sesiones	3.6	3.3	4.0	4.0
Comprensión de la situación que le planteé	3.5	3.4	4.1	3.3
Disponibilidad para atenderme en las sesiones	3.5	3.2	4.0	3.3
Clima de confianza	3.5	3.3	4.0	3.3
Interés ante mis dudas y problemas	3.4	3.1	3.9	3.5
Identificación de la situación	3.4	3.2	3.9	3.2

FI= Facultad de Ingeniería, FIQ= Facultad de Ingeniería Química, FM= Facultad de Matemáticas

La Tabla 6 hace evidente que los aspectos más satisfactorios para los estudiantes en la relación con su tutor son el trato respetuoso, el respeto a sus decisiones y la confidencialidad que éstos guardan con respecto a lo tratado en la tutoría.

Asimismo se reportó que las tareas que realiza el tutor con mayor frecuencia son el apoyo a las decisiones académicas, aclaración de dudas acerca de la tutoría y administrativas, así como el orientar en problemas académicos. Por otro lado, las tareas que menos realiza son las enfocadas al desarrollo de estrategias de aprendizaje y competencias profesionales.

Con respecto al objetivo Identificar las percepciones de los estudiantes que han participado en el programa de tutorías en relación con los beneficios que han recibido, para su análisis se clasificaron los beneficios en dos categorías: académicos y personales. Las tablas 7 y 8 muestran la distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Beneficios que identificaron de manera general los estudiantes del campus.

Tabla 7

Distribución de frecuencias y porcentajes de los Beneficios académicos por campus

Beneficios académicos	Frecuencia	Porcentaje
Resolver dudas administrativas	160	56.9
Resolver dudas académicas	156	55.5
Seleccionar adecuadamente mis asignaturas	155	55.2
Comprender el plan de estudios	144	51.2
Conocer los servicios de la institución	103	36.7
Analizar alternativas para tomar decisiones académicas	100	35.6
Otros	100	35.5
Adaptarme a la escuela	82	29.2
Comprometerme con mi profesión	78	27.8
Mejorar mi rendimiento académico	77	27.4
Comprender la normatividad de la escuela	59	21
Participar en las actividades escolares	50	17.8
Desarrollar proyectos y tareas escolares	36	12.8
Adaptarme a mi grupo	35	12.5
Obtener una beca	24	8.5

Los mayores beneficios que los estudiantes han obtenido en el área académica son los relacionados con las dudas administrativas y académicas, así como la selección de asignaturas para inscribirse; con un porcentaje significativo (35.5%) aparece el rubro de Otros, en los cuales los estudiantes mencionaron principalmente la firma del tutor en su hoja de horarios para inscribirse a los semestres correspondientes; por el otro lado, dos estudiantes hicieron mención, en este mismo punto, de haber recibido el apoyo del tutor para cambiar de carrera y el mismo número fue guiado por su tutor a reflexionar sobre las opciones de titulación.

Tabla 8

Distribución de frecuencias y porcentajes de los Beneficios personales

Beneficios personales	Frecuencias	Porcentajes
Analizar alternativas para tomar decisiones personales	100	35.6
Desarrollar estrategias para organizarme	75	26.7
Tener a alguien que me escuche	58	20.6
Mejorar mi autoestima	44	15.7
Establecer mi proyecto de vida	36	12.8
Manejar mi estrés adecuadamente	32	11.4
Conocerme como persona	26	9.3

De acuerdo con la Tabla 8 el análisis de alternativas para tomar decisiones y desarrollar estrategias para organizarse son los dos principales beneficios personales que los estudiantes perciben al participar en la tutoría. Con menor frecuencia reportan el manejo del estrés y el conocimiento de sí mismo.

En relación con el objetivo "Identificar las sugerencias que los estudiantes establecen para mejorar el programa de tutorías", se encontró que solamente el 24% (67) de los estudiantes mencionaron temáticas que les gustaría abordar en la tutoría y el 30% de la muestra (84 estudiantes) opinaron acerca de aspectos que consideran deben mejorar en el programa.

De acuerdo con las respuestas, la propuesta de temática que les gustaría abordar en la tutoría considerada con mayor frecuencia fue la selección de asignaturas para estructurar su carga académica, seguida de información relacionada con las opciones que el campo laboral le ofrece al estudiante para poder establecer metas profesionales (22); en tercer lugar se remarcó la necesidad de considerar en las sesiones de tutoría los problemas personales que afectan en el desempeño académico del estudiante (18). Con mediana frecuencia los estudiantes mencionaron que les gustaría trabajar temas que les permitan mejorar su desempeño académico, considerando dentro de éstos las estrategias de aprendizaje, actividades escolares, información sobre cursos y seminarios, apoyo al trámite de becas, información sobre intercambios académicos y movilidad estudiantil, así como apoyo en el desarrollo de proyectos académicos.

Por otra parte, los temas considerados con menor frecuencia fueron la motivación y autoestima, problemáticas con los profesores en el salón de clase, bolsa de trabajo, apoyo en el desarrollo de idiomas extranjeros, información administrativa, al igual que apoyo para la realización de prácticas profesionales y proyecto de vida.

Con el propósito de determinar si existió diferencias significativas entre el grado de satisfacción de los estudiantes respecto al programa de tutorías debido a las facultades en las que se encuentran matriculados, se realizó un análisis de varianza simple y cuyos resultados se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9

Análisis de varianza

	Suma cuadrados	de df	Significancia Cuadrados	de F	Sig.
Facultades	139.422	2	69.711	15.542	.000
Error	1246.898	278	4.485		
Total	1386.320	280			

De la Tabla 9 puede apreciarse que sí existe diferencia significativa en el grado de satisfacción de los estudiantes respecto al programa de tutorías considerando la facultad en la cual están inscritos. Al realizar el proceso de comparaciones múltiples por el método de diferencia significativa mínima (DMS) se pudo constatar que la facultad que obtiene un mayor nivel de satisfacción de los estudiantes es la FIQ.

4. CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió cumplir los objetivos planteados, en cuanto a la construcción del significado del término Tutoría, los estudiantes del campus se remiten principalmente a una función abstracta (*ayuda, apoyo, consejo*), reforzando este significado con los aspectos relacionados con las circunstancias en que se desarrolla la tutoría o condiciones que son necesarias para que ésta se desarrolle (*compromiso, respeto y confianza*), enseguida le otorgan una especificidad a las funciones abstractas caracterizándola como una tarea concreta (*orientación, asesoría, guía, inscripción; información, aprendizaje*).

También desempeña un papel importante en el significado de la Tutoría la valoración que se hace de ésta, en este caso es positiva y se expresa con la definidora Buena.

Finalmente, otros elementos periféricos que se suman al significado son aquellas definidoras que evalúan o describen al objeto, como necesaria y útil.

Parecería que la construcción del significado es un proceso que atiende consecutivamente los siguientes pasos: aludir a una función abstracta, especificarla con una función concreta, valorarla positiva o negativamente, aclarar las condiciones en que se desarrolla la función, y finalmente, evaluarla-describirla.

En la construcción del significado de tutoría, los estudiantes de Ingeniería hicieron referencia primeramente a una función abstracta (*ayuda*), seguida de dos funciones concretas (*inscripción e información*) que permiten relacionar a la tutoría con las funciones principales que desempeña el tutor directamente con los estudiantes; enriqueciendo el significado con una de las condiciones requeridas para llevar a cabo la actividad tutorial: el compromiso.

La red semántica hace referencia también a condiciones relacionadas con el tiempo y horario, dos aspectos que pueden ser considerados como factores limitantes en el desarrollo de la actividad, razón por la que se presenta en la red una inconsistencia entre los estudiantes al valorarla como útil; pero al mismo tiempo innecesaria- Esto hace evidente que la construcción del significado de lo que la tutoría representa para ellos tiene que ver con la experiencia del propio sujeto en relación con el estímulo o evento, como encuentra Reyes (1993).

Por su parte, el significado atribuido a la tutoría por los estudiantes de Ingeniería Química se enfoca tanto en las funciones abstractas que desempeña el tutor (*ayuda, consejo, apoyo*) como en las funciones concretas (*orientación, guía, asesoría, información y aprendizaje*). La red semántica se enriquece con las circunstancias que deben cuidarse para una adecuada relación tutorial (*compromiso, respeto, confianza y responsabilidad*), haciendo hincapié en valoraciones como: *buena e importante*; evaluándola finalmente, como una actividad *útil*.

En cuanto a los estudiantes de Matemáticas, éstos representan a la tutoría como ayuda, consejo y apoyo (funciones abstractas) donde se proporciona orientación, asesoría, guía, consulta e información (funciones concretas), implicando ésta un alto nivel de compromiso, respeto y confianza para una conversación; es valorada como buena y evaluada como necesaria.

Un punto que se destaca en la construcción del significado del término tutoría es la diferencia que se presentó en el tamaño de la red semántica (TR) de los tres grupos; siendo el más alto el de Ingeniería Química con un total de 205 definidoras generadas, seguido de Ingeniería con 187 y 145 de Matemáticas; por lo que se observa que existe mayor riqueza semántica entre los estudiantes de Ingeniería Química. Probablemente esto se deba a que existe una mayor difusión del programa, así como el interés y participación de los estudiantes en la acción tutorial.

En general, el significado que los tutorados le atribuyen a la tutoría es congruente con el concepto institucional, ya que ambos hacen hincapié en un proceso de ayuda, orientación apoyo para reforzar y promover el aprendizaje; haciéndose énfasis, en el caso de los estudiantes, en tareas específicas que realiza el tutor, como informador, guía, asesor; actividades señaladas en la misma propuesta institucional (UADY, s.f.).

Con respecto al nivel de satisfacción de los tutorados, en general existe un buen nivel de satisfacción en cuanto a la relación con el tutor, una satisfacción intermedia en las características del programa y evidenciaron insatisfacción con el desempeño del tutor.

En lo que respecta a la relación con el tutor, los estudiantes opinan que los tutores ofrecen un trato respetuoso, respetan las decisiones de ellos y mantienen confidencialidad en lo tratado durante las sesiones de tutoría. Sin embargo, califican con puntajes más bajos el interés de los tutores ante las dudas y problemas de los estudiantes y sus capacidades para identificar la situación. Esto nos lleva a una alternativa: los profesores que se dediquen a la acción tutorial deben poseer una formación tutorial más específica, en su preparación docente; es decir, que el profesor universitario no ha de poseer sólo una competencia científica e investigadora, o meramente metodológica-didáctica, sino también ha de ser competente en habilidades de comunicación e identificación de las necesidades de los estudiantes.

En lo que se refiere al programa, los aspectos que reportan mayor satisfacción son los relacionados con el lugar, el tiempo y duración de las sesiones, así como con el número de sesiones establecidas y los horarios en que ésta se brindaba. Por otro lado, los factores relacionados con la finalidad de la tutoría, es decir, considerar a las sesiones como espacios para solucionar problemas de índole personal y profesional, resultaron valoradas por los estudiantes con una satisfacción media. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería refieren baja satisfacción.

Por último, en lo relativo al desempeño del tutor, la dimensión reporta, en promedio, los puntajes más bajos. Se señalan como actividades que más realiza el tutor el apoyo a la toma de decisiones académicas; esto es relevante ya que considerando el modelo curricular que opera en las facultades, el estudiante tiene que tomar decisiones académicas informadas para la consecución exitosa de sus metas profesionales.

Destacan en las funciones que realizan con mayor frecuencia los tutores la aclaración de dudas administrativas y sobre la tutoría misma; esto parece indicar que la tutoría viene a suplir dentro de las instituciones la labor que instancias administrativas deben desempeñar, por un lado, y por el otro, el hecho de enfocarse a la aclaración de la labor tutorial hace referencia a la poca claridad que los estudiantes tienen acerca de la funcionalidad y operatividad del programa.

Pareciera, entonces, que la labor del tutor se está quedando reducida a las funciones burocrático-administrativas, que en términos de lo que señala Lázaro (1996) consiste en proporcionar al estudiante mera información explicativa de cuestiones relativas a la funcionalidad de la institución educativa. Evidentemente, el hecho de que los estudiantes perciban a la tutoría como una actividad burocrática- administrativa puede ser considerada como una visión muy pobre de la riqueza de estrategia como apoyo a la formación integral de los estudiantes.

Los resultados del estudio muestran que la actividad de la tutoría es percibida en general, en términos positivos por los estudiantes, reconociéndola como una actividad de ayuda y consejo que desarrolla un profesor bajo un ambiente de compromiso, respeto y confianza, con la finalidad de ofrecer al estudiante información, orientación y guía en todos los ámbitos relacionados con su aprendizaje;

De igual manera, muestran una aceptación tanto de factibilidad del programa planteado como de la disposición de los tutores a orientar al estudiante; aunque reconocen que el tutor demuestra ciertas deficiencias en las tareas que la función tutorial requiere.

Con respecto al grado de satisfacción de los estudiantes, por facultad, se encontró una diferencia significativa a favor de la facultad de Ingeniería Química en los puntajes obtenidos en las dimensiones de relación con el tutor, programa y desempeño del mismo. En contraste, los estudiantes de Ingeniería Civil demuestran los puntajes más bajos en estas áreas.

El aspecto más valorado fue la relación con el tutor, considerando que los estudiantes valoran el trato respetuoso, el respeto a las decisiones y la confidencialidad como condiciones indispensables para el ejercicio de la tutoría. Es decir, prefieren tutores en los que se pueda confiar y exista un cierto nivel de proximidad humana que facilite la seguridad de la comunicación.

El desempeño del tutor fue el aspecto con puntajes más bajos de manera consistente en las tres facultades, señalándose como las tareas a las que más se dedica el tutor el apoyo académico y aclaración de dudas con respecto a la tutoría y la administración. Por lo tanto deja a un lado actividades de apoyo que son la esencia de la tutoría universitaria; es decir, la orientación para el desarrollo o mejoramiento de estrategias de estudio independiente y autoaprendizaje, así como el apoyo en el desarrollo de competencias requeridas para el desempeño profesional, quedándose en esta última, en el nivel de compartir experiencias personales.

Aun cuando como lo indica Álvarez (2004), la formación universitaria es un período de transición que ha de facilitar la integración laboral del alumno, en este sentido el tutor debe apoyar al estudiante para hacer significativa la información profesional y ocupacional, así como coadyuvar en la orientación para la transición escuela /trabajo Rodríguez(1995).

En términos generales, puede notarse que los estudiantes tienen una visión positiva de la tutoría, pero que existe también cierta confusión en cuanto a los roles, responsabilidades y delimitación del campo del tutor.

Lo anterior exige de estudios más a profundidad que nos permitan entender qué tipo de problemas personales en los estudiantes y el porqué de las diferencias encontradas entre las facultades. Ante una política central de tutorías en entrenamiento homogéneo no debieran observarse diferencias en la provisión de servicio; sin embargo, notamos que hay diferentes concepciones de los alumnos lo cual implica y conlleva a la conclusión de que las prácticas de tutorías son diferentes en cada una de sus facultades a pesar de pertenecer a una misma área del conocimiento. Tal vez las respuestas dadas por los estudiantes, entre percepciones diferentes, oscilen entre el análisis de la realidad y lo deseado como ideal, entre la crítica de lo decepcionante y las relaciones agradecidas.

Es importante señalar que en este tipo de estudio, donde se valora la satisfacción personal, cada uno juzga en función de su experiencia personal con el tutor que ha tenido y la diversidad de funciones que exigen en cada facultad. Cada profesor, según su entusiasmo y dedicación, elabora una conducta tutorial que refleja diferentes mensajes para los alumnos, con impactos muy diferentes.

5. REFERENCIAS

Alcántara, A. (1990) Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. En Revista Perfiles Educativos, núms. 49-50, julio-diciembre, México.

Álvarez, M. et al (2004) *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. España: Octaedro

Álvarez, P. (2004). *La función tutorial en la universidad*. Material didáctico del diplomado a distancia "Gestión e Instrumentación de la Tutoría en las IES". México: ANUIES

Arnaiz, P. (2001): Fundamentación de la tutoría. En AA.VV.: *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Editorial GRAO. Barcelona. Páginas 13-24.

Arnaiz, P. e Isús, S. (1998). *La Tutoría, Organización y Tareas*. España: Grao:

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (1998). *Programas Institucionales de Tutoría*. México: ANUIES.

Beltrán, J., Suárez, J. (2003) El quehacer tutorial. Guía de trabajo. México: Universidad Veracruzana.

Boza, A. et al (2001) *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. España: Hergue

Cabrera, M., Sánchez, W. (2004). Percepción que sobre la acción tutorial tienen los estudiantes y los tutores. Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Detrás del acompañamiento. Colima, Colima.

Calderón, J. (1999). *La Tutoría Académica. Definición de Conceptos Fundamentales*. México: Trillas.

Castellanos, A., Venegas, F. y Ramírez, J. (2003) Sistemas Tutoriales en el Centro Occidente de México. Biblioteca Regional de la Educación Superior. Colección documentos. Colima, México

Comellas, M. (2002). Las competencias para la acción tutorial. (Coordinadora), Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: CissPraxis

Cuevas, A. y Martínez, A. (2006) Evaluación del Programa Institucional de Tutoría Académica en la Universidad de Guanajuato. Segundo Encuentro Nacional de Tutorías: Innovando el vínculo Educativo. Monterrey Nuevo León

Dájer, A., Barrera, M.E. [coord] (2002) Modelo Educativo y Académico. Ejecutivos Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán. Dirección General de Desarrollo Académico.

Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. España: Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha.

Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003) Editorial Santillana, México

Druet, N., Rodríguez, G. (2005) Evaluación de la Tutoría individual en la Facultad de Educación UADY. Segundo Encuentro Regional de Tutores. Tabasco: Universidad Juárez de Tabasco.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. Madrid: OEI

Feixas, M., Gairín, J., Quinquer, D., Guillamón, C. (2005). El Plan de tutoría de la Universidad. España: Bellaterra

Figueroa, J. González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado. Revista Latinoamericana de Psicología 13 México

Fresán Orozco, M. [coord] (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. (2ª. Ed. corregida) Colección Biblioteca de la Educación Superior. México, D.F.: ANUIES.

García Aretio, L., Alejos, A. y Oliver, A. (Eds.) (1999). *Perspectivas sobre la función tutorial*. Madrid: UNED, 398 pp

Gómez, M. (2006). La percepción de los tutorados sobre el programa de tutoría académica en la facultad de ciencias políticas y administración pública de la UAEM. Segundo Encuentro Nacional de Tutorías: Innovando el vínculo Educativo. Monterrey Nuevo León.

Hernández, X., González, A. (2004). La tutoría en la formación integral del estudiante una estrategia para la calidad y retención académica. Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Detrás del acompañamiento. Colima, Colima

Lara, J. (s.f) La práctica tutorial, pieza clave en el modelo educativo de la UNED. Recuperado el 18 de abril de 2007 en http://uned.es/master_eaad_foro/area

Latapí, P. (1998). *La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad* en Revista de la Educación Superior, 68, 5-19

Lázaro, A. y Asensi, T. (1996). Estructuración y organización de la actividad tutorial, *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*, 384-400.

Ojeda, M., Romo, A. (2006). La Tutoría desde la óptica del tutorado. Segundo Encuentro Nacional de Tutoría: Innovando el vínculo Educativo. Monterrey NuevoLeón

Paz, L., Santos, M. (2004) *El Programa Institucional de Tutorías*

Pérez, A. (2004). Experiencias en la implementación del Programa Institucional de Tutorías en la carrera de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad de

Sonora. Ingeniería Industrial y de Sistemas, Universidad de Sonora. Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Detrás del acompañamiento. Colima, Colima-

Poder Ejecutivo Federal, (1995). *Programa de Desarrollo Educativo. 1995–2000, La trayectoria escolar en la educación superior: panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*, México: ANUIES

Real Academia Española (2007) Diccionario de la Lengua Española Vigésima segunda edición. Recuperado de la red el 27 de septiembre de 2007 de: <http://www.rae.es>

Reyes, L. (1993). *Las redes semántica naturales, su conceptualización y utilización en la construcción de instrumentos*, Revista de psicología social y personalidad No. 9

Rodríguez, M. (1995) *Orientación e intervención psicopedagógica*. España: CEAC

Rus, A. (1999). Tutoría, Departamentos de orientación y equipos de apoyo. Granada: Universidad de Granada.

Sánchez Puentes, R. (2000). La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado. *Cuadernos de investigación*, 5, 115-133.

Sánchez, P. (2007) Autoevaluación del Modelo Académico de la Universidad Autónoma de Yucatán. Revista de la Educación Superior Vol. XXXVI (1), No. 141 enero-marzo ANUIES

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. [en red: [www.uv.mx/iie/Download/DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI](http://www.uv.mx/iie/Download/DECLARACIÓN_MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI), UNHESCO. doc.

Universidad Autónoma de Yucatán (s.f.) Sistema Institucional de Tutorías. Documento no publicado. Coordinación General de Docencia. Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Universidad de Guanajuato (2005) El Sistema tutorial de la Universidad de Guanajuato: propuesta para su operación. México: Universidad de Guanajuato

Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Detrás del acompañamiento. Colima, Colima

Váldez, J. (1998). *Las Redes Semánticas Naturales, usos y aplicaciones en Psicología Social*; México:UAEM

Vera, Y. (2004) La tutoría en el marco del modelo institucional. Material didáctico del diplomado a distancia "Gestión e Instrumentación de la Tutoría en las IES". México: ANUIES

Zazueta, M., May, A. y Herrera, L. (2006) Evaluación del desempeño del docente como tutor y la satisfacción de los tutorados en la facultad de odontología de la UAC. Segundo Encuentro Nacional de Tutorías Innovando el vínculo Educativo. Monterrey Nuevo León

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

INFLUENCIA DE LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD CAF-EDUCACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA

Francisco César Lorenzo Forte¹

Universidad Católica de Murcia

fclorenzo@alu.ucam.edu

María Concepción Parra Meroño²

mcparra@ucam.edu

Universidad Católica de Murcia

Beatriz Peña Acuña³

beatriz.pa@dfilo.uhu.es

Universidad de Huelva

José Palao Barberá⁴

jpalao@ucam.edu

Universidad Católica de Murcia

¹ Doctorando en Ciencias Sociales UCAM. Licenciatura en Ciencias Químicas. Master en Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Master en Sistemas de Gestión de Calidad y Medio Ambiente. Auditor Jefe IRCA SGC ISO 9001(TÜV Rheinland). Auditor Interno (Bureau Veritas). Técnico de Medidas Judiciales de Medio Abierto. Educación Social. (H. por CEES Aragón).

² Profesora Contratada Doctora de Marketing y Dirección Comercial. Dra. en Administración y Dirección de Empresas: Marketing y Organización. Líneas de investigación: Comportamiento del consumidor, marketing, comunicación y educación. Directora del Master Universitario en Marketing y Comunicación

³ Profesora Titular de Universidad. Dra. por la Universidad de Alicante. Líneas de investigación: Didáctica de la Lengua y la literatura, innovación, nuevos formatos narrativos, creatividad. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Filología, Facultad de Educación, Universidad de Huelva

⁴ Profesor Doctor de Gestión de Calidad y Dirección de Operaciones. Dr. en Administración y Dirección de Empresas: Marketing y Organización. Líneas de investigación: Gestión de Calidad, Geomarketing y Educación. Secretario académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Empresa

RESUMEN

La base de esta investigación es medir la influencia de una implantación de un Sistema de Gestión de Calidad como CAF-Educación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, tomando como referencia los Centros Educativos de Secundaria de la Región de Murcia. Se utilizó una muestra de centros certificados en dicho sistema de gestión y otros que no lo estaban. Se realizó una encuesta a docentes de dichos centros para evaluar la "Situación General de los Centros Educativos" y para medir el grado de "Satisfacción Laboral" de los encuestados. Se ha demostrado una valoración muy positiva de la "Situación General de los Centros Educativos", siendo mayor en centros certificados CAF que los que no lo estaban. La diferencia entre ambos no se consideró significativa. Respecto a la medición de la "Satisfacción Laboral del Profesorado" se obtuvieron unos resultados más positivos en Centros Educativos-CAF, siendo significativa la diferencia entre ambos tipos de Centros. Los resultados obtenidos demuestran los beneficios de la implementación de los Sistemas de Gestión de Calidad CAF en determinadas áreas tratadas en esta investigación.

Palabra clave: Sistemas de Gestión de Calidad, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Centros Educativos de Secundaria, Satisfacción Laboral, CAF-Educación

Abstract

The basis of this research is to measure the influence of an implementation of the Quality Management System as CAF-Education in the Teaching-Learning process, taking as reference the Secondary Education Centers of the Region of Murcia. A sample of certified Centers were found in that management system and others that were not. A survey was carried out by teachers from these centers to assess the general situation of the Educational Centers and to measure the degree of survey respondents. A very positive assessment of the general situation of the Educational Centers has been found, being higher in CAF Certified centers than those that were not. The difference between bis not considered significantly. Regarding the measurement of Teacher Satisfaction at Work, the most positive results were obtained in Educational Centers-CAF, the difference between the both types of Centers being significant. The results detected the benefits of the implementation of CAF Quality Management Systems in certain areas discussed in this research.

Keywords: Quality Management Systems, Job Satisfaction, Teaching-Learning Process, CAF-Education, Secondary Schools.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la Ley de la “Oferta y la Demanda” es la que se impone cuando se necesita un producto o un servicio. Se dispone de una cantidad ingente de posibles opciones a la hora de elegir la que más se ajuste a las necesidades o expectativas, por encima de los intentos por parte de la empresa suministradora del servicio o producto, de optar por una elección condicionada, ya sea mediante publicidad invasiva, a veces engañosa o simplemente una publicidad que sobrevalora el producto ofertado. Ante todo, se tiene que considerar una serie de certezas objetivas, las cuales garanticen que el producto o servicio elegido es el correcto, es el que se necesita o el que se ajuste realmente a las necesidades o expectativas, sin nada superfluo. Este tipo de confianza en el producto por el que se opta, se podría obtener mediante diversos métodos, ya sea el “boca a oreja”, el método ensayo-error aplicado a compras o simplemente dejarse llevar por la confianza en el vendedor.

A principio del Siglo XX se planteó la posibilidad de que entidades externas pudieran certificar la supuesta “CALIDAD” de un producto o servicio ofertado. Entonces surgieron diversos Sistemas de Gestión de Calidad (a partir de ahora SGC) aplicados al sector industrial, en los que se controlaban la mayor parte de los procesos que afectaban directamente a la generación de un producto o un servicio, con unas características previamente fijadas por el cliente. El nacimiento de la necesidad de un control de la calidad en procesos industriales a principios del siglo pasado, se reflejó en tratados como el del *Shewart (1931)*, denominado “Control económico de la fabricación de productos”, en el que sentaba las bases de un movimiento emergente de necesidad de dicho control de calidad.

La generación de un producto asociado al cumplimiento de las especificaciones del cliente mediante la certificación por una entidad externa, proporcionaba un aseguramiento de la calidad inexistente hasta la época. Era una forma de asegurar al cliente que el producto que había comprado, cumplía con las especificaciones que se habían impuesto al fabricante, sin necesidad de comprobaciones para corroborar lo estipulado o especificado. El aseguramiento de la calidad del producto realizado, se podía llevar hasta la trazabilidad del proceso en el que se había realizado el producto. Posteriormente se incluyó este aseguramiento de la Calidad para prestación de servicios, ya sean públicos o privados, ofertando por parte de las entidades prestadoras de servicio, una certificación acreditada por una entidad externa, confirmando y acreditando las especificaciones prefijadas por la entidad prestadora del servicio, aportando un plus en el mismo y dando la seguridad al cliente de que el servicio que recibe o contrata, cumple las especificaciones iniciales.

La implementación de los SGC más usuales (ISO 9001, EFQM), en Centros Educativos de Secundaria y Bachillerato, (Martínez y Riopérez,2005), ha sido y sigue siendo una misión ardua y difícil, ya que la relación preconcebida entre estos sistemas de gestión y la empresa ha sido perjudicial y de difícil asimilación por parte de las entidades educativas receptoras de dichos SGC. Van den Berghe (1998), en su investigación realizada sobre la implementación de estos sistemas en entidades educativas, reseña los inconvenientes percibidos por parte del equipo docente, entre ellos:

- El gran volumen de gestión documental necesario.
- Tiempo necesario para aplicar la implementación.
- Los altos costes de mantenimiento de la norma.
- Dificultad para encontrar asesoramiento sin costes
- La falta de coherencia entre los diversos auditores.
- El tiempo empleado en controlar la documentación antes de las auditorias.

Posteriores adaptaciones de dichas normativas de gestión a sistemas educativos (IRAM-2010, AENOR (García, 2010). *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001: 2008 en el sector educativo*. AENOR.), han demostrado la posibilidad de facilitar la certificación en dichas normativas, así como la obtención de resultados positivos derivados de la implementación de los mismos. En el ámbito territorial que nos ocupa (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia-CARM), la implantación de SGC se limitado en su mayor parte a utilizar el sistema CAF-Educación (Common Assessment Framework). Por parte de la dicha administración autonómica se fomentó la implantación de este modelo de excelencia en el Curso Académico (2012/13), dentro del II Plan estratégico para la Excelencia, sentado las bases para su posterior desarrollo en otras Comunidades Autónomas (Ato, Pina, & Hernández,2019).

CAF-Educación es un instrumento europeo común de gestión de Calidad para el sector público, desarrollado por administraciones públicas para su utilización de entidades públicas de forma gratuita. Se puede considerar como una herramienta de Gestión de la Calidad Total (TQM), desarrollada por y para el sector público, teniendo como base el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM). Su fin último es conseguir unos resultados excelentes en el rendimiento de la institución, en los usuarios, en el personal y en la sociedad a través de los líderes de las entidades, las estrategias y planificación que plantean, en el personal, alianzas, recursos y procesos que se llevan acabo en dichas entidades. Básicamente es el uso de técnicas de gestión de calidad para mejorar el rendimiento de las entidades implicadas.

Los estudios cualitativos y cuantitativos referentes a la influencia de dichas implantaciones en Centros Educativos de Secundaria son escasos. Por ello, en este trabajo se buscó medir la repercusión de dichas implementaciones en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en dichas entidades, tomando como instrumentos de medida una serie de ítems fiables que dieran indicios sobre cambios en la situación general de los centros (ambiente en el trabajo, estructuras y procesos, planificación, RSC) y en la satisfacción laboral del profesorado. Un ambiente adecuado en los centros y una satisfacción laboral del profesorado óptima, tienen una relación directa sobre el objetivo final del proceso de Enseñanza-Aprendizaje: El alumnado.

2. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio se dividieron las acciones a realizar en tres fases:

2.1 Procedimiento y muestra

Para la realización de esta investigación se seleccionaron 14 Centros Educativos de los 171 que imparten enseñanzas de secundaria en la Región de Murcia. Siete de dichos centros estaban Certificados en el SGC CAF-Educación y siete centros que no estuvieran certificados en ningún SGC ni en proceso de hacerlo. Los centros elegidos han sido valorados previamente mediante un estudio socioeconómico para que las variables condicionantes del entorno económico, social, cultural y laboral sean homogéneas para evitar diferencias de partida. Se han tenido en cuenta datos referentes a la renta per cápita, tasa de paro, oferta cultural y situación geográfica, siendo la homogeneidad entre los centros elegidos la nota predominante.

Son necesarios dichos condicionamientos ya que diversos estudios realizados sobre la influencia socioeconómica sobre el rendimiento académico de los alumnos, como el realizado por la investigación de *Lizasoain, Joaristi, Lukas, Santiago (2007)*, demuestran la existencia de dichos condicionamientos y su influencia en el rendimiento de los alumnos. Se enviaron a los catorce centros educativos elegidos una petición de colaboración junto con la autorización y colaboración por parte de la Consejería de Educación, en concreto de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la CARM, donde se explicaba la investigación y la petición voluntaria de participación en ella.

Ficha Técnica de la investigación

Tipología de la encuesta	Cuestionario estructurado tipo Likert (5 opciones de respuesta)
Lugar de Realización	7 Centros Educativos ESO de la Región de Murcia
Universo	Docentes de Secundaria Región de Murcia
Tamaño de muestra	129 encuestas válidas
Nivel de confianza	95% ($p=q=0.5$)
Error muestral	8.55%
Cronología toma de datos	De Mayo a Septiembre de 2018

Tabla 1. Datos relevantes de la encuesta realizada.(Fuente:Econet.CARM.es).

Después de tramitar y presentar dicha investigación ante los Centros Educativos seleccionados, siete de los mismos rehusaron colaborar alegando cuatro de ellos sobrecarga de trabajo, uno que “simplemente no estaban interesados en la colaboración” y de dos de ellos no se obtuvo respuesta alguna, ni motivo por el que rehusaban la colaboración. Por lo tanto se obtuvo una representación de un 4,10% de los Centros Educativos de la Región de Murcia.

2.2 Planteamiento y desarrollo

En este apartado se describe el Modelo por el cual se sentaron las bases de esta investigación, generando una serie de relaciones entre los distintos planteamientos y variables. Partiendo de la base inicial de la búsqueda de la relación entre la implantación de SGC en Centros Educativos y el aumento de la Satisfacción Laboral del profesorado, repercutiendo finalmente en el rendimiento del alumnado en dichas entidades educativas en un nivel de Secundaria (ESO). *Rivera & Mediano (2015)*, en su investigación sobre el modelo de Excelencia EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad en Centros Educativos, modelo en el que está basado el sistema en estudio CAF-Educación, argumenta que la excelencia en educación se verá incrementada facilitando la contribución y desarrollo de las personas que trabajan en dichas entidades con los SGC a implantar.

Esta fundamentación junto con autores como *Creemers (2000)*, en su modelo denominado “Modelo Comprensivo de Eficacia Educativa”, refuerzan la hipótesis de esta investigación sobre la influencia de distintos condicionantes en el aprendizaje del alumnado favoreciendo o dificultando el mismo. El entorno del alumnado, aula, profesorado, clima, organización escolar y el contexto social y político, afectan a los resultados académicos de los alumnos.

Se planteó el siguiente silogismo con las interacciones correspondientes

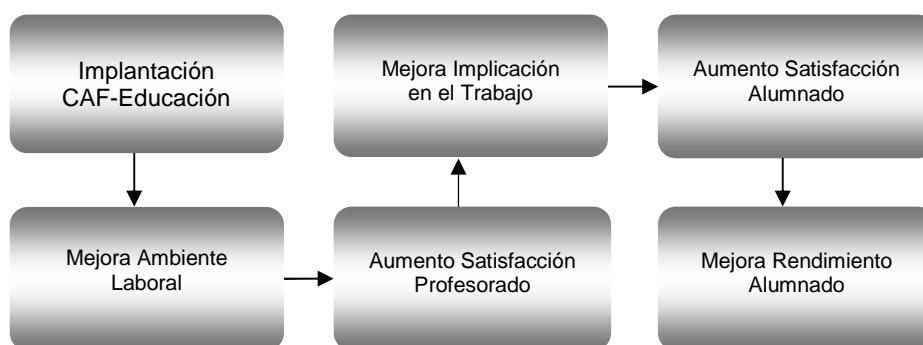


Figura nº1 Modelo propuesto de investigación. Fuente: Elaboración Propia.

Una forma de testar el ambiente y la situación de los centros educativos en estudio es a través de los ítems que proporciona el propio Sistema de Gestión (CAF-Educación), donde se pueden encontrar ítems que miden variables como Liderazgo, Personas, Estrategia y Planificación, Alianzas y Recursos, Procesos, Resultados en las personas, Resultados orientados a los Ciudadanos/Clientes, Resultados en Responsabilidad Social y Resultados Clave de Rendimiento, las cuales describen la situación actual de cada centro educativo certificado. Para los centros que no estén implementados en estas certificaciones se utilizaron los mismos ítems ya que están planteados de forma genérica, con lo que son extrapolables a cualquier entidad educativa.

En la segunda fase se realizó la medición de la “Satisfacción Laboral del Profesorado” mediante la medición de variables dimensionales que nos proporcionan la investigación realizada por *Nieto & Riveiro (2007)* en su “*Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) como recurso para la evaluación de la satisfacción laboral*”. Describe 5 niveles con sus correspondientes dimensiones que nos ofrece una medición contrastada de la satisfacción del Equipo Docente, relacionado con el siguiente constructo que será la “Mejora de la Implicación en el Trabajo”, ya que como se ha visto en varias investigaciones, un aumento en la satisfacción laboral de los trabajadores, mejora su rendimiento e implicación en el trabajo. Según *Cabrera (2004)*, en su investigación realiza una recopilación sobre la satisfacción en el trabajo, encontrando una posible relación directa entre la productividad y la satisfacción laboral.

Diversas investigaciones han relacionado la satisfacción laboral del profesorado y su mejora en el desempeño de su labor docente con la satisfacción del alumnado. Por ejemplo la realizada

por *Rodríguez-Corrales., Cabello, Cobo & Berrocal (2017) "La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado"*, en la cual realiza una investigación sobre la influencia de las emociones del profesorado no universitario en el rendimiento académico del alumnado, argumentando que esta variable se ha empezado a considerar como relevante para entender las interacciones entre el alumnado y el propio funcionamiento de las aulas.

2.3 Elaboración del cuestionario

Para demostrar las hipótesis prefijadas para esta investigación, fue necesario establecer un instrumento de medida respaldado por investigaciones previas, que corroboraran las medidas, variables y una metodología aplicada que dieran resultados fiables a la hora de realizar los estudios estadísticos concluyentes. También se tuvo en cuenta que dicho instrumento de medida fuera asequible, comprensible y fácilmente reproducible para dar continuidad en futuras investigaciones y sobre todo teniendo en cuenta a quién va enfocada la misma. Como instrumento de medida se elaboraron una serie de encuestas, siendo esta la forma anónima en la que los implicados podría expresar su opinión respecto a una serie de ítems-variables-facetos previamente seleccionadas.

A continuación se desglosan los instrumentos de medida:

2.3.1 Encuesta de Satisfacción de Profesorado-Evaluación CC.EE. en Centros CAF

Dicha encuesta se divide en dos bloques. El primer bloque de ítems, se ha basado en los criterios y subcriterios del Marco Común de Evaluación (CAF)-Educación 2013, la cual es una herramienta de gestión desarrollada por y para el sector público e inspirado en el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea de la Gestión de la Calidad, *EFQM-Foundation (2003)*. Dicho sistema de Evaluación CAF es el modelo implantado en los centros educativos a los que va dirigida esta investigación. En el mismo vienen desglosados una serie de criterios y subcriterios, mediante los cuales podremos testar cuál es la situación del centro educativo correspondiente. A partir de esos criterios y subcriterios se generaron los ítems correspondientes y los datos necesarios para testar la situación global del centro educativo.

En el bloque nº2, vienen reflejados los ítems relacionados con la "Satisfacción Laboral del Profesorado". Dichos ítems se fundamentaron en el estudio realizado por *Nieto & Riveiro (2007)*, en el que se elaboró una escala de Satisfacción Laboral-Versión Profesores. Se partió de la base de la creación de una serie de facetos estructuradas en 5 dimensiones. De todas las facetos se eligieron las que no coincidían en mediciones realizadas por los criterios y subcriterios del SGC-CAF. La estructura de las respuestas a las encuestas se realizaron tipo Likert con 5 posibles opciones de respuesta (1=Muy Disconforme, 2=Disconforme,

3=Indiferente, 4=Conforme, 5=Muy Conforme), *Likert (1932)*, dando así la posibilidad de no decantarse por ninguna opción y mostrar una posición neutral.

2.3.2 Encuesta de Satisfacción de Profesorado-Evaluación Centro Educativo que no hayan implementado un SGC.(Centros NoCAF)

Dicha encuesta deriva de la formulación de los ítems elegidos del SGC CAF-Educación, realizada de forma genérica, eliminando los ítems que hacen mención directa a la terminología utilizada en los SGC También se utilizan los ítems del apartado de Satisfacción Laboral-Versión profesores derivada de la investigación de *Nieto & Riveiro (2007)*.

2.4 Valoración de expertos

Según *Escobar Pérez (2008)*, el Juicio de Expertos queda definido como una “Opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otras o como expertos cualificados en las materias en estudio”. Dichos expertos pueden dar una serie de juicios, comentarios, valoraciones y una información valiosa a la hora de tener en cuenta determinados ítems que luego serán validados en las encuestas de satisfacción definitivas. Es una opinión objetiva y de contrastada rigurosidad la que se busca y la que estas colaboraciones pueden ofrecer.

Según *Skjong y Wentworht (2000)* la selección de expertos podía estar basada en los siguientes criterios condicionantes:

- Tener experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basadas en las evidencias o/y su grado de conocimiento al respecto.
- Cualidades relacionadas con su reputación en la comunidad.
- Disponibilidad y motivación para colaborar en la investigación en estudio.
- Imparcialidad.

También a la hora de elegir el número de jueces que se debe tener en cuenta depende de muchos factores y variables (*Escobar Pérez,2008*). *Voutilainen y Liukkonen (1995)* reseñan la necesidad de que el 80% de los expertos tienen que estar de acuerdo con la validez de un ítem para que pueda ser tenido en cuenta a la hora de resultar fiable para nuestra investigación.

Las encuestas de esta investigación se realizaron con los fundamentos anteriormente descritos pasando la criba de 4 expertos con las siguientes fases para realizar dicha supervisión.

1- Se eligieron a los expertos que pudieran dar su punto de vista a las encuestas de supervisión, que estuvieran directamente relacionados con las materias de dicha investigación. Se pidió la colaboración de:

- Una responsable de Calidad de un C.E. que estuviera certificado en el SGC-Educación.
- Un profesor universitario experto en temas de SGC.
- Dos profesoras universitarias relacionados con Proyectos de Investigación en Innovación Educativa, Psicología de la Educación y ADE.

Una vez elegidos los expertos y solicitada su colaboración, explicando el motivo de la investigación y los objetivos básicos de la misma, se les envió las correspondientes encuestas anteriormente descritas.

2- Se realizó un cuestionario para que los expertos opinaran respecto a los ítems consultados. Dicho cuestionario constaba de una estructura tipo Likert de 5 opciones, incluyendo un apartado sobre las posibles sugerencias en cada apartado-ítem, además de una sección general en el que podían dar un punto de vista global a la encuesta correspondiente.

3- Las consideraciones de los expertos se recopilaron y cotejaron entre ellas para saber qué ítems habían sido los peor y mejor valorados, las críticas y recomendaciones al respecto.

Una vez recopiladas todas las correcciones y recomendaciones por parte de los expertos consultados, se elaboraron las encuestas corregidas y se distribuyeron entre los centros participantes para su realización por parte del profesorado. Se explicó a los participantes la forma de cumplimentar las encuestas y se recalcó la voluntariedad en la realización de las mismas, así como el anonimato a la hora de cumplimentarlas y el tratamiento adecuado de protección de datos que se iban a dar a los resultados obtenidos. Después de todo ello se recogieron un total de 129 encuestas validas en los centros educativos en estudio.

2.5 Tratamiento de resultados.

Los resultados obtenidos en las encuestas realizadas se trataron con el programa estadístico SPSS 22.0. Inicialmente se descartaron los ítems o grupos de ítems que dieran un “ α de Cronbach” por debajo de 0.600, para obtener una fiabilidad de la escala de medida dentro de los límites aceptables. A continuación, se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, medias, desviaciones típicas). Con los datos obtenidos en las comparativas realizadas entre centros CAF y No-CAF, se comprobaron la distribución normal de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, dando como resultado que no cumplían las Pruebas de Normalidad requeridas. (*Aguayo, 2007*)

Se realizaron una serie de pruebas no paramétricas como la de significación de U de Mann-Whitney, para comprobar si la diferencia existente entre los centros CAF y los NoCAF es considerada como significativa.

3. RESULTADOS

Se desglosaron los resultados en dos partes diferenciadas. La primera es la medición de la “Situación General de los Centros Educativos” estudiados, con sus respectivos criterios y subcriterios. La segunda, la medición de la “Satisfacción Laboral del Profesorado” de dichos centros con sus correspondientes dimensiones.

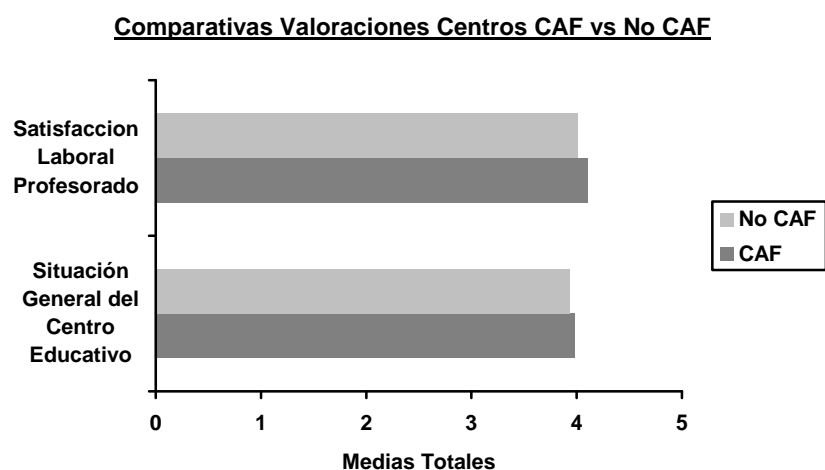


Figura 2: Comparativa Valoraciones Centros CAF vs NoCAF (Satisfacción Laboral Profesorado y Situación General del Centro Educativo).

- **Situación General del Centro Educativo**

A continuación pasamos a desglosar los resultados obtenidos en la valoración sobre la “Situación General del Centro Educativo).

Estadísticas de escala CAF			
Media	Varianza	Desv. estándar	N de elementos
3.983	0.145	0.381	31
Estadísticas de escala NoCAF			
Media	Varianza	Desv. estándar	N de elementos
3.939	0.139	0.373	31

Tabla 2. Resumen Fiabilidad-Estadística Profesorado. (Situación General Centro Educativo. Criterios y Subcriterios CAF).

Resumen Fiabilidad-Estadística Profesorado

Escala	Ítems	α de Cronbach		Medias		Desv. Estandard		Sig. Asint.
		CAF	NoCAF	CAF	NoCAF	CAF	NoCAF	
Situación General Centro Educativo (Criterios y subcriterios CAF)	31	0.959	0.913	3.983	3.939	0.381	0.373	0.259
Criterio Liderazgo	8	0.887	0.815	4.062	4.180	0.285	0.148	0.622
Criterios Estrategia y Planificación	1			3.91	3.69	0.861	1.002	0.167
Criterio Personas	1			4.01	4.02	0.864	0.676	0.668
Criterio Alianza-Recursos	4	0.828	0.627	4.076	3.909	0.170	0.114	0.097
Criterio Procesos	2	0.615	0.479	3.851	3.462	0.56	0.190	0.013
Criterio resultados orientados a Clientes	3	0.867	0.751	4.095	4.064	0.077	0.23	0.454
Criterio resultados en personas	4	0.676	0.660	4.153	3.841	0.353	0.195	0.002
Criterio Resp. Social Corporativa	3	0.756	0.569	3.851	3.968	0.487	0.263	0.655
Criterio Resultados Clave Rendimiento	3	0.799	0.809	4.113	4.124	0.176	0.170	0.854

Tabla 3. Resumen Fiabilidad-Estadística Profesorado

Según los datos obtenidos en la encuesta de “Situación General de los Centros Educativos” realizada por los docentes de los centros en estudio, dan como resultado una media de 3.983 y 3.939 en Centros CAF y NoCAF respectivamente, lo cual implica una media alta de valoración general de dichos centros. Los estudios de significación indican que las diferencias entre ambos tipos de centros no son significativas. (Significación Asintótica:0,259)

Desglosando los Criterios que forman parte de la anterior Situación General de Centros:

- **Criterio Liderazgo:** En este criterio se obtiene información sobre los “Líderes” de la entidad y su actitud hacia el personal educativo y hacia las actividades educativas. En los resultados obtenidos (CAF:4.062 y NoCAF:4.180) dan una media alta ante la valoración de los líderes de los centros correspondientes, pero la Significación Asintótica (0.622) indican que no existe una diferencia significativa entre los distintos tipos de centros.

- **Criterio Estrategia y Planificación:** En este criterio se mide el cómo se van a conseguir los objetivos marcados en cada centro educativo. Los resultados obtenidos dan unas medias de CAF:3.91 y NoCAF:3.69 aunque la Significación Asintótica (0.167) demuestra que no existe diferencia significativa entre ambos tipos de centros.

- **Criterio Personas:** En este criterio se mide la gestión de recursos humanos. Se han obtenido unos resultados de medias notablemente altas respecto a dicha gestión (CAF:4.01 y NoCAF:4.02). Las pruebas de significación (Sig. Asin.:0.668) indican la diferencia no significativa entre ambos tipos de centros.

- **Criterio Alianza Recursos:** Con este criterio se mide el estado y la disponibilidad de recursos que tienen los centros educativos. Las medias obtenidas (CAF:4.076 y NoCAF:3.909) valoran notablemente la disponibilidad de recursos en los centros estudiados. Los estudios de la Significación Asintótica (0.097) indican que la diferencia entre centros no es significativa.
- **Criterio Procesos:** En este apartado se testa como la entidad ha desarrollado los procesos necesarios para prestar su servicio. Las medias obtenidas (CAF:3.851 y NoCAF:3.462) valoran positivamente en ambos el desarrollo de dichos procesos, siendo la valoración en centros CAF mas alta que en los NoCAF, siendo significativa la diferencia existente entre ambos (Sig. Asint. : 0.013).
- **Criterios Resultados Orientados a Clientes:** Se mide la satisfacción aparente de los alumnos y familias hacia el servicio prestado por los centros educativos. Las medias obtenidas (CAF:4.095 y NoCAF:4.064) dan una calificación notable de dicha medición, con una Significación Asintótica (0.454) que indica una diferencia no significativa entre ambos tipos de centros.
- **Criterio Resultados en personas:** En este criterio se mide cómo la entidad gestiona la competencia, motivación, satisfacción, percepción y desempeño de las personas pertenecientes a dichas entidades. Las medias obtenidas (CAF:4.153 y NoCAF:3.841) son notables y existe una Significación Asintótica (0.002) que indica que la diferencia entre ambos tipos de centros es significativa.
- **Criterio Responsabilidad Social Corporativa:** En este criterio testamos cómo la entidad en estudio responde a las necesidades y expectativas de la Sociedad (Responsabilidad Social Corporativa). Las medias obtenidas (CAF:3.851 y NoCAF:3.968) dan una valoración alta respecto a dicho criterio por parte de los encuestados. La diferencia entre ambos no es significativa (Sig. Asint.:0.655).
- **Criterio Resultados Clave Rendimiento:** En este apartado se mide los resultados de la organización como logros esenciales mensurables. Las medias obtenidas (CAF:4.113 y NoCAF:4.124) son altas respecto a dicho criterio y no existen diferencia significativa entre ambos. (Sig. Asint.:0.854).

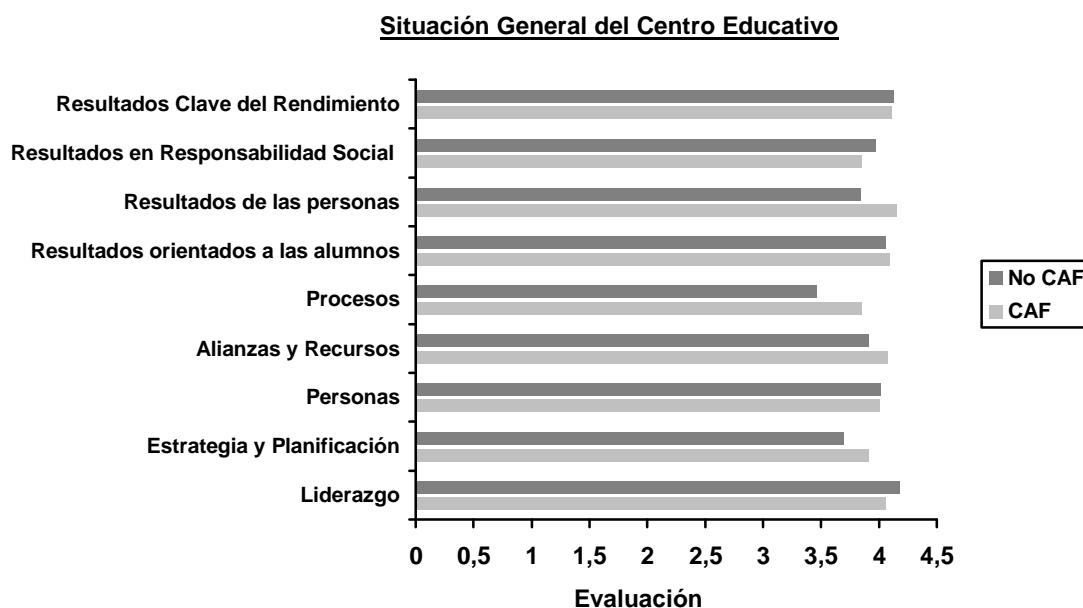


Figura 3: Situación General del Centro Educativo.

- **Satisfacción Laboral del profesorado.**

Con los datos obtenidos en la encuesta de “Satisfacción Laboral del Profesorado” se obtiene unas medias notables (CAF:4.038 y NoCAF:3.878). Los estudios de significación (Sig. Asint.:0.011) demuestran que la diferencia entre ambos tipos de centros es significativa.

Estadísticas de escala CAF			
Media	Varianza	Desv. estándar	N de elementos
4.038	0.097	0.311	9
Estadísticas de escala NoCAF			
Media	Varianza	Desv. estándar	N de elementos
3.877	0.202	0.449	9

Tabla 4. Resumen Estadística Profesorado (Satisfacción Laboral Profesorado).

Resumen Fiabilidad-Estadística Profesorado								
Escala	Ítems	α de Cronbach		Medias		Desv. Estandard		Sig. Asint.
		CAF	NoCaF	CAF	NoCAF	CAF	NoCAF	
Satisfacción Laboral Profesorado	9	0.888	0.795	4.038	3.878	0.311	0.449	0.011
Diseño del trabajo	3	0.652	0.547	3.870	3.808	0.1	0.184	0.149
Condiciones de vida asociadas al trabajo	1			3.94	3.88	0.676	0.864	0.447
Realización Personal	2	0.752	0.785	4.383	4.221	0.155	0.148	0.044
Promoción superiores	2	0.914	0.737	4.260	4.163	0.130	0.070	0.158
Salarios	1			3.51	2.83	1.188	1.167	0.001

Tabla 5. Resumen Fiabilidad-Estadística Profesorado

La encuesta de “Satisfacción Laboral del Profesorado se divide en 5 “Dimensiones” que se desglosan en las siguientes:

- **Diseño del trabajo:** En esta dimensión se mide la participación del profesorado en la planificación de objetivos y funciones relacionadas con las tareas a llevar a cabo en el trabajo docente. Las medias obtenidas (CAF:3.870 y NoCAF:3.808) son notables, siendo la diferencia entre ambos no significativas (Sig. Asint.:0.149).
- **Condiciones de vida asociadas al Trabajo:** Esta dimensión está relacionada con facilidades en tiempo y espacio que el trabajo docente permite con la seguridad laboral asociada al mismo. Las medias obtenidas en este apartado (CAF:3.94 y NoCAF:3.88) son notables respecto a la medición de las condiciones de vida asociadas al trabajo por parte del los profesores en los centros educativos. La diferencia entre ambos no es significativa (Sig.Asint:0.447).
- **Realización personal:** En esta dimensión se mide la identificación del trabajo por parte del docente como algo valioso y adecuado para su propia realización y desarrollo personal. La calificación de dicha faceta por parte de los profesores ha sido notablemente alta en ambos tipos de centros (CAF:4.383 y NoCAF:4.221), siendo la diferencia entre ambos significativa (Sig. Asint:0.044)
- **Promoción superiores:** Esta dimensión se relaciona con las posibilidades disponibles para el profesorado, de una promoción de puestos justa y ecuánime. La calificación por parte de los profesores de los procesos de selección y promoción a puestos superiores ha sido notables (CAF:4.260 y NoCAF:4.163). La diferencia entre ambos no es significativa (Sig. Asint.:0.158).
- **Salarios:** Esta dimensión está relacionada con la remuneración económica del profesorado. La opinión de los profesores respecto a la remuneración percibida ha sido ligeramente positiva en centros CAF:3.51 y ligeramente negativa en centros NoCAF:2.83. La diferencia entre ambos es claramente significativa (Sig. Asint.:0.001).



Figura 4: Satisfacción Laboral Profesorado.

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos corroboraron las hipótesis propuestas al inicio de esta investigación. Se desglosan las conclusiones por encuestas.

Respecto a la medición de la **“Situación General de los Centros Educativos” (Criterios y Subcriterios CAF)**, dan como resultado un ligero incremento en los Centros Certificados CAF. Dicho incremento no es significativo y muestran una valoración de la situación general de los centros educativos positiva independientemente de estar certificados en SGC CAF o no.

De la anterior encuesta podemos reseñar:

- Todas las medias obtenidas están por encima de la media de calificación a dichos criterios y subcriterios. Se encuentra que la evaluación más baja de los Centros CAF con 3.851 en el “Criterio Procesos” y la más baja en centros NoCAF con 3.462 en el mismo Criterio. La puntuación más alta en centros CAF es de 4.153 y la más alta centros No CAF es de 4.180. El resto de puntuaciones de los criterios se encuentra entre ese intervalo de calificación lo cual indica una evaluación de los centros bastante positiva.
- Destacar que dentro de los Criterios y Subcriterios anteriores los que están mejor valorados por parte de los centros CAF son: “Estrategia y Planificación”, “Alianza-Recursos”, “Procesos”, “Resultados Orientados a Clientes” y “Resultados en Personas”. Los criterios en los que los centros NoCAF son mejor evaluados: “Liderazgo”,

“Personas”, “Responsabilidad Social” y “Resultados Clave de Rendimiento”. De todos estos criterios los únicos criterios en los que existe una diferencia significativa entre centros CAF y NoCAF son los relacionados con el “Criterio Procesos” y con el “Criterio Resultados en Personas”. En ellos existe una valoración más positiva en los centros CAF. En el “Criterio Procesos” puede ser debido a que la estructuración de procesos en centros CAF está mejor definido en la estructura de funcionamiento de dichas entidades, lo cual es una de características más destacables de los Sistemas de Gestión de Calidad: “Definir los procesos en los que una entidad se ve inmersa en el proceso continuo de enseñanza-aprendizaje”. Respecto al “Criterio de Resultados en Personas”, los centros CAF valoran significativamente de forma más positiva que los centros NoCAF. Puede ser debido a que en los centros CAF se pone en valor las competencias del personal implicado en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de valorar la motivación, satisfacción, percepción y desempeño de las personas contratadas en las entidades en estudio. Por medio de la medición de los mismos se puede conseguir detectar los puntos débiles y fuertes de la organización y entrar en una dinámica de mejora continua que revierte en una mejora de las condiciones de trabajo de los docentes y un aumento de la satisfacción de los mismos.

Respecto a la encuesta de medición de la **“Satisfacción Laboral del Profesorado”** dan como resultado una valoración global de 4,038 en centros CAF y 3.878 en centros NoCAF sobre 5 puntos posibles, lo cual supone una valoración alta de dicha variable. La valoración más positiva por parte de los centros CAF es significativa y está posiblemente relacionada con la implantación de SGC como CAF-Educación, ya que con estos sistemas de calidad se pone en valor el trabajo realizado por los docentes, valorando sus opiniones y favoreciendo la mejora continua de los centros educativos, detectando los puntos débiles y reforzando los puntos fuertes.

Dentro de dicha encuesta de satisfacción se desglosaron las dimensiones que describen la misma para concretar dichos resultados. En todas las facetas, “Diseño del Trabajo”, “Condiciones de Vida asociadas al trabajo”, “Realización Personal”, “Promoción Superiores” y “Salarios”, los resultados obtenidos en Centros CAF han sido superiores a los centros NoCAF, siendo significativa dicha diferencia en las facetas “Realización Personal” y “Salarios”. Destacar que la valoración de la “Satisfacción del Profesorado” ha sido elevada excepto en la faceta “Sueldos”, en las que la calificación en centros CAF es más baja que en las otras facetas y notablemente más baja en centros NoCAF. Es una clara manifestación por parte de los docentes de una necesidad de reconocimiento del trabajo realizado plasmado en un aumento del salario percibido.

Destacar que en la faceta denominada “Realización Personal” la deferencia entre centros CAF y NoCAF es significativa según los datos obtenidos en la Significación Asintótica. Una de las posibles causas de este aumento en los centros CAF en esta faceta está relacionada con los objetivos fundamentales de estos SGC: Obtener el mejor resultado de las fortalezas de las personas y de sus habilidades, para conseguir un aumento de la satisfacción de las mismas, un sentimiento de desarrollo de las cualidades personales en un trabajo adecuado a las mismas y a su vez el reconocimiento por parte de la entidad de la labor prestada.

5. REFERENCIAS

- [1] **Aguayo Canela, M. (2007)**. Cómo realizar (Paso a Paso) un contraste hipótesis con SPSS para Windows y alternativamente con EPIINFO Y EPIDAT(II) Asociación entre una variable cuantitativa y una categórica (Comparación de medidas entre dos o más grupos indepen). Web:http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/constrate_hipótesis_2r.pdf.(Acceded2 Febrero 2019).
- [2] **Ato, S. A., Pina, F. H., & Hernández, F. M. (2019)**. Análisis cualitativo de la implantación del Marco Común de Evaluación (CAF Educación) en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 22-1*
- [3] **Cabrera O. M. (2004)**. El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2 (1), 8.
- [4] **CAF 2013 (2018)**, El Marco Común de Evaluación. Mejora de las Organizaciones Públicas mediante la Autoevaluación. www.carm.es/Inicio/CEJD/Publicaciones.
- [5] **Creemers, B. (2000)**. Eficacia y mejora en organizaciones que aprenden. En Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 813-845
- [6] **EFQM (Foundation). (2003)**. *EFQM Excellence Model: Public and Voluntary Sector Version*.EFQM.
- [7] **Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008)**. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

- [8] **Estadística de la enseñanza no universitaria en la Región de Murcia 2015/2016** (Consultado el 12/03/2020) Disponibles en: http://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/m15_16/prf_sec4.html
- [9] **García, M. C. A. (2010)**. *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001: 2008 en el sector educativo*. AENOR.
- [10] **IRAM: IRAM-2010** Instituto Argentino de Normalización y Certificación, <http://www.iram.org.ar/seccion.php?ID=3&IDS=42>. Accedido el 11 de Diciembre de 2019.
- [11] **Likert, R. (1932)**. A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- [12] **Lizasoain, L. Joaristi, L., Lukas, J. F., & Santiago, K. (2007)**. Efectos contextuales del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-37.
- [13] **Martínez Mediano, C. & Riopérez Losada, N. (2005)**. El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de los centros educativos.
- [14] **Nieto, D. A., & Riveiro, J. M. S. (2007)** Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de educación*, 344, 217-243.
- [15] **Plan Estratégico para la excelencia nº II (2012-2015)** v. 3. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia.
- [16] **Rivera, J. M., & Mediano, C. M. (2015)**. Gestión de la calidad de postgrados a distancia en América Latina y el Caribe. Fundamentos y análisis comparativo. *Série-Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (40), 15-34.
- [17] **Rodríguez-Corrales, J. Cabello, R. Cobo, M. J. G., & Berrocal, P. F. (2017)**. La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 91-108.
- [18] **Shewart, W. A. (1931)**. Economic Control of Quality of Manufactured Product ASQC (Milwaukee). *Revised*, 1980.

- [19] **Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001, January)**. Expert judgment and risk perception. In *The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. International Society of Offshore and Polar Engineers.
- [20] **Van den Berghe, W. (1998)**. Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. *Revista Europea de Formación Profesional*, (15), 21-30.
- [21] **Voutilainen y Liukkonen (1995)**. Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 -625.

BITÁCORA PEDAGÓGICA INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA REFLEXIÓN

José Luis Ramos R.¹
Escuela Nacional de Antropología e Historia
xozeluzr@gmail.com

Resumen

En la ponencia voy a exponer y proponer a la bitácora pedagógica como un instrumento didáctico para que los profesores puedan reflexionar sobre su labor educativa. Actividad útil para llevar a cabo una mejor autoevaluación de su trabajo docente.

Inicio señalando los antecedentes antropológicos y etnográficos que dan lugar al diario de campo y la bitácora. Instrumentos que tienen una doble función, registrar lo que acontece y reflexionar sobre ello, que incluye lo que está aconteciendo con el propio sujeto cognoscente. Es un momento relevante en donde se aprecia con nitidez la subjetividad del investigador. Experiencia que traslado al campo de la docencia, que permita al maestro reflexionar sobre su actividad y ser profesional.

El contenido de la ponencia expresa un ejemplo de articulación entre la investigación y la docencia, considerando que un déficit es la falta de registro de las múltiples experiencias de los educadores, limitando la posibilidad de que otros maestros puedan aprender de sus colegas, al igual que el propio docente no sistematice sus preocupaciones y propuestas didácticas.

Palabras clave

Bitácora pedagógica-reflexión-autoevaluación-diario de campo-antropología

PEDAGOGICAL BITACORA DIDACTIC INSTRUMENT FOR REFLECTION

Abstract

In the presentation I will present and propose the pedagogical logbook as a didactic instrument so that teachers can reflect on their educational work. Useful activity to carry out a better self-evaluation of your teaching work.

Start by pointing out the anthropological and ethnographic antecedents that give rise to the field diary and the logbook. Instruments that have a double function, record

¹ Profesor-investigador de la ENAH, adscrito a la Licenciatura en Etnología. Doctor en Antropología.

what happens and reflect on it, which includes what is happening with the cognitive subject itself. It is a relevant moment where the subjectivity of the researcher is clearly appreciated. Experience that moved to the field of teaching, which allows the teacher to reflect on their activity and be professional.

The content of the paper expresses an example of articulation between research and teaching, considering that a deficit is the lack of registration of the multiple experiences of educators, limiting the possibility that other teachers can learn from their colleagues, as well as The teacher himself does not systematize his worries and didactic proposals.

Keywords

Pedagogical logbook -reflection-self assessment-field diary-anthropology

1. Antecedente antropológico

Al hablar de docente empleamos una abstracción o generalización para poder entablar una conversación, donde ambos interlocutores entienden que así opera ese momento de conversación, sin necesidad de acotar que existe una gran variedad de tipos de educador, conforme a los diversos criterios que utilicemos para la clasificación que se proponga, sea por el nivel escolar que atiende, la orientación pedagógica elegida para su formación profesional, género, antigüedad, etc. Uno de ellos corresponde a su formación paralela o previa, distinta de su tarea educativa. De esta forma me voy a referir a un caso, la influencia de la antropología, particularmente en el terreno de la investigación educativa.

La referencia más notoria es que los investigadores que no provienen de la antropología han importado a la etnografía como un recurso metodológico; sin embargo, su uso potencial ha sido limitado debido a un empleo más técnico (de registro), al excluir los fundamentos teóricos, epistémicos y antropológicos de la etnografía. Ahora bien, no voy a emplear esta ponencia para extenderme sobre la etnografía concebida desde la antropología, únicamente indicaré algunos puntos que me permitan explicar el origen y perfil de la bitácora pedagógica, para advertir cómo cualquier instrumento que utilicemos tiene una profundidad epistemológica, teórica y metodológica. Antecedentes que en ocasiones olvidamos, lo que nos limita en el empleo de nuestras herramientas didácticas.

Considero que la función central del antropólogo es conocer y comprender la lógica cultural de múltiples colectividades humanas; labor que lo enfrenta y confronta con diversas experiencias humanas, dando lugar a comparar y cuestionar su propia cultura, relativizando lo que daba por normal o natural.

Entiendo a la lógica cultural como un sistema de ideas que otorgan sentido a lo que las personas hacen, les permite explicar y justificar su conducta social. En un inicio

le prestaron atención casi exclusiva a las agrupaciones no occidentales, posteriormente los investigadores incursionaron en las áreas urbanas e industriales, generando una diversidad de líneas de especialización, es el caso de la antropología de la educación, para sumarse a otras ciencias de la educación.

En términos metodológicos de trabajo, el oficio del antropólogo consiste en describir, explicar y comprender esa gran variedad de lógicas culturales de las múltiples colectividades humanas (naciones, comunidades científicas, pueblos, clubes de fans, grupo de amigos, consejos directivos, etc.). Y para cumplir con cabalidad parte de la premisa epistémica y metodológica de estar (física, mental y afectivamente) en el lugar, donde ocurren las situaciones socioculturales, el novel antropólogo tendrá que aprender a mirar y escuchar; experiencia vital que debe quedar registrada de manera sistemática. Por ejemplo, pensando en la comida, hay que promover un registro ordenado de los tipos de productos alimenticios, las cantidades, tecnologías aplicadas en la preparación de los platillos, manera de consumirlos, horarios, espacios empleados, etc. Lo mismo procederá para otros ámbitos de la vida social, como puede ser lo educativo. Hablo expresamente del registro etnográfico.

2. Etnografía para atender lo particular

Imagen técnica y operativa que ha llevado a contemplar a la etnografía en este sentido limitado, incluso algunos autores la ofrecen como un buen ejemplo de método cualitativo, cuando su carácter es más amplio. Representa un nivel de conocimiento (sobre la lógica cultural); es un enfoque, al posicionar al investigador en el lugar de los hechos y a través de su subjetividad (capacidad de mirar, escuchar y reflexionar sobre lo que mira y escucha) va a aprender parte de la cultura de su interés. Es una estrategia metodológica: elige, diseña y aplica múltiples técnicas e instrumentos (encuestas, cuestionarios, entrevistas, tests, dibujos, relatos, etc.), para generar información de diversa índole (“cuanti” y “cualitativa”).

Destacan tres variedades de registro: el diario de campo, la libreta de notas y la bitácora de investigación (Ramos, 2014). El primero es el más anunciado, ahí el estudioso registra toda la información posible que observa y escucha. La libreta será su apoyo básico, donde anota datos sueltos, fechas, nombres, dimensiones, formas, etc., cumple la función nemotécnica para que el investigador redacte su diario. Consiste en una libreta pequeña que acompañará en todo momento al etnógrafo. Por último, la bitácora posibilita observar la trayectoria del trabajo; sin embargo, no es empleada o siquiera considerada por varios estudiosos, es la menos conocida.

Para hacer un uso eficiente de estos instrumentos el investigador debe convertirse en una persona disciplinada en el trabajo; sin embargo, el reto más fuerte es lograr ganarse la confianza de los sujetos de estudio. Mostrar una apertura sincera y honesta que posibilite establecer un diálogo con ellos. Requiere de una clara disposición para hablar de sí mismo, cuando se lo soliciten. Los sujetos de estudio consideran que si ellos informan de su vida, si son observados por el investigador, es justo que él también sea motivo de auscultación.

3. Diario de campo y reflexión

En el diario de campo el etnógrafo anotará con detalle lo que esté aconteciendo. Escritura que incluirá las dos perspectivas que entran en contacto, una emic: explicación (teoría) que se despliega en términos de la cultura de los sujetos. Y, la mirada analítica del investigador (etic) que explica los hechos conforme a su formación teórica académica. Ocurre un diálogo entre sujetos pertenecientes a dos lógicas culturales.

El diseño técnico del diario de campo expresa esta condición primordial al dividir en dos áreas el cuaderno, lado derecho e izquierdo (mirándolo de frente). En el primer espacio queda registrado lo observa y escucha el investigador, más la perspectiva emic. En lado izquierdo, quedan las preguntas que emergen sobre la información registrada y pendiente, sensaciones del investigador, su enfoque étic. Y lo sustancial es el diálogo interno, su reflexión en torno a los sucesos, sobre lo que está experimentando en la investigación de campo.

4. Autoetnografía

Un evento frecuente en la historia de la antropología ha sido revisar, cuestionar y ofrecer diversas razones y opciones metodológicas, para cumplir los objetivos de la disciplina: comprender las lógicas culturales que existen en el mundo.

En un principio, la preocupación central era sobre el desempeño investigativo del propio especialista, ubicando como simple informante a los individuos con quienes entraba en contacto. Más adelante, hubo un reconocimiento del estatus de persona de el sujeto de estudio, obligando a brindarle un trato de respeto; lo que permitió revisar la conducta ética en las labores de investigación social con personas. Más adelante, la propia pesquisa fue reconocida como una interacción social. Se hace explícito el carácter social del investigador (edad, sexo, estatus social, ideología, etc.,) que entra en contacto con otras personas sociales. Lo que traía consecuencias en el trabajo de campo: que sé observa, cómo se observa, los lugares, lo que imaginan las personas del investigador o estudiosa, etc.

Experiencias que dieron pie a un nuevo tipo de hacer investigación, la autoetnografía. Ahora, la posición social y experiencia sociocultural del estudioso van a formar parte del mismo registro, junto con la información acerca de la colectividad de estudio. La autoreflexión no sólo opera sobre los sujetos de contacto, ahora incluye la actividad sociocultural generada por el contacto. El lado izquierdo del diario se amplía, incluye la experiencia social del investigador y su doble diálogo interno (información y experiencia social).

5. Bitácora pedagógica

En los apartados anteriores quise mostrar la profundidad epistémica, social y ética de aplicar un instrumento de registro como la bitácora, para advertir que no es sólo una tarea técnica, aunque lo parezca. También la posible complementariedad entre la actividad investigativa con la educativa, enfatizando el perfil profesional de los diversos profesores de educación superior y la influencia que ocurre al momento de estar en el salón de clases.

Una preocupación constante en las instituciones escolares es lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje, para lo cual es frecuente recurrir a diversas estrategias de evaluación, que permitan identificar la distancia entre lo imaginado y planeado originalmente y los resultados obtenidos, así como reconocer lo que condicionó la existencia de esa determinada distancia. Una modalidad es la autoevaluación, que el propio docente pueda advertir los aciertos, limitantes y retos en su labor. Es en este contexto académico de autoevaluación que propongo emplear la bitácora pedagógica, como un instrumento reflexivo.

De utilizar la bitácora para registrar el proceso investigativo ocurrido en una pesquisa para reconocer la trayectoria de investigación y evaluar lo acontecido, la transporte al campo educativo con el propósito de evaluar la experiencia de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del propio docente.

Al inicio de la ponencia señalé que existe una diferencia clara entre el diario de campo y la bitácora, debido a la función que cumplen. En el primer caso, la tarea es describir con detalle lo que está ocurriendo en una determinada cultura; por lo cual, lo escrito en el lado derecho del diario es el motivo de emplear este instrumento; mientras la bitácora es empleada para registrar la trayectoria del estudio. Ahora, el énfasis en la bitácora pedagógica es que lo sustancial estará escrito en el lado izquierdo de la libreta, lugar donde cobrará luminosidad el proceso permanente de reflexión. En el espacio derecho sólo servirá de referencia; es decir, estarán anotados los eventos, para acotar sobre qué se va a reflexionar. Todo lo epistémico y metodológico anotado previamente para el diario de campo, será la base para trabajar con la bitácora pedagógica.

Importa tener clara la diferencia, ya que el formato propuesto para la bitácora pedagógica es el mismo que se emplea para redactar el diario de campo; conviene no confundir los tres instrumentos: diario de campo, bitácora de investigación y bitácora pedagógica.

Figura 1
Formato Bitácora Pedagógica

(LADO IZQUIERDO)		(LADO DERECHO)	
C	Fecha	C	Fecha

		página	página

C: Categorías

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1 muestro el formato para registrar lo ocurrido en la experiencia educativa a lo largo del curso sobre la cual importa autoevaluar a partir de un ejercicio reflexivo. Conviene anotar siempre la fecha en que se lleva a cabo el registro, que a la postre permitirá establecer la trayectoria ocurrida. De manera similar el número de página para ubicar rápidamente el evento que uno desea revisar con más detalle. Acto seguido el profesor anotará la información general relativa a la sesión: tema, contenidos, número de asistentes, logros, dificultades, algunos comentarios de los estudiantes, dudas, preguntas, etc. Hechos sobre los cuales el maestro escribirá en el lado izquierdo sus impresiones reflexivas. Qué le llamó más la atención, el tipo de preguntas, el ambiente del aula, el interés mostrado por el tema o la didáctica empleada, etc. Y, fundamentalmente, posibles hipótesis (razones, explicaciones, interpretaciones) sobre lo ocurrido. También puede incluir los cambios pedagógicos a fin de mejorar el desarrollo de las sesiones.

Con esta labor -que recomiendo sea diaria- permitirá llevar a cabo una reflexión permanente sobre el transcurso de la experiencia educativa. No obstante, entendiendo que hay docentes saturados de clases, podrán modificar las circunstancias de emplear la bitácora, centrándose en alguno de sus cursos o grupos o llevar a cabo el registro de manera semanal. La idea es que experimente este mecanismo para que él mismo valore la utilidad del instrumento para poder reconocer al final del ciclo la trayectoria pedagógica ocurrida y principalmente el proceso reflexivo continuo que llevó a cabo.

Cuando haya culminado el curso, el docente tendrá una imagen más clara de lo ocurrido, gracias al proceso de registro y reflexión que realizó sobre sus clases. Pero, si desea ser más sistemático sobre esta experiencia, entonces tendrá que cubrir un procedimiento más, de carácter analítico y metareflexivo. Para lo cual empleará el margen que estableció en las hojas, que aparece con la letra C. El profesor leerá detenidamente lo escrito y establecerá distintas categorías (C) que califiquen el tipo de contenido señalado en su texto escrito: procedimiento, estrategia, preguntas, intervención en clase, etc. Enseguida, en una hoja aparte, ordenará las categorías, sobre las cuales establecerá un siguiente ejercicio de categorización, para lograr identificar aquellas que funjan como ejes reflexivos, los cuales le permitan procurar una metareflexión. De esta forma, el profesor podrá reconocer de manera más puntual los aspectos pedagógicos relevantes que ocurrieron en el curso, contar con un balance, pero sobre todo visualizar su propia experiencia docente. Realizar una autoevaluación

a partir de la reflexión, con apoyo de un registro sistemático y permanente, que le otorga una perspectiva de los sucesos.

6. Comentarios finales

Un problema recurrente en el oficio educativo es la falta de información sobre lo que está ocurriendo dentro de las aulas, sin que se puedan conocer buenas experiencias docentes, lo mismo las que mostraron serios problemas. Registro que permita aprender de ellas, al igual que se puedan identificar las necesidades de actualización pedagógica de los maestros, a cubrir por diversos cursos, talleres o seminarios.

Si bien, existen formas de generar información a través de formatos, cuestionarios, algunas entrevistas, se pierden detalles cotidianos que pueden representar aspectos nodales de lo que viene ocurriendo en las clases. Por ello estoy proponiendo la bitácora pedagógica como un tipo de registro que permitirá combinar y atender tres cuestiones relevantes: recuperar la perspectiva propia del docente, generar un registro amplio y detallado que permita establecer una autoevaluación y principalmente dar pie a la reflexión, la cual posibilitará un aprendizaje permanente del oficio, de manera continua, ordenada y apoyada con un registro sistemático.

Instrumento que es pensado desde la perspectiva de la antropología. Propuesta pedagógica que sirve de ejemplo sobre la importancia y referencia profesional de los distintos maestros, que su perfil específico (médico, biólogo, arquitecto, abogado, etc.) posibilite enriquecer los procesos educativos dentro de las aulas.

Referencias bibliográficas

Ramos, J.L (2014). Guía para diseñar proyectos de investigación. Colegio de Chihuahua, México.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

PERFIL DEL DOCENTE EN EL MODELO EDUCATIVO DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Nora B. Rojas Coss
Instituto Politécnico Nacional
bere_21rc@hotmail.com

Maribel Rojo Hernández
Instituto Politécnico Nacional
rojohdez@yaho.com.mx

Gloria Rodríguez Morúa
Instituto Politécnico Nacional
gloriarm7@yahoo.com.mx

Resumen

El presente trabajo presenta una reflexión en torno al perfil del docente en el modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional. El profesor como actor fundamental en el proceso educativo necesita responder a diversas competencias y asumir una postura crítica y reflexiva de su propia práctica docente para mejorar la calidad en la educación. En este modelo se pretende sea un facilitador del aprendizaje y el estudiante se convierta en un constructor de su conocimiento y responsable de su formación. El trabajo de los profesores en el aula, a partir de este enfoque, coadyuvará significativamente a que los jóvenes adquieran el perfil de egreso y alcancen los objetivos planeados.

Palabras clave: Reflexión, perfil docente, modelo educativo, facilitador.

Abstract

This work presents a reflection on the profile of the teacher in the educational model of the National Polytechnic Institute. The teacher as a fundamental actor in the educational process needs to respond to various competencies and assume a critical and reflective stance of his own teaching practice, to improve the quality of education. This model is intended to be a facilitator of learning and the student to become a builder of their knowledge and responsible for their training. The work of teachers in the classroom, based on this approach, will help in an important way for young people to acquire the graduation profile and achieve the objectives set.

Key words: Reflection, teacher profile, educational model, facilitator.

El siglo pasado se caracterizó por avances vertiginosos en la ciencia y la tecnología, estos cambios sorprendieron a la humanidad entera sin tener la oportunidad de reflexionar y prepararse para abordarlos, sobre todo en el aspecto educativo. Se creció en un ambiente de permanente cambio.

Todas estas transformaciones rompieron la estabilidad de los sistemas educativos. La deserción escolar se incrementó considerablemente, el aprovechamiento de igual manera se vio afectado, esto obligó a las instituciones educativas a hacer un alto, reflexionar, investigar y cambiar la manera de transmitir conocimiento para abatir la problemática que esto presentaba.

La pregunta obligada a finales del siglo pasado era ¿Hacia dónde dirigir la educación y cuál es el rol del docente y el alumno ante estas transformaciones? ¿Qué hacen las instituciones, la familia, la escuela, el estado ante estos cambios?

La UNESCO en su documento los 21 puntos para una estrategia en educación, afirma que la finalidad de la educación debe ser no sólo formar jóvenes con miras a un oficio determinado, sino que sobre todo capacitarlos para que puedan adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo; así la educación debe tender a facilitar la reconversión profesional, que satisfaga las demandas del sector productivo y social, es decir, permitir tener otras alternativas de trabajo, e ir modelándose como profesionista, para así poder aprovechar las oportunidades que se le presenten.

La educación que se imparte en las aulas debe ser “educación para la vida”, sostenido en los cuatro pilares que plantea la UNESCO aprender a aprender (Conocimientos), a hacer (Habilidades), ser (Actitudes, valores y virtudes) y convivir.

A partir de estas premisas se plantea que las instituciones educativas precisan comprometerse a reflejarse como organizaciones dispuestas al cambio, en donde se eduque a sujetos creativos, éticos, capaces de trabajar en equipo y sobre todo competentes en diferentes escenarios globales.

En la actualidad es frecuente encontrarse con estilos educativos, tanto de padres como de profesores que no responden a las necesidades actuales; patrones que se repiten, cuestionamientos que se realizan con el qué y cómo de la educación, los cuales al originarse en contextos anteriores, están muy lejos de preparar a los jóvenes para enfrentar los retos actuales de una sociedad en permanente cambio (Ceron, 1998)

Una competencia, como afirma Perrenaud (2000), es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.), para enfrentar con pertinencia y eficacia una familia de situaciones y problemas.

Y, al hablar de movilización de capacidades y conocimientos es importante señalar que no se dan sobre la marcha, es necesario, trabajarlos, involucrarlos expresamente, intencionalmente. Eso requiere tiempo, estrategias didácticas y crear contextos de aprendizaje, que partan de su propia experiencia de enseñanza.

Se afirma que la educación en un enfoque por competencias debe estar centrada en el estudiante, y se tiene que desarrollar un aprendizaje autónomo, proporcionar en el alumno los recursos necesarios para que se apropie del conocimiento, realizar el aprendizaje significativo.

El trabajar en un modelo educativo en la Sociedad del conocimiento implica una revolución de pensamiento, en la elaboración de cómo pensamos y cómo actuamos. Involucra también una transformación educativa, pues como podemos notar los enfoques actuales oscilan en enfoques centrados en estudiante o en el docente. Se requiere un enfoque centrado en el aprendizaje, que el docente lleve al estudiante a un aprendizaje para la vida, esto implica entablar un nuevo planteamiento: enseñar a aprender y sobre todo utilizar adecuadamente el mundo de información que tiene acceso en este mundo globalizado. Y el enfoque que responde a esta demanda es el trabajo por competencias. (SEMS-SEP, 2008)

En el modelo del IPN, el docente se convierte en facilitador del aprendizaje y el estudiante en constructor de su conocimiento y en responsable de su formación. El trabajo de los profesores, a partir de este enfoque, permitirá que los jóvenes adquieran el perfil de egreso y alcancen los objetivos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. (SEMS-SEP, 2008).

Por ello, dentro de las reformas que ha planteado el Instituto Politécnico Nacional en su modelo educativo, es que el docente tiene que tener ciertas competencias para desarrollar su práctica con calidad, y en ese sentido se requiere de un docente que participe activamente en la investigación de su propia práctica, las competencias docentes son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- 3.- Planifica los procesos de enseñanza de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos, disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- 4.- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- 5.- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- 6.- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- 7.- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de todos sus estudiantes.

En este contexto el docente adquiere nuevo perfil con características que le den la posibilidad de desenvolverse acorde con las exigencias que la sociedad del conocimiento demanda, se convierte en facilitador, pero también en un investigador, lo cual es un valioso aporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que va a permitir la mejora de la calidad de la enseñanza, por medio también de este proceso experimental de la propia práctica de los profesores. Y partiendo de tal experimentación el profesor se irá convirtiendo en un investigador de su propia experiencia de enseñanza.

Una serie de transformaciones han ocurrido en este proceso, por un lado, el rol pasivo del alumno se transformó y se convirtió en actor de su propio aprendizaje; pero, por otro lado el papel del docente cambió, lejos de ser un transmisor de conocimiento se transformó en un guía, un facilitador, pero también se incorporó una nueva figura: en un investigador de su propia práctica.

Por ello, con esta nueva figura el docente es responsable de crear estrategias para reflexionar y analizar su quehacer docente, las experiencias vividas en el campo de la docencia, en el aula, para así ir acorde con el cambio permanente que se realiza en su entorno.

La importancia que los docentes se conviertan en investigadores de su propio quehacer es debido a que en el aula es donde se manifiestan los cambios, donde surgen las interrogantes, donde se puede observar si una estrategia didáctica funciona o no, es protagonista pero a la vez es observador activo de estas transformaciones.

Actualmente la investigación es una cualidad inherente del docente, pues es protagonista junto con el alumno de los cambios que hay en su entorno, es por ello que a partir de la observación, reflexión y sentido crítico, podrá identificar los problemas más relevantes que se tienen en el aula y otros en los que es importante incursionar o solucionar.

Se requiere una postura crítica y de autoanálisis del docente, hacia su práctica porque cuando se tiene una postura crítica se puede contribuir en el cambio, en el planteamiento de nuevas alternativas de solución de problemas, acordes con la realidad presentada en el contexto de aprendizaje.

Se dice que el docente debe ser un facilitador para que el joven desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo, pero cómo hacer que el joven desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo, si él no hace lo mismo desde su propia práctica. Por ello, la investigación es motivo para aprender sobre procesos educativos. Se trata de buscar nuevas relaciones para descubrir nuevas estrategias de aprendizaje en los nuevos contextos en que se desarrolla el conocimiento." Pero además de las relaciones se busca una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica. No basta con que haya que estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarlas ellos mismos. (Stenhouse, 1987)

En el aula es donde surgen dudas, por ejemplo, es frecuente escuchar a docentes conversar acerca de los límites que se deben poner a los alumnos con las nuevas tecnologías, si es adecuado realizar exámenes a los jóvenes, si será importante utilizar las tecnologías en aula, etc. Son muchas las interrogantes que surgen en la práctica (Litwin, 2008). Y se pretende que estas interrogantes y reflexiones no sean una actividad solitaria si no una acción colaborativa con los demás docentes. Lo más fructífero es una colaboración entre investigadores profesionales y profesores investigadores

Si esta postura crítica y reflexiva se incorpora en la práctica docente como una práctica cotidiana el docente desde el aula será un promotor del cambio, y así la práctica docente se realizará con calidad y se renovará constantemente y así responderá a las necesidades que demanda la sociedad del conocimiento, involucrándose en el proceso de transformación educativa del país.

Los docentes, desde el aula, en la práctica son los que hacen realidad los programas, los que los hacen reales. Toma decisiones para construir conocimientos respecto a la enseñanza, de otra manera sería solamente un teórico o un técnico que solamente aplica lo que se le dice en una página.

El docente al problematizar la enseñanza, reflexiona y de esa manera ya está en una postura crítica, se tiene que tener presente que la docencia es una actividad llena de incertidumbres y conflictos, pues se trata con seres humanos y el ser humano por naturaleza es pensante.

Finalmente es importante señalar que la investigación desde la actividad docente permite comprender la realidad y convertir cada situación en una ocasión para aprender, se convierte el profesor en un coaprendiz pues junto con el alumno va construyendo el conocimiento.

Recordando a Demóstenes, uno de los oradores más importantes de la Grecia antigua, dijo que el mejor maestro es aquel que trata de realizar en sí mismo, lo que trata de realizar en los demás.

Cerón, S. (1998) Un modelo educativo para México. Santillana.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar, condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires

Perrenaud, P. (2000) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Porto Alegre: Arned

Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Morata.

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. Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP. México

LENGUA DE SEÑAS MEXICANA COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Autor: Dr. René González Puerto¹

Persona Sorda, Licenciado en Psicología y en Derecho con el Post doctorado en Gestión Integral de las instituciones Educativas. Profesor e investigador, coordinador de Posgrados de la Universidad Santander Campus Yucatán
Email: dr.renegonzalezpuerto@gmail.com

RESUMEN: Hasta el día de hoy, todavía existen las ideas polémicas en cuanto a la Lengua de Señas mexicana (LSM) que aún ha sido desconocida por la mayor parte de la sociedad como herramienta importante para la 'comunicación' e 'inclusión social' de las personas con discapacidad auditiva, ya que esta lengua es natural, ¿por qué será?, porque la lengua es una de las características del ser humano y es la posibilidad que tiene de comunicar pensamientos, deseos, gustos, etc., (Océano, 2005). Por lo cual les cuesta trabajo expresar de manera oral o escrita lo que sienten y piensan, enfrentando la dificultad de comunicarse con las personas que les rodean, debido a que su discapacidad impide expresarse utilizando la lengua hablada, pues la mayoría de los casos, la discapacidad auditiva 'profunda' y 'sordera total' presenta mayores dificultades para comunicarse de manera 'efectiva'. Por ello, se realizó la investigación sobre dicha lengua con el fin de comprobar su hipótesis, la cual fue cuantitativa, tipo exploratorio-descriptivo, asimismo transaccional para confirmar si son reales o no sus ideas polémicas. La hipótesis de la presente investigación si se cumplió, ya que el promedio de media de dos muestras (una de personas con DA y otra de las que no tiene ésta condición auditiva) fue más de 4.5. Lo cual confirmó que la LSM es una herramienta de comunicación que permite a las personas con DA una mejor inclusión social.

Palabras claves: Lengua de Señas Mexicana (LSM), Herramienta de comunicación, Inclusión Social, Discapacidad Auditiva, Sordo, Comunicación efectiva.

ABSTRACT: To this day, there are still controversial ideas regarding the Mexican Sign Language (LSM) that has still been unknown by most of society as an important tool for the 'communication' and 'social inclusion' of people with hearing impairment, since this language is natural, why will it be ?, because language is one of the characteristics of the human being and it is the possibility of communicating thoughts, desires, tastes, etc., (Ocean, 2005) . Therefore, it is hard for them to express orally or in writing what they feel and think, facing the difficulty of communicating with the people around them, because their disability prevents them from expressing themselves using the spoken language, since in most cases, the 'profound' and 'total deafness' hearing impairment presents greater difficulties in communicating 'effectively'. Therefore, research was conducted on this language in order to test their hypothesis, which was quantitative, exploratory-descriptive type, transactional as well to confirm whether their controversial ideas are real or not. The hypothesis of the present investigation was fulfilled, since the average of two samples (one of people with AD and one of those without this auditory condition) was more than 4.5. Which confirmed that the LSM is a communication tool that allows people with AD a better social inclusion.

Keywords: Mexican Sign Language (LSM), Communication Tool, Social Inclusion, Hearing Impairment, deaf, Effective Communication.

1. Introducción

'Cuando alguien desea realmente algo, el universo entero conspira para que lo logre. Solo basta con aprender a escuchar los latidos del corazón y a descifrar un lenguaje que va más allá de las palabras, él que muestra lo que los ojos pueden ver'. La población con discapacidad auditiva (DA) se comunican a través de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). ¿Por qué será?, porque el

lenguaje es “una de las características del ser humano, es la posibilidad que tiene de comunicar pensamientos, deseos, gustos, etc.” (Océano, 2005). De igual manera, “la comunicación humana es un proceso histórico, simbólico e interactivo por el cual la realidad social es producida, compartida, conservada, controlada y transformada” (Gifreu, J. 1991, p. 66-68) y Kaplún (1998, p. 60) citado por Martínez, R. y Agudiez, P. (2012) señala que la comunicación significa: “expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común... es un proceso de intercambio que busca consensos inclusivos, pero también el respeto a las diferencias” (p. 86). Toda forma de comunicación depende de la utilización de elementos que comuniquen un significado, es decir, de un conjunto de signos conocidos por un grupo de personas. Por eso, como indica Becerril, W. (2009) que brinda la posibilidad de que todas las personas puedan comunicarse en todos los espacios de su vida. Cualquier comunidad de seres vivos adopta una forma de comunicación entre sus miembros, en el caso de los seres humanos el lenguaje es cualquier sistema que sirva al hombre para ejercitar la facultad de comunicación.

La Lengua de Señas (LS) es el idioma natural de las personas con DA, que por falta de percepción auditiva, les cuesta trabajo expresar lo que sienten y piensan de manera oral, enfrentando la dificultad de comunicarse con las personas que les rodean, y en menor frecuencia porque no pueden escribir como consecuencia del desconocimiento del lenguaje formal escrito, de la mayoría de las personas.

En la mayor frecuencia de veces, la mayoría de las personas sin ésta condición auditiva dudan sí la Lengua de Señas representa una barrera u obstáculo para la inclusión social de las personas con DA. Por ello, se escogió el tema para realizar esta investigación, debido a que en México no existe la información suficiente.

2. Antecedentes

La sociedad contemporánea desconoce la cultura hacia la discapacidad, por lo que “ser una persona con discapacidad significa objeto de discriminación, que muchas veces implica aislamiento y restricción social” (Finkelstein, 1995, en Barton, 1998, p. 29).

En el momento de llevar a cabo este presente estudio, se usó el término de integración como variable dependiente, la Dirección General de Educación Especial (DGEE, 1991) se refería a que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad sin embargo, actualmente ya no se usa éste término, porque es pasado de moda y por ahora, se utiliza el término de ‘inclusión’, lo cual define como, según Cedeño, A. citado en Acosta, F. (2013), “una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente, tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad”. También, en el documento de Revista de Administración Pública de la Inclusión y los Derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas (Instituto Nacional de Administración Pública, A.C., 2018), hace la siguiente aclaración la diferencia entre la ‘integración’ y la ‘inclusión’ con el siguiente ejemplo de Pere Pujolás (2003):

“Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido a quien no veía desde hacía mucho tiempo. El prohombre tenía previsto celebrar el día siguiente una cena con un grupo de amigos y amigas que también le conocían y que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, y le invitó a cenar.

El prohombre era buen cocinero y preparó una cena espléndida: entrantes variados, guisos de toda clase y un pastel con frutas confitadas. Todo regado con buenos vinos. El mismo día de la cena, cayó en la cuenta de que su viejo amigo –no recordaba demasiado bien el por qué- tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto cuidado le iría bien. Le telefoneó enseguida [...] explicándole lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que más valía que no fuera a la cena y que ya le avisaría cuando celebrara otra. Otro prohombre de la misma ciudad se encontró en la misma situación. También había preparado una cena espléndida para sus

amigos y había invitado a un viejo conocido de todos con el que se había encontrado un par de días antes. La misma tarde de la cena, otro de los invitados le hizo caer en la cuenta de que, por si no se acordaba, el viejo amigo no podía comer de todo.

El prohombre, que se había olvidado de ello, corrió a telefonar a su amigo para preguntarle si aún tenía el mismo problema y para decirle que no se preocupara, que fuera de todos modos, ya que le prepararía a él un plato de verdura y pescado a la plancha. Curiosamente, un tercer prohombre de la misma ciudad, también muy respetado, se encontró con un caso idéntico. Cuando ya lo tenía prácticamente todo a punto, se acordó de que aquel a quien había invitado a última hora [...] tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces cambió el menú deprisa y corriendo: seleccionó algunos entrantes que también podía comer su viejo amigo, guardó los guisos en el congelador para otra ocasión e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todo el mundo podía comer; también retocó el pastel, y en vez de fruta confitada le puso fruta natural.

Llegada la hora de la cena, todos juntos comieron de los mismos platos que el anfitrión les ofreció”(p. 81).

En conclusión, el primer prohombre ilustra la exclusión porque no toma en cuenta de la totalidad, el segundo ilustra la integración ya que si toma en cuenta de la totalidad pero actúa para él o para algunos o recibe el apoyo especial para poder participar y el último ilustra la inclusión porque toma en cuenta de cada uno de los invitados (principio de diversidad) porque diseñó un menú con el cual todos pueden participar de la misma manera. Por lo que las personas con y sin discapacidad auditiva pueden tener la misma oportunidad de comunicarse y convivir. Se busca la participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto, implica eliminación de la marginación y segregación. La finalidad de la inclusión es coadyuvar en el proceso de formación integral de las personas con discapacidad en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida, sin embargo ¿cómo se puede lograr la inclusión de las personas con discapacidad auditiva?. Existen varias alternativas para que las personas con DA estén incluidas de forma plena en su comunidad, siendo una de estas alternativas el uso de la LSM, ¿cuál es la razón?, pregunta difícil responder, sin embargo se mencionará el concepto de ésta lengua, más adelante. No se omite menciona que García (2017) señala que el “hablar de ‘inclusión’ supone hablar del derecho y no del privilegio de las personas... considerándose esta diversidad un valor, una característica positiva” (citado por Suárez, B. y López, A. 2018).

Algunas veces, se entiende que estar integrado es asimilarse, parecerse, adaptarse, y en estos conceptos se encierra una gran injusticia, porque todos los seres humanos son diferentes, pero más aún, la persona con discapacidad (González, 2006), porque se parte precisamente de no aceptarlo como es, con sus diferencias y posibilidades (Grupo de Encuentro, 1998). Por ejemplo: en situaciones cotidianas levantarse a una hora adecuada a sus necesidades, vestir apropiadamente para ir a la escuela o al trabajo, hacer proyectos para el día, la semana, mes, etc., vivir en un lugar, estudiar o trabajar en otro y divertirse en uno distinto.

Resulta importante que la persona con discapacidad tenga el derecho de recibir oportunidades y espacios donde pueda desarrollarse de forma integral. Por ello, debe participar activamente en la construcción de la sociedad de su entorno directo, para elevar el nivel de expectativas personales y del grupo.

Actualmente, se percibe a las personas con discapacidad como gente con mucho potencial, capaz de lograr lo que se proponen, sólo falta darles la oportunidad y quitar todos los mitos que hasta el momento se tienen sobre ellos. Según la ONU, (1996) “es importante centrarse en las capacidades de las personas con discapacidad y no en sus limitaciones” (p. 29). Desafortunadamente, hay personas que no se dan cuenta del potencial de participación que puede tener la población con discapacidad en la vida socio-comunitaria y por consiguiente, no ayudan a que sean incluidas en grupos sociales, mucho menos confían en él.

En la época, se utilizaba éste termino ‘Integración social’, se refería como la forma en que se mantienen relaciones sociales y de comunicación en el ámbito familiar, educativo, social y laboral.

Sin embargo, actualmente se maneja el modelo de inclusión social, ésta se entiende, según el Instituto Canadiense de Bienestar (2009) citado por Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [ODS] (2020) como un una sociedad en donde desarrolla los talentos y capacidades de todos sus miembros, promueve la participación inclusiva en todos los ámbitos de la vida, combate de forma activa la discriminación individual y sistémica, y proporciona reconocimiento y valor a los diferentes grupos sociales. Este hecho es observable con mayor frecuencia en las personas con discapacidad auditiva y visual, porque la mayoría de las veces la población sin discapacidad no tienen paciencia para atenderlas y tratarlas, Por otro lado, Westfall (2010) citado por ODS (2020), el concepto de inclusión describe cómo valora una sociedad a sus ciudadanos, respeta sus diferencias (el lenguaje, hablando para dicho estudio), asegura sus necesidades básicas y permite su plena participación en la sociedad. Cobigo (2012) citado en ODS (2020) indica que la inclusión social es el resultado de interacciones complejas entre factores personales y ambientales que aumenta las oportunidades de un individuo para contribuir a la sociedad, de una manera que sea significativa para el individuo y para la propia sociedad. En conclusión, la inclusión social define “como un proceso sistemático y permanente de las sociedades para hacer cumplir, respetar y proteger los derechos humanos de todos los individuos de una sociedad por medio de la garantía de condiciones de igualdad con independencia del origen social de las personas (ODS, 2020, p. 49). Contrariamente, “hay personas con discapacidad que están aún lejos de haber logrado la igualdad de oportunidades y el grado de integración en sus comunidades, dista mucho de ser satisfactorio” (ONU, 1996, p 47). De igual manera, en la actualidad, los representantes de muchas de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (ONG), los servidores públicos y la sociedad en general, lo desconocen, a pesar de una serie de esfuerzos para promover la inclusión de las personas con discapacidad.

Según Taylor (en García, 1997), residir en una comunidad no significa lo mismo que ser parte de ésta, estar integrado o participar en ella, entendiendo como comunidad, la escuela, el trabajo, la colonia, etc... Ciertamente, el aislamiento de la vida social de la comunidad y una escasa participación social, son experiencias comunes entre las personas con discapacidad, tal es el caso del lenguaje de señas, que en las últimas décadas es utilizado como alternativa de comunicación para las personas con DA y la mayor parte de la sociedad lo desconoce. Por otro lado, todavía sigue el desconocimiento de la Ley General de las Personas con Discapacidad, promulgada el 10 de junio del año 2005 por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, que reconoce la Lengua de Señas Mexicana en el Artículo 2, fracción XXII al decir que se debe:

“Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, p. 4).

Es importante que la sociedad tome conciencia de la LSM como la lengua nacional: el español, el maya, el nahualt, etc. No debe ser un obstáculo para la calidad de vida de las personas con DA y otras discapacidades que les impiden comunicarse de forma oral como es el caso de las personas con parálisis cerebral u otro trastorno neuromotor.

2.1. Situación Problemática

El desconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como herramienta de comunicación, obstaculiza la inclusión social de las personas con discapacidad auditiva.

2.2. Planteamiento del Problema

Por lo anterior expuesto, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Será la Lengua de Señas Mexicana una herramienta de comunicación que apoye la inclusión social de las personas con discapacidad auditiva de la ciudad de Mérida?

2.3. Objetivos

Determinar si la Lengua de Señas Mexicana contribuye a la Inclusión social de las personas con discapacidad auditiva de la ciudad de Mérida, como una herramienta de comunicación.

2.4. Justificación

Con frecuencia, las personas con DA viven sin el derecho de usar su propia lengua, por ello no obtienen una plena calidad de vida social. La mayor parte de la sociedad desconoce cuál lengua que utilizan las personas con DA. Por experiencia personal como persona sorda que domina la LSM, se cree que la Lengua de Señas es una excelente herramienta comunicativa para la inclusión social de ésta población, con tal fin, el presente estudio intenta apoyar que la LSM es una herramienta de comunicación que contribuye a la inclusión social de las personas con DA como alternativa socio-comunicativa.

2.5. Limitación

En la realización del estudio se utilizó como instrumento para la recopilación de datos el cuestionario, que en su aplicación enfrentó la necesidad de adaptación a cierto nivel de lenguaje y de comprensión, porque algunas de las personas con DA representativas de la muestra, cuentan con un nivel menor de lenguaje escrito debido a diferentes razones. Sin embargo el cuestionario fue llevado a cabo con la interpretación de la Lengua de Señas Mexicana por parte del investigador. Por un lado, la presencia de diferentes tipos de comunicación, y por otro, la variabilidad de características que producen diferencias significativas en la evolución intelectual y lingüística como resultado de algunos factores como:

- el tipo y grado de discapacidad auditiva,
- el ambiente familiar y social en el que se desenvuelve,
- la edad de escolarización,
- la modalidad comunicativa utilizada por los padres y la escuela especial y
- el tipo de personalidad

Otra limitante es que la información e investigación sobre la LSM es poca o nula, debido a que en México, los estudios sobre el problema expuesto es insuficiente.

3. Metodología

3.1. Tipo de Investigación

La presente investigación fue del enfoque cuantitativo

3.2. Diseño de investigación

Se utilizó de tipo descriptivo – exploratorio y transaccional

3.3. Población/muestra

La población fue conformada por personas con DA que usan la Lengua de Señas Mexicana y personas sin ésta condición cercanas a éstas (familiares, amigos o compañeros) provenientes de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Cabe mencionar que no existen datos confiables en INEGI (2010) sobre la población con DA, usuaria de ésta lengua de Señas, motivo por el cual no se reportó cuantitativamente ésta población.

La muestra representacional de la población con DA fue seleccionada por conveniencia quedando conformada con 30 personas y la de las personas que no tienen dicha discapacidad por 150 constituida por cinco personas cercanas a cada uno de los 30 participantes con DA,

haciendo un total de 180 personas.

3.4. Hipótesis

H_i : la Lengua de Señas Mexicana es una herramienta de comunicación que contribuye a la inclusión social de las personas con discapacidad auditiva de la ciudad de Mérida

H_o : la Lengua de Señas Mexicana es una herramienta de comunicación que no contribuye a la inclusión social de las personas con discapacidad auditiva de la ciudad de Mérida

3.5. Instrumentos

Se aplicó como instrumento un cuestionario, formado por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos (Hernández, 2003). Los ítems, se construyeron de acuerdo a los sustentos teóricos para confirmar la hipótesis de la investigación y para el registro de los resultados obtenidos se utilizó el programa Statistics Packet for Social Sciences (SPSS) versión 13 para el sistema operativo de Windows, con la finalidad de verificar su confiabilidad y validez.

El cuestionario fue diseñado por el investigador para el estudio, considerando cuatro dimensiones: 1) LSM, 2) situación de la inclusión social, 3) comunicación con las personas y 4) LSM como herramienta de comunicación. Se elaboraron dos versiones considerando la muestra poblacional a quien se le aplicaría, (A) para personas con DA y (B) para las personas sin DA. La tabla 1 muestra las especificaciones del mismo.

Tabla 1

(A) *Especificaciones del cuestionario para los participantes con DA*

Dimensión	Definición	Ítems	Escala
Lengua de Señas Mexicana	Lengua de las personas con discapacidad auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de LSM • Necesidad de LSM • Creencia de que LSM favorece el desarrollo cognitivo • Creencia de que LSM favorece el desarrollo lingüístico • Creencia que LSM es una barrera o obstáculo. • LSM es lengua natural de los sordos 	1 - 5
Situación de su inclusión social	Se refiere a que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se buscan su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de su inclusión social • Su adaptación a diferentes ámbitos sociales 	1 - 5
Comunicación con las personas	Acto mediante el cual la persona establece con otra un contacto que le permite transmitirle una información	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación con sus seres queridos y conocidos • Comunicación con los que les rodean 	1 - 5
LSM como herramienta de comunicación que contribuye a la integración social de las personas con DA	Herramienta es un instrumento de trabajo manual o conjunto de instrumentos para el logro de un fin.	<ul style="list-style-type: none"> • LSM es la herramienta de comunicación • LSM se apoya en la Inclusión social • Promoción de LSM • Aceptación y reconocimiento de LSM 	1 - 5

(B) Especificaciones de cuestionario para participantes normoyentes

Dimensión	Definición	Ítems	Escala
Lengua de Señas Mexicana	Lengua de las personas con discapacidad auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de LSM • Necesidad de LSM para las personas con DA • Creencia de que LSM favorece el desarrollo cognitivo de las personas con DA • Creencia de que LSM favorece el desarrollo lingüístico de las personas con DA • Creencia que LSM es una barrera o obstáculo. • LSM es Lengua, no lenguaje. • LSM es lengua natural de los sordos 	1 - 5
Situación de su inclusión	Se refiere a que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se buscan su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de la integración social de la persona con DA • la adaptación de esta persona a diferentes ámbitos sociales 	1 - 5
Comunicación con las personas	Acto mediante el cual la persona establece con otra un contacto que le permite transmitirle una información	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación de la persona con DA con sus seres queridos y conocidos • Comunicación de la persona con DA con los que les rodean 	1 - 5
LSM como herramienta de comunicación que contribuye a la inclusión social de las personas con DA	Herramienta es un instrumento de trabajo manual o conjunto de instrumentos para el logro de un fin.	<ul style="list-style-type: none"> • LSM es la herramienta de comunicación • LSM se apoya en la Inclusión social • LSM es obstáculo para la inclusión social • Promoción de LSM • Aceptación y reconocimiento de LSM 	1 - 5

El resultado del pilotaje y su modificación fue un instrumento de 14 ítems para las personas con DA y de 16 ítems para los que no tienen ésta discapacidad, que se responde según escala tipo Likert de cinco puntos, indicando que tan frecuentemente aplica cada declaración particular a ellos. Específicamente, las preguntas se pueden responder con (A) completamente verdadero; (B) verdadero; (C) ni falso ni verdadero; (D) falso y (E) completamente falso.

3.6. Proceso de recolección de información

Para recolectar la información, se aplicaron los cuestionarios a la población seleccionados para la muestra, a través de una solicitud de tipo personal para que lo contestaran libremente y sin interrupción. Se les proporcionó instrucciones sobre la manera de cómo debían contestarlo con la indicación de que, éste fue diseñado exprefeso para la obtención de la información necesaria para el estudio, y que no tenían límite de tiempo para responderlo. El cuestionario tuvo un tiempo promedio de aplicación entre 15 y 20 minutos y una vez recolectados todos los cuestionarios, se procesó la información con la finalidad de obtener diversas conclusiones e interpretaciones con los resultados.

3.7. Procesamiento de la información y análisis estadístico

Una vez recolectada la información de los cuestionarios, para el análisis y procesamiento de los datos, se utilizó el programa Statistics Packet for Social Sciences (SPSS) versión 13 para el sistema operativo de Windows. Para facilitar el análisis, los cuestionarios fueron seleccionados por dimensión, obteniendo la puntuación de cada una con la finalidad de responder a la pregunta de la investigación.

4. Análisis de Datos

Con los resultados obtenidos se dió respuesta a la pregunta de investigación ¿será la lengua de señas mexicana una herramienta de comunicación que apoye la inclusión social de las personas con discapacidad auditiva de la ciudad de Mérida?

El análisis descriptivo de los datos de la presente investigación fue realizado a través de la hoja de cálculo de Microsoft Office (EXCEL) y del programa Statistics Packet for Social Sciences (SPSS) para el Sistema operativo de Windows, a través del cual se procedió a realizar el análisis estadístico de: medias y desviaciones estándar de cada uno de los ítems de las cuatro dimensiones.

La Tabla 2 (A) de personas con DA muestra las dimensiones que resultaron mejor dominadas por ellos y la Tabla 3 (B) de personas normoyentes, explica como perciben los familiares, amigos, etc., la inclusión social de las personas con DA.

Tabla 2

(A) *Tabla de medias, desviaciones estándar de dimensiones.*

Dimensiones	N	X	DE
LSM.	30	4.1	1.1
Situación de la Inclusión Social	30	4.2	0.8
Comunicación con las personas	30	3.2	1.2
LSM como Herramienta de comunicación	30	4.5	0.6

En el cuestionario para personas con DA, entre las dimensiones más valiosas están: la primera LSM cuyos resultados indicaron que la mayoría de las personas con DA no consideraron que LSM fuera un obstáculo o barrera; la dimensión de situación de inclusión social, que determinó que las personas con DA estaban integradas con las personas sin DA que les rodeaban y la dimensión LSM como herramienta de comunicación con un promedio que señaló que la LSM es una herramienta comunicativa que contribuye a la inclusión social de las personas con DA. La dimensión más baja, fue la de comunicación con las personas que les rodeaban, que demostró que no siempre se pueden comunicar con personas sin DA.

Tabla 3

(B) *Tabla de medias y desviaciones estándar de dimensiones*

Dimensiones	N	X	DE
LSM.	150	3.6	1.3
Situación de la inclusión Social	150	4.0	0.8
Comunicación con las personas	150	3.4	1.1
LSM como Herramienta de comunicación	150	4.0	1.1

El cuestionario para las personas sin DA demostró con respecto a la primera dimensión que LSM fue conocida por la mayoría de las personas cercanas a las que tenían DA. Las respuestas de la dimensión situación de la inclusión social sugirieron que la mayoría de las personas sin DA consideraron que las personas con DA estaban incluidas; con respecto a la dimensión comunicación con las personas, apuntaban que las personas con DA tenían dificultades de comunicación con las personas sin DA y finalmente, en la dimensión de la LSM como herramienta de comunicación, advirtieron que la LSM es una herramienta comunicativa.

Con la finalidad de profundizar en el análisis de los resultados se realizó un análisis más puntual con cada dimensión. La Tabla 4 (A) de personas con DA muestra las dimensiones que resultaron mejor dominadas por ellos.

Tabla 4

(A) *Tabla de medias, desviaciones estándar de ítems de las dimensiones*

Ítems	N	X	DE
Dimensión LSM			
1- Conocimientos de LSM	30	4.7	0.4
2- Necesidad de LSM	30	4.7	0.5
3- Creencia de que LSM favorece el desarrollo cognitivo	30	4.5	0.7
4- Creencia de que LSM favorece el desarrollo lingüístico	30	4.5	0.6
5- Creencia que LSM es una barrera u obstáculo.	30	2.1	1.1
6- LSM es lengua natural de los sordos	30	4.3	0.7
Dimensión: situación de la inclusión social			
1- Situación de su inclusión social	30	4.3	0.7
2- Su adaptación a diferentes ámbitos sociales	30	4.2	0.8
Dimensión: comunicación con las personas			
1- Comunicación con sus seres queridos y conocidos	30	3.9	0.8
2- Comunicación con los que les rodean	30	2.5	1.1
Dimensión: LSM como herramienta de comunicación			
1- LSM es la herramienta de comunicación	30	4.7	0.5
2- LSM se apoya en la Inclusión social	30	4.3	0.7
3- Promoción de LSM	30	4.5	0.8
4- Aceptación y reconocimiento de LSM	30	4.5	0.5

Respecto a la dimensión de la LSM, los resultados del ítem 1 indicaron que la mayoría de las personas con DA tenían conocimientos de la LSM; en el ítem 2 que para ellos la LSM es su necesidad principal; en los ítems 3 y 4 que la mayor parte de la población con DA creyó que la LSM favorecía el desarrollo cognitivo y lingüístico; en el ítem 5 que la mayoría de esta población 'no' creyó que la LSM fuera un obstáculo o barrera de comunicación y en el ítem 6, que la LSM es la lengua natural de las personas con DA.

Los resultados observados en la dimensión situación de inclusión social, del ítem 1 revelaron que la mayoría de personas con DA de ésta muestra estaban incluidas y los del ítem 2, que estaban incluidas en diferentes ámbitos sociales.

En la dimensión de comunicación con las personas, los resultados del ítem 1, marcaron que las personas con DA se comunicaban con personas conocidas y familiares, sin embargo, según los del ítem 2, señalaron que no todas las personas con DA se comunicaban con todas las personas sin dicha discapacidad con las que se relacionan.

Por último, en la dimensión de la LSM como herramienta de comunicación los resultados del ítem 1, insinúaron que la LSM si es una herramienta de comunicación para las personas con DA; en el ítem 2, que la LSM apoya en la inclusión social de las personas con DA y en el ítem 3 y 4 testificaron la aceptación y reconocimiento de la LSM como herramienta comunicativa.

Al igual que con la población de la muestra con DA, para profundizar en el análisis de los resultados del cuestionario aplicado a (B) personas sin DA, se realizó un estudio más puntual con cada dimensión, ver Tabla 5.

Tabla 5

(B) *Tabla de media y desviaciones estándar de ítems de las dimensiones*

Ítems	N	X	DE
Dimensión LSM			
1-Conocimiento de LSM	150	4.1	0.8
2-Necesidad de LSM	150	4.4	0.7
3-Creencia de que LSM favorece el desarrollo cognitivo	150	4.0	0.9
4-Creencia de que LSM favorece el desarrollo lingüístico	150	3.9	1.0
5-Creencia que LSM es una barrera u obstáculo.	150	1.9	1.0
6-LSM es lengua, no lenguaje	150	3.2	1.3
7-LSM es lengua natural de los sordos	150	3.7	1.2

Dimensión: Situación de la Inclusión Social			
1-Situación de su inclusión social	150	3.9	0.8
2-Su adaptación a diferentes ámbitos sociales	150	4.2	0.7
Dimensión: Comunicación con las personas			
1-Comunicación con sus seres queridos y conocidos	150	3.8	1.0
2-Comunicación con los que les rodean	150	3.0	1.0
Dimensión: LSM como Herramienta de Comunicación			
1-LSM es la herramienta de comunicación	150	4.4	0.6
2-LSM se apoya en la Inclusión social	150	4.1	0.9
3-LSM es un obstáculo para la inclusión social	150	2.3	1.1
4-Promoción de LSM	150	4.5	0.7
5-Aceptación y reconocimiento de LSM	150	4.7	0.4

Según la tabla anterior, se pudo observar que en cuanto a la dimensión de la LSM, las respuestas del ítem 1 indicaron que la mayoría de la población que no tenía DA participante en el estudio tenía conocimientos de la LSM; las del ítem 2, que la LSM es una necesidad primordial de la comunidad con DA; las del ítem 3 que LSM fortalece el desarrollo cognitivo de la población con DA; las del ítem 4, que la LSM fortalece el desarrollo lingüístico de las personas con DA; las del ítem 5 que la mayoría de los participantes creyeron que la LSM “no” fue obstáculo o barrera; las del ítem 6, que algunas personas consideraron que la LSM es lengua no lenguaje y otras no lo consideraban así y las del ítem 7 que algunos participantes consideraron que la LSM es el idioma natural de las personas con DA.

Con respecto a la dimensión situación de la inclusión social, las respuestas del ítem 1, advirtieron que la mayor parte de la población sin DA contestó que las personas con DA estaban incluidas socialmente y en el ítem 2, confirmó que las personas con DA estaban incluidas en diferentes ámbitos sociales.

Las respuestas en la dimensión de comunicación con las personas el ítem 1, señalaron que los sujetos con DA se comunicaban con sus familiares y conocidos y las del ítem 2 que no todas las personas con DA podían comunicarse con alguien que no conocían.

Finalmente, en cuanto a la dimensión de LSM como herramienta de comunicación, las respuestas del ítem 1, advirtieron que la mayor parte de la población sin DA creyó que la LSM es una herramienta de comunicación; las del ítem 2, que la LSM ayuda en la inclusión social de las personas con DA; las del ítem 3, que LSM no es obstáculo para la inclusión social de personas con DA; las del ítem 4 que la promoción de LSM es primordial y finalmente las del ítem 5, advirtieron que es importante que LSM sea aceptado y reconocido por toda la sociedad.

La tabla 6 muestra los resultados obtenidos de la prueba t de student para muestras independientes en lo referente al uso de la LSM como herramienta de comunicación para la integración social de las personas con DA, así como el promedio general.

Tabla 6

Comparación de media y desviaciones estándar de dimensiones por población.

Dimensión	Población	No.	Media	DE	t	p
LSM	Con DA	30	4.1	1.1	35.9	0.13
	Normoyentes	150	3.6	1.3	45.4	0.84
Situación de la inclusión social	Con DA	30	3.2	0.8	28.5	0.15
	Normoyentes	150	4.0	0.8	62	0.06
Comunicación con las personas	Con DA	30	3.2	1.2	17.9	0.18
	Normoyentes	150	3.4	1.1	38.9	0.08
LSM como herramienta de comunicación	Con DA	30	4.5	0.6	37.9	0.12
	Normoyentes	150	4.0	1.1	72.8	0.06

* p<.01

** p<.05

De acuerdo a la tabla 6, se muestra la confiabilidad de `student` cuantitativamente de cada una de las dimensiones de dos muestras (un grupo de personas con DA y otro de los que no tienen ésta discapacidad), fue baja, ya que sobrepasaban al número *p menor que .01 igual que al número de **p menor que .05, debido a que la cantidad y estructuración de palabras de los ítems de las dos encuestas fueron diferentes.

Cualitativamente, se puede comentar que según los resultados demostrados en las Tablas 2 y 3 los participantes con DA que escogieron con mayor frecuencia las opciones (A) muy verdadero y (B) verdadero, creyeron que la LSM no es la barrera o obstáculo para la comunicación ni la integración y que es la lengua natural de la comunidad sorda. Igualmente se observó que los participantes que no tenían dificultades auditivas cercanas a las personas con DA con estas respuestas creyeron lo mismo.

Según los resultados de las tablas mostradas anteriormente, las personas con DA como las que no tenían ésta condición consideraron que la LSM es una lengua natural y representa la necesidad principal de la comunidad con DA,

En referencia a la dimensión de la situación de la inclusión social, los participantes con DA respondieron con mayor frecuencia que estaban incluidos en diferentes ámbitos de la vida social (familiar, educativo, social y laboral), ninguno mencionó que no lo estaba y las respuestas de la población sin DA confirman lo mismo.

En cuanto a la dimensión de comunicación con las personas, la mayoría de los participantes con DA contestaron que 'sí' se comunicaban con los familiares y conocidos, sin embargo, 'no' se comunicaban con las personas en general. Con sus respuestas, los que no tenían dificultades, confirmaron igual.

Por último, en relación con la dimensión si la LSM es una herramienta de comunicación, tanto las personas con DA como las que no tienen ésta condición representativas de la muestra, contestaron que la LSM apoya en la inclusión social, no creyeron que fuera un obstáculo para la inclusión de la comunidad con DA y según los resultados de los dos últimos ítems de esta dimensión se consideró importante que se llevará a cabo la promoción y difusión de la LSM para aceptarla y reconocerla por parte de la sociedad.

En cuanto a la confiabilidad y validez del instrumento aplicado en la investigación, el porcentaje de validez de la encuesta para los participantes con DA fue de 81.2%, de la misma manera que el valor del alpha de Cronbach fue .502.

La encuesta para las personas sin DA que conocían a éstos participantes, su validez fue de 79.4% y el valor de la confiabilidad fue de .625. Debido al porcentaje de validez y el valor alpha de Cronbach mostrados anteriormente, es importante analizar con mayor profundidad los reactivos del instrumento para eliminarlos o modificarlos, con el fin de elevar el valor de su validez y confiabilidad.

5. Conclusión

Para concluir, la hipótesis de la presente investigación si se cumplió, ya que los resultados obtenidos por el instrumento del estudio comprobaron que la LSM fue una herramienta de comunicación que le permitía a las personas con DA, una mejor inclusión social.

La muestra representativa del estudio consideró a la LSM como la lengua natural de la comunidad sorda y herramienta de comunicación que favorece el desarrollo cognitivo, lingüístico y personal de las personas con DA, que les permite una vida social plena.

La LSM es primordial para la inclusión social de las personas con DA, porque el lenguaje es la característica del ser humano, que le permite comunicar sus pensamientos, deseos, gustos, etc. a los demás con la finalidad de una óptima interacción social, pues su comunicación es viso gestual, no auditiva.

Según la ONU (1996, p. 29) "es importante centrarse sobre las capacidades de las personas con discapacidad y no en sus limitaciones". La sociedad en general debe participar en la cultura de la inclusión, no de la integración, elevando el nivel de expectativas hacia las personas con discapacidad y movilizandolos recursos para el cambio social a pesar de la diferencia, porque las personas con y sin DA son iguales como seres humanos pero diferentes.

La Lengua de señas, la comunicación y la inclusión social de las personas con DA, son temas relevantes en la actualidad que proporciona a las personas que tienen contacto con esta población, información útil para saber cómo comunicarse con ellos, brindándoles la oportunidad de una realización justa como seres humanos en los aspectos personal y profesional.

La comunicación es esencial para el desarrollo integral y crecimiento de las personas con DA, ya que sin ella es imposible aprender (Benjamín, 2004). Una persona con DA que llega a la etapa adulta sin aprender a usar la LSM, tendrá dificultad para comunicarse con las personas que

le rodean, lo que repercutirá en su inclusión social. Con la finalidad de contrarrestar esta situación, y tomando en cuenta los resultados del cuestionario aplicado a los participantes del presente estudio con y sin DA, se considera importante promover el derecho lingüístico de la LSM a través de diferentes acciones específicas, en base a la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas y a la Ley General de las Personas con Discapacidad, promulgada en el 10 de junio de 2005 por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México).

5.1. Recomendaciones

Para investigaciones futuras

1. Se recomienda que se amplíe la información de forma más específica y profunda sobre las características de la LSM en cuanto a otras áreas como psicología, antropología, lingüística, pedagogía y sociología con el fin de darle a conocer a la población que la LSM es una lengua natural de la comunidad sorda que le permite integrarse a la sociedad y ser incluida en ella.
2. Realizar investigaciones en las cuales se analice a profundidad acerca de la promoción y aceptación hacia la LSM.
3. Investigar con mayor profundidad sobre las ventajas y desventajas de la LSM para comparar con el idioma español y lenguaje oral que utilizan las personas sin DA.
4. Realizar estudios de tipo comparativo con poblaciones con DA que utilizan lenguaje oral o lengua de señas o ambos (bilingüismo), con el fin de obtener información sobre la diferencia del nivel de su lenguaje e inclusión social.
5. Investigar aspectos lingüísticos de la LSM con respecto a la comunicación y la inclusión social de las personas con DA de forma profunda con el fin de obtener información más completa y específica disminuyendo las ideas polémicas o tabús para llegar a la realidad.

6. Referencias bibliográficas:

- Acosta, F. (2013). Inclusión educativa, empeño de la U. Gran Colombia. *Cronicadelquindio.com*. Recuperado de: <http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-nota-59259>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. España: Fundación Paideia.
- Becerril, W. (2009): "El derecho humano a comunicar: un copto amplio y flexible", Portal de la Comunicación. Incom-UAB. (http://www.portalcomunicacion.com/monograficos_det.asp?id=181).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México: H. Congreso de la Unión.
- Comunidad de Encuentro (1998). *Los hijos discapacitados y la familia*. México: Trillas
- Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal (2004), *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana* (DIELSEME). México, SEP/Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- Dirección General de Educación Especial (documento interno) (1991). *Reunión nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la*

integración educativa. México: SEP.

García, F. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. España: Paidós

Gifreu, J. (1991). *Estructura general de la comunicació pública*. Barcelona: Pòrtic.

González, R. (2006). *Alternativas para la Integración Social en Adolescentes con Discapacidad Auditiva de la Ciudad de Mérida*. Tesis. México: Universidad Marista de Mérida.

Instituto Nacional de Administración Pública, A.C. (2018). La inclusión y derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas. Volumen LIII, No. 1 (enero-abril, 2018). México: INAP.

López, A. et al (2007). *Mis Manos que hablan. Lengua de Señas para Sordos*. México: Ed. Trillas.

Luterman, D. (1985). *El niño Sordo. Cómo Orientar a sus padres*. México. Ed. Ediciones científicas la Prensa Médica Mexicana, S.A.

Martínez, R. y Agudiez, P. (2012). Comunicación para el Desarrollo Humano: buscando la transformación social CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, Vol. 17, 2012, pp. 79-106. España: Universidad Complutense de Madrid.

Océano, (2005). *Enciclopedia Didáctica de Gramática*. España: Océano.

ONU (1996). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU.

Patton y otros (1996). *Casos de educación especial*. México: Limusa.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). EEUU: ONU.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Menores con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Antología*. México :SEP

Suárez, B. y López, A. (2018). Investigación en Educación Inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 151-174.

LA CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS EDUCATIVOS COMO RECURSO METODOLÓGICO

Anabel Aranda Martínez¹

anabel.aranda@um.es

M.^a Ángeles Hernández Prados²

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

La educación y las metodologías educativas sufren cambios a lo largo de los años a medida que lo hace la sociedad. Por ello, en las escuelas aparecen cada vez más metodologías activas e innovadoras cuyo protagonista es el alumnado, por la gran necesidad de crear personas autónomas e independientes que, en función de sus necesidades y características, puedan desarrollarse plenamente en sus diversos contextos, con la colaboración de las familias, sobre todo aquellos que por sus condiciones físicas y psíquicas están más limitados. Este trabajo nace con la finalidad de presentar la metodología de Entornos Educativos desde un enfoque ecológico para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, que se centra en formar personas independientes en sus contextos más significativos y próximos teniendo en cuenta sus características propias y las del medio físico y relaciones interpersonales que establecen.

Palabras clave: enfoque ecológico, entorno educativo, escuela, familia, metodología

ABSTRACT

Education and educational methodologies undergo changes over the years as society does. Therefore, in schools there are more and more active and innovative methodologies whose protagonist are the students, due to the great need to create autonomous and independent people who, depending on their needs and characteristics, can fully develop in their diverse contexts, with the collaboration of families, especially those whose physical and psychical conditions are more limited. This work was born with the purpose of presenting the methodology of Educational Environments from an ecological approach for students that present special educational needs, which focuses on training independent people in their most significant and close contexts taking into account their own characteristics and those of the environment and interpersonal relationships they establish.

Keywords: ecological approach, educational environment, school, family, methodology

¹ Anabel Aranda Martínez maestra de Educación Primaria con especialidad en Pedagogía Terapéutica. Ha realizado trabajos como profesora de teatro Asociación Cultural "Teatro del desván" y como docente en varias academias y centros escolares. Ha realizado varias actividades enfocadas al teatro, y al fomento de la lectura en diversos centros escolares y bibliotecas municipales de la Región de Murcia. Cuenta con varias comunicaciones en congresos internacionales y artículos enfocados en educación, familia, evaluación, deserción escolar y metodologías.

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

La complejidad del concepto de educación nos ha mantenido ocupados a los científicos e investigadores educativos en clarificar qué, para qué y cómo educar a las nuevas generaciones desde diferentes contextos, superando de este modo el carácter segmentario y sectorial de la educación como sinónimo de escolaridad. Si bien es cierto que la escuela, trasciende los contenidos académicos y se considera un espacio socioeducativo en el que los menores permanecen gran parte de su tiempo vital y en la que se producen la mayoría de sus interacciones personales (Castro y Rodríguez, 2016), también lo es la sobreescolarización de la educación.

La escuela no es el único espacio educativo que incide en la construcción del ser humano, ni siquiera podría asentarse como la más importante. A este se le suma la familia, y ambos constituyen dos sistemas sociales de gran relevancia para un miembro común, el niño/a. Entre ambos ocurre un juego de interacciones, una comunicación y coordinación que permite el intercambio de información para que sigan la misma línea en el proceso de aprendizaje de la persona común, pues son y deben ser vistos como un contexto para el desarrollo psicológico de los individuos que están bajo su influencia. Por ello, se convierten en dos sistemas de referencia trascendental para la vida del infante durante una etapa de su vida, pues en ellos se establecen relaciones interpersonales significativas que median para la interiorización de la identidad personal y cultural; contribuyen a la adquisición de destrezas y valores que se van ampliando durante su progresiva inserción social como miembro activo y productivo de un país. En palabras de Hernández-Prados, García Sanz, Galián y Belmonte (2019):

La educación de las nuevas generaciones es un reto fascinante y complejo que comparten familias y docentes. Ambos agentes son expertos, cada uno en su ámbito, y se convierten en modelos educativos fundamentales de quienes aprender. De ahí la relevancia de colaborar juntos si quieren que la tarea educativa alcance todo su potencial (p.62)

La familia y la escuela convergen en ser una comunidad que pretende desarrollar al máximo las potencialidades de los niños y niñas. A pesar de que puedan presentar algunas discontinuidades, pues cada uno tiene unas funciones marcadas y unos recursos que utilizan, pretenden alcanzar un mismo objetivo: el desarrollo integral de la persona. Por eso es importante la buena coordinación entre familia y escuela, pues como dice Lacasa (2010), “son entornos diferentes de enseñanza y aprendizaje que necesariamente están llamados a entenderse” (p. 10).

Son diversos los contextos desde los cuales educar, igualmente diversas son las instituciones y los agentes educativos, así como los macro o micro entornos que se generan en cada uno de ellos, no solo fruto de las condiciones que marcan las características físicas y la dotación de recursos de un determinado espacio, sino también por las dinámicas relacionales que en ellos se establecen. Desde una perspectiva de sistemas o núcleos de interacción, el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner presenta el enfoque ecológico, teoría que defiende que cada individuo se adapta y ajusta de manera diferente al entorno en el que vive, entendiendo entorno como el medio físico en el que se desenvuelve el sujeto, así como las relaciones interpersonales. Esta adaptación ocurre a lo largo de toda la vida (Shea y Bauer, 2000).

El ambiente ecológico constituye el contexto en el cual ocurre el día a día de la vida de las personas; es el entorno donde se participa de una manera más activa y protagónica, ejerciendo un rol, estableciéndose interacciones afectivas y de comunicación con los otros, y realizándose actividades que permiten el intercambio de oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el desarrollo evolutivo (Tejada, 2008). Se reconoce la revalorización de los entornos en la educación y su importancia en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y la necesidad de incentivar su estudio y la creación de entornos saludables, y al docente como el profesional idóneo para ello, ya que según Rodríguez-Gómez (1996), se trata de un “profesional reflexivo, comprometido con el entorno socio-cultural, que promueve una nueva concepción de la enseñanza y de la relación teoría-práctica educativa” (p.176).

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ENTORNO EDUCATIVOS

La expresión “entornos educativos” se ha popularizado hasta el punto de convertirse en un término muy cotidiano en el discurso científico sobre educación. Ahora bien, investigar sobre el concepto de entorno educativo no es nada sencillo, ya que adolece de un concepto consensuado que unifique el planteamiento investigador. Por el contrario, existen varios términos a los que se asocia, tejiendo una red compuesta de varios conceptos que se entremezclan constantemente, contribuyendo a generar confusión.

La figura que se muestra a continuación ha sido elaborada a partir de la localización de las palabras clave en diversas definiciones de entorno educativo recopiladas de Google Académico. Si bien somos conscientes de que se hace necesario un estudio más sistemático de las definiciones, esta primera aproximación nos permite comprobar la diversidad de palabras que se vinculan al concepto de “entorno educativo”; la confusión que se desprende en dichos términos; y la urgencia de consensuar los elementos claves configurativos e identitarios de dicho concepto.



Figura 1. Nube de palabras relacionadas con el concepto “entorno educativo”

De todas las etiquetas encontradas que guardan relación con la expresión entorno educativo, se puede apreciar en la figura anterior, que la palabra contexto es una de las más empleadas. Generalmente los contextos más mencionados en la formación de las nuevas generaciones son las familias y los centros educativos. Aunque presentan las diferencias propias de la idiosincrasia de sendos contextos, y de las características que ambos comparten, los autores López Verdugo, Ridao Ramírez y Sánchez Hidalgo (2004), reconocen que, en nuestra cultura, la familia y la escuela son los contextos de desarrollo y educación por excelencia, contribuyendo de forma inigualable al desarrollo de los niños y niñas. Sin embargo, el contexto hace referencia a los ámbitos de actuación vivencial, como marco de desarrollo potencial de las personas más general, y en los que poder generar entornos educativos.

Desde un enfoque educativo que se nutre del sistema organizativo de liderazgo empresarial, de Juan (2007), define el entorno educativo como organizaciones que se basan en la obtención de buenos resultados, establecen su funcionamiento en términos de estructuras, roles, metas y tecnologías, y apuestan por un liderazgo de tipo ejecutivo caracterizado por la focalización de la atención a la tarea y a la estructura, y menos a las relaciones de los seguidores. La búsqueda de la eficacia, la eficiencia y la regulación de los procedimientos y de las normas en este modelo se sitúan por encima de las relaciones interpersonales. En otras palabras:

Los entornos educativos son concebidos como organizaciones de personas con percepciones, expectativas y grados de satisfacción. La función del líder (del director) consistiría, más que en llevar a cabo tareas administrativas o ejecutivas de gestión, en crear, animar y estimular equipos educativos. El líder es, ante todo y, sobre todo, elemento aglutinador del grupo (de Juan, 2007, p.104).

Muy próximo a este enfoque empresarial, se introduce el modelo formativo por competencias en el sistema educativo, que se incorpora primeramente en la educación superior, tras las evidencias encontradas en los informes previos a la Declaración de Bolonia (1999) que impulsaron la necesidad de iniciar un complejo proceso de reestructuración de la educación superior en toda Europa. Uno de los puntos más significativos de esta reforma de convergencia europea fue el debate sobre las metodologías, enfatizando actuaciones que favorezcan la adquisición de competencias. Desde este planteamiento, el entorno educativo se trata de la creación de un sistema de aprendizaje eficiente que favorece el aprendizaje de los estudiantes desde un papel más activo, colectivo, constructivo e instructivo, empleando para ello actividades que reivindican un mayor protagonismo del alumnado (Pérez, Gutiérrez, López, González y Vadillo, 2001). Por tanto, las actividades, según Zapata (2015), deben estar destinadas a promover procesos laborales y de convivencia, a fomentar un aprendizaje más autónomo e independiente, y a desarrollar el espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y desarrollo socioeconómico.

Por el contrario, otros modelos más afines a los planteamientos de la educación escolar, subrayan como rasgo distintivo de los entornos la posibilidad de generar ese espacio de encuentro y trabajo colaborativo. En esta línea, López Verdugo, Ridao Ramírez y Sánchez Hidalgo (2004), enfatizan la importancia de generar entornos educativos compartidos en los que familias y escuelas trabajen de forma colaborativa. Por su parte, Roselli (2009) define lo entornos educativos como “un escenario óptimo para potenciar el desarrollo de la colaboración sociocognitiva” (p.1), presentando en su artículo cuatro intervenciones que

persiguen desarrollar el comportamiento colaborativo esencial del aprendizaje a través de entornos educativos.

Otro planteamiento fuertemente impulsado es la asociación tan estrecha que se mantienen de los entornos educativos a los espacios de enseñanza aprendizaje que se construyen con el empleo de las nuevas tecnologías, más específicamente con las redes de conocimientos y la educación a distancia (Ramos Pérez, Domínguez Lovaina, Gavilondo Mariño y Fresno Chávez, 2008). Esta vinculación entre entorno educativo y las posibilidades que brindan las TIC, también ha sido puesta de manifiesto por múltiples autores. A modo de ejemplo, citamos algunos de ellos que han impulsado la integración de las redes sociales en los entornos educativos (Kuz, Giandini y Nahuel, 2013) y que han divulgado los elementos necesarios para diseñar entornos educativos bajo plataformas virtuales con la finalidad de crear escenarios educativos centrados en el alumno, que promuevan el trabajo colaborativo, y el pensamiento crítico e innovador (Barroso, 2006). Otros incluso contemplan las TIC como un nuevo entorno educativo (González-Navarro, 2009).

Como se puede deducir de lo expuesto, nos encontramos ante un concepto complejo, pero lleno de posibilidades educativas que ha sido interpretado desde diferentes ópticas, pero siempre en un intento de vincular el aprendizaje al entorno en el que el sujeto se desenvuelve y se construye, pues somos producto de nuestras circunstancias, del contexto que nos posibilita o nos inhibe.

3. LOS ENTORNOS EDUCATIVOS COMO RECURSO METODOLÓGICO

A pesar de las diversas referencias en Internet sobre este concepto que lo relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el apartado anterior, cabe destacar su potencial como recurso metodológico, otorgando un papel más activo y personalizado del alumnado, de ahí que se considere una modalidad de metodología activa. Sin embargo, antes de adentrarnos más, es necesario definir dos términos claves; por un lado, qué es una *metodología* y, por otro lado, qué es un *entorno*. El primero de los términos hace referencia al camino o al conjunto de procedimientos utilizados por el docente para que el alumnado alcance los objetivos que rige el sistema educativo, mientras que el segundo hace mención al conjunto de circunstancias y condiciones externas en las cuales se desarrolla la vida de unas personas, comprendiendo factores de orden físico, de orden social y de orden histórico cultural.

Desde esta óptica, entendemos que los entornos se pueden crear, construir y cambiar, todo ello en pro de formar espacios llamativos que permitan a las personas que forman parte del proceso educativo un entorno de aprendizaje lo más semejante a la realidad, adaptado, que pueda evolucionar y ser modificable en base a sus resultados. En definitiva, la creación de estos espacios educativos, de organización y secuencialización de los procedimientos y actividades deben posibilitar un aprendizaje eficaz por parte del alumnado, entre otros aspectos. De modo que, los docentes deben elegir aquellos entornos que ofrezcan a nuestro alumnado oportunidades como, por ejemplo, llevar a cabo actividades funcionales y significativas y participar en la comunidad, sintiendo que ocupan un lugar válido (Verdugo Alonso, 1994), pues ha quedado constatado por Dashputra, Chari, y Gade (2014) que existe una correlación significativa entre el entorno educativo y la satisfacción y el logro académico de los estudiantes, ya que afecta a la motivación de los mismos y por ende a su rendimiento académico.

Según Linares (2007), el origen de la metodología de entornos educativos reside en la base del enfoque constructivista, donde las figuras claves son Jean Piaget y Lev Vygotsky. Según esta corriente, el alumno posee una serie de conocimientos que se ven modificados gracias a la ayuda de las herramientas que le entrega el docente, es decir, el guía en la construcción de conocimientos nuevos y significativos. Para Piaget, el conocimiento se construye de manera individual a partir de la interacción del individuo con el medio, sin embargo, Vygotsky defiende que el conocimiento es construido conjuntamente a raíz de las interacciones sociales que conllevan el aprendizaje de la cultura. La percepción, la memoria y la atención, para Vygotsky, son habilidades innatas que se van desarrollando a lo largo de la interacción con los compañeros, y, por ende, adquirirá conductas y formas de realizar las cosas influidas por su cultura.

Podemos decir que la metodología de entornos educativos está bastante relacionada con el método que establece Esteban (2002), el llamado EAC (Entornos de Aprendizaje Constructivista), pues se basa en la fomentación del aprendizaje a través de la solución de problemas, donde el docente, además de plantear un proyecto, le entrega al alumnado una serie de herramientas con las que construir sus propios procedimientos para llevar a cabo su resolución. El método de aprendizaje parte de los conocimientos previos, las propias experiencias y la representación que tienen los aprendices del mundo. El problema a presentar ante los alumnos debe tratarse de situaciones reales y resultar llamativo e interesante para aumentar la motivación del discente. Las actividades que se lleven a cabo en cada entorno deben ser planificadas con antelación, ordenadas y que persigan el fin de preparar a los discentes para desenvolverse de forma autónoma en situaciones de la vida cotidiana. Estas han de ajustarse a la edad, capacidad e intereses de los alumnos y alumnas a los que se dirigen, y debe existir un proceso de evaluación y valoración que guarde estrecha relación con el entorno correspondiente. Cabe decir que el enfoque es idóneo para aquellos entornos que no poseen un ambiente muy estructurado. La finalidad de todo esto, según Esteban (2002), es “convertir lo que está encubierto en algo evidente para que pueda ser analizado y comprendido y para que así, los alumnos puedan saber por qué deben hacerlo y cómo han de hacerlo” (p. 10).

3.1. Destinatarios

Aunque esta metodología es válida para cualquier individuo (siendo buena aplicarla desde edades tempranas), suele ir dirigida para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, pues presentan más problemas en diversos campos como el desarrollo de las habilidades de autonomía personal y social o dificultad en algunas habilidades que incluyen el desarrollo de las destrezas básicas de la motricidad fina y gruesa. Además, esta metodología mejorará la autoestima, el autoconcepto, la distribución del ocio y el tiempo libre de este alumnado (Sánchez, 2017).

Del mismo modo, Sainz Martínez (1997), defiende este modelo para aquel alumnado con diversidad funcional por las aportaciones que hace a la enseñanza y al aprendizaje. La autora, en un primer lugar, hace referencia a los aprendizajes funcionales para conseguir que los niños y niñas tengan habilidades necesarias para realizar acciones por sí solos y facilitar la mejora en su calidad de vida, “cuanto más pueda hacer un niño por sí solo más se le respetará y valorará en la comunidad” (p. 27). Como afirma la autora, hay que dar prioridad a los aprendizajes que tengan funcionalidad en el entorno, para que favorezcan la autonomía de estas personas, incrementando la participación del alumno en diferentes ambientes de su entorno más próximo como el hogar, la escuela o el ocio. Posteriormente,

explica el sentido instrumental del aprendizaje puesto que está relacionado con el principio de funcionalidad y el sentido ecológico del aprendizaje. A lo que se refiere con este sentido instrumental es a que es de suma importancia ofrecer al alumnado con diversidad funcional aprendizajes que les sirvan como instrumento útil para funcionar en el medio y desenvolverse correctamente en el entorno.

En cualquier caso, es necesario tener en cuenta las características individuales de cada persona y las condiciones socioeducativas en las que los alumnos se desenvuelven, produciéndose un intercambio comunicativo entre el sujeto y el entorno en el que se desarrolla de manera progresiva, pues para Verdugo Alonso (2003), el fin es mejorar el funcionamiento individual de los niños y niñas que presenten cualquier tipo de necesidad educativa especial.

Más directamente, la metodología de entornos educativos como tal, es un proyecto que fue realizado por primera vez por los miembros del Equipo CEPRI, subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid y por la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia. Este proyecto va destinado especialmente al alumnado que presenta necesidades educativas especiales de carácter grave y permanente, sobre todo para aquellos y aquellas que, con diversidad funcional mental, requieren de una enseñanza mediada por acciones significativas, motivantes y funcionales. Para afrontar algunas situaciones específicas, es preciso diseñar entornos educativamente significativos en los que se lleven a cabo actividades social y culturalmente significativas (Tamarit, 1995).

3.2. Pasos para la aplicación de la metodología de entornos educativos

¿Cómo decidir que un lugar es un entorno educativamente significativo? No valdría simplemente la elección de diferentes lugares, sino que supondría considerar cuáles presentan mayores relaciones de elementos físicos, elementos sociales y de elementos histórico culturales; cuáles son más potenciales y pueden generar mayores procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, debe estar diseñado teniendo en cuenta las necesidades de nuestros alumnos, los materiales que se disponen y el espacio, pues los niños y niñas interactúan constantemente de manera significativa con él, para que así aprendan a actuar de forma autónoma y colaborativa Tamarit (1995).

Para aplicar una metodología de entornos educativos es importante seguir una serie de pasos. Uno de los más importantes es la evaluación del contexto del alumno o alumna con necesidades educativas especiales, volvemos a repetir que debemos tener en cuenta sus características, necesidades, expectativas, intereses, etc. Es esencial la flexibilidad en la selección y secuenciación de objetivos pues no será posible la integración y participación de este alumnado si el contexto ordinario no está diseñado para responder a sus necesidades individuales.

Por otro lado, la enseñanza de habilidades reales se desarrolla en los lugares y en los momentos en donde naturalmente ocurren las cosas. La base para trabajar desde esta metodología es la creación de "*inventarios ecológicos*", que analizan el entorno del estudiante, así como los diferentes ambientes y subambientes, según áreas de la vida en las cuales se desenvuelve, para determinar los conocimientos que requiere, las habilidades, destrezas y actitudes que necesita desarrollar en el presente y seguirá desarrollando en el futuro. En resumen, un inventario ecológico es un instrumento de diagnóstico que analiza los entornos para que el alumno aprenda y sepa lo que tiene que hacer y qué habilidades usar

en los diferentes ambientes (Rueda et. ál, 1992), ambientes que deben estar marcados por un grado de restricción para que el diseño de recursos y apoyos sea el mejor posible, y se evaluarán de tal manera que puedan ajustarse a los diversos cambios cuando aparezcan desajustes (Tamarit, 1995).

Según Carvajal (2001), realizar un inventario ecológico es reconocer la diversidad de ambientes actuales próximos y/o futuros en los cuáles se desenvuelve el alumno, para identificar sus experiencias previas, e implica llevar a cabo los siguientes pasos (P. 1):

Tabla 1. *Pasos para elaborar un inventario ecológico (Carvajal, 2001)*

1. Identificar las áreas de dominio de cada ambiente
Hogar, colegio, recreación
2. Identificar lo relevante del ambiente actual y futuro de cada área de dominio
<ul style="list-style-type: none"> o Las habilidades y materiales a utilizar deben estar acorde con la edad cronológica. o Las habilidades funciones deben ser funcionales y significativas. o Tener en cuenta las preferencias que los padres o cuidadores posean con relación al niño. o Tener en cuenta las preferencias de los estudiantes. o La enseñanza y/o actividades deben ocurrir en ambientes naturales. o Participación parcial. o Integración con pares sin discapacidad. o El trabajo debe ser transdisciplinario.
3. Establecer prioridades según la importancia de la tarea aprendida
4. Dividir la actividad en secuencia o pasos que el estudiante debe aprender en orden para desarrollar la tarea
<ul style="list-style-type: none"> o Ambiente: comunidad o Subambiente: piscina o Actividades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar el bañador, la toalla, las chanclas y las gafas para nadar 2. Guardarlo en la mochila 3. Ir a la piscina (en el transporte que se elija: autobús, en el coche con alguien...) 4. Al llegar, ir al vestuario y cambiarse
5. Organizar cada actividad a realizar con el niño, permitiéndole desarrollar pequeñas tareas según sus habilidades.

Atendiendo a lo expuesto, se pueden llevar a cabo diferentes actividades en diferentes ambientes dentro de la escuela, el vecindario o la ciudad, generando entornos educativos. En el ejemplo visto en el apartado 4 de la tabla anterior, vemos que se ha llevado a cabo fuera de la escuela. Pongamos otro ejemplo en el entorno escolar, concretamente en el aula hogar que, teniendo varios ámbitos (salón, dormitorio, baño, cocina...), hemos seleccionado la cocina:

Ambiente: colegio

Subambiente: aula hogar

Actividades:

1. Lavarnos las manos
2. Saber lo que vamos a preparar
3. Preparar los utensilios de cocina y alimentos necesarios
4. Seguir la receta y los pasos a seguir que los docentes marcan
5. Una vez cocinado, degustación tras la jornada escolar en aula ordinaria

La metodología por entornos de aprendizaje supone partir de un concepto de educación amplio, que trasciende las paredes del aula, para buscar los espacios físicos idóneos que favorecen una aprendizaje vivencial, real, experimentado, que facilita evaluar las competencias instrumentales en acción. Al respecto, Sainz Martínez (1997), afirma que “la actividad de enseñanza-aprendizaje, que se lleva a cabo mediante procesos de acción en el medio, ejercita aquellas habilidades necesarias para resolver los problemas que se plantean al funcionar en la comunidad” (p. 33). Por tanto, manifiesta que los procesos de enseñanza se deben realizar en el contexto natural para que los alumnos y alumnas desarrollen habilidades funcionales que les permitan transferir sus aprendizajes de unas situaciones a otras y que, para ello, el modelo ecológico se tiene que desarrollar en forma de itinerarios “*sobre ambientes o contextos reales*” que proporcionan al alumnado con diversidad funcional habilidades para desenvolverse en estos ambientes como cualquier otra persona. Por último, establece la necesidad de tener en cuenta dos dimensiones en la estructuración y organización del entorno educativo:

- La ordenación del espacio mediante claves que sean de fácil comprensión y que permitan un mayor desenvolvimiento en el entorno, entre las cuales se pueden utilizar: pictogramas y claves de señalización para diferentes espacios como aulas, aseos, comedor, etc.; símbolos o carteles para cada espacio con fotos de las personas que se pueden encontrar en ellos; líneas de colores que indiquen recorridos para acceder a distintas zonas; dibujos de utensilios que se relacionen con la tarea a realizar, para que tenga mayor significado.
- La ordenación temporal requiere utilizar secuencias con las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del día, a través de claves visuales o auditivas. También deben utilizarse para diferenciar las distintas partes de una misma actividad con la finalidad de que el alumnado pueda conocer lo que van a realizar y lo que ya han realizado.

4. CONCLUSIÓN

Es sabido por todos aquellos que se dedican o se encuentran en contacto directo con la educación, que el contexto del alumnado resulta esencial en el aprendizaje del mismo, pero especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con diversidad funcional, pues según Sainz Martínez (1997), los entornos educativos constituyen la mejor metodología para trabajar un aprendizaje funcional e instrumental, en el cual se busca el desarrollo autónomo del alumno para una mejor integración en la sociedad.

En la actualidad, muchos centros de Educación Especial llevan a cabo la metodología de entornos educativos basados en el enfoque ecológico, debido a que los niños y niñas que

presentan diversidad intelectual, tienen dificultades para comprender su entorno y generalizar aprendizajes que se adquieren en un lugar a otro distinto. Por lo tanto, se hace necesario optar por un modelo didáctico que tenga en cuenta la importancia del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, haciendo de los entornos educativos un modelo ejemplar para estos alumnos y alumnas. Sin embargo, la visibilidad de estas experiencias difícilmente trasciende de los muros del centro, de ahí la dificultad de trabajar estos temas desde la investigación educativa.

REFERENCIAS

- Barroso Ramos, C. (2006). Elementos para el diseño de entornos educativos virtuales con base en el desarrollo de habilidades. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (21), a063-a063.
- Bauer, A., y Shea, T. (2000). *Educación especial: un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*, Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Carvajal, E. (2001). *Manual para facilitar el paso desde un nivel presimbólico hacia uno simbólico en estudiantes sordociegos y multipleimpedidos*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/educacionespecialuidad/enfoque-ecologico-y-funcional>
- Castro Clemente, C., y Pérez Viejo, J. P. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, (22), 215-226.
- Dashputra, A., Chari, S., & Gade, S. (2014). Perception of educational environment in a private medical college in central India. *International Journal of Educational Sciences*, 6(3), 489-496.
- Esteban, M. (2002). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. *Revista de Educación a distancia*, 6. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf>
- González-Navarro, M. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Revista Comunicar*, 17(33), 141-148.
- Hernández Prados, M.A., García Sanz, M.P., Galián Nicolás, B., y Belmonte Almagro, M.L.(2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75.
- Kuz, A., Giandini, R. S., y Nahuel, L. (2013). Integrando redes sociales y agentes de software en entornos educativos. In *XV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*.
- Lacasa, P. (2010). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 597-622.
- Linares, A. (2007). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- López Verdugo, I., Ridaó Ramírez, P., y Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.

- Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de educación especial y aulas abiertas* (2011). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Ortells Roca, M. (2012). *Ir de Pizzería (o cómo pasárselo bien en entornos educativamente significativos)*. *Quaderns Digitals*. Número 74
- Rodríguez Gómez, J. M. (1996). Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 175-187
- Roselli, N. D. (2009). Intervenciones en contextos educativos microsociales para el desarrollo de la colaboración sociocognitiva. *PIESIS Revista electrónica de Psicología Social*, 18.
- Rueda, P.; De Carlos, A.; Goñi, M. J.; Charo, C.; Otero, P.; Regue, M. A. y Ubieta, E. (1992): *Retraso mental severo y profundo y necesidades educativas especiales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sánchez, L. M. H. (2017). *Aplicación de los programas de habilidades de autonomía personal y social del ACNEE. SSCE0112*. IC Editorial.
- Sainz Martínez, A. (1997). *Orientaciones para el funcionamiento de aulas estables para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo*. Eusko Jaurlaritz: Gobierno Vasco.
- Tamarit, J. (1995): *Proyecto Entornos: una propuesta para la programación educativa en autismo*. Murcia: CEPRI.
- Tejada, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. *Revista Venezolana de Investigación Educativa*, 9(5), 55-72.
- Verdugo Alonso, M. Á. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (3), 5-24.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(205), 5-19.
- Zapata Callejas, J. S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y virtualidad*, 8(2), 5.

EL PROGRAMA EDUCACIÓN INICIAL EN COMUNIDADES INDÍGENAS: EL CASO DE TAMAPATZ, AQUISMÓN, S.L.P.

¹ **Porfirio Miguel López Domínguez***

pormild9@gmail.com

² **Adriana Medina López****

adriannam99@yahoo.com.mx

³ **Alondra Judith García Martínez**

alondragarcia848@gmail.com

Resumen.

En el presente ensayo se pretende dar a conocer la importancia que tiene el programa de Educación Inicial para los infantes en la comunidad indígena de Tamapatz, perteneciente al municipio de Aquismón, San Luis Potosí. A lo largo de este trabajo se comentará como el programa se ha ido modificando desde sus inicios hasta el año 2008, en que ha consistido el proceso de adaptación hasta ser otra modalidad diferente y se contemplan distintos obstáculos por los que tuvo que pasar.

Se estará mostrando el cómo se ha ido implementando en la comunidad de Tamapatz, quienes participan y las distintas formas de ver el programa, este breve trabajo pretende poner en conocimiento los logros de los niños de 0 a 4 años de esta comunidad, así como también el aprendizaje de las madres, padres y promotoras que conforman este programa, el papel que desempeña cada uno en la modalidad educativa y por último, se anotan algunas opiniones para solucionar anomalías que se presentan en el trabajo cotidiano del programa.

¹ * Maestro en Administración por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Lic. en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Autónoma del Estado de México, profesor de asignatura en la UASLP, Unidad Zona Huasteca, profesor investigador asociado "A" adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 242, Ciudad Valles, S.L.P.

² ** Maestra en Educación por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, Lic. en Educación Normal Superior por la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas, profesora investigadora asociada "A" en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 242 Ciudad Valles, S.L.P. y en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino en los programas educativos de Lic. en Educación Primaria y Lic. en Educación Telesecundaria.

³ *** Pasante de Lic. en Gestión y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Unidad Zona Huasteca.

Palabras clave: educación, infancia, familia, participación comunitaria, desarrollo

Abstract.

In this essay, it is intended to make known the importance of the Initial Education program for infants in the indigenous community of Tamapatz, belonging to the municipality of Aquismón, San Luis Potosí Throughout this work will be commented as the program it has been modified from its inception until 2008, in which it has consisted of the adaptation process to another different modality and several obstacles that it had to go through.

Showing how it has been implemented in the community of Tamapatz, who participate and the different ways of viewing the program, this brief work aims to highlight the achievements of the children from zero to four years of age of this community, as well as the learning of the mothers, fathers and promoters that make up this program, the role that each plays in the educational modality and finally, some opinions are recorded to solve anomalies that arise in the daily work of the program.

Keywords: education, children, family, community participation, development.

El programa Educación Inicial y su importancia.

A nivel mundial, se considera como Educación Inicial a los programas que fortalecen el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluyendo la salud, el cuidado, la higiene y su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional, desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, además de considerarse como un derecho fundamental de todas las niñas y los niños.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) ha buscado ofrecer un servicio de Educación Inicial de calidad, con un enfoque de derechos y en términos de equidad educativa y social, en concordancia con las políticas internacionales y nacionales. Existen dos modalidades, la primera es denominada: Conafe Educación Inicial No Escolarizada que tiene como objetivo brindar atención educativa por medio de sesiones dirigidas a madres, padres, embarazadas y personas que participan en la crianza de niños de cero a tres años con once meses de edad que viven en comunidades rurales e indígenas con alta y muy alta marginación, rezago educativo y social, con el fin de orientar sus prácticas de crianza en favor del desarrollo integral y el ejercicio de los derechos de los niños.

La segunda modalidad es denominada SEP Educación Inicial Indígena y para Migrantes con el objetivo de favorecer el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y físico de los menores de cuatro años de edad, incluyendo la orientación a los agentes educativos comunitarios (padres y madres de familia) para la educación de sus hijas e hijos con un enfoque transversal de derechos y promoviendo el fortalecimiento de actitudes para la convivencia sana y respetuosa desde los primeros años de vida.

El programa es impartido en zonas rurales pero también en una que otra zona urbana, pero son muy distintos los métodos de aprendizaje como lo dice (Noriega, 1998) que menciona que las prácticas de crianza en las comunidades indígenas son muy distintas a las de poblaciones urbanas, en estas comunidades se dan a conocer más fáciles comportamientos y actitudes considerados como valores; en su investigación señalan que la obediencia, honestidad, responsabilidad y trabajo son

los valores más importantes para los ideales de comportamiento futuro para una vida digna, así como para educar a los hijos.

A partir de las dos modalidades Educación Inicial propicia la interacción con adultos, la estimulación temprana, desarrollo de actitudes y aptitudes, un rol de juego entre niño-adulto, adulto-adulto y niño-niño. De acuerdo a (Brown, 1990) el juego, es la primordial actividad en la niñez, y a la que los niños le dedican mayor tiempo diariamente, favoreciendo todos los dominios de su desarrollo. El juego junto con el juguete que lo realiza es fuente de alegría, creatividad, éxito, introducción a las formas sociales de la vida, prácticas de reglas. De tal forma, que los padres deben propiciar el juego variado en el niño para favorecer el sano desarrollo de la infancia.

Es importante enseñar habilidades necesarias para la sobrevivencia, esas habilidades son el moldeamiento de conductas, los niños también aprenden algunas veces sin ser conscientes de ello. El niño en comunidades indígenas, aprende a resolver conflictos y a tomar decisiones, además de convivir y compartir con la familia extensa, esto permite que el niño también se relacione con las diversas tradiciones y culturas que se tengan en sus comunidades y los hace más participativos.

Educación inicial es algo que debe ser primordial en la crianza de los pequeños. (Galvez, 2000) considera a la educación inicial como el periodo de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida. Indica que se debe tener en cuenta los programas establecidos para los niños desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años, hace mención que en algunos casos se especifica cómo nivel anterior a la educación preescolar. El deseo de que los niños, incluso desde edades tempranas, participen en alguna experiencia educativa antes de comenzar la escolaridad obligatoria es ahora de gran interés en el mundo occidental y especialmente en las zonas indígenas.

Dicho interés puede entenderse en función de diferentes tipos de factores, ya que en muchos casos es a causa de la relación con los cambios sociales y de mentalidad producidos en los últimos años, así como la conciencia que están haciendo los padres de la importancia de la educación en los primeros años.

La utilidad de programas dedicadas a la atención educativa temprana no solo tiene beneficios individuales y a corto plazo, sino también en términos sociales y económicos a lo largo de la vida.

El programa de Educación Inicial se implementa con muchos participantes desde un coordinador, una supervisora y una promotora que es quien imparte las sesiones que dan dos horas por semana, aquí el papel más importante sería el de la madre que es quien recibe dicha sesión ya que ella, aunque suene un poco mal es quien le da mucha más atención a sus hijos y más en zonas rurales que prácticamente es la única que se encarga de la educación y crianza de los hijos.

(Vera, 2000) comenta que las madres desempeñan un papel muy importante en el desarrollo socio emocional a través de la práctica de crianza donde también, operan como los principales transmisores del proceso de socialización. Haciendo un análisis desde la perspectiva contextual del estudio de crianza, dependiendo de la comunidad es como cambian los tipos de juego y estimulación del niño.

Se puede notar las diferencias en el desarrollo ya sea que se trate de la zona urbana, de la zona rural o de zona indígena; se dice que en la pobreza y la marginación son otros los factores que se encuentran relacionados en la práctica de la crianza ya sea en socialización o en ingreso, donde las familias influyen de manera directa en el desarrollo del niño a través de la alimentación, la salud o la educación y los puntos de vista que como madre se tienen y desde esa perspectiva se observa que uno de los factores determinantes es la edad de la madre, en donde la aceptación del rol de madre es importante, ya que es la que regula los comportamientos del niño.

La estimulación temprana es un proceso de aprendizaje significativo despertando en los padres y educadores la sensibilidad de descubrir en el niño su interés y motivación. Según (Bolaños, 2002) menciona la importancia de la estimulación temprana, ya que es una forma de facilitar el proceso del niño, en donde fundamenta en diferentes teorías en las que incluye la flexibilidad cerebral, unión sensorial y proceso educativo, tomando en cuenta a padres de familia, así como a los educadores.

El programa realmente debe ser impartido y recibido por los niños de 0 a 4 años de edad ya que es muy notorio el cambio de quien si recibe estimulación temprana a quien no. (Moreno, 2004) explica que la mayor diferencia de infantes con puntajes de proceso bajo en la educación inicial, en comparación con los que utilizan la estimulación temprana, y esto se debe a que los padres que participan en el aprendizaje de sus hijos atienden a la educación y luego a la práctica con ellos, esto da un buen resultado, la motivación disponible en el hogar, la enseñanza y la colaboración de padres puede ser suficiente para dar lugar a diferencias en el mayor progreso de los niños.

Los resultados después de estimular se revelan que el mayor avance ocurre en áreas del conocimiento, de lenguaje, el área motriz independiente de quien sea el que aplique la estimulación.

Educación Inicial: sus inicios hasta el año 2008.

El marco normativo de la Educación Inicial en México está contenido en la Ley General de Educación la cual establece en los artículos 9 y 39 respectivamente que la Educación Inicial queda comprendida en el Sistema Educativo Nacional (SEN), por tanto, será impartida por el Estado mexicano; además en su artículo 40 enuncia que esta tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social los menores de cuatro años, incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijas, hijos o pupilos. En paralelo a ello, el Programa Sectorial de Educación plantea en su objetivo 3 reforzar la Educación Inicial, especialmente entre los grupos menos favorecidos para contar con cimientos sólidos para la equidad, la igualdad de género y la inclusión.

El programa Educación Inicial ha pasado por diversos cambios durante varios años como lo muestra la imagen 1.

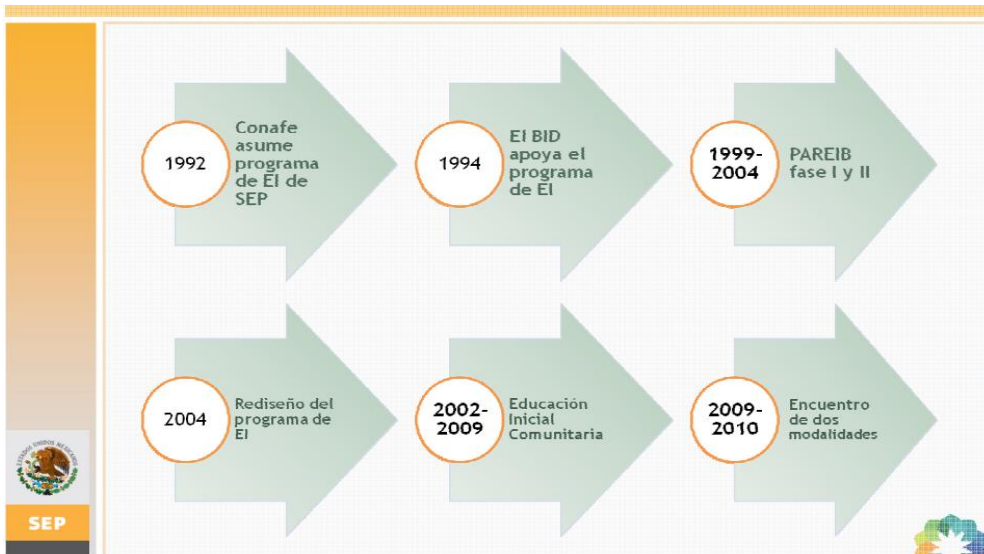


Imagen 1 Fuente: Diseño de antecedentes⁹ *Manual del promotor educativo; Manual del supervisor de módulo; Guía de padres.*

A continuación, se explica cómo es que fue cambiando a cada modalidad el programa:

En 1992 el Conafe asume la responsabilidad de administrar los programas compensatorios para abatir el rezago educativo, así que, en 1993, en el marco del Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (Prodei), retoma el Programa de Educación Inicial en su modalidad No Escolarizada que la Subsecretaría de Educación Básica venía operando.

Para el año 2000 se retoman los aportes del estudio sobre la construcción y validación de una escala de desarrollo psicosocial para los niños menores de cuatro años en el contexto mexicano, con lo que se genera una gama de materiales⁹ y apoyos didácticos que orientan los aspectos de difusión e instrumentación del programa.

Con la publicación del Plan de acción: Proyecto de renovación del Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe, se inicia la cuarta etapa del programa. En dicho documento se plantea la necesidad de iniciar una revisión profunda y exhaustiva de las estrategias que sustentan al programa, así como delinear los escenarios y marcos de referencia en términos de competencias que orientaran las futuras acciones, para lo cual se establecen tres ejes de trabajo:

- 1) redefinición del modelo pedagógico;
- 2) reestructuración organizativa y operativa, y
- 3) modernización de la imagen institucional del programa.

A partir de ello se genera una serie de materiales que orientan tanto los aspectos didácticos como los referentes a la organización y operación del programa.

En 2005 se hace una revisión del Programa, y de ello se deriva el documento Modelo del Programa de Educación Inicial No Escolarizada. Versión Operativa, material orientado a apoyar la instrumentación de los servicios; este momento establece la estructura didáctica de las sesiones, la cual considera el proceso de aprendizaje de los adultos y se expresa en cuatro momentos metodológicos: reflexión, compartir ideas, puesta en práctica y cierre.

Posteriormente, en 2008, como parte de un proceso de mejora continua, un equipo colegiado, integrado por personal de oficinas centrales y estatales, evalúa los materiales vigentes y concluye que es necesario actualizar la versión operativa, reorientar el enfoque de participación comunitaria y de difusión, y mejorar las cartas descriptivas de las sesiones que se habían propuesto. A petición del Consejo, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) realiza una evaluación del programa, de la cual surgen elementos que permiten identificar áreas de oportunidad (Conafe, 2009).

Considerando los resultados de la evaluación y la necesidad de operar una propuesta educativa integral (recordemos que el Consejo operó hasta 2009 el Programa de Educación Inicial Comunitaria), inicia el proceso de construcción de un modelo que integre los elementos valiosos de las dos modalidades, y sobre todo que oriente su instrumentación. Actualmente el programa continúa operando gran parte de los elementos de etapas anteriores del Programa de Educación Inicial; ejemplo de ello es su enfoque por competencias, la estructura didáctica de las sesiones con adultos y los contenidos educativos.

En el caso específico de la reforma educativa impulsada en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se elaboró el Programa de Educación

Inicial: Un buen comienzo, cuyos desafíos se integran en cuatro puntos: 1) reconocimiento social de los bebés y niños pequeños como sujetos de derechos y aprendices competentes, 2) superar la forma de concebir la atención que se presta a los niños menores de tres años de edad como derecho exclusivo de la madre trabajadora, para plantearla, además como el derecho fundamental de los niños de recibir educación y cuidados desde su nacimiento, 3) segmentación entre las acciones de tipo asistencial y las educativas, para migrar a una atención integral que responda a las necesidades de los niños, tanto en el plano educativo, como en la provisión de seguridad y cuidados afectivos, 4) articular los esfuerzos de instituciones y organizaciones sociales que ofertan la Educación Inicial desde una sola mirada de lo que debe ser la atención, la educación y el cuidado de los niños pequeños.

El caso de la comunidad de Tamapatz, Aquismón, S.L.P.

La comunidad de Tamapatz se encuentra ubicada en el municipio de Aquismón del estado de San Luis Potosí, el cual es rico en fauna y flora, es un lugar muy fresco y húmedo dada la abundante vegetación, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) Aquismón tiene un porcentaje de 89.5 de su población en línea de pobreza, lo cual en cifras se traduce en 44,063 personas, de ese total 14,992 (30.5 %) presentan pobreza moderada y 29,070 (59.1 %) se encuentran en pobreza extrema. Aquismón de acuerdo con datos oficiales ocupa el segundo lugar en ese rubro, solo por debajo del municipio de Santa Catarina.

A la comunidad de Tamapatz pertenecen más de 50 barrios indígenas, es una de las comunidades grandes del municipio y significa en lengua tenek “lugar de palmas” y así como se implementa el programa de Educación inicial ahí, también se imparte en los demás barrios pertenecientes a esta localidad.

De acuerdo con datos recopilados en el Centro de Salud de la comunidad de Tamapatz se obtuvo la siguiente información:

La comunidad está conformada por 1,013 habitantes los cuales de esos 399 son menores de edad.

Los habitantes indígenas que pertenecen ahí son un total de 607 de ahí solo 52 personas hablan un solo idioma que es el tenek y 552 hablan español e idioma tenek.

En esta localidad la población completa recibe atención médica en el centro de salud comunitario y no solo los habitantes de la zona centro si no toda la comunidad completa lo que quiere decir que sus barrios pertenecientes también reciben atención médica, el centro de salud comunitario cuenta con dos doctores a los cuales los auxilian dos enfermeras. Existen también centros educativos desde nivel preescolar, primaria, secundaria y hasta educación media superior, tiene construida una unidad deportiva y cuenta con rutas de transporte colectivo.

Esta comunidad cuenta con el programa de Educación Inicial aproximadamente desde 1999, así que lleva 20 años o un poco más que se está implementando, anteriormente las personas encargados de impartir el programa era de otros municipios de San Luis, tanto promotores, supervisores y coordinadores, actualmente el programa en Tamapatz cuenta con Coordinador, supervisor y promotor de la misma comunidad generando empleo para los mismos ciudadanos de Tamapatz.

A continuación, se muestran el total de integrantes que han pertenecido al programa desde sus inicios, información brindada por la coordinación de zona 26.

Total de integrantes desde sus inicios hasta la actualidad	
Niños	Promotores
500	12

Fuente: Elaboración propia.

El programa de Educación Inicial ha pasado por muchos cambios en sus distintas modalidades hasta la fecha y aunque el programa se vea ante todo como solo ventajas y ninguna anomalía, se puede observar una desventaja muy importante que debe atender el programa. (Cunningham, 2001) destaca que, al hablar de los planes de estudio y los programas de educación inicial, se puede encontrar alguna desventaja ya que propician la enseñanza en español, en lo cual no se está considerando la diversidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas.

Teniendo esta anomalía del programa en cuenta es algo que debe atenderse ya que, así como se dice que comparte distintas costumbres y tradiciones de los lugares rurales de donde se imparte, el estar impartiendo el programa solo en español está dejando a un lado lo que es sus lenguas, y analizando toda esta situación, la edad de los niños donde más adquieren o absorben información para lo largo de su vida son los primeros años de su vida.

Una de las anomalías detectadas es que el programa pudiera funcionar mucho mejor si a sus trabajadores los motivaran con una remuneración más solvente, ya que durante los 27 años que ha sido impartido sigue manteniendo un sueldo para sus promotores de 900 pesos por mes, más que sueldo solo se le puede llamar gratificación por la labor que realizan.

Al margen de esa gratificación es bueno destacar los beneficios que brinda el programa como el que esta comunidad ha respondido muy satisfactoria al programa puesto que durante los 20 años que lleva implementándose en este lugar logran tener gran cantidad en las inscripciones y asistencias de las sesiones.

Al acudir con la promotora que ha estado durante 5 años en la comunidad brindo datos precisos que se presentan la siguiente tabla.

Datos de los dos últimos ciclos (2017 – 2018) (2018 -2019)			
Madres	Padres	Niños	Niñas
79	5	28	50

Fuente: Elaboración propia.

Los niños al concluir su escolaridad de Educación Inicial en el programa y entrando al preescolar su actitud es otra a la de los demás niños que no asistieron a clases junto con sus madres, pues el programa logra que se despeguen de sus mamás que sean más independientes y que las actividades que se les apliquen en el preescolar sean de más facilidad y llevando ellos el aprendizaje básico. El programa es de gran ayuda ya que lograr encontrar o identificar habilidades de los pequeños que habitan la comunidad y que no son muy notorias a simple vista.

La ayuda o el beneficio no solo es para el niño sino para las madres y el padre de familia o familiares cercanos (abuelas, abuelos, tías y tíos) quienes lo acompañan a recibir esta sesión cada ocho días por dos horas, puesto que a los que son padres primerizos esto les hace más fácil el cuidado de sus pequeños ya que desconocen todo esto, dentro del programa está darles a conocer como debe ser el trato y el cuidado adecuado para sus hijos y cuál debe ser su comportamiento ante tales sucesos y que deben hacer para mejorar acciones que tengan los niños malos.

La asistencia es muy favorable, están inscritos alrededor de 20 madres y 10 padres y muchas madres llevan hasta de 2 niños o sea que la cantidad de niños suele aumentar casi siempre.

Entre los niños que se encuentran inscritos se debe rescatar o mencionar los logros que obtuvieron a lo largo de su estancia en este programa como lo son los niños que actualmente han entrado al preescolar recién egresados de Educación Inicial, los cuales se graduaron alrededor de 11 niños y niñas, para ser exactos fueron 3 niños y 7 niñas, que se sabe por las maestras del preescolar que ingresaron aproximadamente 20 niños a primer año y 11 eran los egresados del programa como se menciona. Destacan las profesoras que han estado batallando con los 9 alumnos que no iban de Educación Inicial porque se la pasan llorando, no les interesa aprender, ni hacen intento por nada, solo exigen a sus padres y por el contrario les ha facilitado más la enseñanza a los niños del programa ya que ya llevaban lo básico y sin miedos a despegarse de sus madres ellos por sí solos lograban hacer los trabajos que se les encomendaba sin dificultad y que al momento

de participar ya fuera en un evento cultural o de cualquier tipo era de mucha facilidad.

Y en cuanto a los niños que integran el programa existen experiencias de madres de familia que llevan en el programa pocos años o cuando tienen su primer hijo y se inscriben al programa porque no pueden cuidarlo o no tienen idea de cómo hacerlo, a este tipo de madres les llega la invitación y ellas acceden a las sesiones. Dentro de estas sesiones la promotora orienta sobre la crianza de sus hijos, fomenta estrategias adecuadas, desde hacer una estimulación a sus bebés hasta enseñarlos hacer independientes y cuando esas madres primerizas se vuelven a embarazar se contactan con la promotora encargada, aun cuando no han nacido sus hijos. Es importante precisar que el programa no es solo para las que ya tienen el niño en brazos sino desde que lo traen con ellas en el vientre, atenderlos desde cuando están en el vientre materno permite que cuando están en el nivel preescolar e ingresan a la primaria ellos pueden desenvolverse muy bien y son participativos en todas las actividades que se le destinan.

Los días que siempre se imparten son los martes de cada semana dando inicio a las 4 de la tarde y finalizando a las 6 de la tarde puesto que cada sesión debe tener una duración de 2 horas, la manera en que se trabaja es una semana los niños, otra semana los padres, todas las sesiones hay actividades para todos solo que cuando le toca el día a cada uno las sesiones son dirigidas solo para ellos.

El programa Educación Inicial es respetado por toda la comunidad ya que las autoridades prestan un lugar para que se puedan impartir y de esta misma manera el programa se integra a diversas actividades que se realizan en la comunidad y de esta manera hacer inclusión en las tradiciones que se realizan en Tamapatz.

El trabajo que realizan las promotoras impartiendo las sesiones es de mucha ventaja ya que gracias a ellas o ellos se puede llevar a cabo la planeación de las sesiones con padres y madres de familia, para que ellas puedan realizar su trabajo es importante mencionar que reciben una capacitación muy completa que les ofrece el programa, lo que aprenden lo ponen en práctica en sus sesiones impartidas, las capacitaciones suelen durar de 3 días a 5 días.

Conclusiones.

Teniendo en cuenta el objetivo del programa que es brindar atención a comunidades rurales e indígenas con muy alto o alto grado de marginación y rezago social, a través de la orientación a mamás, papás y cuidadores, con el fin de enriquecer las prácticas de crianza que promueva el desarrollo integral de los niños menores de cuatro años se puede decir que Educación Inicial cumple con el objetivo trazado.

A manera de conclusión se debe buscar generalizar la educación en todos los grupos poblacionales por igual y así poder propiciar las enseñanzas sin ningún problema y no dejando a un lado las lenguas, costumbres y tradiciones, ya que el programa de Educación Inicial a pesar de que es impartido en comunidades indígenas el plan de estudios solo es en español, traducirlo a las diversas lenguas que existen en el país sería de gran ayuda ya que estaría inculcándose al infante desde muy temprana edad y de esta manera no se perdería la lengua materna.

Al ser impartido solo en español fomenta a que se vayan perdiendo las lenguas maternas. Si se llevara a cabo el cambio al plan de estudios de que se tradujera a las diversas lenguas del país, traería muchos beneficios pues a los niños se les inculcaría desde muy pequeños ya que el programa se les brinda de 0 a 4 años, de esta manera se fortalecerían las lenguas, tradiciones y costumbres.

Como dice (Vera Noriega, 2004) por lo que se pudiera pensar que un modelo sociocultural de educación inicial deberá mezclar las aspiraciones de un mundo global con las prácticas de crianza, de una manera que se haga una inclusión a nuestros pueblos mestizos e indígenas, para que las inversiones en educación para padres, inicia y preescolar en la zona rural e indígena, mejoren las capacidades futuras, de esta manera se podrá decir que se obtendrá una preparación afectivo social adecuada para ganarse la vida y respetar los valores para la vida armónica en sociedad.

Sin embargo, requiere fundamentar su experiencia en un modelo de educación inicial consistente, que oriente su práctica hacia las comunidades rurales indígenas y dispersas y que repercuta en el desarrollo de los niños como seres humanos,

potenciados en la interacción con sus padres, su familia, su comunidad y la sociedad en general.

Que se haga una inclusión a los pueblos mestizos e indígenas, para que las inversiones en educación para padres, inicia y preescolar en la zona rural e indígena, mejoren las capacidades futuras, de esta manera se podrá decir que se obtendrá una preparación afectivo social adecuada para ganarse la vida y respetar los valores para la vida armónica en sociedad.

Una ventaja de mantener el programa de Educación Inicial sería que los padres o madres de familia educarían distinto a sus hijos, bajo preceptos democráticos tales como: inclusión, respeto y tolerancia; además no solo sería beneficio individual o familiar, sino para toda la sociedad, el programa se involucraría más con la comunidad y con los responsables del gobierno municipal para trabajar en conjunto y así realizar beneficios sociales colectivos.

Por último es necesario que el programa cuente con más materiales e instrumentos didácticos para que se le pueda dar una mejor difusión y de esta manera también las madres tomen la iniciativa de llevar por sí solas a sus hijos sin la necesidad de que el programa tenga que estarlas buscando casa por casa y que noten lo importante que es estar en el programa y todo lo que pueden adquirir es de gran ayuda para el futuro de los menores de edad.

Bibliografía.

Bolaños, C. (2002). *Aprendiendo a estimular al niño*. LIMUSA.

Brown, G. (1990). *Que tal si jugamos*. Caracas .

Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (Coneval) *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social* (2019). Obtenido de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46208/San_Luis_Potosi_003.pdf

Cunningham, M. (2001). *Educación Intercultural Bilingüe en los contextos Multiculturales*. Obtenido de <http://www.beps.net/publications/Partelll.pdf>

Cunningham, M. (2001). *Educacion intercultural Bilingue en los contextos Multiculturales* . Obtenido de <http://www.beps.net/publications/partell.pdf>

Educación Inicial: un buen comienzo. *Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años* (2018). Obtenido de:

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1/Educacion-Inicial_Digital.pdf

Galvez, I. (2000). *La educacion inicial en el ambito internacional: situacion y perspectivas en Iberoamericana y en Europa*. Revista Iberoamericana de educacion, 22.

Moreno, M. P. (2004). *Estimulacion temprana en niños menores de 4 años de familias marginadas*. Obtenido de www.medigraphic.com

Noriega, J. A. (1998). *Analisis Conductual Aplicado para la `promocion de la salud del niño en comunidades rurales*. Consejo Nacional de Enseñanza e investigacion en Psicologia.

Vera Noriega, J. A. (2004). *Desarrollo regional e indicadores de desarrollo humano*. Obtenido de Estudios Sociales:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/index.jsp>

Vera, N. V. (2000). *Estudio comparativo de familias urbanas y rurales: desarrollo y estimulacion del niño*. Familia: naturaleza amalgamada.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

EL ORIGEN DEL OCIO EN LA PREHISTORIA

M^a Ángeles Hernández Prados¹
(Universidad de Murcia)
mangeles@um.es

José Santiago Álvarez Muñoz²
(Universidad de Murcia)
Josesantiago.alvarez@um.es

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. José Santiago Álvarez Muñoz. Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Doctorando de la Universidad de Murcia. Colaborador en grupos de investigación y organizador de congresos y autor de varios artículos y comunicaciones. Línea de investigación centrada en las nuevas metodologías, ocio familiar y temas educativos transversales.

Resumen:

Desde los inicios de la humanidad, en la Prehistoria, se estaban dibujando los primeros ápices de las formas de ocio que coexisten a día de hoy en la actualidad, postulándose como germen a lo que se enmarca en el presente. De esta forma, se lleva a cabo una revisión bibliográfica y científica sobre las formas de vida que acontece en este periodo de tiempo de millones de años que esclarece los cambios más importantes que han sido experimentados de varios aspectos sociales y culturales como el arte, la gastronomía o la organización social. De la siguiente manera, a través de una lectura longitudinal en el tiempo, cabe remarcar la percepción de una dinámica social de sobreaceleración de los cambios que ayuda a la especificación y diversificación de las actividades de ocio mostrando una oferta con una mayor complejidad y centrada en el ser, cultivando, poco a poco, la idea de derecho del ocio como algo fundamental del ser humano que alimenta el cuerpo y la mente pasando de actividades más rudimentarias, en pro a la supervivencia, a otras que se centran en la libertad y el disfrute, que asientan las bases axiológicas del concepto de ocio actual.

Palabras clave: historia- ocio- sociedad –cultura- civilización.

Summary:

Since the beginning of humanity, in Prehistory, the first apices of the forms of leisure that coexist nowadays were being drawn, postulating themselves as the germ of what is framed in the present. In this way, a bibliographical and scientific review is carried out on the forms of life that occur in this period of time of millions of years that clarifies the most important changes that have been experienced in various social and cultural aspects such as art, gastronomy or social organization. In the following way, through a longitudinal reading in time, it is worth highlighting the perception of a social dynamic of over-acceleration of the changes that helps to specify and diversify the leisure activities, showing an offer with a greater complexity and focused on the being, cultivating, little by little, the idea of the right of leisure as something fundamental of the human being that feeds the body and the mind, passing from more rudimentary activities, in favour of survival, to others that are centred in freedom and enjoyment, which establish the axiological bases of the current concept of leisure.

Keywords: history – leisure – society- culture- civilization

1. INTRODUCCIÓN

La generalización y diversificación de las posibilidades del ocio en el presente ha sido motivo más que suficiente para que el siglo XXI haya sido categorizado como la Sociedad del ocio o del espectáculo en palabras de Debord (1995). Pero esta revalorización del ocio en la actualidad, no es motivo suficiente para obviar la evidencia histórica que justifica su existencia desde prácticamente los inicios de la humanidad. Es por ello que, a la hora de analizar un elemento de nuestra realidad actual, no podemos obviar el recorrido previo que nos avala, puesto que para la definición de nuestro presente, se requiere una visión sobre las huellas del pasado.

Por eso, el estudio del ocio no puede prescindir de una mirada histórica que permita conocer y estudiar sus raíces, así como el concepto y tipologías que imperaban en cada etapa de la historia, y comprender el papel que el ocio ha desempeñado para la ciudadanía dentro de un periodo particular. Esta delimitación temporal resulta esencial en las investigaciones históricas, pues como expone Esteban (1995), se debe tomar en consideración que cada etapa o periodo histórico acota una serie de peculiaridades e intereses que se concretizan en una multitud de problemas y formas específicas de abordarlo, recorrido que, a partir de una exhaustiva documentación, realiza una reconstrucción conceptual. De ahí que investigar el ocio en el tiempo implica necesariamente reconocer los rasgos distintivos, característicos y únicos de cada uno de los marcos históricos, y no solo identificar y describir los tipos de ocio de cada momento.

Es por ello que el ocio no se puede entender como un concepto atemporal o asocial, pues se muestra sensible a todas las alteraciones, cambios o especificaciones que se dan en cada periodo o etapa histórica. Por medio de un análisis documental e histórico se puede reflejar todo lo acontecido en las prácticas de ocio, las cuales han sido definidas desde los diferentes acontecimientos que dibujan el devenir temporal de nuestro tiempo. Por otro lado, no se debe obviar tampoco su connotación social, pues en función del área geográfica varía su conceptualización, e incluso las preferencias de ocio, entrando a escena otros elementos de relevancia como la cultura. Por lo tanto, tiempo, sociedad y cultura se conjugan proyectando una serie de ideales que dan definición y forma al concepto de ocio en toda la extensión territorial y temporal (Primo, 2017).

Dentro del campo de la sociología y, también de la educación, la realización de un recorrido histórico supone una fuente de valor como sustento y justificación de la realidad actual, pues, tal y como señala Díaz (2012), a través de este tipo de análisis se puede contemplar el cambio de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Ahora bien, no se debe caer en el fallo de consultar una única fuente puesto que la historia no se entiende como una verdad absoluta, sino como un hecho en concreto que es vivido y expresado de una forma diferente en función del testimonio.

El acercamiento al estudio histórico del ocio se lleva a cabo con la finalidad de delimitar las prácticas y/o perfiles de ocio de cada momento histórico, analizar el pasado para entender nuestro presente y, por último, determinar nuevas líneas de estudio e investigación que marcan las nuevas formas de ocio de nuestra actualidad, aún reconociendo, desde el primer momento, las dificultades metodológicas por las que debemos atravesar como investigadores. La primera de ellas podría referirse a la inexistencia de un documento científico que incluya una línea del tiempo acerca del ocio,

normalmente suele ser estudiado el concepto de ocio detallando una etapa histórica en concreto o una coyuntura histórica específica como puede ser la Guerra Civil (Ruíz, 1994) o el periodo de entreguerras (Egea, 2004). De esa forma, nos limitamos a una mera descripción, en cambio, revisando las prácticas de ocio a lo largo del tiempo, se posibilita dar un paso más pudiendo analizar y comparar, otorgando nuevas aportaciones que serán de utilidad para la investigación de tal fenómeno. Por lo cual, dicha contribución nos servirá de precedente para la extracción de aquellas variables de mayor relevancia, y la determinación de posibles lagunas de investigación que requieren de respuestas para eliminar tal vacío.

En segundo lugar, los estudios analíticos-históricos se caracterizan por la falta de rigor y objetividad, empleando, en ocasiones, los textos históricos para proyectar ideas sesadas de la realidad, de ahí la importancia de la diversidad fuentes. En la historia del ocio, existen épocas de gran esplendor como el Renacimiento o la Edad Moderna, en las que se buscaba, según los historiadores, reflejar una sociedad llena de plenitud sin ningún signo de debilidad, cuando también se han encontrado evidencias de cierta negatividad al ocio (Royo, 2002). Por ello, el estudio de la historia debe crear un argumento rígido y completo bajo un sustento metodológico de búsqueda que dé la mayor validez posible al argumento histórico elaborado.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudio analítico histórico queda situado como uno de los procesos iniciales de conceptualización teórica de una tesis sobre las prácticas de ocio familiar de los adolescentes. Se toma como precepto ante la necesidad de enmarcar el recorrido histórico que han llevado las prácticas de ocio a lo largo de la humanidad a fin de encontrar una justificación a lo que se emplaza en nuestro presente. Además, este estudio resulta de gran utilidad para establecer un primer marco por dimensiones de ocio pues ante la sobreinformación actual se toma como referencia los preceptos históricos a fin de darle solidez a la delimitación marcada para la continuación del estudio. Por último, resulta importante detectar los cambios más reseñables a fin de esclarecer los hechos o acontecimientos que resultaron detonantes. El vacío de conocimiento también queda reflejado en la escasez de estudios históricos acerca del ocio en varias de las etapas históricas siendo, y la mayoría de estudios sobre ocio se centran en la etapa contemporánea. Tal situación encuentra su explicación ante la mayor presencia de la historiografía desde el inicio de la etapa de la edad moderna a la actualidad, requiriendo una búsqueda bibliográfica mayor al respecto de la información del ocio en las etapas previas (Bravo, 2019).

Con el propósito de llevar este análisis con el máximo rigor y enriquecimiento, se elaboró una búsqueda de producción científica en las bases de datos de Dialnet, la biblioteca virtual de prensa histórica, Scielo y TDR. En primer lugar se introdujo los elementos de “ocio” e “historia” delimitando aquellos artículos, libros o manuales que eran de utilidad para el estudio pero, posteriormente, de forma específica, se buscó el elemento del ocio en relación a cada etapa histórica estudiada: Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea, ampliando el número de elementos encontrados después de una búsqueda genérica y específica en diversas bases de

datos. Toda la información recopilada quedó organizada en una hoja de registro categorizada en relación a las etapas históricas para facilitar la visión transversal y la evolución histórica desarrollada.

3. EL OCIO EN LA PREHISTORIA

Determinar la fecha de origen de las prácticas de ocio en la humanidad, es sin lugar a dudas una tarea complicada. Se supone que el ocio emergió de forma innata en los seres humanos desde sus inicios, aunque no se definió como tal con una práctica más especializada hasta pasados varios siglos. Se asocia el ocio a la vida en comunidad, en sociedad, y encuentra sentido desde la función de relación que definen a todos los seres vivos.

Es necesario retomar los orígenes y realizar una reflexión de los inicios a fin de poder esclarecer lo que se proyecta en el presente. En el análisis de la Historia se centra el estudio sociológico en las etapas propias de la Historia Moderna desviando la atención sobre aquellas etapas iniciales de la Historia que sustentaron la base de lo que ahora nos acontece, encontrando muchas explicaciones acerca de actividades de ocio que coexisten a día de hoy. En el siguiente apartado, tras un análisis documental y bibliográfico, se va a exponer los perfiles y principios de ocio que se identifican con cada una de las principales etapas que conforma la Prehistoria. De esta forma, emergen cuestiones como: ¿Qué formas de ocio eran comunes en la Prehistoria? ¿De qué manera evolucionaron? ¿Qué dimensiones del ocio eran más presentes? ¿Qué relación guardan las prácticas de ocio del pasado con las que se practican actualmente? Cuestiones sobre las que se construye el discurso teórico científico del presente documento.

Cuanto más alejados del presente situemos el punto de partida del análisis histórico, más complejo resultará la localización de fuentes de información. De ahí que se denomine la etapa de la prehistoria como la más oscura e indefinida, siendo la arqueología la principal fuente de conocimiento, a partir de la cual y mediante el método de la experimentación tratan de rescatar algunos aspectos socioculturales, de los cuales en este caso nos centramos en el ocio. Al respecto, Morgado y Baena (2011) señalan que:

Los procedimientos experimentales han supuesto una herramienta fundamental a la hora de transmitir los conocimientos adquiridos mediante el empleo del método científico en Prehistoria (...) dos de ellas, las réplicas y las demostraciones han servido de base a iniciativas que se encuentran al margen del propio proceso de investigación (p.24)

No obstante, aunque la Arqueología encuentre una multitud de variantes en su praxis y análisis, todas guardan el propósito común del estudio del elemento buscando el establecimiento de explicaciones o interpretaciones que posible la construcción del discurso teórico, debiendo un abstraer un objeto de conocimiento del objeto real que está sujeto a un contexto sociocultural que le da sentido. Por lo tanto, tal y como expone Morgado (2002), la construcción del conocimiento histórico de la Prehistoria ha sido producto de una serie de pinceladas que ha ido conformando un lienzo que contempla una multitud de elementos interrelaciones pero que aún guarda muchas curiosidades y secretos por descubrir.

Una vez reconocido los métodos del estudio empleados en la investigación sobre la prehistoria, se hace necesario delimitar las diferentes etapas que se establecen en la temporalidad, ya que abarca casi 2.5 millones de años subdivida en tres grandes etapas siendo, fruto de la sobreaceleración de los cambios, de menor duración conforme transcurría el tiempo. Desde el origen del ser humano hasta el 10.000 a.C se ubica la etapa del Paleolítico, posteriormente, se da comienzo hasta el 4.000 a.C el Neolítico cerrando la Edad de Piedra para, finalmente, como último trance se identifica la Edad de los Metales hasta alrededor del 3.500 a.C, época en la que se pone fin a la Prehistoria con la invención de la escritura humana (Ripoll, Bárcena, Jordá, Maíllo, Muñoz y Quesada, 2011).

a) Paleolítico

Una de las expresiones de ocio más reconocidas en la Prehistoria son las pinturas rupestres, a partir de ellas podemos conocer aspectos de la cotidianidad y de las actividades que desempeñaban. Surgen en el Paleolítico y suelen representar la caza o la pesca como actividades esenciales para su supervivencia que monopolizaban toda su existencia, y evidentemente así quedó plasmado en su expresión artística: la pintura. La cacería era en si misma todo un arte, en torno a esta actividad se llevaban auténticos rituales que trataban de garantizar el éxito de la cacería, de modo que la mayor parte de las cuevas se consideraban santuarios en los que se representaban los animales que deseaban cazar, otorgando de este modo a la pintura un poder mágico de evocación (Bayer, 2014). Según Cuenca Cabeza (2006), estas actividades propias del Paleolítico, la caza y la pesca, se han mantenido a lo largo de la historia vinculadas a la humanidad, aunque con una finalidad distinta, ya que en sus inicios era llevada a cabo para cubrir las necesidades básicas de alimentación y vestimenta, y en la actualidad son consideradas una actividad de ocio.

Siguiendo a Ripoll (1989) el arte en el Paleolítico se encuentra representado de dos formas básicamente: la pintura mural en forma de grabados en las cuevas y el arte mobiliario a través de objetos de decoración o adorno. Respecto a la pintura en el Paleolítico, Bayer (2014), señala que se caracteriza por el *realismo*, ya que el artista es el propio cazador representando la escena de manera instantánea a como ha acontecido durante la cacería, de ahí, que el pintor trata de imitar los gestos; *intelectual*, por que modificaba algunos aspectos y proporciones según su interés; libre y análogo a nuestro arte, pues partiendo de una simple modificación llegaron a una creación de extraordinario realismo.

Dentro del arte en relación al mundo de la decoración se encontraban una serie de objetos, utilitarios o no, de desigual tamaño, naturaleza, complejidad o funcionalidad las cuales eran diferentes según el área pues se fabricaban en base a los recursos naturales al alcance de cada entorno. Dentro del mismo, Montes (2013) esclarece su subdivisión en dos grupos diferenciados: objetos para colgar (colgantes, contornos, recortados, rodetes y bramaderas) y, por otro lado, objetos religiosos (esculturas de animales o seres humanos, cantos decorados y huesos grabados). Los primeros solían ser fabricados con piedra, hueso, marfil, concha o dientes y tenían una asociación geométrica o zoomórfica, además eran signo de ostentación, pertenencia a un grupo y, por consiguiente,

diferenciador del estatus social-económico del portador del objeto como si de un símbolo identificativo se tratara. En el grupo de los decorados religiosos destacan las estatuas, siendo las Venus las más famosas que identificaban el cuerpo de la mujer en estado como símbolo de fertilidad y belleza que daban culto a la fertilidad, también se da la existencia, aunque a un menor rango, las figuras antropomórficas en relación a aquellos chamanes que, a través de un ritual, adquirían forma animal.

La creación de utensilios para la caza era también una de las prácticas habituales en la que invertir el tiempo. Aunque el material predominantemente empleado es el sílex, estudios recientes evidencian que los últimos Neandertales situados en el yacimiento de la Peña Miel, en La Rioja, se asentaron durante tiempo en un entorno montañoso de gran altitud, rompiendo con el estilo de vida nómada y mostraron una menor dependencia a esta materia prima empleando otros materiales como la cuarcita para la construcción de piezas esenciales para la cacería como las puntas pseudo-levallouis o la lidita o caliza para otras producciones más sencillas (Ríos y Eixea, 2019).

Sobre la práctica de la cacería se asienta todo el saber de la gastronomía, la cual se encuentra actualmente asociada al ocio. Si bien las pinturas rupestres reflejan una cacería centrada principalmente en herbívoros de pequeño y medio tamaño como los ciervos, las nuevas evidencias científico-históricas también encuentra en los yacimientos encontrados restos de osos, águilas, cuervos, lobos y lince (tabla 1), incluyendo también en la actividad de la caza a las aves y los animales carnívoros de la zona (Gómez, Sala, Nuñez, Sanchis, Arlegi y Ríos, 2018). No obstante, tal y como apunta Acosta y Loponte (2013), los moluscos además de ser considerada una materia prima también fue considerada una importante fuente de alimentación para el ser humano tanto en entornos costeros como aquellos cercanos a lagunas de agua dulce, encontrando en la pesca otra de las actividades a las que dedicaron su tiempo llegando a crear una serie de artilugios específicos.

Finalmente, en el Paleolítico aparece también, mediante la imitación de los gestos de los animales y la caracterización de los mismos mediante pieles, la danza con máscaras, probablemente como técnica para engañar a la presa y favorecer la cacería y posteriormente, como medio de recreación (Bayer, 2014). Todo este mundo de simbología también quedó transferido a los ritos funerarios, encontrando signos comunes que a día de hoy persisten, en su curiosidad por el mundo post-mortem estos dedicaban un espacio específico a la sepultación de sus familiares dejando en su lecho aquellos objetos o armas propias junto a abalorios

b) El Neolítico

Una vez llegado el Neolítico, ante el fuerte cambio climatológico que produjo el deshielo de las capas, se posibilitó el asentamiento de las aldeas en el exterior modificando gran parte de sus hábitos como la caza o la alimentación. Tal acontecimiento influyó en el mundo del ocio, aumentando su dedicación y

variabilidad de actividades, fruto también de la creación del comercio y la conformación de las primeras aldeas o pueblos, hechos que llevaron a la conversión de una sociedad recolectora y cazadora a otra agrícola y ganadera (Vicent, Rodríguez, Cruz, Montero, Martínez y Chapa, 1999).

El mundo de la gastronomía deja de tener una visión alimenticia únicamente carnívora, gracias a la inclusión de la agricultura y sus técnicas, se incluye en la dieta alimentos como el arroz, maíz, legumbres, calabazas...que convierten al ser humano en un animal omnívoro. El ser humano contempla en esta nueva actividad económica una nueva forma de subsistir, es decir, unas garantías de futuro poniendo en juego la creatividad e inteligencia, detrás de varios intentos de ensayo-error, que consolidaron este arte con la presencia de utensilios como las hoces de madera, hojas de sílex y los molinos de manos. De esta forma, se encuentra en esta actividad económica un complemento a la caza una nueva forma de entender la alimentación y la cocina (López y Larrea, 2003).

Por otro lado, como afirma García (2007), con la conformación de pueblos y aldeas, las casas dejaban de ser un entorno meramente dormitorio para convertirse en nuevo modelo de hogar con varias habitaciones, patio y cocina dando a pie a la configuración de éste como un nuevo entorno en el que compartir momentos y experiencias en el entorno familiar es una constante siendo una de las nuevas piezas que conforma el modelo familiar, todo gracias a este nuevo modelo estructural arquitectónico de las casas. Dentro de las mismas también se incluye la figura del animal doméstico pudiendo ser por la mera compañía o para el desarrollo de la actividad ganadera propia de cara al sustento.

El arte persiste y se muestra de una forma más compleja y significativa que en etapas previas. Por un lado, las pinturas se mantienen, pero con una mayor variedad de temas que la de los animales o figuras irregulares, la figura humana adquiere más importancia, mejor trazo y acercamiento al uso del simbolismo, aplicación de diversos materiales y, por último, inclusión de elementos asociados a la naturaleza en relación a la fertilidad. En cuanto a la escultura no se da un gran cambio pues persisten las figuras referentes a la figura femenina, únicamente se incrementa las figuras de la animales con fines religiosos o espirituales. El cambio más significativo se encuentra en la aparición de la arquitectura megalítica representada bajo grandes construcciones de piedra con uso funerario o astronómico, viéndose representada como el estadio previo a las catedrales o santuarios actuales. Por último, en lo que respecta al arte, cabe remarcar como la otra gran revolución la inclusión de la actividad de la alfarería con la aparición de recipientes como medio utilitario que con el tiempo se fueron convirtiendo en elementos de decoración reconocidas como las ánforas (Molina, García y García, 2012).

Por último, en lo que respecta a los ritos funerarios, los rituales se iban profesionalizando hasta el punto de constituir en los poblados y aldeas ciertas zonas específicas para la sepultación de los fallecidos donde se depositaban los cuerpos en fosa comunes con todo el ajuar que éstos poseían dentro de una cerámica, siendo entornos que contenían gran similitud con los actuales cementerios. Uno de los rituales más conocidos era, una vez exhumados, los familiares del fallecido recogían los cráneos para ponerlos como elemento espiritual en la fachada de sus casas simbolizando la familia y la cohesión o unión que se le asocia (Alonso, 2015).

c) La Edad de los Metales

En lo que al trabajo respecta, la agricultura y la ganadería quedan relegadas como actividades económicas nuevas por el trabajo en la minería para la fabricación de objetos por medio de la fundición llevando una diversificación y perfeccionamiento de las técnicas conforme avanza este periodo histórico, tal es su relevancia que llega a dar nombre a las etapas de este periodo: cobre, bronce y hierro. Tal situación evocó a la creación de una serie de utensilios de gran utilidad para la guerra y otros de menor funcionalidad para la decoración o la muestra de los primeros signos de joyería. Además, a raíz de este desarrollo y más facilidades para el transporte, desde la creación de barcos y la rueda, aparece el comercio como nueva forma de relación por medio de la cual establecer los primeros lazos e intercambios de interés, forjándose como una forma de incentivar el turismo desde el conocimiento de otros entornos de la Tierra. Así, la metalurgia se forja como un nuevo fenómeno que interfiere al resto de disciplinas como la agricultura o la construcción (García, 2017)

En el ámbito artístico, como señala Hernández (2008), en primer lugar se experimentó un perfeccionamiento en las técnicas de elaboración cerámica destacando la figura del vaso cuneiforme, el cual tenía forma de campana invertida y usarse para uso funerario, decorada con cuerdas. No obstante, este material quedó desbancado por el uso de los metales los cuales daban pie a un nuevo rango de posibilidades artísticas. Apareció la música al darse la viabilidad técnica de poder crear más instrumentos y, además, la creación de nuevo vestuario, extendiendo las primeras modas por el territorio. A su vez, por otro lado, se mantiene la expansión del arte megalítica con un carácter ritual y funerario, principalmente destinado al culto a los muertos y la vida de ultratumba, y, también, las esculturas femeninas pero, en esta ocasión, están representadas desde la figura de las damas propias del arte ibero, con fines de religión destacando la introducción del culto como uno de los centros que erigía gran parte de la actividad del ser humano.

La dieta alimenticia deja de estar supeditada por una alimentación basada en la supervivencia y emerge otra más enriquecedora y diversificada en la que en lugar de predominar la comida carnívora resaltan las legumbres o los guisantes como las nuevas comidas de referencia. El proceso de modernización de la agricultura no sólo dio esa consecuencia, sino que también permitió la inclusión de frutas y verduras en el panorama gastronómico, dando como consecuencia, un nuevo sistema de sustentación que el ser humano puede auto gestionarse mejor que aquel basado en la caza, hecho que da pie a un aumento demográfico vertiginoso. Así su perfeccionamiento llegó a tal punto que se estableció uno de los sistemas de trabajo que persiste a día de hoy: el arado.

Con la última etapa de la Prehistoria, aparece, fruto del fuerte incremento de la población, una nueva manera de convivencia: la comunidad. Una forma de estructuración que realza las relaciones, diversifica las actividades y abre paso a nuevas formas de conceptualizar la sociedad, situación que se puede percibir ante el incremento de oficios, fundación de ciudades o una nueva estructuración política. Tal situación quedó reflejada en un fuerte desarrollo sociológico que creó los primeros ápices de la sociedad de clases con la diferenciación de los primeros estamentos, un importante sesgo social que esclarece los primeros perfiles de ocio en función de los poderes de clase (Barandarian,

1998). Por último, destacar la aparición de la escritura como nuevo ámbito de la cultura que además de una importante revolución para el conocimiento y la información, supuso detonante para la Edad Antigua.

Desde una síntesis de dicha etapa, encontramos un ocio que emerge de forma natural e instintiva como respuesta de relación y supervivencia desde actividades básicas y rudimentarias que se van consolidando dando un carácter más complejo y menos asistencial. En todo este desarrollo histórico las relaciones resultan un elemento clave pues demarcaron las formas de ocio que representaban esa etapa desde un componente sociológico. Por lo tanto, la antesala de la historia queda retratada como una semilla del concepto que tenemos acerca del ocio en la actualidad, ante una primera delimitación de aspectos como el tiempo de trabajo y no trabajo con la aparición de los oficios y las obligaciones.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A pesar de los vacíos de conocimiento, el análisis de este periodo histórico permite vislumbrar la complejidad y sobreaceleración de los cambios conforme avanzamos en el tiempo. De modo que en Paleolítico los cambios son más sencillos y requieren de más tiempo, mientras que en la Edad de los Metales se producen grandes avances en un periodo corto de tiempo. Tal situación se asemeja a la contemporánea, en la que los cambios acontecen vertiginosamente, hasta tal punto que Bauman (2005) considera que el ser humano se muestra inconsciente ante los cambios en lo que él denomina sociedad líquida.

Además, siguiendo a Vela (2019), se muestra un modelo de economía de subsistencia a lo que a día de hoy se postula como el modelo ideal de desarrollo sostenible en el que el ser humano sustenta su vivencia desde el consumo de recursos naturales sin sobrepasar su recuperación. Modelo que se aleja de las formas de vida actuales en la que en las actividades de ocio prima el consumo de recursos de cualquier tipo sobre cualquier cosa, en estas primeras etapas se valían de lo que tenían y de las propias relaciones para el goce y el disfrute mientras que, a día de hoy, no se puede prescindir de intermediadores de consumo para llegar a tal fin recreativo (Hernández y Álvarez, 2019).

También es evidente remarcar la importancia de la organización social como forma de extensión y movilización del ocio pues gracias a tal estructura, se perfilan las condiciones sociales y los medios de relación que posibilitarán una mayor interacción entre los integrantes de la comunidad. Se inicia con una diferenciación básica en función del género determinando unos roles basados en la fuerza, que se reflejaban en la actividad de caza como elemento de dominio, a una microsociedad en la que hay una figura referente con varios niveles de derechos y deberes que se han de asumir y se viven desde un nivel de desempeño diferente, ayudando a determinar lo que es o no es considerado ocio. No obstante, signos sociales de tal época persisten a día de hoy como la diferenciación por género, situación que se originó en la Prehistoria y que aún guardan pequeños gestos que remarcan su necesidad de ser erradicado.

Para finalizar, señalar que el ocio comenzó como una forma de supervivencia más que una elección, pues era la resultante de la actividad impuesta a las personas en tal periodo para cubrir sus

necesidades más básicas. Pero con el transcurso del tiempo empiezan a surgir los primeros signos diferenciadores de lo que supone tiempo de trabajo o no trabajo, vislumbrando los primeros ápices conceptuales de tiempo libre y ocio como actividad elegida libremente en pro de un disfrute personal o colectivo, conformando la semilla de las formas de ocio que predominan en los Imperios Griegos y Romanos y son base de nuestra axiología del ocio actual. Pretexto que sigue la idea marcada por Verdú (2003): “la fiesta y el ocio, tanto como formas de penitencia y oración que de transgresión y locura, expresaban la necesidad de fuga y evasión de una condición humana lamentable y gobernada por la irracionalidad” (p.103-104).

REFERENCIAS

- Acosta, A. y D. Loponte 2013 Complejidad social y estrategias de subsistencia de las poblaciones cazadoras recolectoras del humedal del Paraná inferior. Cuadernos Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Series Especiales) 1(4): 60-74.
- Alonso Fernández, C. (2015). La tumba colectiva de El Hundido (Monasterio de Rodilla, Burgos) y su ritual funerario durante el Neolítico Final y el Calcolítico. *Trabajos de Prehistoria*, 72(1), 84-104.
- Barandian Maestu, I. (1998). *Prehistoria de la península Ibérica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bayer, R. (2014). *Historia de la estética*. Fondo de cultura económica.
- Bravo, G. (2019). Limitaciones y condicionamientos de la reflexión historiográfica española. *Hispania*, 58(198), 49-64.
- Cuenca Cabeza, M. (2006). *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*. País Vasco: Universidad de Deusto.
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La marca.
- Egea Bruno, P. M.(2004). Ocio y festividad en el campo de cartagena. su instrumentalización por el franquismo (1 939-1 956). *Revista Murciana de Antropología*, (11), 147-174.
- García, D. (2007). *Historia Universal: XXI Capítulos fundamentales*. Madrid: Sílex ediciones.
- García, M. (2017). *La edad de los metales en el duero medio: la evolución del paisaje y de las sociedades*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Gómez-Olivencia, A., Sala, N., Núñez-Lahuerta, C., Sanchis, A., Arlegi, M., & Rios-Garaizar, J. (2018). First data of Neandertal bird and carnivore exploitation in the Cantabrian Region (Axlor; Barandiaran excavations; Dima, Biscay, Northern Iberian Peninsula). *Scientific Reports*, 8(1), 10551. <http://doi.org/10.1038/s41598-018-28377-y>
- Hernández Pérez, M. S. (2008). Acerca del origen del arte esquemático. *Tabona: Revista de Prehistoria y de Arqueología*, (17), 63-92.

- Hernández Prados, M. Á., y Álvarez Muñoz, J. S. (2019). Family leisure and academic achievement. Perception of the families. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (23), 86-105.
- López, J. y Larrea, D. (2003). *Atlas Histórico Mundial: Desde el Paleolítico hasta el siglo XX*. Madrid: Síntesis.
- Molina, L., García Puchol, O. y García, M. R. (2012). Apuntes al marco crono-cultural del arte levantino: Neolítico vs neolitización. *SAGVNTVM. Papeles del Laboratorio de Arqueología de Valencia*, 51-67.
- Morgado Rodríguez, A. (2002). Transformación social y producción de hojas de sílex durante la Prehistoria Reciente de Andalucía oriental. La estrategia de la complejidad. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Morgado, A., y Baena, J. (2011). Experimentación, Arqueología experimental y experiencia del pasado en la Arqueología actual. *La investigación experimental aplicada a la arqueología. Málaga: Ronda*.
- Primo Tapia, W. J. (2017). Ocio productivo, entretenimiento e industria cultural: del ocio tradicional al ocio digital. *UPGTO management review*, 2(2), 7.
- Ríos Garaizar, J., y Eixea, A. (2019). Tecnología lítica de los últimos Neandertales en el yacimiento de Peña Miel (Nieva de Cameros, La Rioja). Asociación Española para el Estudio del Cuaternario. (AEQUA). En XV Reunión Nacional de Cuaternario (pp. 36-38).
- Ripoll López, S., Bárcena, J. R., Jordá Pardo, J. F., Maíllo Fernández, J. M., Muñoz Ibáñez, F. J. y Quesada López, J. M. (2011): Prehistoria I. Las primeras etapas de la Humanidad. Editorial Universitaria Ramón Areces. Madrid
- Royo Hernández, S. (2002). La sociedad capitalista como negación del ocio: historia de una paradoja actual. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 35,193-222.
- Ruíz Abellán, M. C. (1994). *Cultura y ocio en una ciudad de retaguardia durante la guerra civil (Murcia 1936-1939)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Vela Velarde, C.(2019). Complementariedad y sostenibilidad en las sociedades de la prehistoria tardía en el valle de Sama, Tacna, sur del Perú. *La Vida & la Historia*, (10), 49-60.
- Verdú Lorenzo, A. (Ed.). (2003). *Fiesta, juego y ocio en la historia* (Vol. 121). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Vicent García, J. M., Rodríguez Alcalde, A. L., Cruz Berrocal, M., Montero Ruiz, I., Martínez Navarrete, M. I., y Chapa Brunet, T. (1999). Documentación del arte rupestre levantino: actuaciones del Departamento de Prehistoria del CSIC. *Revista de arqueología*, 20(218), 14-22.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LAS FAMILIAS RURALES, PERTENECIENTES AL MUNICIPIO “BARTOLOMÉ MASÓ MÁRQUEZ” DE LA PROVINCIA GRANMA.

Autora. MSC Ilcia Reyes Escalona

Centro Universitario Municipal “Bartolomé Masó Márquez”

Universidad de Granma

Email ireyese@udg.co.cu

Resumen.

El hogar es el lugar donde se inicia la socialización del ser humano, tiene como característica fundamental la de estar abierta a la influencia de sus integrantes y del medio que los rodea, por tanto la familia es el grupo humano en el cual las personas viven, donde se manifiestan importantes motivaciones: biológicas, psicológicas entre otras, las cuales se ponen en práctica en las diferentes actividades que realiza, es por ello que la sociedad determina la vida familiar y a su vez la familia condiciona en sus descendientes importantes cualidades de personalidad. Otra arista del proceso educativo en la familia es el de la socialización de género, en varios intercambios con familias del contexto rural nos muestra la persistencia de patrones de conductas sexistas que aún son transmitidos a sus descendientes a través de los jugos, los espacios y la comunicación con niñas y niños, la autora consideró necesario encausar una investigación, la cual fue desarrollada en el Municipio “Bartolomé Masó Márquez” y apoyada por la Federación de Mujeres Cubana, y se diseñó como **objetivo** rector contribuir a la transformación familiar sobre la problemática de género. Para dar solución, se concibió la impartición de talleres en lugares intrincados de la geografía del territorio, creación de la cátedra sobre la mujer, la socialización de experiencia.

Dentro de los **métodos de investigación** utilizados se encuentran los teóricos tales como: análisis – síntesis, inducción – deducción, dialéctico materialista, del nivel empírico: observación, encuesta, entrevista, así como el de la concatenación de conocimiento, posibilitando así una mayor cientificidad en el proceso. La investigación fue de **gran importancia** ya que posibilitó un mayor acercamiento de la universidad a la problemática abordada, contribuyó a la socialización de experiencias, sirvió para familiarizar a la familia con el tema género, sus conceptos fundamentales.

Palabras claves. Familia, género, socialización, educación, rural.

Abstract

The home is the place where the family initiates the human being's socialization herself, to be open to the influence of his members and of the midway that surrounds them has like fundamental characteristic, therefore he is the human group which people live in, where important motivations become manifest: Biological, psychological enter others, which put themselves in practice in the different activities that you accomplish, you are for it that the society determines the family life and in turn the family conditions in her important descendants personality attributes. Another edge of the educational process in the family is the one with the socialization of kind, in several interchanges with families of the rural context you show us employers's persistence of sexist conducts that still they are broadcast to his descendants through the juices, the spaces and the communication with girls and children, the author considered necessary to prosecute an investigation, which she was developed at the Municipality “Bartolomé Masó Márquez” and backed up for Mujeres Cubana's Federation, and one laid plans like ruling objective to contribute to the family transformation on the problems of kind. In order to give solution, the impartition of workshops in places complicated of the geography of the territory, creation of the cathedra on the woman, the socialization of experience were conceived.

La autora es Máster en Ciencias de la Educación, Auxiliar, graduada en la especialidad de Historia- Marxismo, se destaca por su ardua labor investigativa publicando varios artículos en diferentes revistas, ha participado en varios eventos provinciales, nacionales e internacionales, ha obtenido reconocimientos que avalan su actividad como docente.

The theoreticians meet such within the fact-finding utilized methods like: Analysis – synthesis, induction – deduction, materialistic, empiric- level dialectician: Observation, opinion poll, interview, as well as the one belonging to the concatenation of knowledge, making possible a bigger cientificidad in the process that way. The investigation went from great importance since you made possible a bigger approach of the university to the discussed problems, contributed the socialization of experiences, suited someone's purposes to familiarize race to the family with the theme, its fundamental concepts.

Keywords. Family, kind, socialization, education, rural.

Introducción.

La familia tiene una destacada misión de reproducción social porque desempeña un insustituible papel de trasmisión entre lo social y lo personal, debe considerarse un pequeño grupo humano primario, en donde sus integrantes satisfacen una serie de necesidades materiales y desarrollan complejos procesos motivacionales y afectivos estrechamente interrelacionados. Cada familia tiene un modo de vida determinado, que depende de sus condiciones de vida, de sus actividades sociales, y de las relaciones sociales de sus miembros, ella tiene una realidad objetiva, plasmada en estas condiciones materiales del hogar, pero para cada uno de sus integrantes las condiciones de vida, la actividad económica y social de los miembros, tiene una importante repercusión subjetiva.

Las actividades y relaciones intrafamiliares, que se agrupan en funciones familiares, están encaminadas a la satisfacción de importantes necesidades de sus miembros, no como individuos aislados, sino en estrecha interdependencia. Según Castro Alegret (2007) Estas funciones son económicas, la biológica, la afectiva valorativa y la educativa que realmente se produce en estrecha unión con las mencionadas anteriormente. Y continúa diciendo Castro Alegret (2007) que a través de las actividades familiares y en esa vida de convivencia afectiva grupal, es que se produce la formación y transformación de la personalidad de sus integrantes. Estas actividades y relaciones intrafamiliares posibilitan transmitir los conocimientos iniciales y formar en los hijos las primeras cualidades de personalidad que son las condiciones para su asimilación ulterior del resto de las relaciones sociales.

A la vez, las relaciones afectivas entre los integrantes del grupo familiar, su comunicación interpersonal, no ocurren al margen, sino que precisamente tiene su contenido psicológico en el desarrollo de estas actividades que agrupamos en las funciones familiares. A medida que la función educativa familiar se despliega y se hace más compleja, las actividades educativas también van a mediatizar toda una esfera de relaciones entre los miembros de la familia. Esta ha sido la institución más estable del devenir histórico de la sociedad. Si bien la actual no es la misma de otros tiempos, responde en cada época histórica al modo de producción y a las relaciones imperantes entre los hombres, podemos encontrar su esencia educativa en cualesquiera de las condiciones socioeconómicas que se estudie. En todas formaciones, la familia ha sido siempre la matriz de la sexualidad de los nuevos seres que se hacen humanos en su seno. Por tanto, es ahí el lugar preciso para ver que la socialización de género no es recibida de manera pasiva, no es escribir en una hoja en blanco donde a voluntad se insertar los códigos de lo masculino y de lo femenino.

Los cambios en el mapa geo-político y en el escenario económico internacional que precedieron el arribo del siglo XXI causaron fuertes impactos y transformaciones a escala planetaria de naturaleza y dimensiones diferentes, que han repercutido sensiblemente en el desempeño de la economía cubana y han generado nuevos escenarios. Estos cambios han impactado a las familias y propiciado transformaciones en su composición, condiciones materiales de existencia y en la subjetividad; impulsando la renovación de los estilos de vida. Las estadísticas y estudios demográficos realizados en Cuba reflejan entre los cambios de mayor impacto para la familia y la sociedad cubana:

la disminución del tamaño promedio de los hogares, la disminución del promedio de personas por vivienda, y los cambios en la estructura y composición de los hogares. Es por ello que todo parte de la experiencia personal, del contexto en que se desenvuelven sus integrantes, construyendo así su marco de referencia de género, iniciando así desde edades temprana la toma de conciencia de género lo que va a facilitar el proceso de confrontar el ser, con el debe ser. Según González Couret D, Matamoros Tuma M, Fernández E, Flores Mola J, Monteagudo I y Gutiérrez T “La función cultural de la familia contribuye a la reproducción de los valores espirituales mediante la transmisión de hábitos y costumbres, el empleo del tiempo libre y el consumo cultural en el espacio doméstico. Su estudio requiere adentrarse en el mundo subjetivo y explorar las necesidades, preferencias y expectativas”.

En intercambio de la autora con los diferentes miembros de las 25 familias que fueron objeto de

La autora es Máster en Ciencias de la Educación, Auxiliar, graduada en la especialidad de Historia- Marxismo, se destaca por su ardua labor investigativa publicando varios artículos en diferentes revistas, ha participado en varios eventos provinciales, nacionales e internacionales, ha obtenido reconocimientos que avalan su actividad como docente.

estudio pertenecientes a los Consejos Populares de Providencia, Frío de Nagua, San Lorenzo, La Habanita Juana, Mompié, El Cristo, ubicados en plena Sierra Maestra, pertenecientes al municipio montañoso “Bartolomé Masó Márquez” se pudieron detectar algunas **problemáticas** referidas a la socialización de género:

- Es insuficiente el conocimiento sobre los diferentes conceptos que tipifican el tema.
- Se continúa atribuyendo cualidades estereotipadas a hombres y mujeres desde la familia.
- Se transmiten mensajes a los niños que van condicionando sus manifestaciones de los sentimientos.
- La poca participación de hombres en los procesos de capacitación y en los debates sobre la temática género.

Por lo que esta investigación tiene como **objetivo**: explicar cómo se manifiesta la socialización de género en las familias del contexto rural. Para el logro de la misma la autora utilizó diferentes métodos como el análisis –síntesis, inducción – deducción, histórico- lógico, posibilitando así realizar un estudio de la problemática que se aborda en el trabajo.

Desarrollo

Otras peculiaridades de la familia cubana de hoy también señalan nuevos retos políticos y sociales en este siglo. Una de suma importancia, la resistencia al cambio de los patrones tradicionales de género en el desempeño de los roles familiares, aún genera contradicciones. Aunque la mujer haya avanzado extraordinariamente en estos años y haya alcanzado espacios sociales que antes tenía vedados, aunque se haya logrado eliminar algunos prejuicios de género todavía persiste los patrones patriarcales, por lo que la autora consideró de vital importancia socializar algunos conceptos con las muestras seleccionadas para la investigación como son los siguientes: género, sexo, identidad de género, socialización de género, marco de referencia de género.

Para ello la autora asumió las definiciones de Castañeda Marrero (2003) cuando expresó:

Género: es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distingue los sexos y en una forma primaria de las relaciones significantes de poder.

Sexo: corresponde al conjunto de características físicas y biológicas determinadas genéticamente que distinguen a mujeres y hombres. Todos los seres humanos nacen con órganos sexuales que poseen formas funciones diferentes en unos y otros.

Identidad de género: entendida como aquellos aspectos de la valoración de sí mismo o de la autovaloración que nos define como hombres o mujeres. Generalmente la identidad que define al sujeto mujer se revela por su esencia “de servicio”, en función de los demás, mientras que la identidad masculina se revela por su esencia más en función de sí mismo.

Socialización de género: proceso mediante el cual se transmiten las experiencias histórico- social relacionada con las construcciones culturales de lo femenino y lo masculino. Experiencia de apropiación de cada individuo de las formas de simbolizar las diferencias sexuales en diferentes contextos.

Marco de referencia de género: entendido como todo aquello que es considerado apropiado, desde la experiencia personal y del grupo, para mujeres y para hombres, como norma de comportamiento, cualidades, características, símbolos, roles que incluye las representaciones sociales del sujeto su experiencia. Cada grupo manifiesta expresiones particulares del marco de referencia de género de acuerdo al contexto específico en el que se desenvuelva.

Elementos que tipifican la socialización de género en las familias rurales del Municipio “Bartolomé Masó Márquez”.

Partiendo de los principios expresados en la Constitución de Cuba se ha concebido especial prioridad a la legislación que protege a la mujer, al niño y a la familia, la política del gobierno cubano y sus legislaciones se plantean entre otros fines, fortalecer el papel el papel de la familia en la sociedad y lograr que las relaciones familiares se basen en el amor, el respeto mutuo, la ayuda recíproca y la responsabilidad compartida. En las familias objeto de estudio se pudo constatar que, a pesar de los cambios positivos ocurridos en las relaciones de género, todavía persisten problemáticas que hay que continuar atendiendo, entre ella la sobrecarga doméstica de la mujer, dificultades en la educación de los varones, a ellos no siempre se le permite la autonomía en la vida cotidiana y no siempre participan de interacciones familiares, la manera que se les conversa y se les sancionan con ello es diferente. Estas y otras diferencia de género nos pudieran demostrar la reiteración de los patrones culturales existentes en el contexto rural, mostrando con la socialización de género una mayor resistencia a los cambios actitudinales, en los cuales los espacios comunitarios tienden a mostrar más lento la

La autora es Máster en Ciencias de la Educación, Auxiliar, graduada en la especialidad de Historia- Marxismo, se destaca por su ardua labor investigativa publicando varios artículos en diferentes revistas, ha participado en varios eventos provinciales, nacionales e internacionales, ha obtenido reconocimientos que avalan su actividad como docente.

perspectiva de género.

Para obtener una mayor proyección desde lo personal y lo grupal acerca de la socialización de género se realizaron varias actividades de las cuales la autora pone a su consideración:

Actividad # 1 ¿Cómo soy y cómo quisiera que sea?

Objetivo. Determinar las características que consideren debe tener un hombre como padre, esposo, trabajador y hombre y las que consideren debe tener una mujer como madre, esposa, trabajadora y madre.

Metodología: se les entrega a los participantes una hoja en la cual ellos pondrán a su juicio las características que debe tener un hombre como padre, esposo, trabajador y hombre y las que consideren debe tener una mujer como madre, esposa, trabajadora y madre, la misma se realizará en un ambiente agradable, propiciando en los participantes un clima de confianza.

Resultados: una vez analizado cada una de las respuestas emitidas por los participantes se llegó a las siguientes **coincidencias:**

-Se muestran avances en cuanto a la equidad de género a partir del hecho de valorar a una mujer en su rol de trabajadora como mujer inteligente y madre feliz.

-Reconocimiento de cualidades no tradicionales en el rol de padre como amoroso y bondadoso.

Diferencias: se continúa atribuyendo cualidades estereotipadas a hombres y mujeres, no encuentran cabida a los homosexuales.

Conclusión: la familia es el medio indicado para lograr que se expresen nuevos valores para hombres y mujeres e iniciar una reflexión sobre lo que es y lo que se desea ser, entre lo socialmente establecido y la práctica cotidiana.

Actividad #2 El mundo rosado y azul.

Objetivo. Elaborar con los participantes un listado de asignación para las niñas y los niños, los cuales harán visible las diferencias a partir del sexo de cada cual.

Metodología: se dividirán los participantes cada uno pondrá en una caja que estará pintada de rosada y otra de azul los que a su juicio diferencia al niño y a la niña. Una vez concluido se socializarán las experiencias. La autora podrá llegar a **conclusiones:**

-Las diferencias entre niños y niñas se manifiestan desde lo anatómico, específicamente desde lo genital.

-Entre los símbolos que van a transmitirse en la socialización de género en la familia se encuentra el color como especial connotación.

- El juego, los juguetes y el lugar donde se realice también va a influir en la socialización de género.

- El mensaje que se trasmite dentro del ámbito familiar va condicionando sentimientos.

- Se reconoce el contexto como un elemento importante e influencia en la cultura de las asignaciones.

Actividad #3 Mi familia me enseña...

Objetivo. Explicar cómo se manifiestan la socialización de género en las familias rurales.

Metodología. La misma se realizará a través del juego, donde los niños serán capaces de socializar su mundo.

Conclusión: El lenguaje, el juego, el espacio en la socialización de género es vital en la adquisición de referencias, por cuanto se vincula con la futura división sexual del trabajo que va a enfrentar el hombre y la mujer. El contexto influye en la socialización de género.

Actividad #4 Debatir y reflexionar entre los participantes sobre la construcción social de la masculinidad y la feminidad.

Propiciar el debate hacia los siguientes elementos:

-Dominio de los conceptos fundamentales sobre el tema.

-Determinar los elementos que nos une y todo aquello lo que nos separa.

- Exponer las iniciativas que realizan desde el hogar para fomentar la responsabilidad del y la mujer en la educación de los hijos desde una perspectiva de género.

Conclusiones:

No obstante, a los cambios, las experiencias muestran un modelo de masculinidad y feminidad pautadas desde la educación sexista y transmitido todavía en muchas familias.

La autora considera necesario puntualizar que el tema de la socialización de género y las formas en que se construye el marco referencial (en este caso la familia) no debe conducir a una simplificación de las relaciones de género, ni deben ser limitados a una simple recepción pasiva del individuo, este aspecto se hace más complejo al considerar que la socialización es un proceso a lo largo de la vida de cada cual, en que cada persona vive en contextos diferentes.

La autora es Máster en Ciencias de la Educación, Auxiliar, graduada en la especialidad de Historia- Marxismo, se destaca por su ardua labor investigativa publicando varios artículos en diferentes revistas, ha participado en varios eventos provinciales, nacionales e internacionales, ha obtenido reconocimientos que avalan su actividad como docente.

A continuación, la autora realizará una reseña de los **principales impactos** que fueron obtenidos:

- ❖ Se demostró que el tema socialización de género es un asunto de hombres y mujeres.
- ❖ Se logró un desmontaje teórico sobre la problemática abordada.
- ❖ Posibilitó un mayor acercamiento a la cultura de los habitantes de las zonas rurales.
- ❖ Contribuyó a la socialización de experiencias.
- ❖ Sirvió para identificar las prácticas cotidianas que perpetúan relaciones de género no equitativas y discriminatorias entre los niños y las niñas.
- ❖ Potenció un cambio en el modo de pensar en las familias sobre los mitos y estereotipos de género.

Conclusiones

En Cuba se manifiestan tendencias mundiales y latinoamericanas en la evolución de la familia, poseemos nuestras peculiaridades en el desarrollo familiar, en la cotidianidad y sobre todo en las formas de educar a sus miembros desde cada contexto y valoramos su importancia como elemento fundamental en los proyectos de vida futura. Esta evoluciona, pero sigue y siendo el «primer recurso y el último refugio» para la mayoría de sus miembros.

Bibliografía

- ❖ Addine Fernández, F. (2007). (2da.ed.). Didáctica: teoría y práctica. La Habana Pueblo Y Educación.
- ❖ Álvarez, M. et al. (1994). La familia cubana. Cambio, actualidad y reto. Informe de investigación. La Habana. CIPS
- ❖ Chávez, E. (2002). Sexo y género en Cuba desde una perspectiva sociodemográfica. Ponencia presentada en el Panel Género y Sociedad del CIPS. La Habana.
- ❖ Castro Alegret (2007). La dirección del trabajo con las familias de los alumnos. La Habana Pueblo Y Educación.
- ❖ Díaz, M. (2002). Estrategias familiares para el enfrentamiento a la crisis y el reajuste. Informe de investigación. La Habana. CIPS.
- ❖ Ferrer Gómez, y Castañeda Marrero, AV, Álvarez Suárez, M, Rodríguez Reyes, I. (2003). Género y Educación. Selección de lecturas. La Habana Pueblo Y Educación.
- ❖ González Couret D, Matamoros, Tuma M, Fernández E, Flores Mola J, Monteagudo I, Gutiérrez T. (2004). Vivienda apropiada para Ciudad de La Habana. Informe de investigación. La Habana. CIPS
- ❖ Roca Zayas, A. (2012). La Educación de la sexualidad desde un enfoque de género, de derechos y sociocultural en la promoción de la salud sexual y reproductiva. La Habana Pueblo Y Educación.
- ❖ Valle Lima, AD, García Batista, GA. (2007). Dirección, organización e higiene escolar. La Habana Pueblo Y Educación.

La autora es Máster en Ciencias de la Educación, Auxiliar, graduada en la especialidad de Historia- Marxismo, se destaca por su ardua labor investigativa publicando varios artículos en diferentes revistas, ha participado en varios eventos provinciales, nacionales e internacionales, ha obtenido reconocimientos que avalan su actividad como docente.

TÉCNICAS DE ESTUDIO EN SECUNDARIA

Laura Pardo Sanmartín¹
laurapardosanmartin@gmail.com
M.^a Ángeles Hernández Prados²
mangeles@um.es
Universidad de Murcia

Resumen

El logro académico de los estudiantes es un tema de relevancia educativa, en el que la administración se ha visto seriamente comprometida para tratar de reducir los niveles de fracaso escolar. El presente trabajo tiene por objeto reflexionar sobre el papel que las técnicas de estudio tienen en el rendimiento educativo del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. A partir de este planteamiento se organiza esta ponencia en torno a tres pilares: 1. Introducción sobre el panorama actual del rendimiento escolar; 2. Clarificación conceptual de las estrategias y técnicas de estudio; y 3. Aspectos favorecedores e inhibidores del aprendizaje. Finalmente concluimos en la necesidad de enseñar a los alumnos las competencias que le permitan aprender a aprender, las técnicas que facilitan el estudio.

Palabras clave: adolescentes, secundaria, técnicas de estudio, rendimiento, evaluación, ensayo.

1. INTRODUCCIÓN

Asistimos a una transformación profunda de la sociedad que ha marcado como nunca a las instituciones sociales y educativas, revalorizando un mayor protagonismo individual en los procesos implicados en el aprendizaje, y potenciado de este modo al máximo las capacidades de las personas. Hemos pasado de pensar la educación desde las metas u objetivos docentes, a centrarnos en un sistema de formación por competencias, en la que el sujeto debe conseguir adquirir y dominar ciertos saberes, capacidades-habilidades y formas de ser y estar en los diversos contextos y situaciones a los que se enfrentaran en su vida cotidiana y profesional.

El aprendizaje se ha convertido por tanto en el término estrella que centra toda la acción educativa. Según Michel (2008), alude que el aprendizaje hace referencia a un “proceso mediante el cual se obtienen nuevos conocimientos, habilidades o actitudes, a través de experiencias vividas que producen algún cambio en nuestro modo de ser o actuar” (p. 20), incorporándolo de forma significativa a la vida de las personas. Siguiendo esta línea, como declaran Rigo y Donolo (2014) el aprendizaje conlleva a “la creación de contextos para promover la implicación en el proceso de construcción significativa de conocimientos en los alumnos de todos los niveles educativos” (p.60), debido a que los estudiantes aprenden de todos los ambientes que les rodean.

1 Laura Pardo Sanmartín. Estudiante del Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de Murcia y del Máster online sobre Intervención Psicopedagógica y Trastornos de Audición y Lenguaje en la Universidad de San Jorge (Zaragoza). Graduada en Pedagogía.

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.

De esta forma, consideramos que el aprendizaje es un concepto dinámico, puesto que a medida que nos desarrollamos y evolucionamos, nuestros intereses, gustos y necesidades van modificándose (Castro-Pérez y Morales Ramírez, 2015). Por ello, es importante formar a los estudiantes mediante diferentes técnicas y/o métodos que les permitan poner en práctica un hábito de estudio eficaz a partir de unos comportamientos automatizados que se han ido adquiriendo tras varias repeticiones (Capdevila y Bellmunt, 2016).

Con la incorporación del informe PISA, actual referente a nivel mundial para medir el rendimiento educativo de los estudiantes, diferentes países (incluido España), compiten por obtener un adecuado posicionamiento en el ranking internacional midiendo los resultados académicos como un éxito o un fracaso. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos invertidos por los docentes en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la innovación e implementación de metodologías activas-participativas que actúan como dinamizadores del aprendizaje comprensivo y significativo del alumnado, el fracaso escolar continúa siendo en España elevado, y en el caso concreto de la Región de Murcia, las tasas superan la media nacional.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) nos permite conocer y comparar los datos obtenidos sobre el Abandono Educativo Temprano. Este concepto ha sido entendido por Rojas, Alemany y Ortiz (2011) como el porcentaje de jóvenes que no llega a más de 25 años que alcanzan únicamente la Educación Secundaria Obligatoria y dejan de estudiar o formarse para una mejor inserción laboral en su futuro (p.184). Así pues, es importante destacar que, a pesar de las continuas modificaciones en las leyes educativas en España, el Abandono Educativo Temprano (AET) “alcanza en nuestro país uno de los valores más altos de la UE, con una tasa de 19% en 2016 (...) y a gran distancia de la media europea (10,7%)” (Salido y Martínez, 2018, p.136). Para poder disminuir estos resultados, será necesario un fuerte y constante compromiso político, por parte de todos los partidos a nivel nacional, para establecer de forma conjunta que medidas son las necesarias para paliar este alto índice de abandono escolar (Hernández Prados y Álcara Rodríguez, 2018, p.183). A continuación, se muestra una tabla con los datos del Abandono Educativo Temprano en relación a las Comunidades Autónomas de nuestro país.

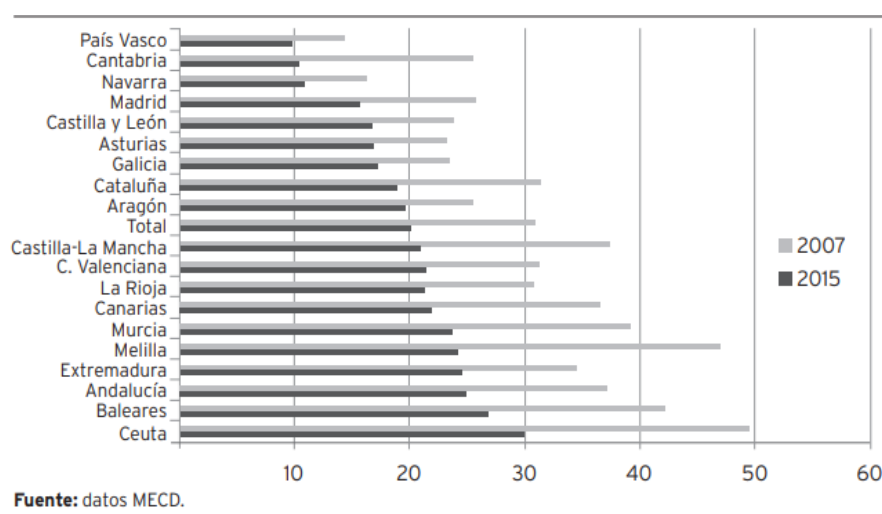


Figura 1: Abandono Escolar Prematuro por CC.AA. (% de la población entre 18-24 años)³

En el gráfico podemos observar como la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se encuentra con una alta tasa de abandono prematuro en relación a la media nacional, situándose con más de un 45% jóvenes en el año 2017 y bajando los resultados a un 25% en el año 2015. A pesar de haber disminuido el abandono escolar en los adolescentes en la Región de Murcia, sigue existiendo una alto porcentaje de alumnado que deja el sistema educativo a edades tempranas. Esto puede ser debido a que, cómo sugieren Hernández Prados y Álcara Rodríguez (2019), el grado de satisfacción del estudiante hacia el sistema educativo depende especialmente del contexto vivido en las aulas, la relación que mantienen con sus compañeros-docentes, así como también su sentimiento de pertenencia al centro educativo.

Por otro lado, se ha constatado la relación positiva que existe entre el origen social, la condición socioeconómica-cultural de las familias del alumnado y los resultados educativos de estos (Salido y Martínez, 2018). Además, estudios como el de Hernández Prados y Álvarez Muñoz (2016) ponen de manifiesto que los padres y madres el alumnado de primaria muestran una percepción y expectativas de éxito académico superior a las calificaciones obtenidas, confiando plenamente en las posibilidades de sus hijos, pero viéndose decepcionados por la realidad.

Las nuevas generaciones cuentan con más apoyos y recursos que las pasadas, pero como ya hemos visto, el fracaso y el abandono escolar continúa siendo una realidad a solventar. Por todo ello, y en consonancia con Rodríguez (2015) consideramos que la LOMCE no ha cumplido con las expectativas iniciales de mejora de la calidad educativa y actuar como paliativo del fracaso escolar, mejorando el rendimiento de los alumnos en general y en particular en Geografía. Además, en contextos escolares caracterizados por un alto volumen de familias multiproblemáticas, la responsabilidad y acogida de los docentes lejos de incrementarse, se ve diluida. Este hecho que ha sido constatado por estudios como Anderson (2015) al afirmar que los profesores señalan las circunstancias familiares como la principal causa del fracaso escolar, sintiéndose menos responsables al respecto.

Finalmente, todo lo expuesto por el momento evidencia que, independientemente de las metodologías empleadas, existe un déficit de responsabilidad educativa y de la adquisición de las técnicas de estudio que favorezcan el aprendizaje. El presente trabajo nace con la finalidad de reflexionar sobre el papel que presentan las técnicas y hábitos de estudios del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. QUÉ ENTENDEMOS POR ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

De la aproximación a las fuentes bibliográficas sobre la temática, se desprende a simple vista una primera evidencia, el interés que la misma despierta en la comunidad científica en educación y, en segundo lugar, la amplia variedad de definiciones, lo que permite identificar una diversidad de aspectos a la hora de delimitar dicho concepto. Además, esta relevancia

³ Figura 1: Abandono Escolar Prematuro por CC.AA. (% de la población entre 18-24 años). Extraído de Salido, O. y Martínez, J.S (2018). Equidad, igualdad de oportunidades y educación. En L. Ayala, *3er Informe sobre desigualdad en España* (pp. 123-147). Madrid, Fundación.

ha sido plasmada en la normativa educativa, ya que el principal objetivo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es “desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal” (BOE, 2006, 17169).

Desde el análisis terminológico que nos posibilita la consulta a los diccionarios, el término técnica hace referencia a un “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte”, mientras que la acción referida al estudio hace mención al hecho de “ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo” (Real Academia de la Lengua Española, 2019). Por tanto, la acción de estudiar es responsabilidad directa del educando, e implica la asimilación de los contenidos que permiten construir el conocimiento propio, siendo de gran utilidad el uso de técnicas de estudio apropiadas (Hemández Pina, 1990).

En términos generales, por técnica “entendemos al conjunto de procedimientos que se utilizan en la ejecución de una actividad” (Del Blanco, 2019, p.4), y responden al deseo e inquietud del hombre de buscar nuevas y mejores formas de satisfacer sus necesidades, y a la voluntad de transformar el mundo que lo rodea, su entorno (Gay y Ferreras, 2016). Al respecto, Galimberti (2008, citado en Zoboli, Correia y García, 2018) considera que el ser humano no se limita a habitar en el mundo, sino que lo condiciona a través de la acción que desempeña mediante procedimientos técnicos, de modo que la técnica es parte de la naturaleza humana.

En este sentido la técnica se ha popularizado desde una doble vertiente que se relacionan mutuamente, como medio para un fin y cómo un hacer del hombre, de modo que “por todas partes permanecemos presos, encadenados a la técnica, aunque apasionadamente la afirmemos o neguemos. Más duramente estamos entregados a la técnica, cuando la consideramos como algo neutral” (Heidegger, 1958, p.55), en definitiva, concluye Marcos (2015) apoyándose en los escritos de Ortega, se trata de un rasgo antropológico básico y definitorio de ser humano. En esta misma dirección, Gay y Ferreras (2016) reconocen que son tres las actividades específicas del hombre que han estado indisolublemente ligadas al desarrollo de la civilización: ciencia, técnica y tecnología.

Sin embargo, cuando hablamos de técnicas de estudio en el sistema educativo, como afirman Nisbet y Shuckmith (1987) hace referencia a “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (Citado en Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998, p.55). El concepto de técnica de estudio, como define Monereo (1994), son aquellos procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionadas) en los cuales los estudiantes seleccionan y utilizan para facilitar la adquisición de conocimiento para cumplimentar un objetivo (p.19). En definitiva, se entiende como aquellas destrezas o habilidades que una persona posee, mediante con la utilización de ciertos recursos, les permite alcanzar de forma óptima el aprendizaje a partir de sus experiencias ya vividas.

Para Nisbert y Shuckmith (1986) las técnicas de estudio son “aquellas estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje” (p.8), mientras que para Puentes (1994) las entiende como “un conjunto de acciones mentales y conductuales que utiliza el individuo en su proceso de adquisición del conocimiento” (Citado en Pezoa y Labra, 2000, p.13). A continuación, aunque somos conscientes que no se trata de un repositorio

exhaustivo de las definiciones sobre técnicas de estudios que se han acumulado con los años en la producción científico educativa, se exponen en la tabla adjunta, un muestrario de la diversidad de definiciones existentes.

Tabla 1. Definiciones sobre técnicas de estudio

Autores	Definiciones de técnicas de estudio
Nisbet y Shuckmith (1986)	Recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo para alcanzar el aprendizaje.
Nisbet y Shuckmith (1987)	Secuencias que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.
Genovard y Gotzens (1990)	"Aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendiza y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe de aprender". (Citado en Valle, Barca, González y Núñez, 1999, p.431).
Monero (1994)	Procesos de toma de decisiones en los cuales los estudiantes seleccionan para facilitar la adquisición del conocimiento.
Puentes (1994)	Conjunto de acciones mentales y conductuales que utiliza el individuo en su proceso de adquisición del conocimiento.
Sobrado Fernández, Cauce Santalla y Rial Sánchez (2002)	"Permiten gestionar y procesar la información que debe alcanzarse estableciendo un puente entre esa nueva información y la que ya se conoce; pero por sí solas no garantizan el dominio de las estrategias de estudio" (p.156).
Beltrán (2003)	Determina que son "herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplean" (p.56), promoviendo un aprendizaje más autónomo e independiente.
Unesco (2012)	"procedimiento cuyo objetivo es la obtención de un cierto resultado. Supone un conjunto de normas y reglas que se utilizan como medio para alcanzar un fin". (Citado en Mendieta, Mendieta y Chamba, 2015, p.189).
Ponce Merino, Pibaque Pionce y Barcia Moreira (2017).	Parece poco discutible que las técnicas entendidas como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos, respondan a una caracterización algorítmica (p.5)

Esta recopilación de definiciones ha puesto de manifiesto que el concepto de técnicas de estudio requiere un análisis conceptual clarificador, del que por circunstancias espacio-temporales no podemos abarcar en este trabajo, ya que se encuentra estrechamente relacionado con los hábitos, habilidades y estrategias de estudio, empleándose en bastantes ocasiones como si fueran sinónimos. Del mismo modo, parece que el termino de técnicas de estudio está quedando en desuso dentro del campo científico y no tanto en el académico-escolar, pues los docentes en ejercicio siguen empleándolo. No cabe duda de que una

revisión bibliométrica podría aportar claridad respecto a esta evolución de los términos, pero será realizada en otro momento.

A continuación, mostramos en la siguiente figura las técnicas de estudio más relevantes utilizadas por los estudiantes en su proceso educativo.

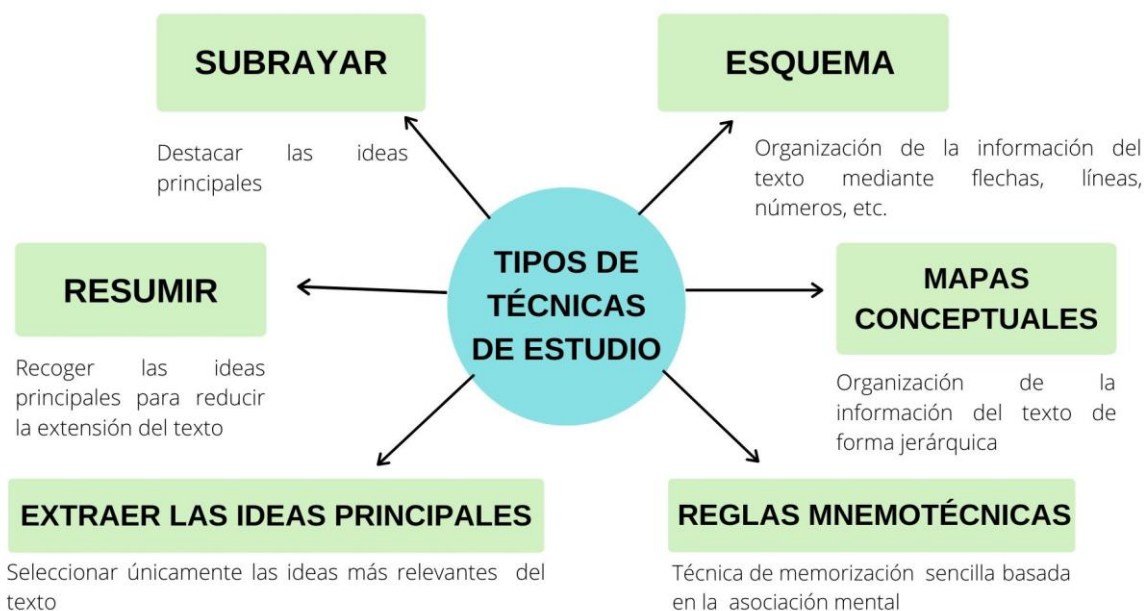


Figura 2: Tipos de técnicas de estudio

Beltrán (1996) afirma que esta variedad de técnicas se subdivide dando lugar a tres estrategias cognitivas que los jóvenes utilizan para alcanzar de forma significativa su proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias hacen referencia a la selección del contenido, la organización de la información y la elaboración de nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos adquiridos con anterioridad, las cuales permiten a las personas a almacenar y retener la información en la memoria de largo plazo.

No existen técnicas buenas y malas, solo aquellas que se amolda bien a las condiciones del educando y les garantiza una mayor eficacia del tiempo de estudio. La selección de las mismas también está en función de las capacidades, motivaciones, expectativas de logro, posibilidades de los entornos educativos, etc. Generalmente se recomienda la combinación de varias de ellas, lo que ofrece mayores garantías de consolidación del aprendizaje.

Para finalizar este apartado, nos gustaría subrayar algo que ha sido señalado anteriormente en la introducción, el hecho de que las técnicas de estudio tengan como finalidad última el aprendizaje del estudiante, definido por la RAE como la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. De esta manera, lo importante del aprendizaje no consiste en tener experiencias, sino en vivirlas, de tal forma que éstas puedan ser asimiladas e incorporadas a la vida de las personas. Como alega Michel (2008), el aprendizaje "te da la oportunidad de crecer, de asimilar tu realidad y aun transformarla, de tal manera que logres una existencia más plena y profunda" (p.19).

Asimismo, aprender puede ser el resultado de un conjunto de procesos que puede ocurrir en cualquier lugar. Como afirma Beltrán (1984), el aprendizaje se entiende como "un cambio

más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la concepto, también se le alude al término de “Aprender”, el cual se entiende como práctica” (Citado en Beltrán, 1996, p.15). Ahora bien, este aprendizaje no debe ser puntual, caduco y momentáneo para ser volcado literalmente en una prueba de evaluación, más bien se persigue la competencia de “aprender a aprender” de Delors (1996), y ello exige, saber qué aspectos son los que favorecen o dificultan la capacidad de aprender en los alumnos.

3. QUÉ ASPECTOS FAVORECEN O DIFICULTAN EL ESTUDIO

A pesar de los estudios e investigaciones que sostienen que los hábitos de estudio son el mejor elemento para conseguir el éxito escolar, no son impulsados satisfactoriamente en los centros escolares, pues como manifiesta Capdevila y Bellmunt (2016) en su artículo, éstos se siguen centrando únicamente en las calificaciones finales de los estudiantes sin comprobar lo que han aprendido ni cómo lo han hecho, existiendo hoy en día dificultades de aprendizaje por parte de este colectivo.

A partir del análisis bibliográfico realizado, hemos podido constatar que los resultados obtenidos en diferentes estudios educativos muestran que el rendimiento académico está relacionado de forma directa con los hábitos de estudio (Cartagena, 2008), lo cual ha sido confirmado también por Aduna y Márquez (1987) al reconocer que “hábitos de estudio bien cimentados conllevan al alumno a tener un buen rendimiento académico” (Citado en Chila Alva, 2017, p. 77).

Ahora bien, lejos de lo que cabría esperar, la mayoría de los jóvenes estudiantes no poseen estrategias, hábitos o técnicas de estudio que favorezcan su aprendizaje para poder enfrentarse a las exigencias académicas que demanda la sociedad (Cartagena, 2008). De ahí que, se considere de vital importancia que toda la comunidad educativa participe en la enseñanza de nuevas técnicas académicas que favorezcan el aprendizaje en diferentes contextos educativos, ya que como declara Bandura (1997) “las creencias sobre la eficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación, que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen” aumentando así su compromiso con el proceso educativo (Citado en Carrasco y del Barrio, 2002, p.323). No obstante, para que se produzca este acontecimiento es imprescindible formar primero a los docentes sobre diferentes técnicas y estrategias de estudio que puedan favorecer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles valorar “la posibilidad de interiorizar su propia forma de organización de la información y conocer cómo se desempeñan en sus aprendizajes” (Arias Viteri y Macías Santos, 2019, p.2)

Uno de los puntos críticos respecto al rendimiento académico, lo constituye el tránsito entre etapas o niveles educativos, de modo que según Castro, Ruiz, León, Fonseca, Díaz y Umaña (2010) afirman que “existe una declinación de los estudiantes que los hace experimentar momentos de fracaso escolar” (p.5) debido a la exigencia y cantidad de materias con las que cuentan en el nuevo curso académico. Así mismo Ruiz (2006) explica que estos aspectos están relacionados con la falta de conocimiento de técnicas de estudio por parte de los estudiantes tras la transición educativa, una mala organización y/o planificación de tiempo para la realización de tareas y trabajos que les exigen los docentes y,

aspectos relacionados con la inmadurez personal y psicológica que presenta el alumnado de esta edad (Citado en Castro et al., 2010, p.5).

Otro punto esencial es el escaso dominio que tienen de las diferentes técnicas de estudios. Por lo tanto, existe la necesidad de dar a conocer a los alumnos diferentes técnicas de estudio favoreciendo la adquisición de las mismas desde el contexto formal escolar, el no formal con cursos complementarios, y el informal desde el contexto familiar. Navarro (2020) explica en su artículo que “la pretensión de mejorar el estudio es una constante pedagógica” (p.136), una necesidad de toda la comunidad educativa de “sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica consciente e intensiva del estudio por medio de unas técnicas adecuadas” (p.136), con la finalidad de formar a los estudiantes mediante estrategias de atención, elaboración y organización de la información para que adquieran un adecuado hábito de estudio para mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, siguiendo a De la Torre (1994), existen ciertas razones por las que son fundamentales mejorar las estrategias de estudio que emplean actualmente los estudiantes en Educación Secundaria Obligatoria como, por ejemplo, la conexión existente entre el rendimiento académico y las técnicas cognitivas utilizadas por los jóvenes y, la necesidad de introducir nuevas técnicas de trabajo para mejorar su formación académica.

Para finalizar, a modo de conclusión, subrayar una idea que subyace latente en todo el discurso realizado, la necesidad de impulsar los recursos sobre técnicas de estudio desde el contexto escolar de forma sistematizada, organizada y continua, abarcando diferentes cursos, iniciando con técnicas sencillas hasta alcanzar el dominio de técnicas más complejas. La importancia de que los jóvenes apliquen diversas herramientas en su proceso de enseñanza y aprendizaje, les permitirá obtener una visión más específica de aquello que se desea aprender, debido a que dichas técnicas les ayudarán a llevar a cabo diferentes actitudes que deberán de promover en su vida cotidiana (Bedolla Solano, 2018, p.74). Esta motivación nos ha llevado a buscar algunos recursos que puedan contribuir en esta labor docente, sin incurrir en los documentos de autoayuda difundidos por diversas vías de los soportes electrónicos. En este sentido resaltamos, como manifiesta Bedolla Solano (2018) que “la función de la escuela ya no es enseñar a los niños y jóvenes lo que no saben, sino aquello que necesitan para aprender a aprender” (p. 76), es por ello por lo la LOMCE (ley educativa actual) se centra en el desarrollo de las competencias en el currículo escolar, para fomentar que los adolescentes adquieran las capacidades suficientes para desarrollarse en su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, parece que el éxito escolar de los estudiantes no va a depender tanto como consideramos del contexto, del método o el clima que se promueve en el centro, sino de la actitud que muestren los discentes para afrontar su proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la actitud favorecerá su crecimiento personal, su autonomía y la construcción de una personalidad más fuerte.

REFERENCIAS

- Anderson, K. T. (2015). The discursive construction of lower-tracked students: Ideologies of meritocracy and the politics of education. *education policy analysis archives*, 23 (110), 1-20. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2141>.

- Arias Viteri, I. G., y Macías Santos, J. E. (2019). *Técnicas de estudio en la calidad de rendimiento escolar. Diseño de aplicación móvil*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
- Bedolla Solano, R. (2018). Programa educativo enfocado a las técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 73-94. doi: <https://doi.org/10.35362/rie7622959>
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis S.A
- Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, (332), 55-73.
- Capdevila, A. y Bellmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Universidad de Murcia*, 34(1), 157-172. doi: <https://doi.org/10.6018/j/253261>.
- Carrasco, M.A. y del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99.
- Castro, M., Ruiz, L. S., León, A. T., Fonseca, H., Díaz, M., y Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista electrónica "Actitudes Investigativas en Educación"*, 10(3), 1-29. doi: 10.15517/aie.v10i3.10144.
- Castro-Pérez, M., y Morales-Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>.
- Chilca Alva, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 71-127. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- De la Torre, J. C. (1994). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Narcea
- Del Blanco, A. O. (2019). La enseñanza en escuela secundaria de tácticas defensivas de softbol. In *XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019)*.
- Gay, A., y Ferreras, M. A. (2016). *La educación tecnológica*. Editorial Brujas.
- Heidegger, M. (1958). La pregunta por la técnica. *Revista de filosofía*, 5(1), 55-79.
- Hernández Prados, M. Á., y Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 182-195.
- Hernández-Prados, M.A., y Alcaraz Rodríguez, M. (2019) La incidencia de la escuela en el abandono escolar prematuro. *Cuadernos de pedagogía*, (501), 36-44.

- Hernández Prados, M.A y Álvarez Muñoz, J. S. (2016). Percepción del rendimiento escolar en las familias de alumnado de Educación Primaria (400-406). In *Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria*. Murcia, Editum. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/87469>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Marcos, A. (2015). La filosofía de la ciencia en España durante el siglo XX. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 63, 177-202.
- Michel, G. (2008). *Aprender a aprender. Guía de autoeducación*. Sevilla: Trillas
- Mendieta, L.B., Mendieta, L.R., y Chamba, J.M. (2015). Efecto de la aplicación de técnicas de estudio en el rendimiento escolar. In *Crescendo*, 6(1), 187-206. doi: 10.21895/incres.2015.v6n1.16
- Monereo. C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Navarro, E. (2020). Índice de actitudes y hábitos de estudio en alumnos de la UCV y UPAO hacia la investigación jurídica, Trujillo. *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 16(1), 133-141.
- Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana
- OCDE (2016). Informe *PISA 2015 Results (volumen I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- Pezoa, C., Labra, J. (2000). *Las estrategias de aprendizaje. Una propuesta en el contexto universitario*, (124), 1-124.
- Ponce Merino, S. R., Pibaque Pionce, M. S. y Barcia Moreira, M. R. (2017). Técnicas de estudio para contribuir el aprendizaje desarrollador del idioma inglés en la educación superior. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 1(11), 1-15.
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la Real Academia Española. Obtenido el 9 de Marzo de 2020 desde <http://dle.rae.es/?id=H1vOuPp>
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la Real Academia Española. Obtenido el 9 de Marzo de 2020 desde <https://dle.rae.es/t%C3%A9cnico>
- Rigo, D. Y., y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59-80. doi: <https://doi.org/10.6018/j/202161>
- Rodríguez, M. Á. (2015). La geografía en la LOMCE ¿una ocasión pedida? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (67), 403-433. doi: <https://doi.org/10.21138/bage.1831>

- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1.377-1.402.
- Salido, O. y Martínez, J.S (2018). Equidad, igualdad de oportunidades y educación. En L. Ayala, *3er Informe sobre desigualdad en España* (pp. 123-147). Madrid, Fundación Encuentro.
- Sobrado Fernández, L. M., Cauce Santalla, A., y Rial Sánchez, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas* 7, 155-177
- Valle, A., Barca, A., González, R., y Núñez, J.C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(1), 425-461.
- Valle, A., Gonzáles, R., Cuevas, L.M., y Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53.68.
- Zoboli, F., Correia, E. S., y García Feldens, D. (2018). Ontología y axiología en la función del cuerpo con la tecnología: Tensiones a partir del paratleta Markus Rhem. *Cítius*.

LA RELACIÓN COLABORATIVA ENTRE FAMILIAS Y DOCENTES

M^a Ángeles Hernández Prados ¹
mangeles@um.es
M^a Pilar Muñoz López²
mpilar.munoz@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN

Para la mayoría de los docentes, la participación de las familias en los centros escolares, es una cuestión más con la que lidiar, tratando de sortear las innumerables dificultades que se le plantean en las relaciones que mantienen año tras año con las familias de sus educandos. Desde la perspectiva del problema o dificultad se construyen miradas negativas y recelosas de la familia hacia la escuela, y a la inversa, de la escuela hacia la familia, que deteriora el entendimiento entre ambas, y construye muros, en vez de vías que posibiliten la colaboración entre ambos. Con la finalidad de impulsar una perspectiva positiva de la que han de nutrirse docentes y familias, iniciamos este trabajo. En la primera parte nos centramos en destacar la relevancia de tejer una relación familia-escuela en los centros escolares, pues constituye una cuestión moral, normativa y de calidad educativa. En la segunda, se exponen los resultados de una serie de estudios que muestran la situación actual de la participación familiar en la comunidad educativa. En última instancia, se presenta uno de los principales factores que incide directamente en el fomento y práctica de la participación, la formación docente y familiar.

Palabras clave: familia, escuela, tutor, colaboración, participación.

ABSTRACT

For most teachers, the participation of families in schools is one more issue to deal with, trying to resolve the innumerable difficulties that arise in the relationships they have year after year with the families of their students. From the perspective of the problem or difficulty, negative and suspicious views of the family towards the school are built, and conversely, from the school to the family, which impairs the understanding between the two, and builds walls, instead of ways that allow the collaboration between the two. With the intention of promoting a positive perspective from which teachers and families must draw, we began this work. In the first part we focus on highlighting the relevance of weaving a family-school relationship in schools, since it constitutes a moral, normative and educational quality issue. The second, presents the results of a series of studies that show the current situation of family participation in the educational community. Ultimately, one of the main factors that directly affect the promotion and practice of participation, teacher and family training, is presented.

Key words: family, school, tutor, collaboration, participation.

¹Doctora en Pedagogía, profesora contratada doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en: educación familiar, educación en valores, ciudadanía, convivencia y sociedad de la información.

²Graduada en Educación Primaria en la Universidad de Murcia con Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje. Titulada en el Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.

1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Durante la primera década del siglo XXI se instituyeron profundas transformaciones sociales, políticas e institucionales que han desafiado a los sistemas educativos y a las políticas sociales (Arco, Belén, Montiel y Luján, 2017), centrándose principalmente en el paso de una sociedad de clases a una sociedad con multiplicidad de ejes de desigualdad, en el cambio de una economía industrial a una economía cada vez más terciaria, en la variación en la esfera familiar y en las relaciones de género que ha dado lugar a una pluralidad de formas de convivencia, y la aparición de valores e identidades desligadas de la lógica clasista así como diversas formas de acción colectiva (Subirats, 2010).

Por tanto, es una realidad indiscutible que nuestra sociedad ha experimentado cambios notorios en las últimas décadas, pero en muchas ocasiones no somos conscientes de cómo estas transformaciones han influido decisivamente en nuestra manera de pensar y de vivir, resultando la educación un agente inherente ante estos cambios (De la Fuente García, 2012), pues como ya defendió Marchesi (2001: 43), “la influencia de los cambios sociales y vertiginosos de la sociedad generan un efecto directo en la educación”.

Todo ello nos lleva a considerar que la escuela se encuentra actualmente en una encrucijada, no solamente por los efectos privatizadores de las políticas neoliberales y por la reafirmación identitaria provocada por la globalización, sino por los propios cambios en la subjetividad de los ciudadanos, ahora ya convertidos mayoritariamente en clientes (Bolívar, 2016) lo que supone la sustitución del concepto de ciudadanía (Albertos, 2011). Por tanto y en defensa de este último concepto, en el contexto de los cambios actuales, hay que actuar en comunidad, es decir, se trata de incrementar el capital social al servicio de la educación de los individuos, lo que a su vez deriva en establecer conexiones con la acción familiar como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales (Bolívar, 2006). Se trata de:

No olvidarnos que familia y escuela son los dos grandes agentes que influyen en el desarrollo de los niños. Por tanto, si ambas no actúan de manera coordinada en cuanto a una serie de objetivos y expectativas a marcarse, la evolución de los niños y niñas se verá limitada. Y eso se puede fundamentar dirigiendo la mirada hacia ambas realidades, percibiendo la importancia que tanto la escuela como la familia tienen en la vida de las personas. (De León Sánchez, 2011: 5).

Actualmente las relaciones colaborativas entre los centros educativos y las familias se encuentran en el punto de debate político y social. La emergente necesidad de cambio y transformación pedagógica de la institución escolar ha revalorizado exponencialmente los estudios sobre la relación entre ambos contextos educativos (Comellas, Missio, Sánchez, García, Bodner, Casals y Lojo, 2013). Ahora bien, la relación entre familia y escuela no ha permanecido estable desde los inicios de la escolaridad hasta nuestros días. Por el contrario, se ha caracterizado por una serie de vaivenes que acortan o agrandan la distancia entre ambos. Reducir este tema a las tendencias en investigación educativa (interesa o no investigar sobre la relación familia escuela), o a merced de los mercados laborales (hay mayor demanda y bi-empleo en las familias, o menor demanda y disponibilidad de tiempo para la vida familiar y por ende, la atención a la educación escolar de los niños) o de las necesidades sociales de la ciudadanía, es ante todo una cuestión arriesgada para el desarrollo del menor y moralmente cuestionable. Reducir la relación familia-escuela a las

modas pasajeras, implican dejarlas a merced de criterios superfluos, desaconsejables y perjudiciales.

La participación de los padres en la educación de sus hijos es una cuestión ética y de derecho. Es una cuestión ética, desde el momento en que una persona decide voluntariamente convertirse en padre o madre, y adquiere la responsabilidad moral, cognitiva y emocionalmente, de atender a la vulnerabilidad con la que el nuevo ser llega al mundo. A partir de ese momento se inicia un acompañamiento vital que finaliza con el fallecimiento de algunas de las partes. Uno no deja de ser padre o madre, del mismo modo que no dejamos de ser hijo o hija, son roles que nos acompañan y que en determinados momentos convergen simultáneamente en la misma persona. Partiendo de esta reflexión, “la familia es un punto de partida esencial en la formación de las personas, y es considerada como la portadora fundamental para transmitir valores a los hijos, hecho que propicia que estos se conviertan en adultos virtuosos” (Agudelo, 2013: 106). De estas premisas se deduce que la forma de enseñar en la escuela debe ser paralelamente coherente con los valores impulsados en la familia, hecho que demuestra la importancia de que escuela y familia trabajen cooperativamente en la educación de los discentes (Agudelo, 2013).

Atendiendo a los derechos que se atribuyen a la actividad familiar en la educación y, por ende, en la escuela, la Comisión Europea en 2008 estableció unos indicadores de participación familiar basados en los derechos individuales y colectivos (Proyecto IPPE, Vega, Raya, Muñoz, Navaridas y Giró, 2011), en el que se establecieron los siguientes cuatro niveles: indicadores de derecho a la información, de derecho a elegir, de derecho de recurso y de derecho de participación, siendo este último el que exige la necesidad de que existan órganos de participación familiar y la formación de los padres/madres de familia. En esta misma línea, Reparaz y Naval (2014: 21), indican lo siguiente: “la participación de las familias en la educación es un derecho básico en las sociedades democráticas, y, como tal derecho, lleva aparejada la garantía, por parte de los poderes públicos, de hacerlo efectivo de forma constructiva y eficaz”. Por tanto, la participación familiar de forma activa, colaborativa y cohesionada con los profesionales de la enseñanza es un derecho y un deber, y se considera un indicador de calidad (Consejo de Europa, 2013; Grant y Ray, 2013) que favorece fundamentalmente la convivencia y la inclusión en el centro educativo (Casado y Galiano, 2016), el éxito académico (Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel, 2018; Driessen, Smit y Slegers, 2007), la motivación (Fan, Williams y Wolters, 2011) y las expectativas de los docentes sobre el alumnado (Sarramona y Roca, 2007).

La participación de las familias en el sistema educativo español está reconocida como un derecho básico en la Constitución Española (1978), que en su Artículo 27, concretamente se hace mención explícita en los siguientes apartados: Art. 27.5 “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.” y en el 27.7 “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.”. De lo expuesto se evidencia la implicación de las familias en la programación general de la enseñanza, así como en el control y gestión de los centros públicos, por lo tanto, la participación no se limita a la asistencia pasiva tras la invitación a colaborar por parte de los docentes en actividades

puntuales organizadas por el centro, sino que implica un mayor grado de corresponsabilidad.

Se entiende la participación familiar “como la implicación activa de los padres, en colaboración con la institución escolar, en todos aquellos aspectos que potencien el desarrollo social, emocional y académico de sus hijos/as tanto dentro como fuera del ámbito educativo” (Valenzuela y Sales, 2016: 72), y es determinante en el proceso de aprendizaje ya que los progenitores se constituyen como los responsables, entre otras funciones, de darle continuidad a lo aprendido en la escuela para brindar un actuación académica de calidad (Morillo, 2017). Es obvio, que la relación entre familia y escuela refuerza la efectividad y coherencia de los aprendizajes de los individuos, pero pese a ello Domingo, Martos y Domingo (2010: 115) defienden lo siguiente:

La escuela no es un escenario puro y tiene contradicciones, aun existiendo espacios concretos para hacer posible esta colaboración padres-profesores, salvo en honrosas excepciones, por lo general no está siendo siempre bien empleada y no ha pasado de ser una herramienta burocrática de gestión o información, más que un instrumento propiamente educativo.

Entre las posibilidades que la administración educativa española prevé para que se produzca esta participación normativa de las familias en los centros educativos, se encuentran las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) o más recientemente denominadas Asociaciones de Familias de Alumnado (AFA), recogida constitucionalmente en el art. 22. Desde su creación, antes incluso de la promulgación de la Ley General de Educación (1970), se ha ido generalizando su presencia en los centros educativos, siendo, no obstante, no pocos los retos que se les plantean en el momento actual. Sin embargo, los niveles de participación familiar en los ámbitos institucionales y formales como son las AMPAs y el Consejo Escolar son escasos (Bernad y Llevot, 2016; Feito, 2011; Garreta, 2017; Giró y Cabello, 2011) y, por tanto, mejorables, debiéndose el primero de los casos a la falta de conciliación y ausencia de interés, y el segundo a la inseguridad y falta de competencia profesional para desempeñar esa labor (García-Sanz, Hernández-Prados, Galián-Nicolás y Belmonte-Almagro, 2020; Gomariz, Parra, García-Sanz y Hernández-Prados, 2019).

Pero independientemente de que la participación familiar se encuentre avalada por lo normativo o lo moral, existen múltiples evidencias empíricas y experienciales de las ventajas que las relaciones colaborativas entre familia y escuela proporcionan al desarrollo del menor. Una de las principales evidencias es la que viene dictada por García-Bacete (2003), al establecer que los beneficios que se derivan cuando se producen relaciones óptimas de implicación, participación y cooperación entre los progenitores y la institución escolar, no solamente incumben al alumnado sino que también favorecen al colectivo docente y a las propias familias (Tabla 1).

Tabla 1
Beneficios de la relación familia-escuela

SECTOR	BENEFICIOS
Alumnado	Mejores notas y puntuaciones en test de rendimiento; mayor acceso a estudios de postsecundaria; actitudes favorables hacia las tareas escolares; conducta más adaptativa; autoestima más elevada; realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica; participación en las actividades del aula; menor escolarización en programas de educación especial; menor tasa de abandonos y absentismo, de suspensión de derechos escolares.
Familias	Aumentan su sentido de autoeficacia; incrementan la comprensión de los programas escolares; valoran más su papel en la educación de sus hijos; mayor motivación para continuar su propia educación; mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular; desarrollan habilidades positivas de paternidad.
Docentes	Los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza; los directores valoran más su desempeño docente; mayor satisfacción con su profesión; mayor compromiso con la instrucción.

Las innumerables ventajas de la participación familiar en los centros escolares contribuyen a considerar a la misma como un aspecto esencial de la calidad educativa, pues cuando establecemos una relación activa y auténtica entre todos los miembros de la comunidad educativa apostamos por la calidad educativa (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). En palabras de Valenzuela y Sales (2016: 83), se resalta:

La importancia de la participación familiar dentro del aula por sus aportaciones para el alumnado en cuanto a autoestima y motivación de su proceso de aprendizaje, para las familias como agentes impulsores de las ganas de aprender y para el profesorado que debe ser el propulsor de esta participación y se verá respaldado por toda la comunidad educativa, garantizando una educación de calidad.

Sin embargo, a participar solo se aprende participando, sólo se aprende en la praxis, en la experiencia (García-Sanz, Gomariz, Hernández-Prados y Parra, 2010) y para ello se requiere querer, saber y poder. En ese sentido debemos tener en consideración que:

Para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los llamados a participar, esto es, padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo, en sus actividades, etc. Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación, formación para la tarea, la comunicación y cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo. Sin embargo, querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar mediante los cauces y mecanismos necesarios para llevar a cabo la tarea de estar informados, poder comunicar y contar con los espacios y mecanismos que nos permitan intervenir. En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas necesarias (Reparaz y Naval, 2014: 25).

Para finalizar este apartado, señalar que la universalización de la educación escolar ha ido acompañada, al menos legal y científicamente como acabamos de argumentar, de la implicación familiar en los centros educativos, aunque en la praxis existen reticencias por ambas instituciones educativas: la familia y la escuela (Garreta, 2008). De ahí que perduren mayoritariamente los estudios descriptivos en un intento de conocer la situación actual de la relación familia-escuela, de identificar los aspectos que la obstaculizan, las actitudes y percepción de los actores implicados hacia este tipo de participación, y en menor medida los

estudios científicos centrados en los programas de intervención. Por ello, en un intento de impulsar la urgente necesidad de renovar pedagógicamente los centros educativos convirtiéndolos en centros comunitarios, se dan a conocer las emergentes experiencias de innovación que van desarrollándose paulatinamente, en un intento de amplificar su visibilidad y poder de persuasión-generalización a otros espacios.

2. ESTADO ACTUAL DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

La relación de la familia y la escuela como principales agentes educativos se ha estudiado desde muchas perspectivas, especialmente intentando identificar la percepción que tanto docentes como familias tienen de la frecuencia con la que realizan determinadas acciones colaborativas. Los resultados de las investigaciones coinciden con el sentir que manifiestan coloquialmente las familias y los docentes de los centros, y es que, a pesar de reconocer la relevancia, deseabilidad y ventajas de la colaboración entre ambos, “los índices de participación de las familias se encuentran lejos del umbral de lo deseable, y aun más precarios o inexistentes en el caso de las familias inmigrantes” (Hernández-Prados, 2017: 56). Al respecto, el estudio de Torrego et al. (2019) relativo a la participación familiar en la Comunidad de Madrid, sostiene una percepción positiva de las familias y alumnado respecto a la participación, y en el caso del docente se obtienen valoraciones más altas.

En cuanto a la prevalencia de la participación familiar, nos encontramos ante un concepto polisémico y multidimensional que resulta prácticamente imposible poder ofrecer una cifra absoluta del valor de participación de las familias en los centros escolares. Es tal la diversidad de aspectos que se aglutinan bajo el paraguas de participación familiar, que debemos hablar de niveles de participación segmentados en dimensiones concretas. El modelo que se desprende del cuestionario “Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias” (Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2017) contempla las siguientes dimensiones de participación: 1. Comunicación del centro; 2. Participación en actividades del centro; 3. Sentimiento de pertenencia; 4. Implicación desde el hogar; 5. Implicación en la AMPA y Consejo Escolar; 6. Participación Comunitaria y 7. Formación.

En un intento por esclarecer el estado de la participación familiar en España, el Consejo Escolar del Estado (2015), impulsó un estudio realizado por un equipo de investigadores de diversas universidades españolas, en el que participaron un total de 14.876 familias de todo el territorio nacional. Los resultados evidenciaron que los padres de mayor edad, nacionalidad española, con mayor nivel de estudios y nivel socioeconómico son los que muestran un perfil de participación e implicación en el ámbito escolar más alto, manteniendo una comunicación frecuente, mayor interés y sentimiento de pertenencia al centro (Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados, 2014a). Según este mismo estudio, otra variable de importancia que se relaciona con la frecuencia de participación familiar en los centros escolares es el género, siendo las mujeres las que suelen colaborar más, coincidiendo con lo expuesto por Colás y Contreras (2013). A pesar de que el cuidado de los hijos ha estado tradicional y culturalmente vinculado al género femenino, resulta sorprendente, la escasa visibilidad que se da a esta perspectiva de género en los estudios sobre participación.

De toda las vías de participación contempladas en el estudio desarrollado, son las que se encuentran relacionadas con los órganos formales de participación, Consejo Escolar y AMPA, las que menos participación han obtenido (Parra, García-Sanz, Gomáriz y Hernández-Prados, 2014b). En estudios posteriores, se confirma que la participación efectiva de las familias en los centros educativos es mejorable en intensidad y en diversidad, mostrando un escaso interés por formar parte de la Junta Directiva de la AMPA y reconociendo una escasa competencia para formar parte del Consejo Escolar (Gomariz, Parra, García-Sanz y Hernández-Prados, 2019). En esta misma línea,

Las actividades que tienen una respuesta más baja por parte de las familias son la *Colaboración en actividades escolares*, con un 48.2% de personas que respondieron no haber participado nunca, o la pertenencia al Consejo Escolar, donde los porcentajes se sitúan en un 74.5% de respuestas que afirman no participar nunca en tal órgano (Colás y Contreras, 2013: 496).

Aspecto ya fue corroborado por el estudio encabezado por Giró y Andrés (2012), al señalar las disyuntivas que atraviesan las juntas directivas de las AFAs y los Consejos Escolares para su correcta articulación dado el escaso flujo de participación en dichos órganos. Otros investigadores más recientes apoyan lo expuesto al mencionar que los niveles de participación de las familias, muestran buenos índices en lo que respecta a participación no normativa siendo bastante escasos los niveles de participación normativa (García-Sanz, Hernández-Prados, Parra y Gomariz, 2016). Al respecto, Torrego et al. (2019:187) señala que:

Las valoraciones más altas se corresponden con el sentido de pertenencia, la contribución de las familias desde el hogar o la comunicación con el centro, los resultados más bajos se sitúan en la implicación en la AFA y la participación comunitaria de las familias. La participación en el Consejo Escolar presenta valoraciones intermedias.

Apoyándose en el modelo de corresponsabilidad educativa entre familias y docentes, y en estudios internacionales que evidencian que las familias no se sienten invitadas ni acogidas por los docentes, el equipo de investigación de la Universidad de Murcia, Compartimos Educación, introduce un nuevo enfoque en la investigación sobre la temática que nos ocupa, de modo que, en vez de recabar información de la percepción que los docentes mantienen de la participación de las familias del alumnado matriculado en el centro, se les invita a reflexionar sobre su rol como facilitador de la participación:

El profesor facilitador de la relación con las familias debe reflexionar sobre su labor educativa para detectar puntos de mejora, identificar qué carencias y potencialidades posee al respecto y establecer un plan de formación específico para llevar a cabo las mejoras previstas (García-Sanz, Hernández-Prados, Galián-Nicolás y Belmonte-Almagro, 2020: 138).

3. ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA COLABORACIÓN

Partimos para iniciar este apartado de la misma consideración que planteamos en otra ocasión, “no podemos, o mejor dicho no debemos educar desde un modelo caduco, presuponiendo que familia y escuela caminan en la misma dirección” (Hernández-Prados, 2017: 57), de forma natural, por el contrario requiere del compromiso responsable de

atender la necesidad del otro, la del hijo, si nos situamos del lado de la familia, o la del alumno, si lo hacemos desde la vertiente docente, siendo en ambos casos la misma persona. Si no queremos dejar las cosas al azar, y queremos actuar responsablemente, docentes y familiares requieren de formación especializada en las herramientas necesarias para promover la participación adecuadamente y una relación familia-escuela más cordial.

La necesidad de la formación de los docentes respecto a la participación familiar, como elemento que puede contribuir a favorecer las relaciones colaborativas entre docentes y familias ha sido evidenciada por múltiples autores (Domínguez, 2010; Serdio, 2008), especialmente al partir de la premisa de que los centros educativos son espacios abiertos al contexto social, por tanto, deben cumplir la función de espacio cultural dirigido a toda una comunidad educativa (Ortega, 2010). Ahora bien, ¿cómo debe ser dicha formación? Al respecto, Hernández-Prados y López (2006) proponen que esta temática debe ser materializada en todas las posibilidades formativas del docente, desde su formación inicial en la universidad, ya sea desde asignaturas específicas y/o mediante la integración transversal en otras asignaturas, y posteriormente, en la formación continua, ampliando la oferta de cursos que se ofertan a los docentes en ejercicio para su actualización profesional. Añadimos al respecto, el contexto de la praxis docente como espacio que configura y delimita no solo la identidad docente, sino también su quehacer educativo. Experiencias recientes de formación del profesorado, han despertado la alerta de que iniciar procesos colaborativos con las familias puede ser motivador y gratificante, pero en algunos casos produce efectos adversos, pues el docente valora las experiencias como agotadoras, poco relevantes, y acaba abandonando la facilitación de la participación familiar.

En lo que a formación docente se refiere respecto de la participación familiar y educativa, se hace necesario que “los programas de capacitación docente estén diseñados desde un enfoque sistémico que promueva las destrezas y competencias necesarias en torno a la misma, de forma que la involucración familiar se conciba parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Sánchez, 2017: 13). Sin embargo, la teoría difiere de la práctica pues tal y como establece Epstein (citado por Reparaz y Naval, 2014) hay una escasa formación del profesorado, lo que deriva que en determinadas circunstancias no sepan reconducir situaciones en las que interactúa la familia, escuela y sociedad, lo que suscita urgentemente una formación inicial de los maestros donde se impartan estos contenidos con la finalidad de promover estas relaciones. Como se evidencia, disponemos de un amplio elenco de estudios que abogan por la necesidad de formar a los docentes en materia de participación familiar, sin embargo se percibe el efecto contrario respecto del otro colectivo involucrado, es decir, la formación de los padres y madres del alumnado, siendo considerada como uno de los principales retos de la función formadora de los centros educativos (Ortega, 2010). Al respecto, Mérida, Ramírez, Corpas y González (2012), nos presentan un modelo de orientación y asesoramiento para las familias, resultando ser el relativo a los programas el que apuesta por la intervención social y el que establece un programa exclusivo para la orientación familiar:



Figura 1. Modos de orientación

Sin embargo, en el estudio encabezado por Hernández-Prados, García-Sanz, Galián y Belmonte (2019: 64), se apuesta por un tipo de instrucción que no sea distintiva sino que impulse “cauces de formación comunitaria conjunta como modelo que favorece y promueve la participación en todas sus modalidades: información, toma de decisiones, planificación, desarrollo y evaluación de la tarea educativa diseñada colaborativamente por familias y docentes”.

A modo de conclusión, resaltar que nos encontramos en las mejores condiciones para poder impulsar la relación familia-escuela, ya que existe un consenso mundial de revalorización del papel educativo de las familias, y que lejos de seguir reproduciendo modelos negativos que actúan desde una mirada prejuiciosa y problematizadora, optamos, como señala el titular del último artículo publicado (Parra, García-Sanz, Hernández-Prados, Gomariz, Martínez-Segura y Galián, 2020), por “una mirada positiva hacia el futuro de la relación familia-centro educativo”.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, A. (2013). Aporte ético de la familia y el sistema educativo a las organizaciones. *Revista de la Unidad de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 15(1), 104-116.
- Albertos, A. (2011). La escuela y los cambios sociales. En MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP (Coords.), *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Ponencia llevada a cabo en el Congreso de Educación, Madrid.
- Arco, M.E., Belén, C.M., Montiel, M.C., Luján, M. (2017). Los desafíos de la escuela media hoy. El acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares desde las miradas de los docentes. *RMIE*, 22(72), 159-177.
- Bernad, O. y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2016). Retos actuales de la escuela pública. *Voces de la Educación*, 1(1), 3-12.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H. y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.

- Calvo, M.I., 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.
- Casado, T. y Galiano, M. R. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499. DOI:10.6018/rie.31.2.171031
- Comellas, M.J., Missio, M., Sánchez, L., García, B., Bodner, N., Casals, I. y Lojo, M. (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona, España: Octaedro.
- Consejo de Europa (2013). *Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education: Governance and Quality Education 24th session*. Extraído de https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2013/05/CoE-in_130426HELprogramme.Pdf
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Constitución Española de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424.
- De la Fuente García, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de Música. *Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278.
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Coord.), *Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI*. Ponencia llevada a cabo en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona.
- Domingo, J., Martos, M.A. y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: Retos y realidades. *REXE*, 9(18), 111-133.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Driessen, G., Smit, F. y Slegers, P. (2007). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Fan, W., Williams, C. y Wolters, C. (2011). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105, 21-35.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid, España: Morata.
- García-Bracete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. DOI: 10.1174/021037003322553824

- García-Sanz, M.P., Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, 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., Galián-Nicolás, B., y Belmonte-Almagro, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144.
- 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*, XXXVIII (154), 97-117.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid, España: CEAPA.
- Garreta, J. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España: Pirámide.
- Giró, J. y Andrés, S. (2012). Procesos de participación en la Educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. M. Venegas (Coord.), *La Sociología y los retos de la Educación en la España actual*. Valencia, España: Germania.
- Giró, J. y Cabello, S.A. (2011). Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. En Asociación de Sociología de la Educación (Coord.), *La sociología y los retos de la Educación*. Ponencia llevada a cabo en la XV Conferencia de Sociología de la Educación. Granada, España.
- Gomariz, M.Á., Parra, J., García-Sanz, M.P y Hernández-Prados, M.Á. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en Asociaciones de Madres y Padres y Consejos Escolares. *Aula abierta*, 48 (1), 85-96. DOI:10.17811/rifie.48.1.2019.85-96
- Grant, B. K. y Ray, J. A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. London, United Kingdom: Sage.
- Hernández-Prados, M.Á. (2017). La participación escolar de las familias inmigrantes. Un paso hacia la inclusión educativa. En Hernández Prados (Coord.), *La educación para la vida ciudadana en un sociedad plural* (pp. 55-60). Murcia, España: Editum.
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M. P., Galián, B. y Belmonte, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. DOI: 10.6018/reifop.22.3.388971
- Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2017). *Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/53821>
- Hernández-Prados, M.Á. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 34(87), 3-25.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.
- Marchesi, A. (2001). Cambios sociales y cambios en las escuelas. *Aula de Innovación Educativa*, 98, 43-45.

- Mérida, R., Ramírez, A., Corpas, C. y González, A.M. (2012). *La orientación en Educación Infantil*. Madrid, España: Pirámide.
- Morillo, W.G. (2017). Corresponsabilidad familia-escuela. Una hermenéutica desde sus actores. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 14(1), 25-49.
- Ortega, I. (2010). Fomentar la participación familiar: escuela de padres y madres. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1-8.
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.Á. y Hernández-Prados, M.Á. (2014a). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomáriz, M.Á. y Hernández-Prados, M.Á. (2014b). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 149-165). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á. Gomariz, M.Á. Martínez-Segura, M.J. y Galián, B. (2020). Una mirada positiva hacia el futuro de la relación familia-centro educativo. Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 24-29). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sánchez, G. (2017). *La formación docente para gestionar la participación familiar* (Tesis Fin de Grado). Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- Sarramona, J. y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación Educativa*, 4, 25-33.
- Serdio, C. (2008). Familia y escuela: del desencuentro a la relación colaborativa. *Papeles Salmantinos de Educación*, 10, 85-100.
- Subirats, J. (2010). Los grandes procesos de cambio y transformación social. Algunos elementos de análisis. En Fundación Intervida (Coord.), *Cambio social y cooperación en el siglo XXI* (pp. 8-20). Barcelona, España: Intervida.
- Torrego, J.C., Bueno, A., Caballero, P., Parra, J. Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, M.Á.,... Pedrajas, M.L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, España: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Valenzuela, C. y Sales, M.A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis), 71-86.
- Vega, A., Raya, E., Muñoz, J.A., Navaridas, F. y Giró, J. (2011). La participación de los padres en el ámbito escolar. Un enfoque innovador para una educación de calidad. <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/attachments/article/358/resumen_espanol_def.pdf>

REPENSANDO LA TAREA EDUCATIVA DEL TUTOR

M^a Ángeles Hernández Prados¹

mangeles@um.es

Nelia Vidal Dimas²

neliavidaldimas@gmail.com

Universidad de Murcia

RESUMEN

El tutor se ha convertido en una figura esencial dentro del sistema educativo, ya que actúa como mediador de los miembros de la comunidad educativa, realizando el acompañamiento integral del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de reflexionar sobre el modelo de acción tutorial del centro y potenciar la tutoría como recurso educativo dentro del aula es una realidad imperante y manifiesta en la literatura pedagógica de hoy. Con esa intención arrancamos este trabajo recopilando reflexiones sobre la figura del docente en la sociedad del siglo XXI, lo que nos ha permitido evidenciar la complejidad de la labor docente y la capacidad de adaptabilidad de estos a los vaivenes normativos y sociales. Por otra parte, se analizan los aspectos organizativos de la acción tutorial y las funciones del tutor, especialmente en la atención a las familias. Finalmente, el trabajo se cierra exponiendo orientaciones para el desarrollo adecuado de esas funciones, partiendo del conocimiento que nos aportan las ciencias de la educación.

Palabras Clave: educación, tutoría, familia, acción tutorial, docente.

ABSTRACT

The tutor has become an essential figure within the educational system, acting as a mediator for members of the educational community, performing the integral accompaniment of the education in the teaching-learning process. The need to reflect on the tutorial action model of the center and enhance tutoring as an educational resource within the classroom is a reality that prevails and manifests in today's pedagogical literature. With this intention we start this work by compiling reflections on the figure of the teacher in 21st century society, which has allowed us to highlight the complexity of the teaching work and the adaptability of these to the normative and social swings. On the other hand, we discuss the organizational aspects of the tutorial action and the functions of the tutor, especially in the care of families. Finally, the work is closed by setting out guidelines for the proper development of these works, based on the knowledge that the sciences of education bring us.

KEYWORDS: educación, tutoría, familia, acción tutorial, docente.

¹M^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.

²Nelia Vidal Dimas, Profesora tutora en la UNED (Fundamentos de la Psicología), Doctorada en la Universidad de Murcia por la Facultad de Educación línea de investigación Familia, Valores y Educación Socio Afectiva. Miembro del Colegio Oficial de Psicólogos de la Región de Murcia (MU04301).

1. FIGURA DEL DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Seguir pensando en el docente como mero transmisión de la información y contenidos curriculares, centrando el desarrollo de las nuevas generaciones en la potencialización de las facultades superiores como finalidad prioritaria, es decir, en el desarrollo del pensamiento, de la mente, de lo cognitivo, desatendiendo la necesidad de potenciar el desarrollo integral de la persona en todas las dimensiones que le configuran, es cuanto menos un anacronismo y despropósito de la educación en la actualidad.

En este sentido, “pareciera haber un consenso acerca del carácter eminentemente curricular de la enseñanza” (Villarroel, 1995, p.103), otorgándole un carácter funcionalista, como si de la “la pretensión de que la transmisión de contenidos correspondientes a una asignatura genera como efecto la formación del alumno en el marco de la disciplina que se esté considerando” (p.106). Este modelo es difícilmente sostenible en la sociedad actual, y se ha visto desacreditado por varios aspectos, por un lado, el avance y generalización de las TIC adentrándonos en la conocida Sociedad de la Información, nos ha llevado a plantear el cuestionamiento del valor de la transmisión de la información. El papel que hasta ahora han tenido los profesores de ser los proveedores del conocimiento implica el cambio del modelo pedagógico docente así como, los roles de los actores del proceso enseñanza aprendizaje, a través de un rol facilitador, asesor, motivador y consultor de este proceso. Su interacción con los alumnos ya no es transmitirles los conocimientos que posee, sino que se basará en compartir con ellos sus experiencias, apoyarlos y asesorarlos en su proceso de aprender y especialmente estimularles para que desarrollen su capacidad de aprendizaje (Domínguez, 2011, p.188).

Otra evidencia de la necesidad de cambio del rol docente, lo constituyen los elevados índices de fracaso y abandono escolar prematuro, así como el volumen de factores escolares, entre otros, que inciden en el mismo (Hernández-Prados y Alcaraz, 2019). Los docentes deben abrirse a la innovación y a otras formas de hacer y ser en el aula que permitan restablecer el valor hacia la educación, conectar con las nuevas generaciones y prevenir el fracaso escolar.

Una vez confirmada la inadecuación del modelo, se plantea como alternativa la necesidad de “buscar entonces la manera de que los docentes (...) puedan construir sus propios conocimientos, y a la vez ayudar a sus alumnos a que ellos construyan los suyos, vale decir, que aprendan por sí mismos” (Villarroel, 1995, p.106). Esta perspectiva centrada en la transmisión de conocimientos y en la enseñanza, que asigna todo el protagonismo educativo en el docente, debe dejar paso a un nuevo enfoque educativo actual otorga un mayor protagonismo al educando, centrando la educación en el aprendizaje (Saban, 2004).

Las transformaciones que se viven en las aulas y las funciones del docente, reclaman la explotación y dominio de la didáctica de las nuevas tecnologías para lograr la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje acorde con los cambios de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que hoy operan en nuestra sociedad, para adecuarse a una sociedad con nuevos valores y necesidades. Tal como nos muestra Fernández-Muñoz (2003), el perfil del docente debe configurar como un profesional atento a todas las posibilidades de comunicación que el medio le

ofrece, para este autor el modelo tecnológico debe diferenciarse del modelo tradicional o clásico, principalmente en estos puntos: el profesor como mediador; colaborando con el equipo docente; enfatizando el aprendizaje; diseñando y gestionando sus propios recursos; utilizando la didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional; fomentando la autonomía del alumno; y integrando las nuevas tecnologías en el currículum.

El dinamismo en el que se han sumergido los centros educativos en el poco camino recorrido del Siglo XXI va en aumento. La actividad educativa tradicionalmente centrada de forma exclusiva en el docente, como gestor y persona que ostenta el liderazgo de la tarea de educar, pasa a ser compartida con otros agentes educativos, y con propio educando. Dicho de otro modo, se apuesta pedagógicamente por una corresponsabilidad educativa que reivindica mayor presencia de las familias en las actividades del centro (función asistencial) y otras formas de participación de colaboración y de gestión en el desarrollo de actuaciones, a pesar de que la realidad en los centros educativos dista de alcanzar unos niveles óptimos de colaboración-participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos (García Sanz, Hernández Prados, Parra Martínez y Gomariz Vicente, 2016; Hernández Prados, García Sanz, Gomariz Vicente y Parra Martínez, 2019).

Uno de los conceptos más importantes para la educación y para la psicología es el de tutoría. Gracias a ella los docentes pueden guiar a los estudiantes y a sus familias, mediante el acompañamiento continuo y personalizado tanto en la etapa de la primaria como de secundaria, garantizando de este modo una intervención educativa global que permita cubrir distintos ámbitos de su desarrollo integral como son el personal, profesional académico y social (González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014).

De ahí que el punto de mira para el cambio y apertura a la participación de la comunidad escolar se haya centrado en la figura del tutor, como principal responsable de comunicación con las familias y con alto potencial como facilitador de la colaboración de las familias en los centros escolares. Ahora bien, este tipo de iniciativas no puede quedarse en algo aislado puntual y dependiente de la voluntariedad o sensibilidad docente por estas cuestiones, por el contrario consideramos que esta función del tutor debe ser reivindicada por todo el centro, de modo que ha de ser sistematizada y englobada en los procesos educativos del plan de acción tutorial del centro, solo así se posibilita una actuación coherente y consensuada al que el conjunto de docentes han de adherirse.

2. LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

El importante papel que la tutoría desempeña en el proceso formativo de la nueva generación ha contribuido a su generalización. De modo que, difícilmente nos encontraremos ante un modo único de definir la tutoría, y más aún cuando se comprueba que existe una carencia de instrumentos para evaluar la tutoría en relación con las funciones y actividades del proceso formativo (De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017).

El concepto de tutoría proviene de la antigüedad clásica, cuando Ulises nombra a su amigo Méntor como protector de su familia durante su ausencia en la Guerra de Troya, se trata de un término latinizado y paralelo al anglosajón “mentoría” (García Nieto, 2011). Por tutoría se entiende como elemento inherente a la actividad educativa del profesor (Rodríguez *et al.* 2008; Romo 2010), así como la tutoría en los centros educativos es un elemento que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyéndose como un recursos de calidad que mejora la educación, (Torrego, 2015). Del mismo modo la tutoría conlleva valores de dinamismo, apertura, servicio y capacidad de ayuda, entre otros, ya que es la oportunidad en la que el docente puede dar lo mejor de sí (Castillo *et al.* 2008).

Para Arnaiz (1998) la tutoría se define como, “la capacidad que tiene todo docente de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayuda a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación y en esta tarea nadie pueda ser excluido” (p.9). Por su parte, Lázaro y Asensi (1987), definen tutoría como una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal y los procesos de aprendizaje. La tutoría definida por Campos et al, (2006) nos indica:

La tutoría es una orientación sistemática desplegada a lo largo del sistema educativo, para que el alumno se supere en rendimiento académico, solucione dificultades escolares y desarrolle hábitos de trabajo, estudio, reflexión y convivencia social. La tutoría se encuentra integrada dentro de la amplia función orientadora. Se lleva a cabo con todo el profesorado y busca el logro de la autonomía de los estudiantes (Campos et al, 2006, p.33).

No obstante, la tendencia más frecuente a la hora de definir el recurso metodológico de la tutoría, consiste en identificarla como la relación educativa que se establece entre dos individuos, uno con un alto nivel en un área practica y otro con una menor habilidad (De la Cruz Florez et al. 2006).

2.1. La acción tutorial en la evolución normativa

Tras un largo periodo sin funciones tutoriales, 1970 la Ley General de Educación enuncio el derecho de los alumnos a la orientación, destacando así la función tutorial como un proceso continuo inserto en toda la escolaridad, como un derecho del estudiante y parte integrante de la función docente encargado de atender prioritariamente al desarrollo global del alumno, aunque con funciones muy burocráticas y administrativas. Aunque se propuso la conveniencia de organizar Departamentos de Orientación y tutoría en los centros docentes, tomándolos como indicadores de calidad educativa, Álvarez (1994) nos indica que faltó una voluntad política decidida y los recursos económicos suficientes para su puesta en práctica.

Con la promulgación de la LOGSE en 1990, se articuló un modelo organizativo y funcional que hoy día sigue vigente, considerando la función tutorial y orientadora como una función docente que forma parte del proceso educativo y siendo uno de los factores que contribuye a la calidad y mejora de la enseñanza.

Posteriormente, la Ley de Calidad (2002) y la Ley Orgánica de Educación (2006), reflejan cierta incertidumbre respecto a la relación orientadora y cómo ésta enmarca la función tutorial. Más específicamente, la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación, solo hace referencia a la tutoría en el art.56d concibiéndola como una de las funciones del profesorado, “para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades, lo cual le atribuye una función directiva a la tutoría”. Por su parte, Ley Orgánica de Educación (2006), no parece mejorar mucho más, en ella la tutoría es contemplada en la organización de primaria y secundaria pero cuando los Reales Decretos 1513/2006 de primaria y R.D 1631/2001 de secundaria lo ignoran en su desarrollo curricular, mientras que en infantil y bachillerato no se hace ninguna mención. En su (art,121) describe que el proyecto de centro incluye la acción tutorial y en el (art.129) reconoce que entre las funciones del claustro debe fijar los criterios para la tutoría. A modo de resumen la LOE, reconoce la función tutorial, le da la función de coordinación de agentes educativos, teniendo una función orientadora pero carece de una estructura organizadora para llevar a cabo todas estas funciones.

En 2013 con la Ley Orgánica de Mejora para la Educación, se establece en educación primaria el proceso de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y grupal del alumnado; y en secundaria, son la Administraciones educativas las que tienen que promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyendo un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. Entre las funciones que se atribuye al profesorado se encuentra la de la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

Finalmente, en la Región de Murcia se encuentra el Decreto 359/2009 de 30 de Octubre, plasma las medidas adecuadas a tener en cuenta en la orientación y a nivel tutorial con todo el alumnado, y de una manera más precisa con el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo y de compensación educativa, tanto para la etapa de infantil, como en la primaria y secundaria.

2.2. Las funciones del tutor

Como ha quedado reflejado en el análisis normativo del apartado anterior, la tutoría es competencia directa del docente, asignándole un nuevo rol a desarrollar, consistente en acompañar al alumno en su itinerario académico y desarrollo personal. El término tutor proviene del verbo latín *tuer*, que significa mirar, velar, representar o tener bajo protección a alguien, implica acompañar y guiar a alguien, así como asumir la responsabilidad de cuidado de otra persona (García Nieto, 2011). Por tanto, desde sus definiciones más primarias, el tutor se define principalmente desde su actuación, es decir, delimitando la función a desempeñar. En este sentido, Artigot (1973) define al tutor como el experto cuya principal misión es ocuparse la integración del alumnado en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad.

En los centros educativos la necesidad de la figura del tutor vienen dada, en primer lugar, por la pluralidad de los profesores que atienden a un mismo grupo, la variedad

de los objetivos que se persiguen y el complejo funcionamiento de los centros, razones que derivan en esta figura que responde a la intención de personalizar y dar sistematicidad a los procesos educativos; y en segundo lugar, por la revalorización pedagógica de la formación integral de los educandos. De manera que una educación. La formación personalizada, basada en principios de individualización e integración, de los estudiantes es una labor de todos los miembros de la comunidad educativa, pero constituye una función clave para los tutores, quienes además de su desarrollo intelectual, deben velar por su formación humana y social. Para ello, el tutor debe informar periódicamente a las familias y favorecer la cooperación de éstas en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, pues solo de ese modo se puede ofrecer una orientación educativa global (LOE, art. 91). Tal como nos indican Hernández-Prados, Viudez-Sánchez y Guerrero Romero (2015), es de gran importancia las relaciones de colaboración familia-escuela y el oscilante y diverso interés de las familias hacia la educación de sus hijos, son aspectos cruciales para el aprendizaje escolar la opinión de las familias con respecto al papel y trabajo desempeñado por el tutor, así como la opinión del tutor acerca del comportamiento e interés de las familias por los niños (p.13).

Ya desde la LOGSE, en los aspectos curriculares de la tutoría en primaria y en secundaria, se tuvo en cuenta la aportación de la psicología y las ciencias de la educación, en ellas el tutor encontrará ayuda y formación en distintos campos, como por ejemplo el estudio de la naturaleza humana, la personalidad, las etapas evolutivas de los niños y el adolescente, la motivación, las relaciones sociales, las estructuras y procesos didácticos, la organización escolar, el aprendizaje significativo, la orientación educativa y profesional, las técnicas de evaluación, la dinámica de grupos, técnicas de trabajo intelectual, de observación, de entrevista, etc. Concretamente, en las Cajas Rojas del MEC (1992) se recoge el perfil profesional del tutor como el modelo referencial de actuación curricular, basado en temas transversales mediante tres líneas de trabajo en primaria: enseñar a ser persona, enseñar a convivir y enseñar a pensar; y en secundaria se les suma: enseñar a comportarse y enseñar a decidirse. En relación al tema que nos ocupa, la LOMCE (art.91) contempla entre las funciones del profesorado, la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados, así como el desarrollo de la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

En la etapa de educación primaria las funciones del profesorado, según la Orden 20 de noviembre de 2014 de la CARM son entre otras: la tutoría de los alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje, y el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias. Asimismo, para la educación secundaria está señalado en el Decreto 220/2015 de 2 de setiembre de la CARM como funciones prioritarias, la tutoría personal del alumnado la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

Aunque se requiere un análisis más pormenorizado de la figura del tutor en las diferentes normativas nacionales, internacionales, por etapas, esta primera aproximación a las normativas en España, nos permite confirmar una relación más estrecha entre el tutor, el equipo docente, la familia y los alumnos en la etapa de la educación infantil que en otros niveles posteriores. En consonancia, los estudios

realizados por el equipo de investigación “Compartimos Educación” de la Universidad de Murcia, evidencian en múltiples trabajos, la decadencia de los niveles de participación conforme transitamos por las etapas educativas, siendo mayor en Infantil (Gomariz, Parra, García Sanz, Hernández Prados y Perez Cobacho, 2008; Parra, Gomariz, Hernández-Prados y García-Sanz, 2017) y mucho menor en secundaria (Hernández Prados, García Sanz, Gomariz Vicente y Parra Martínez, 2019), lo que nos lleva a cuestionarnos el papel del tutor como facilitador de la participación (Gomariz, Hernández Prados, García Sanz y Parra, 2017), especialmente en los órganos de representación escolar, donde la participación es mínima (García-Sanz, Hernández-Prados, Galián-Nicolás y Belmonte-Almagro, 2020; Gomariz Vicente, Parra Martínez, García Sanz y Hernández Prados, 2019).

3. ORIENTACIONES A CONSIDERAR EN EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Uno de los recursos educativos de los que disponen los centros educativos para el proceso de enseñanza aprendizaje es el Plan de Acción Tutorial (PAT) que debe ser un plan coherente con las necesidades del centro, y regido por los principios y criterios del mismo, así como con las necesidades personales de los alumnos, adaptándose a sus características. El PAT es uno de los documentos de centro que ayudan a regular el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas educativas de los alumnos (infantil, primaria y secundaria).

Tras lo expuesto en el apartado anterior nos cuestionamos en qué ha derivado toda esta normativa, cómo se ha desarrollado las tutorías, en qué consisten realmente, qué formas y actuaciones contemplan. Dado que las coordenadas espacio-temporales nos limitan, exponemos a continuación unas breves pinceladas de estos aspectos a partir de lo que expertos en la materia han publicado. No es, por tanto extraño, que del ejercicio individual de la tutoría aplicada en un aula concreta, se haya derivado en la consideración de la misma como algo específico, particular, cuya responsabilidad recae exclusivamente en el tutor. Sin embargo Aguilera y Gómez del Castillo (2013) nos invitan a reflexionar acerca de la acción tutorial, nos la muestran en su trabajo como:

“Impulsora de las relaciones entre profesorado, alumnado y familias encaminadas a favorecer un clima de convivencia participativo que finalmente redunde en la mejora del proceso enseñanza aprendizaje de todos los alumnos, así como en la mejora de las relaciones entre el centro educativo y su entorno, favoreciendo la inclusión social de sus miembros y la superación de las desigualdades educativas y sociales (p.52)

Para que el plan de acción tutorial sea efectivo en los centros educativos debe basarse en un análisis de las necesidades reales de los alumnos, por eso se recomienda una revisión anual del PAT, para introducir los cambios que se estimen necesarios, además de garantizar un mayor ajuste a las nuevas necesidades que demandan el alumnado. Al respecto, Escaño (2010) sostiene que “la actividad de tutoría debe adaptarse al grupo y a los alumnos, el tutor debe seleccionar actividades en función de sus características, y sobre todo, de sus preferencias, valores y posibilidades personales” (p.157), debe partir de la identificación de las necesidades educativas.

Por otra parte, la función de tutoría va más allá de la instrucción o transmisión de conocimientos al aportar un enfoque integral y personalizado (Pastor, 1995). La acción tutorial forma parte de un conglomerado de funciones ejercidas por los centros educativos, son un medio eficaz para lograr el proceso educativo, ya que la actuación del profesor tutor no se da de forma aislada, sino que forma parte de un equipo de profesores (departamentos, comisiones, claustro...) y con los cuales se comparten proyectos (proyectos educativos, proyectos curricular, plan de acción de tutoría, de orientación profesional, etc.), los objetivos, metodologías, así como la cultura de centro hace que la labor del tutor sea integrada en un trabajo de equipo que es compartido por toda la comunidad educativa, al igual que algunas de las intervenciones de la tutoría pueden estar dadas por otros profesores del centro.

Otro aspecto esencial de la tutoría son la construcción de relaciones educativas sustentadas en el respeto y en la colaboración con el resto de miembros de la comunidad educativa, familias, alumnado y otros docentes, para aprender distintos puntos de vista y todo ello en un ambiente espontáneo y del mismo modo educativo. De hecho, el tutor se define como el agente activo entre la familia (García Nieto, 2011; Jiménez y Navaridas, 2012; Youde, 2016), debe preocuparse por entender y conocer a las familias y los intereses que muestren, del mismo modo ellas participaran de un modo más activo en el centro escolar (García-Sanz, Hernández-Prados, Galián-Nicolás y Belmonte-Almagro, 2020). De hecho, el modelo a seguir por el tutor con las familias tiene que ser el modelo de interacción dialógico, esto quiere decir que rompa con las estructuras de poder jerarquizadas que inhiben la voz de las personas consideradas inferiores (Gomaríz, Hernández Prados, García Sanz y Parra, 2017).

Las Funciones del Tutor con las Familias resultan especialmente complejas pero importantes para el desarrollo integral de los estudiantes. Autores como Álvarez Justel (2017), González-Benito y Vélaz de Medrano (2014) y Urosa y Lázaro (2017) valoran la información y asesoramiento que reciben las familias a través de la organización de reuniones informativas, el análisis del progreso educativo de sus hijos, el fomento de su participación en el centro educativo y la implicación en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de los hijos, además de contribuir en el establecimiento de relaciones fluidas entre ambos contextos socioeducativos.

Las actuaciones de la tutoría por lo tanto abarcan a todo el profesorado, podemos diferenciar las de carácter específico que desarrolla el tutor con su grupo o con las familias y con el resto del profesorado como aquellas otras que cada profesor dentro de su área lleva a cabo para orientar, tutelar y apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos (Martínez, 2010). Para todo ello es necesaria la coordinación de las actividades y las actuaciones se deben realizar de forma individual o colectiva, siendo siempre el protagonista de la acción de tutoría el alumno o el grupo de alumnos, llevándole a desarrollarse en el seno de la sociedad y para ello ofrecerle las herramientas necesarias para desenvolverse de una manera autónoma y adecuada.

Como hemos podido observar, educar es algo más que instruir y adiestrar, es educar a nuestros niños y jóvenes y esta tarea es de todos, correspondiendo esta tarea a todo profesor, sea tutor o no. A modo de conclusión los grandes objetivos y finalidades de la tutoría pueden sintetizarse afirmando que la acción tutorial debe pretender la ayuda y orientación en la formación humana y académica del alumno, procurando un adecuado crecimiento y potenciación de todos los factores humanos, sociales y escolares de la persona en formación, lo que incluye las siguientes acciones: formar, informar, prevenir y ayudar a decidir.

REFERENCIAS

- Aguilera, J., A. y Gómez del Castillo, S. M.T (2013). Acción tutorial y comunidad de aprendizaje. *EA, Escuela Abierta*, 16, 51-66.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en Secundaria. *Educatio siglo XXI*, 35(2), 65-90. doi: <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Álvarez Rojo, V. (1994) *Orientaciones educativas y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: Editorial EOS.
- Arnaiz, S. (1998). La Tutoría, ¿Tarea de quién? y "La programación de la acción tutorial", en: "*La tutoría, organización y tareas*". Barcelona: Graó, pp.9-67
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: CSIC.
- Campos, A. A. (2006). Aprendizaje combinado. *Educación*, (12), 31-41.
- Cañas, C., A., Campoy, A., T.J., y Pantoja, V., A. (2005). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. Bordón: *Revista de orientación pedagógica*, 57(3), 297-314.
- Castillo, S. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 61, 139-165.
- Curieses, R. (2012). *Guía práctica para padres* (1ª ed.). Madrid: WoltersKluwer España
- De la Cruz Flores, G., García Campos, T. & Abreu Hernández, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1363-1388.
- De la Cruz, F., & Abreu-Hernández, L.F. (2017). Evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado: construcción y validez de escalas. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 11-36. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5682>
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto n.º 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.

- Dominguez Alfonso, R. D. (2011). Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información. *Etic@ net*, (11), 179-195.
- Escaño, A., J., (2010). La labor tutorial en la educación secundaria. In *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Graó p. 155-180.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. In *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 11, No. 1, pp. 4-7). Ciss Praxis.
- García Nieto, N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres y Maestros*, (342), 5-9.
- García Sanz, M., Hernández Prados, M., Parra Martínez, J., y Gomariz Vicente, M. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Galián-Nicolás, B., y Belmonte-Almagro, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144
- Gomariz Vicente, M.A., Hernández Prados, M.A., García Sanz, M.P. y Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2) 41-57,
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49832>
- Gomariz Vicente, M.A.; Parra Martínez, J.; García Sanz, M.P y Hernández Prados, M.A.(2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en Asociaciones de Madres y Padres y Consejos Escolares. *Aula abierta*, 48 (1), 85-96.
- Gomariz Vicente, M.A.; Parra Martínez, J.; García Sanz, Mª Paz; Hernández Prados, M. A. y Perez Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia, Conserjería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Gonzalez Álvarez, M. (2019). Diferencias de género en la función tutorial. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 141-160.
- González-Benito, A., y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- González-Herrera, A. I., Márquez-Domínguez, Y., García-Mesa, M. E., y León-Rodríguez, C. (2017). Los procesos de mejora de la relación familia-escuela: una experiencia de trabajo colaborativo en la comunidad escolar/the processes of improvement of the family-school relationship: a collaborative work experience in the school community. *European Journal of Alternative Education Studies*.2, 2, 70-91.
- Hernández Prados, M. Á., Viudez Sánchez, N., y Guerrero Romera, C. (2015). Percepción de las familias sobre las tutorías en la etapa de educación infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).

- Hernández Prados, M.A, García Sanz, M.P., Gomaríz Vicente, M. A., y Parra Martínez, J. (2019) Perfiles de participación familiar en educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94
- Hernández Prados, M.A, García Sanz, M.P., Gomaríz Vicente, M. A., y Parra Martínez, J. (2019) Perfiles de participación familiar en educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Hernández-Prados, M.A., y Alcaraz, M. (2019) La incidencia de la escuela en el abandono escolar prematuro. *Cuadernos de pedagogía*, (501), 36-44
- Jiménez, M.A., & Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=413410>
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de Orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Martínez, A. (2020). La tutoría. Formación Profesional Básica. FP Básica Informática y Comunicaciones. Ref. CINE-3.5.3
- MEC (1992) CAJAS ROJAS (Primaria). Orientación y Tutoría Madrid: MEC-Secretaría de Estado de Educación. (Idem. Secundaria)
- Oliver, C. (Coord.) (2010). *Familia y Escuela en la tarea común de educar. Un modo de superar la incomunicación*. Colección REDES. España: Davinci.
- Orden 22 de septiembre de 2008, por la que se regulan, para la CARM, la implantación, desarrollo y evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil
- Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- Parra, J.; Gomariz, M.A.; Hernández-Prados, M.A. y García-Sanz, M.P (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23 (1), art. 4. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Pastor, M., E. (1995). *La tutoría en secundaria*. Barcelona Editorial: CEAC
- Pérez Jorge, D. (1999). Reforma versus innovación. Educadores: Revista de la *Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, 41(192), 443-455.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas

mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

- Rodríguez Fernández, S. y Romero, M. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 43-55. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219131>
- Rodríguez, S., Álvarez, M., Dorlo, I., Figueroa, P., Fita, E., Forne, A., Nogué, M., y Torrado, M. (2008), *Manual de tutoría universitaria*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Romo, A., (2010), *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial*, México, ANUIES.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617–635.
- Torrego, J. C. (2015). 8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 339-342
- Urosa, B., y Lázaro, S. (2017). La función tutorial en educación infantil y primaria: actividades que implica y dificultad percibida por el profesorado en su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 111-138. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54383/2/298541-1025891-1-PB.pdf>
- Villarroel, C. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 103-122.
- Youde, A. (2016). Tutor Emotional Competences Valued by Learners in a Blended Learning Contex. *European Journal of Open, Distance and e-learning*, 19(2), 63-79.

PAPEL DE LA FAMILIA EN LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO DESDE LAS EDADES TEMPRANAS

Loraine Socarrás Aguilar.

Universidad de Granma. Profesora en el Centro Universitario Municipal Bartolomé Masó Márquez. Máster en Ciencias de la Educación. Asistente. lsocarrasa@udg.co.cu

RESUMEN

La familia juega un papel importante en la educación de sus hijos, pues es este el primer escenario con el que interactúa el niño al venir al mundo y le corresponde la misión de educar y ante todo prevenir cualquier conducta que altere su comportamiento y su bienestar socio afectivo durante toda su vida, de las experiencias y vivencias que esta sea capaz de aportar en la formación de sus descendientes, dependerá que estos sean personas íntegras a lo largo de su existencia. Lo antes expuesto es la razón por la cual este trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno al papel de la familia en la promoción de salud desde las edades tempranas para prevenir conductas de riesgo como el alcoholismo y el tabaquismo las que pueden traer, en el futuro daños a la salud física y mental de los individuos dejando huellas psicológicas que perdurarán para toda la vida del ser humano.

Palabras claves. Familia, trabajo preventivo, proceso educativo, estilo de vida, proceso educativo familiar.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación cubana tiene un carácter preventivo al considerar que cada ciudadano tenga las mismas posibilidades de ser incluido en cualquier actividad, tarea u oficio, para equiparar oportunidades e insertarse a la sociedad de manera activa consciente. El carácter preventivo de la educación se sustenta en el desarrollo de todos los programas de trabajo social o comunitario que con relación a la atención de la infancia se refiere.

La prevención, surgida desde un enfoque conceptual de salud en las ciencias médicas relacionada con propósitos curativos, tiene hoy, objetivos más amplios y abarcadores como se evidencia en los documentos de organizaciones nacionales e internacionales, como uno de los propósitos de otras ciencias, entre ellas la Pedagogía, que ocupa un lugar fundamental en función de sus objetivos particulares en el escenario científico actual.

Las vías para llevar a cabo el trabajo preventivo en Cuba son rectoradas por el Ministerio de Educación. En el caso de la investigación que se realiza, la autora hará énfasis se hace referencia al trabajo preventivo y la implicación de la familia, específicamente a la prevención de conductas de riesgo como el tabaquismo y el alcoholismo, es por ello, que la familia y las instituciones educativas deben actuar con eficiencia según el contexto de educación y desarrollo en que se desenvuelven los educandos.

El trabajo preventivo constituye un sistema de acciones dirigidas a garantizar que las condiciones educativas y socio-ambientales en que se educan los individuos, desde los primeros momentos de su vida sean las más propicias para el sano desarrollo de su personalidad y evitar la aparición de problemáticas en el comportamiento de los mismos, a través de acciones destinadas a prepararse y disponer de lo necesario, con anticipación, para alcanzar un fin; es actuar para que un problema no aparezca, es adelantarse de forma creativa.

El trabajo preventivo en las instituciones educativas tiene como premisas la elaboración, implementación, monitoreo y evaluación del proyecto educativo institucional y de grupo, donde el método por excelencia a utilizar es la colaboración con un enfoque participativo de la familia, las organizaciones estudiantiles y de masas, las entidades laborales, los directivos y maestros, para la actualización permanente del diagnóstico, caracterización y elaboración de estrategias de acciones dirigidas a la solución de cada uno de los riesgos que se detectan.

La labor preventiva que ha de desarrollar la familia unida a la institución educativa, debe contribuir a la formación de estilos de vida saludables de los educandos, pues son estos los

espacios que dan inicio a la formación y desarrollo integral de la personalidad. Es significativo señalar importantes investigaciones en el área de las ciencias pedagógicas, entre ellas las realizadas por Bell. R (2002); López Hurtado. J. y Siverio Gómez, A. M. (2005); Martínez Mendoza, F; Rodríguez, N; Huepp F; Rodríguez, A; Acosta, L. y Yaque E. (2013); quienes comparten la importancia de la labor preventiva en las diferentes modalidades de atención en la Educación Preescolar en Cuba.

Por otra parte en la provincia Granma, Cuba, fueron analizados los estudios de Fonseca, Y. (2008); Rodríguez Tamayo, L. (2008); Lago Beritán, D.E (2017) quienes aportaron propuestas educativas para combatir las conductas adictivas a sustancias tóxicas como parte del trabajo preventivo desde las instituciones educativas con la intervención de los agentes socio comunitarios con especial atención en la participación protagónica de la familia como agente educativo primario, a partir de talleres y actividades educativas comunitarias.

A pesar de las múltiples investigaciones llevadas a cabo dirigidas a la prevención de conductas de riesgo como las adicciones a sustancia tóxicas como el tabaco y el alcohol, persisten deficiencias en cuanto al trabajo preventivo que debe realizarse con y desde la familia, siendo necesario e ineludible la búsqueda de otras alternativas que propicien la aprehensión de conocimientos, hábitos y habilidades que favorezcan el desarrollo de la salud y la calidad de vida en que se desenvuelve cada miembro, para lograr modos de actuación acordes a los retos y problemas del contexto en el que vive.

La problemática existente fue comprobada mediante la aplicación de instrumentos empíricos, tales como, la observación, la encuesta y la entrevista, que corroboraron las siguientes insuficiencias:

- Frecuente manifestación de la familia en la práctica de conductas de riesgo que atentan contra la salud física y mental como el consumo de tabaco y alcohol en presencia de los niños.
- Padecimientos de enfermedades crónicas en algunos miembros de la familia provocados por la práctica de conductas de riesgo consumo de tabaco y alcohol.
- Manifestación de conductas de riesgo por parte de los niños en sus juegos a través de acciones lúdicas como el consumo de tabaco y alcohol.
- Es insuficiente la labor preventiva de la familia para evitar la manifestación de conductas de riesgo a partir de la práctica de hábitos incorrectos que atentan contra la salud de sus miembros.

Teniendo en cuenta las insuficiencias detectadas el presente trabajo persigue como objetivo: reflexionar en torno al papel de la familia en la prevención de conductas de riesgo como el tabaquismo y el alcoholismo.

DESARROLLO

Muchas escuelas y familias se sienten “atadas de manos”, por no saber cómo abordar estas conductas cuando aparecen. Sin embargo, el mayor potencial de las familias se encuentra en el ser agentes protectores para evitar la aparición de estas conductas.

En la conferencia de Prensa el seis de octubre de 2004: **El trabajo preventivo contra las adicciones en el Sistema Educativo Cubano**, por la **Viceministra de Educación en Cuba** Tomasa Romero Espinosa, se destaca el carácter histórico de la labor preventiva en el sistema educacional, la que se ha fortalecido y perfeccionado en los últimos años, sin dejar de reconocer los retos y desafíos a los que la sociedad en sentido general se enfrenta y a los cuales se impone la búsqueda de nuevos enfoques, alternativas y vías para emprender nuevos estilos de dirección. En este sentido le corresponde a la escuela junto a la familia y a la comunidad, a través de un proceso educativo bien organizado encontrar las vías para lograrlo.

Hoy en cuestión de conductas de riesgo se debe continuar trabajando no solo en Cuba, sino en el mundo entero debido a que en cualquier contexto y lugar llegan reflejos de expresiones negativas de conducta social que, entre otras, se manifiestan en la disminución de la edad de inicio en el consumo de bebidas alcohólicas, tabaco y ahora drogas más fuertes, lo que se logra, a criterio de la autora, a partir de la imposición de un enfoque comunicativo que implique la participación directa e intencionada de la familia con sus miembros desde el primer momento

en que estos llegan al mundo. De lo que se trata es de fortalecer la función educativa de la familia y de lo más importante, evitar el inicio de estas prácticas, que se conozcan los riesgos a que someten todos como parte de la sociedad y en particular los consumidores incluyendo su núcleo familiar, el que a su vez, también se convierte en víctima.

¿Por qué la familia?

P. Castro (2013) expresó:

... la familia es el grupo humano en el cual las personas viven, donde manifiestan importantes motivaciones psicológicas y las ejecutan en diversas actividades. En ella sus integrantes satisfacen una serie de necesidades materiales y desarrollan complejos procesos motivacionales y afectivos estrechamente relacionados... p.19.

Para esta investigación se asume dicha definición porque a lo largo de los siglos la familia ha sido y se mantiene como la primera institución socializadora. Su influencia en el ser humano es la más perdurable. La sociedad determina la vida familiar y a su vez está condicionada en sus descendientes cualidades de la personalidad. Por eso la familia tiene una misión trascendental de reproducción social, asegura una especie de transmisión entre lo social y lo personal.

Esto es posible porque cada hogar tiene un modo de vida determinado, que depende de sus condiciones de vida, de sus actividades sociales y de las relaciones sociales de sus miembros. Tiene una realidad objetiva, plasmada en las condiciones materiales del hogar, pero para cada uno de sus integrantes las condiciones de vida, así como la actividad económica y social que realizan, tienen una importante repercusión subjetiva.

Las actividades y relaciones intrafamiliares, que se agrupan en funciones familiares, están encaminadas a la satisfacción de las necesidades de sus miembros, no como individuos aislados, sino en estrecha interdependencia. A través de esas actividades y en esa vida grupal es que se produce la formación y transformación de la personalidad de sus integrantes. Las funciones más reconocidas por la literatura actual dedicada a los estudios de familia son: económica, biológica o reproductiva, espiritual cultural y educativa.

Estas actividades y relaciones intrafamiliares posibilitan transmitir los conocimientos iniciales y formar en los hijos las primeras cualidades de la personalidad que representan una de las condiciones para asimilar más adelante nuevas relaciones sociales. A la vez, las relaciones afectivas entre los integrantes del grupo familiar, su comunicación interpersonal no ocurre al margen, sino que precisamente tienen su contenido psicológico en el desarrollo de estas actividades que se logran a partir de un proceso educativo bien organizado y sistematizado.

El proceso educativo en las familias, a pesar de ser estimulado por la sociedad en sentido general, responde también a un sistema de regularidades propias de cada familia, determinado en gran medida por las normas morales, valores, tradiciones y criterios acerca de qué debe educarse en las/os niñas/os.

Se asume como proceso educativo, lo expresado por Z. Benavides (2006), que lo define como:

... el proceso formativo de carácter organizado y sistemático que se produce en los seis primeros años de vida con el objetivo de sentar las bases del desarrollo de la personalidad, potenciando el máximo las múltiples posibilidades de desarrollo que se dan en esta etapa de la vida del niño, ya sea por vía institucional o no institucional, y como consecuencia prepararlo mejor para su ingreso a la escuela... p.3.

La autora considera esta definición porque en ella se precisan las características, se determinan los implicados (los agentes educativos, específicamente en esta investigación: la familia) en la conducción de este proceso y el rol que le corresponde en la potenciación del desarrollo del niño desde los primeros años de vida.

Por lo que se admite como proceso educativo familiar, lo emitido por N. Barrera (2003):

... Proceso en que se produce tanto la continuidad de la educación familiar por la institución infantil, como en la interactividad entre ambas para fortalecer, reforzar y/o ampliar contenidos educativos o para transformación de comportamientos y actitudes inadecuadas... p.76.

Se acepta que las familias educan en sus descendientes muchas cualidades, la sociedad espera de ellas el logro de esa educación. Estas dirigen actividades y mantienen en la convivencia cotidiana una comunicación que asegura esos aprendizajes infantiles: pero las acciones educativas, así como la conciencia que tienen sobre los métodos que emplean, no se han abordado en profundidad por la ciencia pedagógica hasta el presente.

Familia e institución tienen la responsabilidad compartida del cumplimiento de sus respectivas funciones educativas, las que deben producirse de forma coherente y armónica, teniendo como centro a un mismo ser humano, pero con una doble dimensión: educando/educador.

La familia cambia y la labor de educación y orientación debe tomarse en cuenta, partiendo de los siguientes criterios: que deben conocerse las familias, cuáles son sus necesidades de preparación para la vida de sus infantes, qué puede ofrecer la familia a la institución educativa y viceversa. En este sentido es importante conocer que la familia es un agente educativo sujeto a transformaciones, las que deben ser proporcionadas por los especialistas en diferentes temáticas según sus necesidades, entre las que se encuentran los temas relacionados con la salud de sus hijos desde el punto de vista físico, emocional u otro.

La participación de los adultos es fundamental al momento de realizar prevención temprana de conductas de riesgo, por la influencia que tienen en el desarrollo de la identidad infantil, en sus hábitos de vida, en sus formas de expresar sus afectos y relacionarse con los demás, modelando formas básicas de interactuar con otros, de resolver conflictos, de desarrollar conductas de autocuidado, entre otros. Estos adultos son, en edad temprana, los padres y, posteriormente, los maestros. La relación que se establece con los padres, basada en el cariño y el respeto, es un vínculo intensamente significativo y protector frente a futuras situaciones complejas, propias del desarrollo de los hijos. Es por esto que resulta fundamental sensibilizar a la familia acerca de la importancia de su papel como agentes preventivos.

Cada familia tiene un sello particular como protectora de sus miembros, por el solo hecho de crear vínculos de afecto, tiene su propia dinámica y su estilo individual. La historia de la familia, la forma de demostrar cariño, construir los valores que transmite, etc.; constituyen la identidad, siendo posible que estos factores protectores identificados en la familia ayuden a hacer más preventiva la relación familiar. Muchos factores protectores de prácticas de manifestaciones de conductas de riesgo son posibles de entrenar y potenciar.

Se asume Estilo de Vida, criterio emitido por R. Ochoa (2011) como:

... el patrón de elección comportamental construido a partir de las alternativas que están disponibles a las personas, de acuerdo a sus circunstancias socioeconómicas y a la facilidad con que ellos son capaces de elegir algunos sobre otros, socialmente condicionado, culturalmente determinado y económicamente limitado. P58.

El estilo de vida está compuesto por las reacciones habituales desarrolladas durante el proceso de socialización en el que aprenden las relaciones interpersonales con la familia y los demás grupos sociales (transmisión de experiencias que se produce en el proceso de educación), dichas pautas son puestas a prueba continuamente en las diversas situaciones y por tanto no son fijas y están sujetas a modificaciones, por lo tanto le corresponde a la familia formar estilos de vida saludables en toda su magnitud a partir de la promoción de hábitos correctos que contribuyan a un buen estadio de salud.

Prevenir conductas de riesgo desde el marco familiar, es posible dándole a los miembros, desde las primeras edades los conocimientos, las vías y desarrollándoles la capacidad necesaria para buscar formas y adoptar comportamientos sanos, tarea en la que cada miembro del núcleo familiar juega un importante papel y para la cual cuenta, en Cuba, con el compromiso, la influencia y las decisiones políticas del Estado y sus instituciones. La labor preventiva contribuye además a promover salud y mejores estilos de vida

Esta relación entre aprendizaje y desarrollo tiene sus referencias en las tesis sobre el origen social y la estructura mediatizada de las funciones de la familia en cuanto a la labor preventiva desde el contexto familiar para lograr hábitos correctos en sus hijos desde las primeras edades. Se trata de reconocer la existencia de la influencia educativa de la familia, para ello debe tenerse en cuenta sus necesidades, intereses, motivaciones que conduzca a la reflexión crítica del acto educativo en el contexto del hogar, que le permita asumir una actitud adecuada cumpliendo con el derecho que tiene la niñez de crecer en un ambiente sano, cargado de amor

y comprensión que garantice un estilo de vida saludable basados en los principios de la educación familiar.

Estos principios son: el papel protagónico del niño en el proceso educativo, el adulto como rector del proceso educativo y el protagonismo y participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, según los requerimientos para un proceso educativo de calidad en la infancia preescolar, ellos son:

- Asumir el papel **protagónico** en función de las necesidades e intereses de las familias para con las/los niñas/os, es decir, mediante una **participación** activa y cooperadora que le proporcionen satisfacción y alegría, donde el familiar tiene que tener presente en el intercambio con los infantes, la colaboración conjunta en las sugerencias de cosas que quisieran saber y hacer, respondiendo a sus intereses, inquietudes y experiencias vividas; para contribuir a la toma de conciencia de lo que hacen, para qué lo hacen, cómo y con qué lo hacen qué resultados se pueden obtener luego de su aplicación, en función de una conducta adecuada hacia el mal hábito de fumar y la gestión de bebidas alcohólicas;
- Es decir, asumir un **carácter colectivo y cooperativo**; para que luego cada niña/o al interactuar le brinde ayuda, cooperación, le ofrece sugerencias, contribuye a sus reflexiones y toma de decisiones;
- Es crucial en su concepción **el papel que en él se le asigne al adulto (familia)**, a partir de la preparación que reciba, es quien ha de organizar, orientar y conducir el proceso educativo de las/os niñas/os, de qué debe lograr y cómo puede alcanzarlo con un **clima socio-afectivo**, expresado en las sonrisas, en los gestos, en el nivel de aceptación, constituye fuente de implicación personal, de comprometimiento, de motivación para hacer un mejor desde un **enfoque lúdico**, para enriquecer sus conocimientos, sus representaciones, su motivación, sus intereses; contribuye a la formación de sus actitudes, de sus cualidades, en fin, a todo su desarrollo y crecimiento personal hacia una educación sobre la base de prácticas de hábitos correctos que proporcionen una adecuada salud.

CONCLUSIONES

El trabajo preventivo desde la familia con la influencia de las instituciones educativas constituye una prioridad para el sistema educacional cubano. La atención a la temática en los momentos actuales reviste esmerada importancia y atención en Cuba, país socialista con indicadores de Educación y Salud propios del mundo desarrollado. La fundamentación pedagógica y político-ideológica, de la temática en cuestión, con su enfoque preventivo, pasa por el proceso docente educativo, para lo cual se trabaja en la orientación y educación familiar, tomando de referencia al colectivo pedagógico, como modelo moral para los educandos y sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro Alegret, P.L. (1997). *Cómo la familia cumple su función educativa*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.
- Claudia Romagnoli, Vania Kuzmanic & Luis Caris (2ª Edición, 2015) *La familia y su rol en la prevención de conductas de riesgo: Factores protectores*. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/La-familia-y-su-rol-en-factores-de-riesgo>. Consultado 2020 enero 27
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Rebollar, M. (2003). (Coordinadora) *Intervención comunitaria*. Editorial CENESEX. La Habana.
- Padrón, A. R. (1997). *La Educación Familiar. Una propuesta desde el Contexto Cubano Disciplinar*. Tesis de Maestría.
- Padrón, A. R. (2000). *La Educación Familiar. Una necesidad pedagógica actual*. Revista Varona No. 30.
- Proceedings of the I Meeting and Creation of the Caribbean Network of Health-Promoting Schools, 26-27 November 2001. Disponibles en URL, Bridgetown, Barbados <http://www.paho.org/English/AD/SDE/HS/CNHPs.pdf> Consultado 2019 noviembre 16.
- Tomasa Romero Espinosa. **El trabajo preventivo contra las adicciones en el Sistema Educativo Cubano**". (Conferencia de Prensa, MINREX, 06.10.04). <http://anterior.cubaminrex.cu/Narcotrafico/Articulos/Prevencion/El-trabajo-preventivo.html>. Consultado 2020 enero 27

V Congreso Virtual Eumednet sobre la educación en el siglo XXI (marzo, 2020)

SÍNDROME DE ASPERGER: TRABAJO EN EL AULA SIN LA ETIQUETA

Virginia Dávalos Osorio
Instituto Politécnico Nacional
dávalos6@gmail.com

Oralia Martínez Salgado
Instituto Politécnico Nacional
ormartinez@ipn.mx

Gloria Rodríguez Morúa
Instituto Politécnico Nacional
gloriarm7@yahoo.com.mx

Resumen

La presente ponencia tiene la intención de compartir algunas vivencias acerca del Síndrome de Asperger en el entorno educativo y las estrategias utilizadas en el salón de clases para incorporarlas de manera oportuna con alumnos a los que se les ha diagnosticado este síndrome. Se realiza una revisión bibliográfica en torno sus características, posibles alteraciones estructurales y funcionales. Con la intención que los profesores y tutores tengan una guía acerca de problema y también para que se incorpore, a los jóvenes que tienen estas características, de manera adecuada y respetuosa al salón de clases.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, docencia, tutores, alumnos, educación.

Abstract

This paper intends to share some experiences about Asperger Syndrome in the educational environment and the strategies used in the classroom to incorporate them in a timely manner with students who have been diagnosed with this syndrome. A bibliographic review of its characteristics, possible structural and functional alterations is made. With the intention that teachers and tutors have a guide about the problem and also so that young people with these characteristics can be incorporated, in an appropriate and respectful way, into the classroom.

Key words: Asperger syndrome, teaching, tutors, students, education.

La intención de escribir este artículo es presentar cuestionamientos y reflexiones en torno al Síndrome de Asperger. Esto debido a que en últimas fechas han llegado a las escuelas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) un número considerable de alumnos diagnosticados con este Síndrome. Investigaciones que se han realizado en torno a este tema demuestran que existe un caso por cada 500 o 600 individuos, lo cual refleja que en México existen alrededor de 40 mil, aunque otros estudios señalan que existen uno por cada 165 personas.

Las preguntas que se intentarán responder a lo largo del presente trabajo parten de dudas que surgen como docente en el aula cuando llega un alumno con este diagnóstico, por ejemplo: ¿Qué es el síndrome de Asperger? ¿Cuál es su comportamiento? ¿Qué hacer con un alumno que ha sido diagnosticado con este trastorno? ¿Es una etiqueta? ¿No se puede trabajar con ellos en el aula? ¿Qué hacer con los papás? ¿Cómo ayudarlo a que se incorpore al salón de clases? ¿Trabajar desde la etiqueta o trabajar desde la persona?

Primero se iniciará con unas precisiones teóricas en torno a este síndrome, posteriormente se relatarán algunas experiencias y reflexiones de algunas docentes del Nivel Medio Superior de IPN en torno a un caso que se presentó en un grupo.

En México una de cada cien personas vive con autismo y Síndrome de Asperger, este diagnóstico se da por un experto a través de una evaluación clínica e individual pues no existe una prueba de imagen o laboratorio que detecte o permita realizar este diagnóstico. Existen distintos niveles de asperger, leve, moderado y severo. Las personas que lo manifiestan pueden realizar una vida casi normal, y en ocasiones pasan desapercibidos por la levedad de sus síntomas (Escoto, 2015)

Este Síndrome fue descrito por Hans Asperger en 1944, y se caracteriza por una evidente alteración social, dificultades en comunicación, déficit en capacidad de juego y un rango de comportamiento e intereses repetitivos, sin un retardo significativo en el lenguaje ni cognitivo. Comparte características nucleares del autismo.

Se afirma que existen ciertas conductas usuales en las personas que presentan este trastorno que hasta parecerían etiquetas:

Problemas para comprender los sentimientos de otras personas o para expresar sus propios sentimientos.

Dificultades para entender el lenguaje corporal

Evitar el contacto visual

Desean estar solos

Desean interactuar, pero no saben cómo hacer

Tienen intereses específicos, con frecuencia obsesivos

Hablan sólo acerca de ellos mismos y de sus intereses

Hablan de forma poco usual o con un tono de voz extraño

Tienen dificultades para hacer amigos

Pueden ser torpes o descuidados

Tienen rituales que no quieren, por ejemplo, una rutina muy rígida para irse a dormir

Realizar movimientos repetitivos o extraños.

Reacciones sensoriales poco comunes.

Partiendo de esta información se relatará a continuación un caso de un alumno de primer semestre el cual según sus padres había sido diagnosticado con el Síndrome de Asperger. Se cambiará el nombre del alumno para evitar sea identificado y proteger su privacidad. Se les llamará Arturo, son casos reales porque trabajó con ellos directamente como docentes y también como tutoras del alumno.

Arturo es un joven de dieciséis años que desde el primer día que llegó al salón de clases se mostró un poco ensimismado, asilado y un poco tímido, este comportamiento no es de extrañar pues algunos chicos a un inicio de su ingreso a la escuela tienen esta conducta esto debido a que todo lo que se les presenta es nuevo, diferente y carecen algunos habilidades sociales, las cuales algunos cambian con el tiempo cuando hacen nuevos amigos, se conocen y se integran. Otros ya es su personalidad y se trabaja con ellos para integrarlos y hacerles perder el miedo a convivir.

Una de sus profesoras comentó acerca del alumno “En una clase Arturo dijo que su experiencia no había sido muy agradable con algunas profesoras en el semestre anterior porque había tenido problemas con algunas ellas y que casi casi que había terminado peleado. Este comentario no me pareció raro (aunque si fuera de lugar porque no se lo pregunté) porque los alumnos en ocasiones tienen ciertas discusiones con las maestras por la calificación o porque se les corrige y se enojan. Posteriormente dijo que él era el jefe de grupo porque se había propuesto. Había cierta relación y simpatía, él se acercaba mucho a mí. Me llamaba la atención porque parecía un cantante de rock, cabello largo, chino y muy relajado por su actuar y vestir me hacía recordar a Jim Morrison, el cantante de los Doors. Probablemente también tenía la misma simpatía hacia mí porque constantemente me platicaba cosas que le ocurrían y era muy participativo, y sus participaciones eran muy acertadas. La clase que imparto es Filosofía”.

Su tutora comentó “El primer acercamiento con su familia fue en la junta de padres de familia, como tutora estaba repartiendo las boletas de mis tutorados, y toca el turno a su padre se acerca y me dice ¿usted es la tutora de Arturo? y le contesto afirmativamente y me dice sabe, le voy a pedir de favor que no ponga a trabajar a Arturo en equipo porque él no se puede incorporar a las actividades él tiene Síndrome de Asperger y tiene problemas de socialización ¿No se lo han dicho?, a lo que yo le respondí: pues precisamente para eso es el trabajo en equipo para que se incorporen y aprendan a socializar. Me respondió que tuviera mucho cuidado porque a él no le gustaba trabajar en equipo. El que no le guste trabajar en equipo no se me hizo raro porque con frecuencia los alumnos no les agradan trabajar en equipo. Por eso como docentes lo promovemos porque el trabajo colaborativo es uno de los objetivos en el Instituto Politécnico Nacional”.

Posteriormente algunas profesoras comentaron que el Papá había comunicado lo mismo a varias personas en la escuela que tenían cercanía con él “Mi hijo tiene síndrome de Asperger”. Era su manera de presentarlo. Es como si tuviera una etiqueta “Tengo Síndrome de Asperger” “No me hables” “No te me acerques”, “No me toques” “Te puedo gritar”.

La profesora que era su tutora se dio a la tarea de observarlo, comenta que “estuve cercana a su caso y al pendiente de su comportamiento. Así fue, después del primer parcial Arturo tuvo discusiones con el grupo y con su equipo, pero tampoco se me hizo raro porque con frecuencia los alumnos discuten, los jefes de grupo se enojan con el grupo por toda la responsabilidad que tienen: fotocopias, mensajes de los maestros, del director, de control escolar que terminan hartándose, más que jefe resulta ser un mensajero, así lo refieren los alumnos que son jefes de grupo, de tal manera que cuando se pregunta quién quiere ser jefe de grupo nadie acepta”.

“Pero si pasó algo que tuve que tomar en cuenta como tutora, él se desesperaba y empezó a molestarse mucho. Me enteré que la elección de grupo no se había hecho por elección grupal, sino que él se había autoelegido, lo cual creo inconformidad por parte del grupo. Esta situación la comenté con todos los demás compañeros para que se hiciera nueva elección y pues se eligió otra persona y él estuvo de acuerdo dijo “ya estoy harto son unos niños, quieren que haga yo todo y no ponen atención”, esto lo hizo en un tono muy fuerte y molesto. Hablé con él y le dije que no tenía por qué gritarles a sus compañeros que podría ser más respetuoso y bajar su tono de voz y al menos cuando estuve presente en clase con él no volvió a suceder que les gritara. Algo que noté en él es que era muy participativo, sus participaciones muy acertadas. Muy solícito en mi clase”.

Pasó el tiempo y un día juntaron a todos los docentes que impartían clase en ese grupo y vino una doctora y les dijo “tienen ustedes un niño con síndrome de asperger y nos empezaron a decir todas las características que tienen estas personas (las que mencioné anteriormente) fue muy curioso, porque todas las docentes que dábamos clase coincidimos que al alumno que se referían era participativo, se incorpora, es respetuoso, ha cambiado mucho en su comportamiento, no es grosero con los docentes. Qué raro no correspondían esos comportamientos que nos decían con las características de nuestro alumno, con la etiqueta del síndrome de Asperger. Acordarnos seguir tratándolo como lo hacíamos hasta ahora. Integrarlo como a cualquier alumno”.

Anteriormente comentó la tutora que había estado muy al pendiente de él, dados los comentarios que se habían hecho de él “los expertos” y los padres, que se había sorprendido el verlo jugando basquetbol en las canchas con algunos de sus compañeros de salón, le comentó que le gustaba el rock, de hecho, su apariencia era de esa manera cabello largo, pantalón de mezclilla una playera de rayas y muy relajado.

Estos cambios se comentaron entre las compañeras docentes del grupo con algunas compañeras alumnas y comentaron que ellas también habían notado el cambio mismo que estaba socializando más con los compañeros. En clase era participativo, la profesora de Filosofía II comentó que “es una asignatura que cuesta trabajo involucrar a los chicos, pero con él no costó trabajo participaba y se involucraba en las actividades y era muy participativo y acertado en sus comentarios”.

El papá insistía en que el hijo no podía trabajar en equipo y que se le aislara, por supuesto las docentes no hicimos caso a lo que decía el papá, lo involucramos, trabajamos con la persona no con la etiqueta, insistimos.

Esto fue sumamente interesante, porque este actuar de los docentes con el alumno fue intencional hay que recordar lo que dice Watzlawick (1974) nosotros estamos programados neurológicamente para el cambio. Nuestra reflexión era que, para llegar hasta aquí en Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, había aprobado un examen y que probablemente él no se había dado cuenta que había cambiado. Probablemente con Arturo ocurrió lo que dice un proverbio chino “Sólo el pez no sabe que nada en el agua”

Para concluir el que los docentes no trabajarán con la etiqueta permitió que Arturo creciera, estar al pendiente e incluirlo en las actividades, poner límites claros (Minuchin, 1974) le permitió darse cuenta de sus posibilidades, se descubrió a sí mismo. Centrarnos en lo que sabe hacer y no en lo que no sabe hacer. Creer en el cambio y la adaptación del sujeto a un nuevo entorno.

Ahora él está en cuarto semestre, siendo un alumno regular, de repente se le ve en las canchas con sus amigos compartiendo y conviviendo. La tutora de Arturo lo encuentra de vez en cuando y él muy serio la observa y la saluda, esboza una pequeña sonrisa, por supuesto no con mucho entusiasmo como siempre, pero se entiende que es parte de su personalidad.

Finalmente, como afirma Salvador Minuchin (1974) el hombre no es un ser aislado sino más bien un miembro activo y reactivo de grupos sociales, por lo tanto, el ser humano está en constante interacción con su entorno, siendo que la experiencia del hombre es determinada por la interacción con el medio. Protágoras decía: “El hombre es la medida de todas las cosas”.

Atwood. T. (2009) Guía del Síndrome de Asperger. Barcelona: Paidós.

Minuchin, S. (1974) Familias y terapia familiar. Barcelona: Gedisa

Watzlawick, P. (1974) Cambio. Barcelona: Herder.

Gente con síndrome de Asperger puede llevar una vida casi normal. Entrevista a Escoto
<https://www.jornada.com.mx/2013/10/19/sociedad/033n1soc> recuperado el 27 de agosto de 2019

LOS MENSAJES DE ODIOS EN INTERNET

Hernández Prados, María de los Ángeles¹
Universidad de Murcia
mangeles@um.es
Pina Castillo, María²
Universidad de Murcia
maria.pina1@um.es

RESUMEN

La proliferación de los mensajes de odio en Internet, concretamente en las redes sociales por parte de los más jóvenes, tiene consecuencias que van más allá de lo virtual. La legitimación de los discursos de odio produce una reducción de la empatía hacia los colectivos a los que va dirigida (Isasi y Juanatey, 2017), provocando muchas veces un aumento en las agresiones verbales y en el peor de los casos físicas. Los mensajes de odio han existido siempre, sin embargo, encuentran en internet un nicho en el que se extienden rápidamente, pues la comunicación viaja de forma más rápida y menos filtrada (Gigli, Demozzi y Pina-Castillo, 2019). El rechazo, la discriminación y el odio se traducen a diferentes formas como: xenofobia, racismo, sexismo, islamofobia, aporofobia, lgbtforobia, acoso escolar y en definitiva a cualquier colectivo o persona que suponga un elemento de diferencia. Por todo ello se hace necesario sensibilizar a toda la sociedad y en concreto a los más jóvenes, con la finalidad de frenar el discurso de odio en Internet.

Palabras clave: mensajes de odio, Internet, redes sociales, sensibilización, educación.

ABSTRACT

The hate speech on the Internet are proliferating, specifically in social networks by the youngest, has consequences that go beyond the virtual. The legitimization of hate speech produces a reduction of empathy towards the groups to which it is addressed (Isasi and Juanatey, 2017), often causing an increase in verbal aggressions and in the worst of cases physical aggressions. Hate messages have always existed, however, they find on the internet a niche in which they spread rapidly, as communication travels faster and

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. Máster en Mediación e Intervención Social por la Universidad de Murcia. Es educadora social y actualmente trabaja en un proyecto para prevenir los mensajes de odio en Internet. Doctoranda de la universidad de Murcia, Tesis "Competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y/o exclusión social".

less filtered (Gigli, Demozzi and Pina-Castillo, 2019). Rejection, discrimination and hate translate into: xenophobia, racism, sexism, Islamophobia, aporophobia, lgbtphobia, bullying and ultimately any element of difference. For all this it is necessary to sensitize the whole society and in particular the younger ones, in order to stop the hate speech on the Internet.

KeyWord: Hate messages, Internet, social networks, awareness, education.

1. INTRODUCCIÓN

La velocidad expansiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha sido vertiginosa, penetrando con un protagonismo inigualable en todas las esferas sociales, hasta el punto que el mundo presente se encuentra definido por las TIC, desde la educación hasta el ocio, las relaciones sociales, el ámbito laboral..., se encuentran transversalmente asociadas a las TIC. No solo se ha generalizado y popularizado, sino que se ha convertido en un eje crucial en el engranaje de la economía y del funcionamiento social. Ya no hay marcha atrás, las TIC han venido para quedarse, para instaurarse socialmente en la vida ciudadana.

Ante esta realidad, y desde diversos ámbitos y especialmente desde el educativo, se ha despertado una creciente atención y preocupación hacia cómo se ven afectados los procesos de socialización de los menores por el monopolio de las TIC en sus vidas.

El uso de las TIC está favoreciendo el nacimiento y establecimiento de las relaciones sociales, al abrirnos nuevos caminos para conocer nuevas personas. Internet, como mediadora de este proceso, encamina al ser humano para adentrarse en un nuevo mundo: el ciberespacio; donde el tiempo y la distancia geográfica, no son limitaciones para encontrar nuevas amistades, trabajar en equipo y continuar con los procesos formativos. (...) Estas relaciones sociales que nacen, se establecen y se afianzan mediante el uso de la tecnología en los procesos educativos virtuales, poseen sus propias características que las diferencian de las relaciones sociales que se establecen cara a cara, conocidas también como relaciones sociales tradicionales (Febres-Cordero y Anzola, 2019, p.35).

La penetración en mundo aparentemente desregularizado, en el que la persona se siente plenamente libre de expresión, ha contribuido a una nueva construcción social, a una sociedad virtual paralela en la que la heterogeneidad propia de cualquier territorio social se ve multiplicada exponencialmente a escala mundial, una sociedad en la que

afloran diferentes estilos de ser y de vivir, de afrontar los miedos, los conflictos, las emociones, etc. La existencia de un mundo virtual separado del real que a modo de profecía describía Gibson (1984) y al que denominaba ciberespacio, ha dejado de ser una utopía para convertirse en una realidad, con la salvedad que dicha separación no ha sido sostenible. De hecho, “muchas de las conductas que se llevan a cabo en el mundo físico se han trasladado al ciberespacio, dando paso a «nuevos» comportamientos y oportunidades delictivas, así como a procesos de victimización en parte distintos” (Gassó, Fernández-Cruz, Montiel, Martín-Fumadó y Agustina, 2019, p.73).

Sin intención de demonizar las TIC, pues las posibilidades que éstas brinda a la humanidad son cuantiosas, y el mal uso de las mismas son decisiones atribuibles a la moralidad de cada persona, nos gustaría resaltar que el incremento de los ciberdelitos (fraude, de robos de identidad, de acoso, etc.) y la exposición cada vez más generalizada de la población a los mismos es una realidad palpable. La expresión del delito en la red, aunque presenten similitudes con formas delictivas ya tipificadas en el código penal, cuentan con una singularidad y especificidad propia que demandan de nuevos modos de legislar, regular y proteger a la ciudadanía de estas nuevas problemáticas a las que se encuentran expuestas (Barrios Andrés, 2018). En este sentido, es una realidad que en la sociedad española existe una tendencia creciente en cuanto a la comisión de prácticas delictivas en la red, lo que a su vez requiere un mayor conocimiento de la ciberdelincuencia, así como las competencias necesarias para trabajar a favor de su prevención (Paya Santos, Cremades Guisado, y Delgado Morán, 2017).

El Consejo de Europa (2003) considera y refleja como hechos delictivos: los delitos contra la confidencialidad; informáticos; relacionados con el contenido y relacionado con infracciones de la propiedad intelectual.

Lamentablemente, consideramos que esta lista de ciberdelitos no está exenta de verse incrementada con el paso de los años, pues el delito es una construcción social y como tal siempre pueden emerger nuevas formas de acometer los actos delictivos. Si bien es cierto que para la protección de los menores existen sistemas de control parental, como ya expusimos hace mucho tiempo en nuestra primera aportación a esta temática (Hernández-Prados y Solano, 2001), los cuales se han perfeccionado considerablemente en el tiempo, también lo es que, por motivos generacionales, los menores son más hábiles en el dominio de las nuevas tecnologías, y que la funcionalidad de este tipo de programas suele ser temporal. De ahí que la creación de

un sistema de seguridad política, jurídica y ciudadana se haya visto como algo de imperiosa necesidad, en un principio, para la protección de aquellos que se estiman más vulnerables, los menores, pero extensible al resto de la población.

De todos los riesgos y delitos de la red, nos centramos en esta ocasión, por mero pragmatismo e interés científico en los mensajes de odio, pues se ha normalizado bajo la libre expresión, y se desconoce como delito que atenta contra la dignidad, igualdad y libertad de las personas. En este sentido las cuestiones a las que pretendemos dar respuesta en este trabajo son: ¿Qué se entiende como mensajes de odio? ¿Por qué surgen? ¿Por qué son tipificados como delito? ¿Qué prevalencia tienen estos mensajes este delito en nuestra sociedad? ¿Qué tipo de mensajes de odio son los más popularizados y en qué sectores poblacionales? ¿Cuáles son las consecuencias que tienen la viralización de los mensajes de odio en la sociedad? Sin más preámbulo, comenzamos a definir en primer lugar los mensajes de odio más frecuentes en la actualidad.

2. EL ODIO A TRAVÉS DE LOS MENSAJES EN INTERNET

Los mensajes de odio siempre han existido, sin embargo, Internet y en concreto las redes sociales han supuesto una plataforma con las características perfectas para que su difusión sea mayor y en consonancia también el perjuicio que genera (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2012). En la actualidad resurgen como foco de interés y debate, pues encuentra en la red un nuevo espacio de expresión para los mismos, con la especial cobertura e inmunidad que les garantiza el anonimato. Es necesario poner de relieve que la comunicación por redes sociales es más inmediata y menos filtrada, pues no solamente es mucho más despersonalizada que la comunicación cara a cara, sino que en ocasiones la gente se esconde detrás de un perfil falso o simplemente anónimo.

Antes de adentrarnos en la tipología de mensajes de odio y su estado en la red, consideramos esencial delimitar qué entendemos por odio. El odio como antítesis del amor, como aquello que según San Martín (2014) permite separar lo que el amor ha unido con su efecto idealizante. De hecho, ambos términos han sido contemplados y manifestados por el ser humano de diferentes maneras a lo largo de toda su existencia. Según la RAE (2017) el odio se define como “antipatía y aversión hacia algo o hacia alguien cuyo mal se desea”.

Según Colina (2010) “el odio es doblemente perverso porque desea mal y porque, al parecer, marca una aversión incontrolable” (p.1). Además, como señala Echeburúa (2013, p.68) “no termina nunca de satisfacerse. Es un mecanismo adaptativo negativo, sobre todo cuando no es una mera reacción inicial, sino que se mantiene en el tiempo”

Algunos autores incluyen el odio como calificador de comportamientos desviados, que pueden ser agresiones, amenazas, insultos, y en definitiva una posición hostil hacia determinados colectivos (Salinero, 2013).

Los mensajes de odio atentan contra los derechos de igualdad y no discriminación, y son considerados un delito, pues como defiende Fuentes Osorio (2017) no estamos ante una categoría homogénea, sino que depende tres factores: “la presencia de una aversión discriminatoria, las necesidades preventivas de los colectivos vulnerables y la defensa de los valores de la comunidad puestos en cuestión” (p.19). Todo ello no hace más que evidenciar, como continúa afirmando el autor que, “las graves consecuencias que tienen las conductas motivadas por el odio sobre los colectivos, la sociedad y el sistema democrático obligan a plantearse la necesidad de actuar antes de que se produzca una lesión” (p.27).

En ocasiones, estos mensajes se dirigen hacia un colectivo o grupo, otras son personalizadas y etiquetadas bajo el paraguas del Bullying (presencial) o Cyberbullying (a través de las TIC). En ambos casos la intencionalidad de herir al otro u otros se encuentra presente, existe un desprecio considerable hacia ellos, y manifiestan ese odio mediante mensajes, o mediante la violencia física, en cualquier caso,

El odio es un sentimiento negativo que solo hace daño a quien lo siente, se vuelve contra uno mismo y puede llegar a generar culpa y autodesprecio; a los ofensores no les alcanza nada de ese rencor. El odio supone un reconocimiento doloroso de la impotencia ante la persona odiada. El desprecio alivia con frecuencia, pero no consuela nunca. Estar anclado en el resentimiento produce una insatisfacción con la vida y un empobrecimiento de la vida personal y, en algunos casos, puede intensificar los síntomas de depresión y ansiedad preexistentes (Echeburúa, 2013, p.68)

Los mensajes de odio, e incluso las *fake news* o bulos que tienen la finalidad de desprestigiar, criminalizar o atacar a un determinado colectivo, implican consecuencias que van mucho más allá del daño moral. Pues como se ha mencionado anteriormente, cuando estos discursos se normalizan o se aceptan, producen una reducción de la empatía hacia los colectivos hacia los que se dirige y aumenta la agresividad y la

violencia hacia ellos (Isasi y Juanatey, 2017). En esta misma línea, el autor Montoro Montarroso (2019, p.25) destaca que:

Las formas de comunicación ofensiva y de incitación a la violencia que pueda constituir un daño contra un grupo o parte de él o incluso contra una persona determinada por su razón de pertenencia al mismo por motivos de etnia, género, orientación sexual, religión, grupo social, afiliación o ideologías políticas o por otras características sociales, personales o funcionales se remonta a los orígenes de las sociedades.

Atendiendo a la anterior afirmación, todos hemos sido víctimas del discurso de odio, o podemos serlo en algún momento de nuestra vida, por ser mujer, por la religión, por el color de la piel, por la identidad de género o la orientación sexual, por pertenecer a una etnia diferente, por la edad, por tener algún tipo de diversidad funcional, por hablar otra lengua, por las opiniones políticas, morales, por la posición económica o social o sencillamente por la apariencia (por el peso, el color de pelo...), al fin y al cabo, por cualquier elemento de diferencia.

Es diversa la tipología y la intencionalidad que tienen los mensajes de odio, en este mismo sentido y como se puede apreciar en la siguiente figura, Miró Linares (2016) realiza una clasificación sobre la comunicación violenta y el discurso del odio en Internet:



Figura 1. Comunicación violenta y discurso violento en internet (Miro Linares, 2016)

Para Fortuna (2017) los mensajes de odio pueden tener distintas intenciones, pudiendo clasificarse en cuatro tipologías que ha de ser identificadas por el investigador:



Figura 2: Tipología de mensajes de odio según su intencionalidad (Fortuna, 2017).

En base a estas dimensiones, los mensajes de odio se definen como un lenguaje que ataca o disminuye, que incita a la violencia o al odio contra grupos, basados en características específicas como apariencia física, religión, descendencia, origen nacional o étnico, orientación sexual, identidad de género u otro, y puede ocurrir con diferentes estilos lingüísticos, incluso en formas sutiles o cuando se usa el humor (Fortuna, 2017).

Surgen del rechazo a lo diferente, pues la mayoría de veces este odio y rechazo nace del desconocimiento del colectivo o personas que lo forman (Montoro Fernández y Ballesteros Moscosio, 2016). Pues en ocasiones se rechaza a ciertos colectivos sin conocer a ninguno de sus miembros. De hecho, en muchas ocasiones se extiende a todo el grupo ideas preconcebidas que no guardan ninguna relación con la realidad. Es más, sin existir previamente un conflicto o problema previo, sino que utilizan este discurso para encauzar frustraciones o desconocimiento.

Aunque cualquier persona puede ser víctima de los mensajes de odio, los grupos sociales que son carne de cañón son al mismo tiempo lo más vulnerables. En el siguiente apartado se expone la forma en la que afectan los mensajes de odio a contribuir a los diferentes colectivos que suelen ser blanco de estos mensajes, principalmente la xenofobia, el racismo, el machismo, la lgbtfobia, la islamofobia y el acoso escolar. La proliferación de los mensajes de odio se ve agravada con Internet y específicamente con las redes sociales. Y es que, aunque los mensajes de odio siempre han existido, la existencia de los dispositivos móviles consigue una inmediatez y viralidad que en estos casos puede resultar peligrosa (Gigli et al., 2019).

3. PRINCIPALES FOCOS DE ODIO

El miedo, el desconocimiento, la frustración e incluso la ignorancia ante determinados colectivos o hacia los rasgos que los definen, contribuyen a adoptar posturas y actitudes de rechazo y hostilidad. El pensamiento crítico y en este caso la educación, son de vital importancia para convivir en una sociedad multicultural y diversa, en la que muchas veces la cultura o los valores recibidos desde la familia no son respetuosos y no son compatibles con la armonía y el respeto que debería caracterizar el mundo en el que vivimos. Por lo que la sensibilización en este ámbito a los diferentes agentes que constituyen la sociedad es fundamental para evitar este tipo de comportamientos que se traducen a mensajes de odio en las redes sociales.

A continuación, se exponen los diferentes focos de odio a los que van dirigidos los mensajes de odio en Internet y a los que muchas veces van acompañados de bulos creados con la finalidad de aumentar este odio, que no aporta nada y que nos aleja como sociedad, en lugar de acercarnos y fomentar valores de respeto y entendimiento.

Con respecto a la xenofobia, la Real Academia de la lengua Española (RAE, 2017) en su primera y única acepción la define como “fobia a los extranjeros”. El discurso que siempre se suele escuchar con respecto a las personas inmigrantes, y en la actualidad con los refugiados es que nos invaden, que vienen a islamizarnos, que son terroristas o incluso que nos van a robar la identidad. ¿Pero qué es la identidad? Siguiendo con la RAE (2017) la identidad en su segunda acepción se define como “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” y en su tercera acepción “conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. Si tenemos en cuenta estas dos acepciones, es difícil, o más bien imposible que esta identidad sea fija a lo largo de nuestra vida (ya sea a nivel individual o colectivo). Por otra parte, vivimos en una sociedad globalizada, donde la influencia de otros países es constante, desde lo comida con la que nos alimentamos, la ropa que vestimos, la música que escuchamos y prácticamente todas las actividades que realizamos y los productos que consumimos.

Por otra parte, con respecto al racismo existe la creencia de que hay diferentes razas, y en este sentido una vez más las diferencias juegan su papel de discriminar, cuando la única raza que existe es la humana. Las diferencias no van exclusivamente en función de la etnia, sino que cada persona es única y diferente. Las conductas racistas están instauradas en toda la sociedad, consciente o inconscientemente se expresan también en forma de prejuicios o estereotipos, que tienen consecuencias sobre la vida de las personas, como “Te han engañado como un chino” “Vas hecha una gitana” “Es una

merienda de negros” y muchas más que se escuchan con naturalidad sin ser conscientes de la repercusión que tienen en la generación de estos estereotipos.

Lo mismo sucede con el machismo, pues aún en la sociedad española la educación que se recibe, en la mayoría de los hogares es sexista, estableciendo diferencias entre hombres y mujeres, niños y niñas. El sexismo no solo repercute de forma negativa en la mujer, sino que también perjudica al hombre y lo discrimina. Sin embargo, y en el caso de las redes sociales, se puede afirmar que afecta especialmente a las mujeres y se traducen a ciberacoso, *fake news*, amenazas, odio.

Otro de los colectivos que sufre los mensajes de odio en las redes sociales es el colectivo LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales). Las reacciones más recurrentes cuando una persona se entera de que alguien es LGBT, suelen estar relacionadas con el rechazo o el miedo al contagio (como si se tratara de una enfermedad). Los prejuicios surgen por la necesidad que tenemos de etiquetar todo, como si lo importante fuera por quien te sientes atraído o como te quieras vestir, cuando lo realmente importante no es eso, sino la calidad humana de la persona, y la única forma de descubrirlo es acercándonos a ella, conociéndola, sin prejuicios.

La palabra aporofobia, surge con la necesidad de legitimar una realidad, como es el caso del odio al pobre, pues muchas veces se confunde con racismo, cuando en realidad no se rechaza por ser inmigrante, sino por ser pobre. La creadora de esta palabra es Adela Cortina (2017), que destaca la importancia que tiene ponerle nombre a los fenómenos, como cuando hay un huracán, o una borrasca, pues así pueden distinguirlo y prevenirse, en este caso la aporofobia es un fenómeno social y darle un nombre implica poder prevenir las consecuencias que tiene sobre las personas que lo sufren.

Por último, dentro de los focos de odio, en el *bullying* o acoso escolar, tienen cabida todas las formas de odio que se han mencionado anteriormente y al que se le tiene que añadir la discriminación, rechazo u odio ante cualquier elemento de diferencia que puede ser por características físicas (el peso, el pelo...) o incluso por cuestiones relacionadas con la diversidad funcional.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A pesar de ser una temática emergente, de reciente aparición en el discurso científico, la proliferación de la producción ha sido elevada, adolece de una sistematización metodológica que permita avanzar en la investigación. El problema tal y como señala

Fortuna (2017) se debe a la detección de los textos, ya que no se hacen públicos y cada vez que se inicia una investigación hay que empezar recopilar nuevos mensajes para su análisis. Todo ello dificultad, la posibilidad de estudios con amplias muestras, de estudios comparativos, de metaanálisis, etc. Por otro, a pesar de todo lo que se ha avanzado metodológicamente en las estrategias de análisis de contenido, aún existen reticencias y connotaciones negativas respecto a la investigación cualitativa en algunos sectores, y más específicamente hacia el análisis de contenido.

Como ya expusimos hace tiempo, “el surgimiento de una *violencia gratuita* que afecta directamente a la convivencia y para la que la sociedad todavía no ha encontrado respuestas adecuadas” (Hernández-Prados y Solano, 2007, p.18). La única forma de terminar con estos mensajes de odio es a través de la educación y el pensamiento crítico, y por supuesto abriéndose a conocer al otro para descubrir que no existe ninguna razón para odiar, que las diferencias no solamente son bonitas, sino que también enriquecen. Porque no, no hay razas, todos somos diferentes, pero si algo tenemos en común es que tenemos los mismos derechos y merecemos el mismo respeto, sea cual sea nuestro lugar de nacimiento.

REFERENCIAS

- Barrio Andrés, M. (2018). *Ciberdelitos: amenazas criminales del ciberespacio: Adaptado reforma Código Penal 2015*. Editorial Reus.
- Colina, C. (2010). Las paradojas del odio. *Razon y Palabra*, 15(71).
- Consejo de Europa. (2003). Additional protocol to the convention on cybercrime, concerning the criminalisation of acts of a racist and xenophobic nature committed through computer systems. European Treaty Series (189) Budapest. Recuperado de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent=documentId=090000168008160f>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós
- Echeburúa, E. (2013). El valor psicológico del perdón en las víctimas y en los ofensores. *Eguzkilo*, 27, 65-72.
- Febres-Cordero, M. A., & Anzola, M. (2019). Las relaciones sociales derivadas del uso de las tecnologías en los procesos educativos virtuales. *Educere*, 23(74), 27-37.
- Fortuna, P. (2017). Automatic detection of hate speech in text: an overview of the topic and dataset annotation with hierarchical classes. Trabajo final de master. Universidade do Porto

- Fuentes Osorio, J. L. (2017). El odio como delito. *Revista electrónica deficiencia penal y criminología*, 19, 1-52.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., y Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del CAC*, 15(38), 37-44.
- Gassó, A. M., Fernández-Cruz, V., Montiel, I., Martín-Fumadó, C., y Agustina, J. R. (2019). Retos forenses ante la cibercriminalidad social en menores. *Revista Española de Medicina Legal*, 45(2), 73-76.
- Gibson, William. (1984). *Neuromante*. España: Editorial Ace Books.
- Hernández Prados, M.A. y Solano Fernández, I.M. (2001). Un nuevo miembro en el núcleo familiar: Internet. En Actas de Congreso. EDUTEC'01: Tecnología, educación y desarrollo sostenible. Edición electrónica. CD-Rom
- Hernández Prados, M.A. y Solano Fernández, I.M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 10 (1), 17-36.
- Isasi, A. C., Y Juanatey, A. G. (2017). El discurso del odio en las redes sociales: Un estado de la cuestión. Ajuntament de Barcelona progress report.
- Llinares, F. M. (2016). Taxonomía de la comunicación violenta y el discurso del odio en Internet. IDP. *Revista de Internet, Derecho y Política*, (22), 82-107.
- Miró Llinares, F. (2016). Taxonomía de la comunicación violenta y el discurso del odio en Internet. IDP. *Revista de Internet, Derecho y Política*, (22), 82-107.
- Montoro Fernández, E., y Ballesteros Moscosio, M. Á. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en Secundaria/Teaching skills for the prevention of cyberbullying and hates crimes in Secondary School. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 15(1), 131-143.
- Montoro Montarroso, A. (2019). Análisis de Sentimientos para la prevención de mensajes de odio en las Redes Sociales (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Castilla la-Mancha
- Paya Santos, C., Cremades Guisado, A. y Delgado Morán, J. D. (2017). El fenómeno de la ciberdelincuencia en España: La propuesta de la Universidad Nebrija en la capacitación de personal para la prevención y el tratamiento del ciberdelito. *Revista Policía y Seguridad Pública*, 7(1), 237-270.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la Lengua Española* (23.a ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Salinero Echeverría, S. (2013). La nueva agravante penal de discriminación. Los "delitos de odio". *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 151, 263-308

San Martín, V. L. (2014). " El Odioamoramiento En El Lazo Social. *Intervención en el panel "Odionamoramiento en el lazo social". Jornadas de Escuela. Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de:* http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1809.pdf

EL RETO EN LA APLICACIÓN DOCENTE DE LAS TECNOLOGÍAS DE DIGITALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA.

Dra. Laura Nogaledo Gómez¹

Profesora Departamento de Escultura e Historia de las Artes
Plásticas Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla
lnogaledo@us.es

Resumen:

Los oficios del futuro serán tecnológicos o tendrán una gran carga tecnológica, diferentes a lo que conocemos y muchos no existen actualmente como estudios reglados.

La influencia de la digitalización, de los nuevos medios tecnológicos aplicados a la creación plástica tridimensional es una realidad y es una apuesta prioritaria en el estudio e investigación del campo de Bellas Artes desde el área de Escultura.

Un futuro de investigación que ya tiene que convertirse en presente, para poder desarrollar propuestas innovadoras, contribuir a la sociedad y fomentar la salidas laborales con estas competencias adquiridas demandadas por el mercado laboral.

Abstract:

The jobs of the future will be technological or will have a great technological load, different from what we know and many do not currently exist as regulated studies. The influence of digitization, of the new technological means applied to three-dimensional plastic creation is a reality and it is a priority commitment in the study and research of the Fine Arts field from the Sculpture area. A future of research that has to become a present, in order to develop innovative proposals, contribute to society and promote job opportunities with these acquired skills demanded by the labor market.

Palabras clave: docencia-escultura-arte público-entorno-prototipos

Key Words: teaching-sculpture-public art-environment-prototypes

¹ Laura Nogaledo Gómez, Licenciada en Bellas Artes. Doctora en Bellas Artes. Profesora Departamento de Escultura e Historia de las Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla.

1. Los oficios del futuro serán tecnológicos.

La aplicación docente de nuevas tecnologías es una apuesta que conjuga arte-técnica-tecnología-relación con el espectador y entorno. Un espacio para la investigación, experimentación y encuentro que aúne el pensamiento transversal creativo con aplicaciones plásticas al servicio del creador y conservador-restaurador, para innovar y mejorar en la capacitación de los estudiantes, futuros profesionales, adquiriendo nuevas herramientas, vías de trabajo y posibilidades.

Nuestra clase es un lugar de investigación reflexión y cooperación. Una apuesta que conjuga el gran potencial creativo, pluridisciplinar, investigador, capaz de crear, proyectar y ejecutar las obras, aportando e innovando en las propuestas, estudios, aplicaciones y resultado final.

Los estudios de Bellas Artes se centran en potenciar la creatividad, la capacidad investigadora, el pensamiento transversal y dar herramientas y técnicas a los estudiantes para mejorar sus habilidades buscando caminos expresivos personales, tanto si se destinan a una carrera de creador plástico como si estos conocimientos se destinan a implementar otros sectores.

Las salidas laborales de nuestros egresados son generalmente trabajos por objetivos, donde el potencial del individuo tendrá que desarrollarse al máximo para ser competitivo en el entorno profesional.

Desde el área de Escultura, el estudio de los elementos tridimensionales tanto desde el campo creacional de Bellas Artes como desde el campo de Conservación y Restauración de Bienes Culturales es una prioridad.

La implementación en los programas docentes de técnicas de digitalización tridimensional y tecnologías aplicadas al servicio de la creación y restauración artística, es una constante que permite trabajar consecuentemente el estudio del espacio, del entorno social y urbanístico, cómo intervenirlos y proyectar, ejecutar, crear la obra o prototipo y ser competitivo a la hora de presentar las propuestas trabajando de manera proyectual y creacional, ejecutando prototipos y obras con la precisión y posibilidades que proporcionarán las herramientas y técnicas que se van a trabajar.

Pensar y experimentar cómo el arte puede abordar las distintas formas de producción artística y aportar soluciones transversales que mejoren problemáticas es el objetivo prioritario utilizando los recursos tecnológicos de manera consecuente.

Desde el área de Escultura, la intervención en el espacio, la generación de proyectos y la formalización de obras mediante concursos requiere realizar propuestas, prototipos, como lo vienen haciendo tradicionalmente desde el campo de la arquitectura.

Desde el campo de trabajo de las tres dimensiones, con la creación plástica en la transversalidad existente hoy en día, donde el binomio arte y tecnología es una realidad y la integración y estudio del entorno una prioridad.

La interrelación con el espectador es una vía de trabajo, tendencia hoy en día dentro del Arte Relacional, actualmente la creación aboga por una tipología de obras multidisciplinares donde se conjugue una labor investigadora, temática potente, una buena ejecución y acabado.

Desde la creación plástica la impronta manual, digitalizada y estudiada virtualmente permite un campo de estudio importante para generar óptimos resultados, combinando las diferentes técnicas y herramientas digitales disponibles, permitiendo al creador plástico mejores resultados.

Para lograr la reacción, movimiento e interactividad de las obras trabajaremos con Realidad Aumentada, Realidad Virtual y Arduino.

Arduino es una plataforma de creación de prototipos de código abierto basada en hardware y software libre y fácil de usar. Esta plataforma proporciona una herramienta de programación de código abierto y fácil de usar, para escribir código y subirlo a tu tarjeta a través de como Arduino IDE (Entorno de Desarrollo Integrado). Estas tarjetas son capaces de leer entradas – luz, medir la temperatura, proximidad o calidad del aire en un sensor, o un mensaje SMS o Twitter – y convertirlo en una salida – activando un motor o motores, encendiendo una luz o led de color, publicando contenido en línea o activando eventos externos y que aparezcan los resultados en una pantalla lcd. Puedes decirle a tu placa qué hacer escribiendo código y subiéndolo al microcontrolador usando su propio lenguaje de programación (basado en Wiring) y el software Arduino (IDE) con el que programar nuestra placa, basado en Processing.²

Desde el campo de Conservación y Restauración es de vital importancia la digitalización del patrimonio, por ser una técnica no invasiva de poder estudiarlo y documentarlo.

La información y datos que proporciona es una herramienta de gran importancia para el escultor, restaurador que tenga que estudiarla y diagnosticarla, proporcionándole mucha información para poder realizar las intervenciones pertinentes.

Debemos de recalcar que en ningún caso la digitalización e impresión es un sustituto de la labor técnica del profesional, sino una herramienta a su servicio. El equilibrio entre el estudio e investigación de las obras, los medios

² Arduino, más de 1000 proyectos y tutoriales en <https://descubrearduino.com/>

tecnológicos de diagnóstico, entre los que se encuadra esta técnica junto con la destreza y técnica manual del profesional son las que permiten un óptimo resultado.

Buscamos como objetivo que el aula sea un espacio de investigación integrador, a partir de las líneas de trabajo establecidas dentro de los programas de las asignaturas afines. Que nuestros alumnos elaboren sus propuestas con estas directrices y que implementen los resultados, optimizando al máximo los recursos con un ambiente colaborador inclusivo.

Los trabajos que se realicen podrían formar parte de publicaciones, sirviendo para su difusión y como enlace con el sector profesional.

2. Objetivos docentes:

-Fomento y generación de conocimiento orientado a los retos de la sociedad desde una perspectiva activista, potenciando el papel investigador e interlocutor del creador actual y su rol en la sociedad.

-Desarrollo de tecnologías emergentes aplicadas a la creación plástica, innovando en las aplicaciones al sector artístico y creativo.

-Desarrollo de tecnologías emergentes aplicadas a la conservación y restauración de bienes culturales, innovando en las aplicaciones tanto documentales, investigadoras, reconstructivas y como medio didáctico que muestren diferentes intervenciones, procesos de deterioro, restauraciones, estado inicial... etc., que permitan conocer, documentar, reconstruir y difundir los resultados.

-Impresión de piezas, creación de prototipos y obras tridimensionales. Combinar la precisión manual con la mecánica para obtener resultados óptimos. Investigar impresiones en resina y PLA, aplicaciones, acabados, resistencias, etc., innovando en dichos procesos. Actualmente la impresión digital aunque precisa, está lejos de una terminación autónoma sin la intervención manual del creador o restaurador. Los procesos de acabado, pátina y policromado.

-Investigar y aplicar las técnicas y tecnologías utilizadas en los campos de arquitectura e ingeniería a la creación plástica multidisciplinar actual desde un enfoque transversal, implementando con las técnicas tradicionales.

3. Retos docentes, implementación de programas.

La implementación de los actuales programas docentes a través de tecnologías de digitalización y nuevos medios digitales, la aplicación de ciertas técnicas y tecnologías específicas es necesario para tener una formación completa de los estudiantes. Las líneas de trabajo investigadas y la aplicación de las técnicas y tecnologías, serán presentadas a los alumnos para que los avances permeabilicen rápidamente y funcionen a modo de testeo, con la finalidad de detectar posibles mejoras, completar las aplicaciones o innovar en las mismas.

Actualmente la implementación de herramientas de nuevas tecnologías en la docencia, es una de las demandas que los estudiantes expresan con mayor insistencia.

Realizar labor de difusión de los resultados obtenidos y de las posibilidades de la técnicas y tecnologías del laboratorio, a través de publicaciones, workshops, sesiones de difusión y organización de cursos específicos. Para este tipo de actividades contamos con la colaboración de expertos externos que participarán en la formación, difusión y externalización de los resultados a través de las sesiones específicas organizadas.

Conclusiones.

Las tecnologías aplicadas a la creación y restauración artística dentro de los programas de algunas asignaturas específicas del área de escultura es una necesidad el peso de combinación de diferentes técnicas y tecnologías aporta múltiples posibilidades de resolución y ejecución de obras o problemáticas.

Las soluciones pueden aportar gran impacto científico y tecnológico, abriendo líneas de trabajo proporcionando los conocimientos, técnicas y tecnología para poder ser aplicadas en infinidad de proyectos.

Se pretende, siguiendo la estela el profesor Neil Gershenfeld, director del CBA (Center for Bits and Atom), ser unos de los principales vectores de transformación para el paso de la economía y la sociedad industriales a la sociedad de la información o sociedad red (Castells, 1997, 2001). Seguir la hipótesis sobre la que se funda el movimiento de los fab labs es que la creciente socialización de los procesos de diseño y fabricación supondrá cambios económicos, sociales y culturales de relevancia. La Fab Lab Network considera que la forma en que lleguen a desarrollarse estas tecnologías no está dada a priori, sino que dependerá de la compleja interacción entre creadores individuales, avances científico-técnicos, intereses empresariales y económicos, y empuje y capacidad de innovación de las fuerzas sociales.

Desde el potencial creativo de los profesionales de Bellas Artes y Conservación y Restauración de Bienes Culturales, estas herramientas son imprescindibles para abrir caminos expresivos y optimizar y mejorar las propuestas, haciéndolas más completas, innovadoras y competitivas ante los retos de la sociedad actual.

Bibliografía:

Castells, M. (1997) (edición original en inglés 1996) “La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad red”. Alianza Editorial. Madrid.

Gutierrez de Rueda, M., Pérez de Lama, J., Vázquez Carretero, N., Durand Neyra P. (2011) “FabWorks Diseño y Fabricación Digital para la Arquitectura. Docencia, Investigación y Transferencia”. Escuela técnica Superior de Arquitectura. Universidad de Sevilla. Sevilla

Arduino, más de 1000 proyectos y tutoriales.(2014): Disponible en <https://descubrearduino.com/> Consultado el 09/03/2020 a las 8:30

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

MEDIOS TECNOLÓGICOS AL SERVICIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE, A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA DE ENSEÑANZA VIRTUAL EN EL GRADO DE BELLAS ARTES.

Dra. Laura Nogaledo Gómez¹

Profesora Departamento de Escultura e Historia de las Artes
Plásticas Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla
lnogaledo@us.es

Resumen:

El presente artículo recoge los resultados en la aplicación docente del proyecto "Modelos didácticos TIC: biblioteca de medios tecnológicos al servicio de la actividad docente, a través de la plataforma de enseñanza virtual, en los grados de Bellas Artes y Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Acrónimo: US_ArTTic" Concedida en el III Plan Propio de Docencia. Ayudas a centros y departamentos para la coordinación de actuaciones encaminadas a la mejora integral de los títulos. Convocatoria 2018. Realizado en el curso 2018-2019. La actuación que se describe en la presente ponencia describe la parte referida a la digitalización de la colección de yesos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla y su aplicación docente.

Abstract:

This article collects the results in the teaching application of the project "ICT teaching models: library of technological means at the service of teaching activity, through the virtual teaching platform, in the degrees of Fine Arts and Conservation and Restoration of Cultural Property. Acronym: US_ArTTic" Awarded in the III Own Teaching Plan. Aid to centers and departments for the coordination of actions aimed at the comprehensive improvement of degrees. Call 2018. Carried out in the 2018-2019 academic year. The action has consisted mainly of the digitization of the plaster collection of the Faculty of Fine Arts of the University of Seville.

Palabras clave: docencia-escultura-gipsoteca -digitalización-modelos.

Key Words: teaching-sculpture-gipsoteca -digitization-models.

¹ Laura Nogaledo Gómez, Licenciada en Bellas Artes. Doctora en Bellas Artes. Profesora Departamento de Escultura e Historia de las Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla.

1.La digitalización de modelos escultóricos y su aplicación docente.

Paliar los efectos de la reducción de horas presenciales en la enseñanza de estudios de Bellas Artes con la implantación de los Grados es un reto en el que trabajamos diariamente. Innovando y buscando aplicaciones que sean atractivas para el estudiante y que aporten conocimientos extra o material para profundizar en los mismos.

La implantación de la Plataforma Virtual para cada asignatura permite, de manera sencilla, colgar contenido de la asignatura así como bibliografía, notas y entrega de ejercicios, entre otras muchas cosas.

Sin embargo, detectamos que es el material interactivo, como los enlaces web a recorrer obras en museos, a entrevistas con artistas y comisarios etc, los que tienen mayor índice de visitas.

La tipología de estudiantes ha evolucionado, es un perfil más tecnológico, que interactúa constantemente a través de las redes sociales, el móvil o el ordenador. Por ello la digitalización de la colección de yesos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla, utilizada como apoyo docente en diferentes asignaturas ha sido recibida por los alumnos de manera extraordinaria.

Debemos tener en cuenta que estamos ante un perfil de estudiantes cuya mirada está desarrollada para ver a través de una pantalla. Este hecho hace que visualizar las obras a través de sus dispositivos haya mejorado, primero su interés hacia las mismas piezas, su percepción de las esculturas clásicas, así como, por otro lado atraídos por la novedad del formato, su conocimiento y estudio.

Objetivos generales planteados:

- Potenciar nuevas metodologías docentes de naturaleza digital y herramientas pedagógicas dentro de las infraestructuras TIC, y con un enfoque directo al estudio autónomo de los estudiantes de Grado en los títulos de BBAA y C+R.
- Creación de nuevos materiales docentes basados en las nuevas tecnologías y el uso de la Plataforma de Enseñanza Virtual.
- Creación de grupos interdisciplinares que aborden cuestiones relacionadas con el uso de metodologías docentes innovadoras.

Objetivos específicos:

- Diseñar nuevos métodos de enseñanza basados en los recursos TIC, a

partir del desarrollo de herramientas de aprendizaje para el estudio autónomo/tutorizado y participativo del alumnado.

- Definir y establecer contenidos pedagógicos dinámicos y transversales que contribuyan a la formación teórico-práctica de los alumnos y al avance de su autoformación.
- Incentivar la implicación del profesorado en la exploración y uso de nuevos recursos TIC adaptados a las nuevas metodologías del EEES, fomentando su uso.
- Digitalización de los recursos didácticos físicos (esculturas, relieves, etc.) actualmente usados por los docentes en las aulas para la transmisión de contenidos teórico-práctico, así como la creación de nuevos recursos digitales.
- Optimizar el uso de la Plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla, para compartir los recursos elaborados, entendiéndolo como una herramienta de uso plural e interdisciplinar por parte de las asignaturas implicadas.
- Fomentar en el alumnado un sistema de aprendizaje basado en el acceso virtual a los contenidos y herramientas disponibles para su estudio, que complemente su formación y ayude al desarrollo de su trabajo autónomo.

2. Desarrollo y actividades metodológicas realizadas en el proyecto:

La virtualización de algunas piezas de la colección de yesos de la Facultad de Bellas Artes de Universidad de Sevilla, ha sido realizada a través de la citada convocatoria, para ello se ha utilizado un escáner 3D.

Para potenciar la implicación de los estudiantes, las sesiones de escaneado fueron abiertas para que los alumnos interesados pudiesen ver el proceso.

Como se puede observar en la imágenes, el material obtenido tiene una gran calidad y cumple con las exigencias que nos habíamos planteado.



Torso de Giuliano de Medici



Moisés

Fig. 1. Torso de Giuliano de Medici. Digitalizado en 3D

Fig. 2. Moisés. Digitalizado en 3D

El acceso a las escultura virtualizadas, convertidas en material 3D, a reactivado el interés por las mismas para los estudiantes. Poder interactuar con ellas fuera del aula permite completar las actividades y estudios comenzados en el horario de clase, obteniendo mejores resultados. Poder girar, ampliar, reducir, mover las obras virtualmente y relacionarse de manera directa con ellas a través de medios digitales les ayuda mucho a entender las volumetrías y la relación de las obras con los espacios circundantes.

El acceso al material se realiza de manera sencilla a través de las plataformas de las distintas asignaturas, por medio de enlaces.

Las obras físicas cuentan también con códigos QR que permiten enlazar con el modelo virtualizado de manera inmediata, así como acceder a su ficha técnica e información sobre la obra.

Tener más tiempo para trabajar con los modelos de manera externa, optimiza los resultados en el horario de clase.

Poder relacionarse con una escultura a través de su digitalización 3D, mejora la visión espacial de los estudiantes, pudiendo entender mejor cómo se relacionan los volúmenes con las diferentes iluminaciones y cómo se visualizan a través de distintos puntos de vista.

3. Acercamiento a metodologías 3D.

En este proyecto se ha realizado un esfuerzo por traer conferenciantes que hablen de los diferentes campos y posibilidades de la digitalización aplicadas a la creación artística. De este modo se organizaron conferencias sobre diferentes temáticas.

Destacamos las conferencias tituladas “La evolución de los procedimientos de reproducción en la escultura” impartida por D. Alberto José Santos Martín. “Patrimonio digital: Digitalización 3D e impresión aplicados a la conservación y difusión” impartida por D. Miguel Ángel López Navarro. “Técnicas convencionales versus nuevas tecnologías 3D en el tratamiento de volumen en escultura-ornamentación” impartida por Dr. D. Xavier Mas i Barberá.

Todas ellas contaron con gran afluencia de público, manifestando en interés por estas técnicas y su aplicación en nuestro sector, tanto por su aplicación docente, como por poner en contacto a los alumnos con empresas y sectores que puedan implementar sus opciones laborales.

4. Aplicación en las asignaturas

Con este proyecto se ha generado gran cantidad de material digital para diferentes asignaturas, tanto del Grado en Bellas Artes, como en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

En lo referente a las asignaturas de mi impartición el acercamiento a este tipo de material ha motivado a los alumnos y, a través de técnicas de fotogrametría hemos podido digitalizar las obras de todos los alumnos.

La técnica de fotogrametría permite de manera sencilla y con pocos medios, virtualizar las obras a través de fotografías.

En estas imágenes se muestra a un alumno de Procedimientos escultóricos, realizando la virtualización de su obra tallada en escayola y patinada, un ejercicio planteado como trabajo autónomo del alumno, que ha tenido una gran aceptación e implicación por parte de todos los estudiantes. Una investigación autónoma que ha generado gran interés y ha obtenido unos resultados muy reseñables, aportando a los alumnos nuevas herramientas para implementar su formación.

En la imagen de la derecha podemos ver a los alumnos de la asignatura de Arte Público en una sesión de fotogrametría para virtualizar sus obras e integrarlas en los entornos seleccionados. Esta técnica les ayudo considerablemente en el estudio de sus propuestas y su colocación en el espacio público así como estudiar profundamente cómo su obra se relacionaba con el entorno, pudiendo corregir problemas de escala y ubicación.



Fig. 3. Alumno de la asignatura de Procedimientos escultóricos de 2º curso de BBAA.

Fig. 4. Sesión de fotogrametría con especialista del SAV en la asignatura de Arte Público de 3º curso de BBAA.

Conclusiones.

La virtualización de obras escultóricas para su análisis y como complemento pedagógico es una herramienta eficaz, de gran aceptación entre el alumnado.

Las posibilidades docentes que hemos experimentado nos dan la base para seguir trabajando en esta dirección.

El escaneo de algunas esculturas de la colección de yesos de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla, ha sido todo un éxito, permitiendo un nuevo acercamiento y generando un interés renovado que ha mejorado el estudio de las esculturas. Poder interactuar con las obras escultóricas a través de un dispositivo ha ayudado mucho al alumno en la comprensión volumétrica de las obras, y en el resultado final en la ejecución de sus trabajos.

Digitalizar sus propias obras a través de fotogrametría ha ampliado sus recursos técnicos, permitiendo mejorar y visualizar los resultados a través de programas de modelado 3D, permite la combinación de técnicas tradicionales y tecnológicas e implementar los resultados obtenidos.

El desarrollo de este proyecto ha sido el principio de un camino que proporciona múltiples posibilidades docentes que se continuarán explorando en el futuro.

Bibliografía.

VVAA. 2019. Memoria final del proyecto “Modelos didácticos tic: biblioteca de medios tecnológicos al servicio de la actividad docente, a través de la plataforma de enseñanza virtual, en los grados de bellas artes y conservación restauración de bienes culturales”. Sevilla.

Sketchfab. Sitio web utilizado para visualizar y compartir contenido 3D online Disponible en <https://sketchfab.com/>. Consultado el 12/03/2020 a las 10:45h

INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULUM DE PRIMARIA

M^a Pilar Muñoz López¹
mpilar.munoz@um.es

M^a Ángeles Hernández Prados²
mangeles@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN

Cuando emergieron las TIC surgió la necesidad de sensibilizar y lanzar a los cuatro vientos la importancia de integrarlas en los centros escolares. Las reticencias iniciales de los más conservadores, fueron abriendo paso a mensajes que evocaban la urgente necesidad de incorporar a las aulas las potencialidades de las TIC, pero también a las necesidades formativas del profesorado al respecto. En la actualidad, ya no hace falta sensibilizar, pues la ciudadanía no solamente se encuentra altamente motivada, sino que además está habituada a la presencia constante de las TIC en sus vidas. De ahí que, las cuestiones que nos planteamos dar respuestas son: ¿Cómo ha evolucionado la presencia de TIC en la normativa educativa? ¿Qué entendemos por el docente 2.0? y finalmente, ¿Qué potencialidades brinda a los centros educativos y a las asignaturas?, todo ello desde un planteamiento teórico-reflexivo.

Palabras clave: Educación Primaria, TIC, currículum, centro escolar, disciplinas.

ABSTRACT

When ICT emerged, there was a need to raise awareness and launch the importance of integrating it into schools. The initial reluctance of the most conservative, was giving way to messages that evoked the urgent need to incorporate the potential of ICT into classrooms, but also to the training needs of teachers in this regard. Currently, there is no need to raise awareness, because citizens are not only highly motivated, but also accustomed to the constant presence of ICT in their lives. Hence, the questions we ask ourselves to answer are: How has the presence of ICT evolved in educational regulations? What do we understand by teacher 2.0? and finally, what potential does it offer to educational centers and subjects?, all from a theoretical-reflective approach.

Key words: Primary Education, ICT, curriculum, school, disciplines.

¹ Graduada en Educación Primaria en la Universidad de Murcia con Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje. Titulada en el Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.

² Doctora en Pedagogía, profesora contratada doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en: educación familiar, educación en valores, ciudadanía, convivencia y sociedad de la información.

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han experimentado un desarrollo y una difusión que ha quebrantado las barreras que limitaban el flujo de la comunicación, el tiempo, el espacio y la distancia entre individuos alrededor del mundo, ya que se han convertido en imprescindibles para toda actividad laboral, cultural, educativa, familiar y personal.

Ahora bien, el modo de integración de las tic en los contextos no ha sido homólogo, tanto en la finalidad como en las formas, en los procesos como en los modos de uso que se generalizan en cada uno de ellos. Sabiendo que entrar en este debate puede ser alejarnos de la finalidad de esta ponencia, consideramos que en los contextos informales como la familia, el uso de las tic se asocia mayoritariamente al ocio y tiempo libre, caracterizándose por lo lúdico, mientras que en los contextos formales, como el ámbito laboral y educativo, se aboga por unos usos profesionalizadores asociados a niveles de competencia digital cada vez más complejas y por un uso responsable de las TIC.

Limitar el concepto de responsabilidad tecnológica exclusivamente al contexto formal es un error en el que no debemos caer, pues estaremos eximiendo de responsabilidad educativa respecto a las TIC a aquellos que deben velar por un uso adecuado de las mismas en otros contextos. Hablar de responsabilidad tecnológica implica el traslado que se hace de un concepto propio de las relaciones analógicas, atribuible únicamente a un ser humano y que significa asumir las consecuencias de las propias, a las relaciones digitales (Hernández-Prados, Santos, Soriano y Fuentes, 2015). Como ya señalamos hace tiempo en otro lugar (Hernández-Prados y Solano, 2007), entre los aspectos que conciernen a la responsabilidad ética parental se encuentra la relación que los hijos mantienen con las TIC, principalmente porque son un medio no filtrado por edades que los niños manejan con facilidad, pero en el que se encuentran expuestos a ciertos riesgos (contenido nocivo, falsa identidad, ciberbullying, spam, estafas, etc.). Por tanto, la responsabilidad tecnológica es también una cuestión educativa de las familias.

Si en un principio la brecha digital se planteaba en términos de usuarios nativos digitales para aquellos familiarizados con las TIC, que generalmente coincidía con la población más joven, y analfabetos digitales para aquellos que habiendo nacido en una sociedad donde estas herramientas no estaban presentes, han tenido que aprenderlas a marchas forzadas (Hernández-Prados, 2008), ahora, la distancia generacional sigue marcando diferencias en cuanto la frecuencia y nivel de destrezas, pero ya no se puede sostener que la generación adulta es analfabeta, o desconoce la relevancia de las TIC, hemos convivido con ella durante más de dos décadas. De ahí que difícilmente podamos eludir la responsabilidad educativa que conlleva ser ciudadano en una sociedad cada vez más digitalizada.

En esta ponencia nos centramos en analizar el papel cada vez más protagonista de las TIC en el contexto escolar, partiendo del análisis de la normativa educativa española, identificando los párrafos en los que se hace mención explícita a las TIC, para saber en qué medida se apuesta por el aprendizaje de la competencia digital en el currículo de Educación Primaria.

2. EVOLUCIÓN DE LAS TIC EN LA NORMATIVA EDUCATIVA

La integración curricular de las TIC en lo que al marco normativo se refiere, cuenta con una escasa trayectoria, pero desde su reconocimiento legal es considerada un elemento determinante tanto para la comunidad educativa como para la sociedad en general. Concretamente, la primera referencia legal sobre TIC en el ámbito educativo la hallamos en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990, art. 19), al establecer la necesidad de que el alumnado de Educación Secundaria adquiriera una preparación básica en el campo de la tecnología, incluyendo a su vez la modalidad del bachillerato tecnológico (LOGSE, art. 27).

Sin embargo, en el ámbito que nos atañe directamente, es decir, el de la Educación Primaria, la primera referencia legal la encontramos en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), al exigir que desde los sistemas educativos se impulsen estrategias e iniciativas que permitan formar al alumnado en destrezas vinculadas con la iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente porque:

En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto (LOCE, 2002: 45189).

De hecho, entre los objetivos que debe alcanzar el alumnado al finalizar la etapa de Educación Primaria, en esta ley se perfila uno dirigido exclusivamente a la adquisición de destrezas vinculadas con las TIC: “j) iniciarse en la utilización para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones” (LOCE, 2002: 45195). Más tarde, con la sustitución de la LOCE, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), apuesta por mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos y de formación para adaptarse a los cambios que se producen en la sociedad del conocimiento, lo que implica:

Mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos (LOE, 2006: 17160).

Al igual que con LOCE, esta ley subraya un conjunto de capacidades que el alumnado debe alcanzar y que han de permitirle, tal y como establece la LOE (2006:17168): “i) iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y que elaboran”, especialmente porque sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, las tecnologías de la información y la comunicación se han de trabajar con obligatoriedad en todas las áreas curriculares (LOE, art.19).

Especial interés reviste la inclusión en esta ley de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto deben permitir caracterizar de manera precisa la formación que debe recibir el alumnado. Por tanto, con esta ley se plantea que la finalidad de la enseñanza obligatoria debe ser la consecución de las llamadas

competencias básicas, entre las que destaca la competencia referida al tratamiento de la información y competencia digital como bien se refleja en el Real Decreto 1513 (2006).

Tras la modificación de la LOE efectuada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se regula el uso de las TIC para el alumnado, profesorado y centros educativos debido a la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que sobre el desarrollo social ejerce, con la finalidad exclusiva de preparar a los individuos para vivir en la sociedad del conocimiento y afrontar con éxito los retos que de la misma deriven. Todo ello se concreta en los siguientes términos:

Se promoverá el uso, por parte de las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje (LOMCE, art. 111bis: 67).

En el contexto de lo dispuesto, la LOMCE (art. 112: 68), establece que a tales efectos, “los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos”.

No hay que olvidar que, esta nueva reforma del sistema educativo, no solamente ha supuesto cambios para atender a las demandas de la sociedad actual sino también ha establecido cambios en la nomenclatura, al establecer que las competencias básicas pasan a denominarse competencias clave y, por ende, cada una de las competencias adquiere una nueva denominación. En lo que respecta a la competencia tratamiento de la información y competencia digital, término que con LOE fue impulsado, con LOMCE pasa a ser designada competencia digital, e implica a nivel conceptual el uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, analizar, producir e intercambiar información; requiere el dominio de lenguajes específicos; exige destreza de razonamiento para transformar, organizar y relacionar la información, por tanto, incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes (Orden ECD, 2015).

Llegados a este punto, cabe incidir en aquellos documentos que concretan todos aquellos aspectos que defiende la LOMCE. Al respecto, se debe hacer mención al Real Decreto 126 (RD 126, 2014), en el cual también se hacen referencias explícitas a las TIC. En relación a los contenidos transversales, se expone que “el currículo de la Educación Primaria debe albergar contenidos curriculares vinculados al estudio de las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (RD 126, art. 10: 9). A tal efecto, el Decreto 198 (2014), específico para la Región de Murcia, propicia las condiciones óptimas para un adecuado cambio metodológico que integre las TIC y su tratamiento transversal. Entre sus orientaciones metodológicas se establece el diseñar tareas y proyectos que supongan el uso significativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Decreto 198, art.13).

Este último aspecto se ve reflejado en los contenidos específicos diseñados para cada una de las áreas que constituyen la Educación Primaria, los cuales sirven de cauce para trabajar las TIC de manera transversal y de forma progresiva. Concretamente en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales se incluyen contenidos referidos a la

alfabetización en las tecnologías de la información y la comunicación; en Educación Artística, el alumnado dispone de la oportunidad de conocer las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación, a la vez que se incide en el análisis crítico de imágenes e informaciones; en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas se dispone de contenidos que fomentan la utilización de herramientas, aplicaciones y soportes tecnológicos como medios de expresión, obtención, interpretación y valoración de las informaciones; en Primera Lengua Extranjera se plantean contenidos que impulsan la realización de actividades en formato digital; y en Educación Física se describen contenidos que permiten investigar para formar un juicio crítico sobre distintos tipos de comportamiento cotidiano o la gestión de una alimentación equilibrada y saludable, teniendo la posibilidad de apoyarse en las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de documentación o bien hacer uso de las mismas como instrumento de canalización de habilidades lingüísticas y comunicativas;

Como se ha podido comprobar a lo largo de este análisis normativo, la escuela tradicional ha sufrido bastantes transformaciones debido a la introducción de las tecnologías en las aulas para mejorar la calidad de la educación, lo que ha derivado en la construcción de un modelo educativo que brinda nuevos y más atractivos horizontes para el alumnado. Dadas estas circunstancias, el concepto de TIC también se ha visto en la necesidad de experimentar un progreso conceptual y, ante ello, se han comenzado a aceptar diversas acepciones para hacer referencia a este constructo, porque como establece Enríquez (2012: 3) “no basta enseñar las TIC, sino que deben venir acompañadas del conocimiento metodológico necesario para aprender a generar con ellas un aprendizaje significativo”, siendo precisamente esta conjunción de tecnologías más metodológicas la que ha dado lugar al concepto de Tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC). En palabras de Lozano (2011: 46):

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 de incidir especialmente en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata en definitiva de conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia.

3. EL DOCENTE 2.0

La calidad de un centro educativo depende exponencialmente de la calidad de los profesos que lo conforman, convirtiéndose en un elemento clave en la transformación efectiva del sistema educativo, en la gestión cada vez más burocratizada de la educación, del aprendizaje y logro académico del alumnado, de la participación de las familias, del desarrollo integral y formativo de los estudiantes, de la mejora de la convivencia escolar, etc. Son tantas las responsabilidades que recaen en el docente, y tantas las dificultades que atender, que los índices de burnout se disparan en esta profesión, pues como bien señala Rodríguez, Guevara y Viramontes (2017: 49):

El síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral; es una experiencia compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con que

se relaciona por su labor. Esta enfermedad se ha detectado como riesgo para las profesiones relacionadas al trabajo con individuos, como lo es la educación, salud y recursos humanos.

Cuando en realidad debería ser una profesión en la que primará un tiempo reposado, clamado, sosegado, propicio para el estudio, el reciclaje, para despertar en el otro desafíos, motivaciones e inquietudes de aprendizaje.

Si bien, el dominio de las TIC se ha introducido entre las competencias docentes como una vía de diversificación e innovación educativa, aportando mayor calidad docente, principalmente porque los beneficios que proporcionan son innumerables si se aplican e implementan de una forma efectiva y pertinente, logrando, de tal manera, que el alumnado maneje la información, se esfuerce por alcanzar la excelencia en la búsqueda y generación del conocimiento y aprenda a aprender con autonomía, esfuerzo y responsabilidad (Cordovez, 2004). Pero también han contribuido, del mismo modo, a establecer elementos de distinción entre los docentes. En palabras de Viñals y Cuenca (2016: 109):

Son muchos los docentes que, por iniciativa propia, han decidido renovarse con el objetivo de seguir preparando al alumnado para el mundo que les toca; sin embargo, son también muchas las reacciones contrarias que han provocado que exista un rechazo ante estos cambios motivados por la tecnologización de la vida y las escuelas. Existe un cierto temor ante el uso de las TIC e Internet y sus consecuencias. Además, los medios de comunicación no han contribuido a proyectar las ventajas de la red, por lo que, de entrada, parece haberse instalado una sensación de inseguridad que ha repercutido en el ámbito educativo formal.

Ante esta revolución tecnológica que afecta a todos los ámbitos de la sociedad y, en lo que respecta, al ámbito educativo, los docentes han de adaptarse al cambio y desligarse de los modelos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, a aquellos de más avanzada edad puede resultarles un inconveniente, no por una cuestión de edad sino de mera actitud que deriva en un escaso compromiso hacia la integración de las TIC en su rutina diaria (Manú y Goyarrola, 2011). Hecho que puede verse justificado con la importante dedicación de tiempo y esfuerzo que supone por parte del docente el efectuar una aplicación efectiva y de calidad de las TIC (Sáez, 2010) o bien porque no disponen de los recursos necesarios para poder aplicarlas en el aula (Morales, Escandell y Castro, 2018) o porque:

Los docentes, además de tener que adaptar las metodologías de enseñanza al nuevo entorno, tienen ante sí el reto de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes digitales que motiven al alumnado a hacer un uso crítico de la tecnología no solo en el aula, sino también en casa, en su vida social y en sus entornos de ocio. Solo así estarán contribuyendo a construir una respuesta colectiva e ilusionante a los retos que hoy plantea a la educación la Era Digital. Así pues, los docentes, al igual que el alumnado, deben aprender a ser competentes digitales, pero más importante aún: deben resignificar y adaptar su competencia docente a un mundo digitalizado (Viñals y Cuenca, 2016: 113).

A pesar de los factores expuestos, cada vez se hace más difícil sostener la labor docente alejada de las tecnologías, al pasar a constituirse estas como un requisito imprescindible para poder participar en la sociedad tecnológica (Tello, 2007). En palabras de Prieto et al. (2011: 101) "las TIC como herramientas añadidas a los modelos

pedagógicos pueden convertirse en recursos valiosos para el aprendizaje, logrando formar estudiantes con competencias personales y profesionales idóneas para el desarrollo de un país”.

Somos conscientes que la diversidad de usos asociadas a las TIC pueden contribuir a la dispersión del alumnado, quienes generalizan con demasiada frecuencia el juego, la diversión y el uso informal y lúdico de las TIC al aula, dificultando la labor educativa del docente 2.0, quien ha de estar mediando y reconduciendo constantemente la tarea educativa (De Pedro, 2012).

4. POTENCIALIDADES DE LAS TIC EN LAS ÁREAS DISCIPLINARES

Las características específicas que definen a las TIC posibilitan nuevos horizontes en los procesos de aprendizaje, introduciendo dinámicas de innovación y mejora, siempre y cuando se utilicen en contextos determinados y se exploten adecuadamente (Coll, 2008). El nivel de expansión y adaptación de las materias curriculares y las TIC ha sido elevado en la última década. A continuación, en la Tabla 1, exponemos algunas orientaciones de cómo pueden las disciplinas contribuir al desarrollo de la competencia digital y a la inversa, como pueden las TIC favorecer cada una de las áreas curriculares.

Tabla 1
La integración de las Tic en las áreas curriculares

Lengua Castellana y Literatura	Desarrollo competencia digital	Proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación y, en especial, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita (López, 2011: 61).
	Contenidos del área mediante TIC	Soportes electrónicos en la composición de textos. Uso social y colaborativo de la escritura. El abordaje de contenidos referidos al circuito de la comunicación, la entrevista o los tiempos verbales para lengua, y ejes tradicionales como son la vida y obra del autor, y el análisis de fragmentos de diversas obras para Literatura a través de las TIC (Estévez, 2012).
Matemáticas	Desarrollo competencia digital	Proporcionan destrezas asociadas al uso de los números, tales como la comparación, la aproximación o las relaciones entre las diferentes formas de expresarlos, facilitando así la comprensión de informaciones que incorporan cantidades o medidas y el tratamiento de la información se contribuye a la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico (Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales, 2012: 109).
	Contenidos del área mediante TIC	Utilizar datos para resolver cuestiones y/o utilizar lenguajes gráficos y estadísticos para interpretar el entorno. También se plantea el uso de la calculadora y otras herramientas tecnológicas para favorecer el entendimiento de los diferentes contenidos en esta área, aunque sea en menor medida (Arrieta, 2013: 16).
Ciencias de la Naturaleza y Sociales	Desarrollo competencia digital	La información se constituye como un elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes de ambas áreas. Esta información se presenta en diferentes códigos, formatos y lenguajes y requiere, por tanto, procedimientos diferentes. Leer

		un mapa, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica exige procedimientos diferenciados de búsqueda, selección, organización e interpretación (Pablos et al., 2010: 34).
	Contenidos del área mediante TIC	La actividad educativa transcurre entre experimentos, mediciones, construcción de modelos y comunicaciones entre iguales. Al respecto, las TIC adquieren una gran relevancia al permitir contextualizar el conocimiento y favorecer el acceso del alumnado a información actualizada sobre los desarrollos científicos y tecnológicos. A su vez, posibilitan el trabajo colaborativo, el manejo de gran cantidad de datos, el recabado, la organización y procesamiento de la información, así como el intercambio de conclusiones y resultados para su correcta validación (Fantini et al., 2014).
Lengua Extranjera (Inglés y Francés)	Desarrollo competencia digital	La variedad de tecnologías que utilizan los maestros de Inglés es limitada y las que usan en su mayoría se dirigen principalmente a realizar tareas obligatorias de tipo administrativo (Gómez, Ramírez, Martínez y Chuc, 2019: 88).
	Contenidos del área mediante TIC	Trabajar contenidos lexicogramaticales del inglés mediante <i>It's my Turn</i> (Lizasoain, Ortiz y Mansilla, 2018). Las TIC ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. Trabajar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés a través del <i>digital storytelling</i> o <i>digital storymaking</i> (Cano y Solano, 2018)
Educación Artística	Desarrollo competencia digital	Se favorece el uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la música y las artes visuales y para acercar al alumnado a la creación de producciones artísticas y al análisis de la imagen y el sonido y de los mensajes que éstos transmiten, así como para la búsqueda de información sobre manifestaciones artísticas, su conocimiento y disfrute, y la selección e intercambio de informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente (Cantero, 2011).
	Contenidos del área mediante TIC	Los contenidos se centran en la fotografía, la secuenciación y creación de imágenes, la pintura, la música y la danza, saberes propicios para impulsar el uso de las TIC mediante programas interactivos que facilitan la memoria visual y auditiva, la capacidad de concentración y la motricidad. Por ejemplo, desde el área de Música, se pueden utilizar programas editores de música para trabajar la capacidad de coordinación, concentración y movilidad en una coreografía o bien desde el área de Plástica, se pueden visitar museos virtuales o acceder a programas como <i>Color Scheme Designer</i> o <i>Pictaculous</i> como herramientas que permiten combinar colores en imágenes (Bueno, 2016).
Educación Física	Desarrollo competencia digital	Se favorece esta competencia desde la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal (Fernández, 2012:19).
	Contenidos del área mediante TIC	Destaca la utilización de vídeos o fotografías para mostrar ejemplos de ejercicios y estrategias en juegos de equipo o bien de la videocámara para trabajar contenidos vinculados con la actividad rítmica y de expresión corporal. Además se pueden proponer trabajos de investigación sobre disciplinas deportivas o el funcionamiento del cuerpo humano así como la utilización de la brújula en ejercicios de orientación o de aplicaciones

	gratuitas como <i>Endomodo</i> o <i>Runtastic</i> que permiten hacer el seguimiento de una ruta en actividades complementarias al aire libre (Puebla, 2015).
--	--

El análisis expuesto en la tabla anterior, nos permite comprobar que las posibilidades de las TIC en la educación son diversas, y lejos de quedarse en una globalidad indefinida y genérica, demanda una especificidad del papel de las mismas por áreas curriculares. Si bien algunos trabajos permiten analizar cualitativamente las experiencias de integración de las TIC en un área específica, como es en Lengua Castellana y Literatura, echamos en falta la generalización de estos trabajos en el resto de áreas, ya que permiten identificar no solo los recursos TIC, sino también las cuestiones didácticas, entre ellas los contenidos curriculares que más se trabajan con TIC.

Por otra parte, se reconoce también, una bidireccionalidad de la potencialidad de las TIC en las disciplinas curriculares, de modo que, en palabras de Nieto-Moreno y Marqués (2016), las TIC en educación no se limitan a proporcionar instrumentos para la mejora didáctica, sino que pueden desencadenar y generar cambios de los esquemas tradicionales por el que se viene abogando desde hace prácticamente un siglo. Aunque, en este trabajo, nos hemos centrado más en el primero de los aspectos mencionados por Moreno y Marqués, consideramos esencial fomentar más el segundo de ellos, pero eso lo analizaremos en otra ocasión.

REFERENCIAS

- Arrieta, J.E. (2013). *Las TIC y las matemáticas, avanzando hacia el futuro* (Tesis Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2012). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid, España: Secretaria General de Documentación y Publicaciones.
- Bueno, M. (2016). *Educación Artística y adecuación de las TIC como medio de enseñanza* (Tesis Fin de Grado). Universidad de Soria, Soria.
- Cantero, N.P. (2011). El papel integrador de la Educación Artística en Educación Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8.
- Cano, J.I. y Solano, I.M. (2018). Digital storymaking en la enseñanza de inglés: Una experiencia en el aula de sexto de primaria. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 66, 18-31.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Cordovez, C. (2004). La utilización de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en la enseñanza de la optometría. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 3, 123-131.

- De Pedro, M.J. (2012). *Ventajas e inconvenientes del aprendizaje a través de las TIC en Educación Primaria* (Tesis Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Decreto 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. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*. Murcia, 6 de septiembre de 2014, núm. 206, pp. 33054-33556.
- Enríquez, S.C. (2012). Luego de las TIC, LAS TAC. En A.H. González, M. Martín y C. Martín (Coords.), *II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*. Ponencia llevada a cabo en el Congreso Dirección de Educación a Distancia, Innovación en el aula y TIC, Argentina.
- Estévez, M.E. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura: un caso práctico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 21-34.
- Fantini, V., Caraballo, D., Cucci, G., Ferrante, C., Graieb, A., Hurovic, V.,... Joselevich, M. (2014). La integración de las TIC en las aulas de Ciencias Naturales. Experiencias de "Escuelas de Innovación". En D. Pulfer (Coord.), *Avanzando juntos hacia las metas educativas Iberoamericanas 2021*. Simposio llevado a cabo en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, M.T. (2012). *¡Juguemos todos a conocernos! Juegos de presentación para utilizar en todas las áreas de 1º y 2º Primaria*. Sevilla, España: WANCEULEN EDITORIAL S.L.
- Gómez, C.E., Ramírez, J.L., Martínez, O. y Chuc, I. (2019). El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 75-94. DOI: 10.21703/rexe.20191836gomez4
- Hernández-Prados, M.Á. (2008). Rompiendo la brecha digital en las familias. En Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento (Coord.), *Brecha Digital e Inclusión Social*. Simposio llevado a cabo en la I Conferencia Internacional Brecha Digital e Inclusión Social, Costa Rica.
- Hernández-Prados, M.Á., Santos, M., Soriano, E. y Fuentes, J.L. (2015). Retos de la educación de nuestro siglo: educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica. En J.L. González-Geraldo (Coord.), *Educación, Desarrollo y Cohesión Social* (pp. 317-348). Castilla La Mancha, España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Hernández-Prados, M.Á. y Solano, I.M. (2007). Hijos e Internet, una cuestión de ética parental. En TECNOÉTICA (Coord.), *Temas éticos relacionados con la ciencia, la tecnología y sus implicaciones sociales*. Simposio llevado a cabo en el III Congreso Internacional de Tecnoética. Fundación EPSON: Instituto de Tecnoética, Universidad de Barcelona.
- Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.

- Ley Orgánica, 2/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Lizasoain, A., Ortiz, A. y Mansilla, C.B. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educação e Pesquisa*, 44, e167454-e167454. DOI: 10.1590/s1678-4634201844167454
- López, A. (2011). *El desarrollo curricular de la competencia en comunicación lingüística*. Madrid, España: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPPE).
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Manú, J.M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid, España: Narcea.
- Morales, P., Escandell, M.O. y Castro, J.J. (2018). Formación del profesorado en TIC y su pensamiento acerca de la integración de la tecnología en la enseñanza de adultos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 541-560.
- Nieto-Moreno, E. y Marquès, P. (2016). La mejora del aprendizaje a través de las nuevas tecnologías y de la implantación del currículo bimodal. *Multiárea. Revista de didáctica*, 7, 7-30. DOI: 10.18239/mard.v0i7.692
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp.6986-7003.
- Pablos, L., Pérez, Á., Casanova, P., Feito, J.J., Ortega, M.Á., Molinero, J.M. y González, T. (2010). *Temario Oposiciones Educación Primaria*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo.
- Puebla, J.D. (2015). *TIC y Educación Física* (Tesis de postgrado). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Prieto, E., Quiñones, I., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O. y Montero, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 25(1), 95-102.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp.1-58.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp.1-94.

- Rodríguez, J.A., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 15-67.
- Saéz, J.M. (2010). Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. *Escuela Abierta*, 13, 37-54.
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-8.
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 103-114.

DISLEWEBSEANDO. UNA WEB PARA VISIBILIZAR LA DISLEXIA

Lorena Collados Torres
Nuria Fernández Campuzano
M.^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

RESUMEN

El desconocimiento de la dislexia está latente aún en algunos sectores de la población, provocando, en muchas ocasiones, además de las dificultades académicas propias del déficit, otros problemas a nivel social en los sujetos que la presentan dentro y fuera del contexto escolar. Habitualmente, estas alteraciones acusan incomprensión y desapego entre el alumnado, los cuales están motivados por la falta de sensibilización que provoca la ausencia de concienciación al respecto del trastorno. Esta situación hallada en entornos educativos nos lleva a plantearnos una propuesta pedagógica centrada en la utilización de las TIC como herramienta para abordar las dificultades del alumno disléxico, que con frecuencia encuentra en este soporte un aliado para el aprendizaje. El proyecto “*Dislewebseando*” nace con la finalidad de proporcionar recursos digitales actualizados a educadores y familias de niños diagnosticados de dislexia para potenciar aquellas habilidades lingüísticas y sociales en las que estos muestran más dificultades. El incremento del dominio tecnológico en las vidas de la ciudadanía permite acceder no solo al saber, sino también al saber hacer y al saber ser, potenciando así el conocimiento, la forma de llegar a él y las relaciones interpersonales que nos constituyen como seres sociales a través de metodologías alternativas a las tradicionales.

Palabras clave: dislexia, web, TIC, herramientas, recursos, educación secundaria

1. INTRODUCCIÓN

Vivir en la actual sociedad implica necesariamente la incorporación en mayor o menor medida de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en diferentes sectores públicos y privados de la ciudadanía. Esta generalización potencial de las TIC en la sociedad del siglo XXI, ha sido expuesta por Florez-Romero et. al (2017) del siguiente modo:

El término TIC se ha venido empleando como parte de las tecnologías emergentes que en la actualidad han obligado a las sociedades a transformarse y tienen relación con el uso de los diversos medios informáticos que permiten el almacenamiento, procesamiento y difusión de los diferentes tipos de información (p.43).

El campo de la educación no está exenta de esta tecnologización, aunque no ha penetrado con la misma intensidad en todas sus facetas. Así pues, aspectos más dinámicos de la vida escolar como divulgación de servicios y actividades de centro encuentran una mayor representación en los sectores públicos de la red, mientras que otras dimensiones referidas al ámbito de la diversidad especial muestran algunas reticencias.

Como ya expusimos en otro lugar, Hernández-Prados, López y Sanchez (2014), “La expansión y generalización de Internet a otros contextos de la sociedad ha promovido muchos interrogantes y ha suscitado investigaciones al unísono” (p.35). Las cuestiones que se nos plantean en esta ocasión son: ¿Existe un conocimiento de la dislexia en la sociedad en general, y en la red en particular? ¿Existen herramientas para trabajar con el alumno disléxico? ¿Cómo difundir recursos de intervención para alumnado disléxico desde la red? Para abordar estas cuestiones nos hemos planteado en este trabajo tres apartados específicos. El primero de ellos, se plantea como objetivo ofrecer información respecto la dislexia, así como su posible comorbilidad con otras dificultades dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. En segundo lugar, pretende informar de las posibilidades educativas de las tic con esta población estudiantil específica. Y por último, nos proponemos dar a conocer la web “*Dislewebseando*” como una propuesta de visibilidad de la intervención educativa con niños disléxicos.

2. APROXIMACIÓN A LA DISLEXIA

A nivel normativo, desde el artículo de la Constitución Española, se apuesta por una educación inclusiva en la que la atención a la diversidad se realice desde la equidad y el derecho de todos los ciudadanos a la Educación. El garante para el cumplimiento de esta obligación recae en el Sistema Educativo y éste debe ser accesible e inclusivo para todos y todas. Más recientemente, los trastornos del aprendizaje también quedan recogidos en la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa con menciones directas a la calidad educativa en relación a la igualdad de oportunidades, incluyendo al alumnado con dificultades específicas del aprendizaje, así como la Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que se dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades del aprendizaje en la Región de Murcia.

En la actualidad, la atención a la diversidad se presenta como prioridad ineludible del Sistema Educativo Español, lo que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las características y necesidades de los educandos que lo conforman. Dentro del contexto educativo encontramos alumnado con necesidades diferentes a las habituales y si no establecemos como objetivo la atención a la diversidad, el desarrollo de sus capacidades no será completo ni correcto y podrá desarrollar problemáticas más graves como la baja autoestima (Villazán, 2015).

Más específicamente, las dificultades de aprendizaje escolar dificultan el progreso adecuado del alumno. A pesar de no estar asociadas a déficits intelectuales ni emocionales, sí presentan alteraciones en áreas concretas, afectando así a procesos cognoscitivos (Habib y Etchepareborda, 2001). En Educación Secundaria Obligatoria suelen presentarse dentro de los ámbitos del cálculo, la lectura o la escritura, estableciendo así Trastornos Específicos del Aprendizaje, tal y como refleja el Manual Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5). De todas ellas en el presente trabajo nos centramos en la dislexia entendida como:

una Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluidez de las

palabras (escritas) y déficit en la decodificación (lectora) y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje (Asociación Internacional de la Dislexia - International Dyslexia Association, 2002).

Se trata de “un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades de aprendizaje, que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, mal deletreo y poca capacidad ortográfica” (APA, 2013, p. 39). Por su parte la Federación Mundial de Neurología World Federation of Neurology (WFN, 1968), la define como un trastorno habitual en niños que “a pesar de recibir instrucción educativa convencional, no logran las habilidades lingüísticas de lectura, escritura y ortografía esperadas en consonancia con sus habilidades intelectuales”.

Como establecen estas definiciones, el proceso cognitivo afectado es el psicolingüístico, por ello, la dislexia influye en la lectoescritura. El alumnado muestra dificultad en el procesamiento fonológico, haciendo complicado el reconocimiento de palabras y presentando dificultades con las reglas de grafema-fonema. La dislexia, así mismo, está relacionada con la comprensión lectora, ya que el sujeto utiliza mucho esfuerzo en decodificar el texto. De esta manera, disminuyen los recursos cognitivos en la comprensión, al mismo tiempo, si el decodificado genera errores, la comprensión vuelve a estar afectada (Escudero Domínguez, 2010).

Tabla 1. Diferentes tipos de dislexia

<p>DISLEXIA ADQUIRIDA</p> <p>Se produce cuando existe una lesión cerebral concreta y se pierden parte de las habilidades lectoras.</p>	<p>Superficial: dificultad en el uso de la ruta visual, empleando de forma predominante la ruta fonológica.</p> <p>Fonológica: dificultad en el uso de la ruta fonológica, dando lugar a dificultades y errores a la hora de comprender un texto.</p>
<p>DISLEXIA EVOLUTIVA</p> <p>niños/as que presentan dificultades en el aprendizaje correcto de la lectura y no existe una alteración producida por una lesión en el cerebro, ni otra causa concreta que la explique.</p>	<p>Superficial: dificultad en el uso de la ruta léxica. Permite la lectura de palabras a partir de los fragmentos más pequeños, las sílabas.</p> <p>Fonológica: dificultad en el uso de la ruta fonológica. Se lee de manera global, no segmentando la palabra en fonemas. Por ello, las palabras que no conocen o pseudopalabras se leen de manera muy complicada.</p> <p>Mixta: Se encuentran dañados las dos rutas, la visual y la fonológica.</p>

Fuente: Cabrera (2010); Carrillo y Alegría (2009).

La comorbilidad es definida por la RAE como la coexistencia de dos o más enfermedades en un mismo individuo, generalmente relacionadas. En el caso de la dislexia, es común que aparezca asociada a otras dificultades del aprendizaje como la discalculia y la disgrafía. También hay una prevalencia significativa con el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad o los Trastornos de la comunicación (Artigas-Pallarés, 2002).

3. EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LAS TIC EN LA INTERVENCIÓN CON DISLEXICOS

Tras años de un conservadurismo organizativo y metodológico anclado en una educación tradicional, como resultado de los avances sociales y de los estudios transnacionales, la educación española se encuentra en el punto de mira y esta siendo objeto de debate. Aunque el cuestionamiento sobre la educación, más específicamente sobre la escolaridad, ha tenido diferentes focos de atención y análisis, la pregunta que subyace permanente en el discurso es para Touriñan (1999) la siguiente: “¿cómo explicar la continuidad de los problemas, a pesar de tantos cambios institucionales en los planes educativos, en los agentes de la política educativa y en el contexto político, económico y cultural de esa política?” (p.41), lo que derivó en un replanteamiento de la calidad de la educación.

La ansiada calidad educativa ha sido definida por un conjunto de factores interminable, casi inabarcable en su totalidad, pero también a introducido la necesidad de cambio y de mejora en las instituciones educativas. A partir de ahí, se revaloriza la innovación educativa como punto esencial para el cambio, y las TIC como un elemento decisivo para ambos: innovación y calidad educativa. Al respecto, Florez-Romero et. al (2017) sostiene que no es posible desarrollar las competencias necesarias actualmente desde planteamientos tradicionales, por lo que hay que abordar innovaciones y cambios que las hagan posible, para ello, debemos considerar las enormes posibilidades de cambio en los procesos educativos que ofrecen las TIC. A continuación se expone en la Tabla 3, las ventajas e inconvenientes de las TIC en el aprendizaje, en el alumnado, en el alumnado NEE y en el centro.

Tabla 3. Ventajas e Inconvenientes de las TIC en la educación

	Ventajas	Inconvenientes
Perspectiva del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización digital y visual. - Desarrollo de la autonomía, iniciativa, expresividad y creatividad. - Motivación y estimulación. - Aprendizaje cooperativo. - Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes inadecuados. - Percepción de información errónea. - Exposición a distractores. - Ansiedad.
Perspectiva del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno de aprendizaje atractivo. - Mayor protagonismo y autonomía. - Infinidad de recursos a su disposición. - Favorece la autoevaluación. - Compañerismo, 	<ul style="list-style-type: none"> - Exceso de información. - Información errónea. - Falta de autocontrol. - Aislamiento. - Problemas visuales. - Desatención de rutinas y hábitos saludables. - Cyberbullying.

	colaboración.	- Problemas de autoría.
Perspectiva del alumnado con NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo constante. - Facilita su integración al sistema educativo ordinario. 	- Ajuste a las NEE.
Perspectiva del centro	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión y administración. - Comunicación con el entorno y la comunidad educativas. - Visibilidad de las actuaciones de centro. - Proyección de sus logros, objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de equipos. - Mantenimiento, actualización y renovación. - Formación del profesorado. - Tiempo.

Fuente: Hernández-Prados, López y Solano (2008); Hernández-Prados y Solano (2007); Puente (2012).

No cabe duda que el debate ético de las TIC y los menores continua abierto, una década después del trabajo en el que subrayábamos la necesidad de ser cautelosos en la relación que los menores mantienen con las TIC, ya que no todo son beneficios, oportunidades y bienestar, también existen riesgos que se han de considerar (Hernández-Prados, 2010). Ahora bien, a pesar de las fortalezas y debilidades anteriormente expuestas, las TIC han ido cobrando un mayor protagonismo en la educación. El volumen de artículos centrados en la descripción de experiencias educativas con TIC ha aumentado considerablemente. Cabe citar a modo de ejemplo, la apuesta que López, Vidal, Peirats y San Martín (2017) realizan de la gamificación como herramienta interactiva en el aula o la aportación de autores como Fernández y Jácome (2016) que potencian el aprendizaje cooperativo y la Flipped Classroom, los cuales proporcionan un mayor protagonismo al trabajo en el aula para evitar la saturación en el tiempo extraescolar y de ocio familiar.

Tabla 4. Aportaciones de las TIC según discapacidad física

Discapacidad	Problemática	Herramientas TIC
	Problemas visuales	<ul style="list-style-type: none"> - Lectores Braille. - Calculadoras parlantes. - Programas manejados por voz. - Lupas para las pantallas.
Discapacidad Física	Problemas auditivos	<ul style="list-style-type: none"> - Programas convertidores de voz en texto. - Generadores de ondas de sonido. - Amplificación electrónica para hipoacusias.
	Problemas motóricos	<ul style="list-style-type: none"> - Teclados adaptados. - Reconocedores de voz.

Discapacidad Mental	Problemas de expresión verbal	- Sintetizadores de voz
	Autismo	- Expresión personal. - Programas con función mediadora.
	Problemas de aprendizaje	- Entornos virtuales. - Programas de refuerzo y ejercitación.
	Dislexia y disgrafía	- Programas de diagnóstico y tratamiento.
	Problemas psicomotrices	- Programas de entrenamiento.
	Deficiencias mentales graves	- Acceso a la información y comunicación. - Programas de diagnóstico y tratamiento. - Recursos didácticos de refuerzo.
	Problemas de comunicación	- Estimulación sensomotriz. - Actividades causa-efecto. - Apoyo a la lectura. - Apoyo a la comunicación escrita.

Fuente: Pere Marqués (2002)

No debemos contemplarlas como un mero pasatiempo porque suponen, hoy en día, una gran herramienta educativa. En esta misma dirección, las TIC cobran una mayor relevancia cuando las destinamos al trabajo con alumnado que presenta dificultades de aprendizaje lectoescritoras, especialmente dislexia (Forteza, Fuster y Moreno-Tallón, 2019; Ramírez, Collados y Pellicer, 2016). De ahí que apostar por las TIC e integrarlas en los planes de trabajo del alumnado disléxico, va a suponer un avance significativo en la mejora de habilidades lectoescritoras (Jiménez y Rojas, 2008).

3. DESCRIPCIÓN DE LA WEB – DISLEWEBSEANDO

Con la finalidad de visibilizar y dar a conocer los programas y aplicaciones sobre dislexia que se han localizado tras una revisión bibliográfica, se ha procedido a diseñar una página web que recibe el nombre de “dislewebseando” y se encuentra en el siguiente dominio: <https://nuriafc90.wixsite.com/dislewebseando>.

La infinidad de recursos que se pueden emplear para su elaboración se ajusta a los niveles de dominio de los distintos usuarios, desde aquellas más básicas e intuitivas que tan solo requieren un nivel de dominio de usuario TIC, a otros soportes más complejos que requieren

conocimientos informativos y de programación. Para esta ocasión se ha recurrido a la plataforma WIX, que permite obtener un dominio y personalizarlo, elegir entre más de 500 plantillas que pueden ser personalizadas con el fácil sistema de arrastrar y soltar, para todo ello, requiere estar registrado.

Con la finalidad de propiciar una web más usable y accesible, se deben tener en cuenta los siguientes estándares de diseño web (Hernández-Claro y Greguas-Navarro, 2010, p.69):

1. La interacción con el usuario, buscando una comunicación armoniosa entre el mismo y la aplicación.
2. La optimización del modo en que se le presentan los datos al usuario, ayudando a que conozca en qué parte del ambiente de trabajo está situado y en qué momento.
3. La estructura del sistema optimiza la ubicación de los componentes y las distintas secciones que se definen.

3.1. Presentación de la web (Index).

Como señala Valero (2009, p.53), “el conocimiento se canaliza a través de los sentidos, que lo clarifican para el entendimiento y que a su vez permiten que lo almacenemos una vez racionalizados”. Esta idea nos lleva a plantearnos la necesidad de que las propuestas pedagógicas que se realicen a través de soportes digitales deben tener entre sus cualidades principales la organización sencilla, clara y sistemática, que permita a los alumnos con dislexia navegar por la web de forma estructurada y metódica con el propósito de conseguir captar su atención.

La web *Dislewebseando*, atendiendo a la sintomatología propia del trastorno, introduce a través de la precisión expositiva, una barra superior horizontal con un menú desplegable compuesto de 6 botones, cuyo contenido hacen referencia a: 1. Home, 2. Dislexia, 3. Apps dislexia, 4. Programas dislexia, 5. Dificultades de aprendizaje y 6. Contacto. En la presentación de la web, el texto de cada bloque es directo y conciso, buscando que el alumno diagnosticado de dislexia descodifique rápidamente el título de cada enlace y la temática de cada uno de ellos. Además, el colorido azul utilizado de fondo resalta las palabras asignadas a cada espacio.



Figura 1. Imagen de presentación de la web “Dislewebseando»

3.2. Dislexia

En el apartado denominado DISLEXIA (Figura 2), se explica la finalidad de la web y se describe brevemente la organización de la misma, atendiendo a los recursos que se pueden encontrar en los apartados *APPS DISLEXIA* Y *PROGRAMAS DISLEXIA*. Además se incluye un banner en el que se invita al alumno a investigar todas las herramientas digitales, incidiendo en el espíritu lúdico con el que se ha creado cada uno de ellas.



Figura 2. Fundamentación de la web «Dislewebseando»

3.3. Apps Dislexia

La siguiente sección desarrollada es *APPS DISLEXIA* (Figura 3). Este apartado contiene aplicaciones móviles con enlaces directos a las descargas de las app y una breve reseña en la que se destaca el precio, la autoría, el sistema operativo y la finalidad pedagógica que tiene cada una de ellas, dependiendo de los intereses del docente y del alumnado diagnosticado de dislexia.

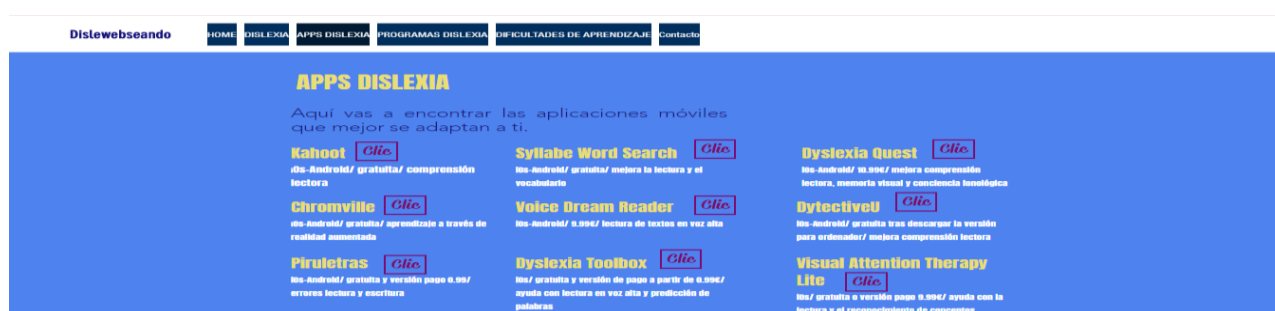


Figura 3. Imagen web «Dislewebseando» <https://nuriafc90.wixsite.com/dislewebseando>

Tabla 5. Apps móviles para trabajar la dislexia

Kahoot!	Apps gratuita para realizar evaluación de contenidos académicos a través de cuestionarios de elección múltiple.
----------------	---

Chromville	Apps gratuita para trabajar mediante Realidad Aumentada contenidos de ciencias.
Piruletras	Apps gratuita de actividades en las que se desarrollan tareas de inserción, omisión, sustitución, derivación, separación y transposición de palabras.
Syllabe Word Searche	Apps gratuita en la que desarrollar retos lingüísticos que potencian distintas habilidades cognitivas.
Voice Dream Reader	Apps gratuita para trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita mediante recursos auditivos.
Dyslexia Toolbox	Apps gratuita con lector digital y fotografías de texto para facilitar la lectura.
Dyslexia Quest	Apps para la evaluación de la memoria de trabajo, la conciencia fonológica, la velocidad de procesamiento, la memoria secuencial visual y la memoria visual en el proceso de la lectura.
DyctectiveU	Apps para trabajar habilidades de lectura y escritura a través del juego.
Visual Attention Therapy Lite	Apps de entrenamiento cognitivo con métodos de refuerzo visual.

Fuente: Elaboración propia

3.4. Programas dislexia

En la barra de herramientas, el alumno encontrará también un apartado dedicado a los *Programas Dislexia*. Estos recursos están enlazados directamente con la página web que aparece en los círculos de la Figura 4. Los programas seleccionados para trabajar la estimulación cognitiva de los estudiantes disléxicos son: Dyswebxia, DiTres, CognitivaPT y Tradislexia.



Figura 4. Enlaces directos a programas informáticos para trabajar con el alumnado disléxico

Estas aplicaciones tienen como finalidad ofrecer al alumnado disléxico herramientas a través de las cuales convertir el material con el que se trabaja en el ámbito escolar en instrumentos adecuados a las características del alumnado disléxico. Se trata de trabajar la lectura y la escritura mediante textos accesibles e intuitivos que potencien el pensamiento visual.

3.5. Dificultades de aprendizaje

Por último encontramos la sección *DIFICULTADES DE APRENDIZAJE* (Figura 5). En ella se presentan, además de programas para trabajar la dislexia, otras aplicaciones que permiten abordar distintas Dificultades del Aprendizaje que puede presentar de forma comórbida el alumnado diagnosticado de dislexia como son el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Cálculo, el Trastorno de la Coordinación y los trastornos afectivos y/o comportamentales (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas & Sancho, 2007). Esta propuesta tiene como finalidad ampliar la oferta de apps y programas para tratar la dislexia y otros trastornos asociados, dado el alto porcentaje de prevalencia de alteraciones asociadas en los estudiantes disléxicos (Benedicto-López y Rodríguez-Cuadrado, 2019; Cuetos, Soriano-Ferrer y Rello, 2019).

3.6. Contacto

En este apartado se encuentran los datos de contacto de la persona que ha elaborado esta web. Como especialista en dificultades de aprendizaje, podrá orientar al profesorado y las familias de niños disléxicos en la funcionalidad de cada uno de los recursos y, de forma individualizada, guiar en la elección de los diversas herramientas creadas para trabajar la dislexia.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La necesidad de visibilizar los recursos para trabajar la dislexia en el aula es una realidad palpable. Los docentes y las familias reclaman estrategias para reforzar las destrezas del alumnado disléxico, con la finalidad de alcanzar un mayor rendimiento académico a través de soportes que atiendan a las dificultades primarias de este déficit. Tener al alcance una web que aglutine APPS y Programas, así como referencias bibliográficas especializadas sobre la dislexia, facilita la labor educativa en ambos contextos.

Un ejemplo de ello es la web de creación propia “dislewebseando” que se ha expuesto en este trabajo. Entre los aspectos positivos de esta web destaca el hecho de querer mantener la filosofía colaborativa y dinámica de la web, permitiendo desde la sección Home (1) y Contactos (6) que los usuarios puedan contactar y contribuir con nuevas herramientas APPS y programas específicos de dislexia que mantengan actualizada la web. Desafortunadamente no se han recibido mensajes por el momento, lo que implica que la web no está siendo actualizada con la periodicidad que sería deseable.

Otra fortaleza lo constituye el diseño básico de botones de navegación por el que se ha optado, lo que permite un acceso muy intuitivo de la información, así como la original denominación de la web. Sin embargo, el espacio de la web debería a ver sido gestionado más eficazmente, para evitar el scroller innecesario, y una visión más global del contenido de cada apartado.

Una lectura constructiva de la web diseñada nos lleva a considerar deficiencias en la misma, considerando como puntos esenciales de mejora y enriquecimiento el cambio de dominio por otro que facilite la búsqueda y que se limite el nombre de la web. También podría ser interesante el diseño de un logo que sirva de imagen y fácil reconocimiento. En lo que respecta a las tonalidades empleadas, la variedad de colores y el cambio constante de los mismos de una sección a otra, denota creatividad, pero a la vez resta en localización, coherencia y continuidad, de manera que se pierde la identidad de la web en la navegación de la misma.

Atendiendo a las ventajas e inconvenientes de la web, así como a la fugacidad de cambios que constantemente sufren los soportes digitales, somos conscientes de la necesidad de valorar aquellos aspectos que hagan de *Dislewebseando* una plataforma útil para los estudiantes con dislexia y que sirva de referencia para docentes y familias en el tratamiento y la intervención con estos alumnos.

REFERENCIAS

- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*, 34(1), 7-13.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Madrid: Editorial Panamericana.
- Benedicto-López, P. y Rodríguez-Cuadrado, S. (2019). Discalculia: manifestaciones clínicas, evaluación y diagnóstico. Perspectivas actuales de intervención educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-11.
- Cabrera, M. I. (2010). La dislexia: dificultad en el lenguaje. *Pedagogía Magna*, 8, 127-133.
- CARM. (2012) Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Boletín Oficial de la Región de Murcia 295 de 22 de diciembre de 2012, p. 51.180.
- Carrillo, M. y Alegría, J. (2009). Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español: ¿Existen subtipos?. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 135-152.
- Cuetos, F., Soriano-Ferrer, M. y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza: Todas las claves para entender el trastorno*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-32.
- Fernández, N. G. y Jácome, G. A. C. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y la Flipped Classroom: una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 43-48.

- Flórez Romero, M., Aguilar Barreto, A. J., Hernández Peña, Y. K., Salazar Torres, J. P., Pinillos Villamizar, J. A. y Pérez Fuentes, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las tic y su influencia en la educación. *Revista Espacios*, 38(35), 39-51.
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130.
- Habib, M. y Etchepareborda, M.C. (2001). Bases neurológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 2(1), 5-23.
- Hernández-Claro, R. L., y Greguas-Navarro, D. (2010). Estándares de diseño Web. *Ciencias de la Información*, 41(2), 69-71
- Hernández-Prados, M.A. López-Vicent, P., y Sánchez-Esteban, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. *Pulso*, 37, 35-58.
- Hernández-Prados, M.A. López-Vicent, P., y Solano-Fernández, I. M. (2008). Hábitos saludables ante el ordenador. *Cuadernos de Pedagogía*, (380), 34-37.
- Hernández-Prados, M. Á. (2010). Un planteamiento ético de los menores y las TIC. In *Crisis analógica, futuro digital: actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad, celebrado del 12 al 29 de noviembre de 2009* (p. 352).
- Hernández-Prados, M. Á., y Solano-Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(1), 17-36.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre).
- López, M., Vidal, M. I., Peirats, J., y San Martín, Á. (2017). La gamificación: enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje. En C. S. González González (Coord.) *Libro de Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Marquès, P. (2002). Evaluación y selección de software educativo. *Comunicación y Pedagogía*, 185, 31-37.
- Puente, A. G. (2012). *Dificultades de Aprendizaje y Tic: dislexia, disgrafía y discalculia* (Trabajo fin de grado). UNIR.
- Ramírez, F., Collados, L. y Pellicer, L. (2016). Desarrollo de la lectoescritura a través de las TIC en alumnos con dislexia. In *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1113-1118). Barcelona: Octaedro.
- The International Dyslexia Association (IDA) (2002). What is dyslexia? (Adopted by the IDA Board of Directors, Nov. 12, 2002) [Online]. Disponible en: <http://www.dyslexia-ca.org/dyslexiadefinition.html> (consultado en abril 2011).

- Touriñan López, J. M. T. (1999). Enseñanza pública-enseñanza privada: nuevas perspectivas del debate. *Aula Abierta*, (73), 39-48.
- Valero, J. L. (2009). La transmisión de conocimiento a través de la infografía digital. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 17, 51-63.
- Villazán, E. (2015). *Dislexia y TDAH, ¿concomitantes? Revisión de estudios comparativos sobre las dificultades de lectura en ambos trastornos* (Trabajo Fin de grado). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- World Federation of Neurologists (1968). Report of research group on dyslexia and world illiteracy Dallas, TX: WFN.

APRENDIZAJE POR EXPLORACIÓN EN INGENIERÍA

Félix Augusto César Pérez Córdova
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
cesarperezcordova@hotmail.com.mx
José de la Luz Ramírez Mendoza
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Existe amplio consenso de que los métodos más apropiados para la enseñanza de la ingeniería son aquellos de la corriente constructivista. En educación básica, esta metodología se apoya en múltiples materiales didácticos existentes como regletas y bloques, con los que el alumno construye nociones de operaciones básicas, descubrir las fórmulas de superficie o volumen. En ingeniería, los conceptos a enseñar son sistemas complejos cuya comprensión requiere del dominio de nociones previas.

¿Cómo puede, el profesor de ingeniería, hacer que el estudiante manipule conceptos, para explorar cómo funciona un sistema físico, investigar cómo está construido y descubrir las variables involucradas y su significado? La respuesta está en la simulación, “proceso de diseñar un modelo de un sistema real y experimentar con él, con la finalidad de comprender su comportamiento”.

La mejor manera de lograrlo es a través de programas computacionales que no sólo funcionen correctamente, sino que tengan un diseño didáctico para permitir al alumno explorar.

Palabras claves: Educación, Constructivismo, Simulación, Tecnología.

1 Introducción

“Cada vez que enseñamos algo a un alumno le estamos robando la oportunidad de descubrirlo”. Esta frase del psicólogo suizo Jean Piaget, encierra toda una filosofía en torno a la manera de aprender y de enseñar. Cuántas veces el maestro se enfrenta a un grupo que no manifiestan interés, y a pesar de que hace su mejor esfuerzo no logra que los alumnos participen. Es posible que carezcan de los conocimientos previos requeridos, o que el conocimiento a aprender tenga un alto grado de dificultad; pero también puede ser, que el ambiente de aprendizaje no sea el más adecuado. Es preciso involucrar al estudiante en el proceso de adquisición de su conocimiento haciendo que él sea quien lo busque y no sólo lo reciba del profesor, así sea que éste último lo exponga con claridad y de manera ordenada.

2 Problemática

El problema al que se enfrentan muchos profesores de ingeniería consiste en que, al no lograr el interés de sus alumnos en un alto nivel, tampoco logra la comprensión plena de los conocimientos. Los síntomas de este problema pueden ser: falta de participación, desinterés por resolver otros casos, etc. Las causas pueden estar relacionadas con la insuficiencia de conocimientos previos o con la complejidad de la noción abordada, pero la más importante es que el alumno está jugando el papel de sujeto pasivo que sólo recibe información.

3 Objetivo

El objetivo de este proyecto es ofrecer una alternativa para aprender y enseñar los conocimientos básicos de la ingeniería a través de exploración libre o guiada que permita a los estudiantes descubrir y comprender los conceptos centrales de las nociones.

4 Hipótesis y alternativa

La hipótesis de este trabajo, no nueva por cierto, es que si se traslada al alumno el papel y la responsabilidad central de su aprendizaje, éste tomará la iniciativa y convertirá al conocimiento en un objeto de su interés y al profesor en un aliado que lo ayudará sólo cuando sea necesario. La alternativa consiste en que el alumno investigue las nociones, los fenómenos, los sistemas de su área; que no sólo resuelva problemas, sino que comprenda cómo funcionan y cómo están construidos ¿Cómo puede lograrse esta alternativa en el nivel de ingeniería? La propuesta es crear un ambiente de exploración a través de modelos de simulación que representen desde las nociones básicas de matemáticas hasta los sistemas de ingeniería, pasando por los fenómenos de física en que se basan.

El anterior, es un escenario típico constructivista. Hace poco, hubo en Barcelona un congreso al que asistieron educadores de todos los niveles y de todas las regiones de España. Cuando todos terminaron declarándose constructivistas, alguien dijo: “y ahora que todos somos constructivistas, ¿Qué vamos a hacer?” En un ambiente en el que ya comenzaba a fastidiar tantas menciones a esta corriente, alguien mencionó: “Dejemos de hablar tanto de constructivismo y propongamos soluciones concretas para el aula”.

5 Marco teórico

Se exponen en este apartado los conceptos principales que fundamentan diversos aspectos metodológicos sobre simulación y aprendizaje por exploración.

Simulación es el proceso de diseñar un modelo de un sistema real y experimentar con él, con la finalidad de comprender su comportamiento. En un principio, se diseñaron modelos físicos para la investigación en ingeniería; los inconvenientes de éstos son la dificultad para construirlos y el hecho de que no todos los aspectos de su comportamiento pueden ser escalables. Al surgir los modelos matemáticos se ampliaron las posibilidades de probar ya no sólo sistemas físicos sino incluso los mismos conceptos matemáticos, principalmente con fines educativos, con ayuda de las tecnologías computacionales. Una gran ventaja de éstos consiste en que pueden ser cambiadas sus características con gran facilidad, cosa muy complicada en el caso de los modelos físicos; sin embargo, tampoco es fácil construirlos. El Ministerio de Educación de España opina que la razón por la que se recurre muy poco a la simulación es el costo, la dificultad y la lentitud del desarrollo de este tipo de programas multimedia. A pesar de esto, el esfuerzo vale la pena, si es en beneficio de la enseñanza de la ingeniería.

Las matemáticas son el descubrimiento de relaciones y la expresión de dichas relaciones en forma simbólica (o abstracta). Ésta no es una definición estática, implica acción por parte del que aprende. Cuando un estudiante, de manera individual o colectiva, se enfrenta a un problema matemático o físico, se encuentra ante una oportunidad de realizar por sí mismo un aprendizaje por exploración y descubrimiento, y cabría decirlo: más profundo. El aprendizaje por descubrimiento depende de que un alumno establezca conexiones y advierta relaciones sin que las señale el profesor. Existe también un momento en el que el profesor quizá necesitará intervenir para introducir el lenguaje apropiado o para contribuir a aclarar el pensamiento e introducir el simbolismo^[2]. El descubrimiento puede ser fortuito, libre y exploratorio, guiado, dirigido y programado. De éstos, el fortuito no puede ser planificado; el descubrimiento programado es contradictorio con la exploración. Las modalidades de libre exploratorio y guiado son las que han dado mejores resultados. Todos estos se consideran superiores al aprendizaje expositivo y sobre todo al memorístico.

6 Propuesta

La propuesta esta dividida en dos partes.

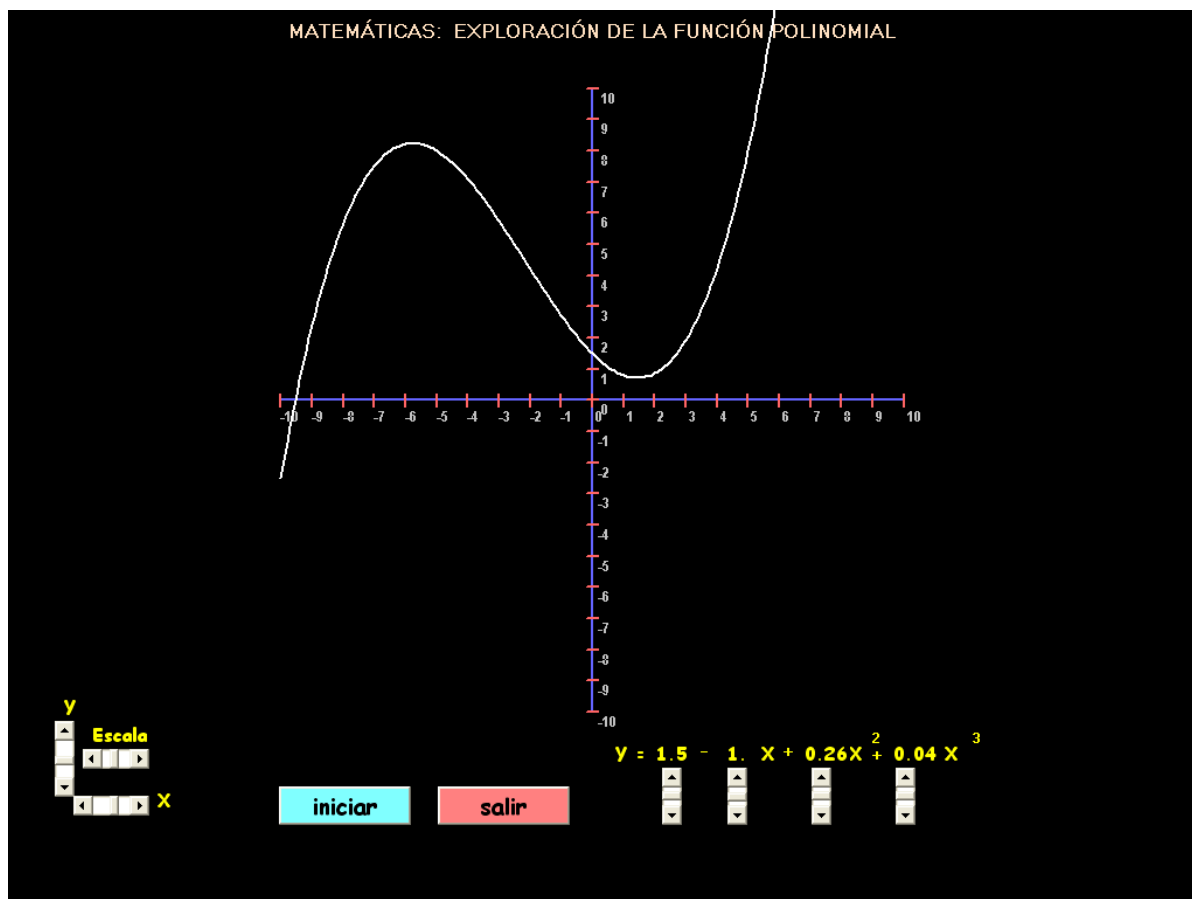
La primera consiste en formar un grupo integrado por alumnos interesados en el proyecto, apoyados por profesores expertos en programación, simulación y metodología constructivista, que elaboren modelos, cuyo diseño esté orientado a que, a través de la exploración y descubrimiento, los estudiantes logren un alto grado de comprensión de los conceptos, fenómenos y sistemas centrales de la ingeniería comenzando por las materias básicas.

La segunda parte consiste en la implantación paulatina y cuidadosa en el aula, de un estilo de enseñanza basado en la exploración y apoyada por los modelos desarrollados.

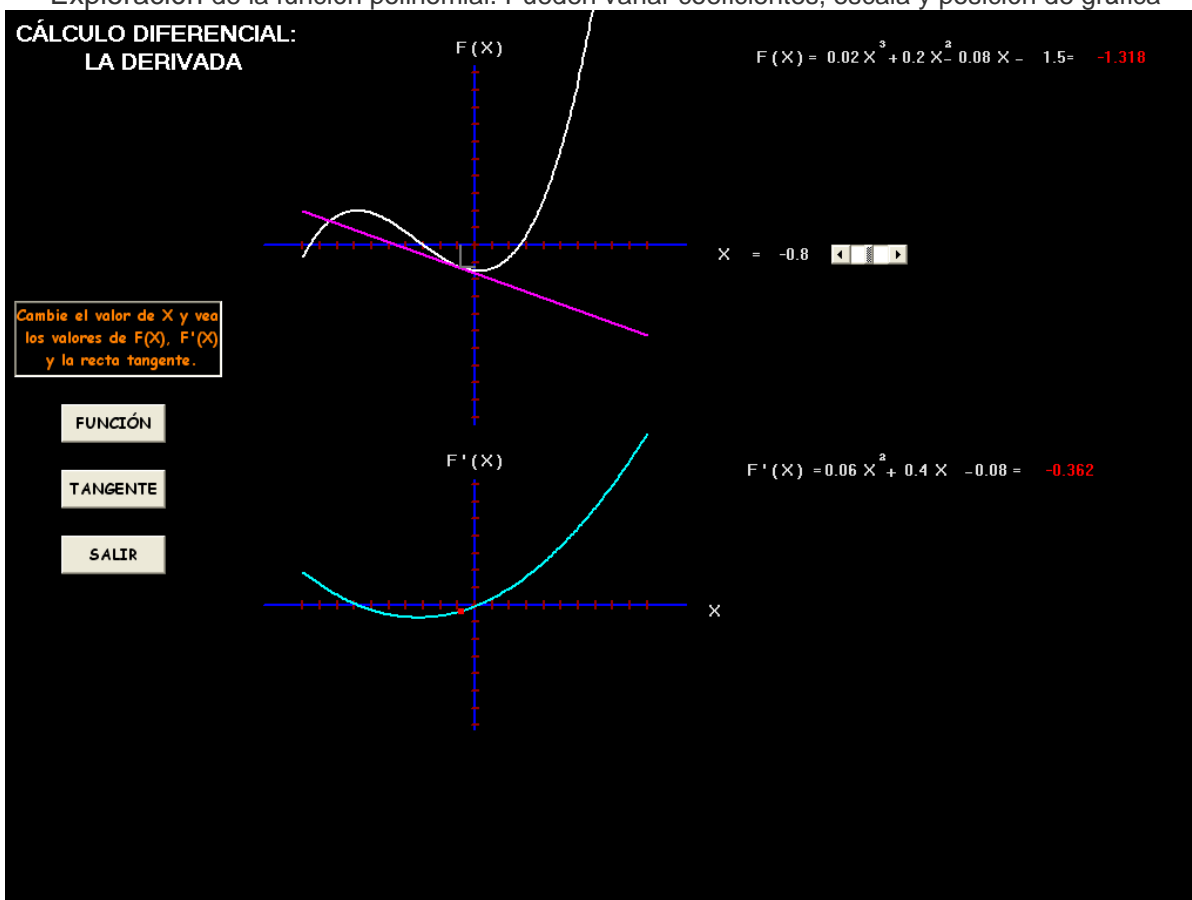
7 Resultados

En este momento se han concluido 30 modelos. El diseño y realización ha variado conforme surgen nuevas ideas y se gana experiencia, se piensa rehacer algunos de los primeros. Sin embargo, este proceso de evolución es natural, nunca se podrá hablar de versiones finales.

En cuanto a la implantación, se han hecho pruebas esporádicas de aplicación en el aula, la reacción de los alumnos ha sido muy estimulante pero aún no se tiene una evaluación formal. A continuación, se muestran pantallas de algunos modelos, pero lo interesante es verlos funcionando pues la transformación continua de las imágenes y las gráficas como respuesta a la variación libre de los valores permite descubrir su significado. De cualquier manera se espera este documento sea explícito para los colegas del Congreso de EUMED.



Exploración de la función polinomial. Pueden variar coeficientes, escala y posición de gráfica



Derivada. Se aprecia que la derivada de una función de grado n, es otra de grado n-1.

MODELOS DE FÍSICA: DESCOMPOSICIÓN DE FUERZAS

INSTRUCCIONES:

Usted puede modificar la posición de los soportes y el peso del objeto pulsando las flechas de las barras de desplazamiento o escribiendo uno o más valores numéricos en las ventanas correspondientes y pulsando el botón **MOSTRAR FIGURA**. Por razones de espacio el modelo tiene rangos de variación para estos datos.
Juegue con el modelo y observe cómo se comportan sus elementos.

áng A= 29.54 áng B= 43.00 W= -18

FA = 56.55 FAx = -49.20 FAy = -27.88

FB = 67.27 FBx = 49.20 FBy = 45.88

PROBLEMA
NUEVO

MOSTRAR
FIGURA

SALIR

Diagrama de cuerpo libre de un sistema tipo grúa. Se puede modificar de manera continua la carga, la inclinación de la pluma y la posición de sujeción del cable.

8 Conclusiones

La primera conclusión es que, el uso de modelos en el aula en un ambiente de exploración provoca un cambio positivo de actitud hacia el conocimiento por parte de los estudiantes, y cuando en la exploración participan varios alumnos, o un grupo completo, se genera una interacción que favorece el desarrollo social y enriquece el conocimiento. La intervención cuidadosa del maestro haciendo sugerencias oportunas y preguntas detonantes, o respondiendo a inquietudes, es muy importante, pero debe evitar una guía excesiva.

Otra conclusión, no menos importante, es que sí se puede desarrollar este tipo de software en el seno y con los recursos humanos de las facultades de ingeniería de nuestros países, y si el esfuerzo fuera coordinado se lograrían mayores y mejores resultados.

Finalmente, es importante no quedarse en el discurso teórico sobre el mejoramiento de los métodos de enseñanza sino pasar a propuestas concretas y probarlas, así fracasen. Caben las palabras de **André Malraux**: “Las ideas nos son para ser pensadas sino para ser vividas”.

9 Referencias

- **Libros**

[2] Anthony Orton “¿Pueden los alumnos descubrir las matemáticas por sí mismos? En Didáctica de Matemática, Ediciones Morata Madrid 1990 pp 106-108.

- **Fuentes electrónicas**

[1] Ministerio de Educación y Ciencia

Información general: observatorio@cnice.mec.es

[Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa](http://www.cnice.mec.es)

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

RECONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FOTOGRAFÍA DE ESTUDIO (CASO PRÁCTICO).

Dr. Marco Antonio Marín Álvarez.¹ UAM Azcapotzalco.
marma@azc.uam.mx
Mtro. Carlos Angulo Álvarez.² UAM Azcapotzalco.
caa@azc.uam.mx
Mtra. Adriana Acero Gutiérrez.³ UAM. Azcapotzalco.
adag@azc.uam.mx
Mtra. Nancy Alejandra Noriega Tovilla.⁴ (BUAP).
nancynotovilla@hotmail.com

RESUMEN

En este documento mostramos el resultado de las diversas reflexiones y valoraciones que, durante más de treinta años en la enseñanza de la fotografía hemos recuperado, y en algunos casos experimentado al interior del aula-taller-laboratorio en dicha práctica.

Esta investigación nos arrojó la construcción del modelo de registro de la imagen fotográfica y de la argumentación de esta, trabajo por demás oportuno el cual debe ser en los alumnos una práctica común en su quehacer profesional, con la finalidad de preservar no sólo la imagen, sino además la manera en la que se planificó y en la que se llevó a cabo la toma, a modo de un archivo fotográfico.

A su vez, la idea de verbalizar constantemente se debe a la escasa preparación que los alumnos de diseño de la comunicación gráfica tienen para argumentar sus proyectos no sólo de fotografía, sino en general en el amplio campo del diseño y en su quehacer diario.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación fotográfica-rejilla de registro-técnica- imágenes- enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

In this document, we show the results of various reflections and evaluations that, for more than thirty years of teaching photography, we have gathered, and in some cases experienced inside the classroom-workshop-laboratory.

¹ Doctor en diseño con especialidad en nuevas tecnologías. Académico en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Ciudad de México. Imparte materias en fotografía desde hace 30 años en la licenciatura, maestría y doctorado en diseño.

² Maestro en diseño con especialidad en nuevas tecnologías. Académico en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Ciudad de México. Imparte materias en diseño industrial desde hace 27 años en la licenciatura y maestría en diseño.

³ Maestra en diseño editorial. Académica en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Ciudad de México. Imparte materias en la licenciatura en diseño de la comunicación gráfica desde hace 15 años.

⁴ Maestra en Dirección y Mercadotecnia. Académica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Imparte materias en la licenciatura en diseño gráfico desde hace 24 años en la licenciatura.

This research provided us with the construction of a model of registration and verbalization of the photographic image. This task, which is very opportune, must be a common practice among students during their professional work, in order to preserve not only the image itself but also the way in which it was planned and taken, as a photographic archive.

In turn, the idea of constantly arguing is due to poor preparation that the graphic communication design students have, to sustain their projects not only in photography, but in general in the broad field of design and in their daily work

KEYWORDS

Photographic evaluation,-registration grid- technique- images, teaching- learning.

INTRODUCCIÓN

En la historia del diseño gráfico y de la fotografía se han dado diversos momentos que plantean cambios sobre la base de avances tecnológicos. Este documento describe de modo sucinto dos momentos históricos fundamentales en la historia del diseño gráfico: la invención de la imprenta y la creación de la fotografía vistos como una irrupción tecnológica. Ellos han sentado las bases para la enseñanza de la fotografía y por ende el diseño. Cada momento ha sido visto como una irrupción, imposición, regencia y fin de un paradigma visual que se substituye por otro. En la era de la computadora y del teléfono celular, la fotografía casual anecdótica e ignorante se desborda en todo el mundo desplazando muchos de los cánones de la fotografía.

En un contexto académico, en este documento se sientan las bases para abordar una evaluación sistemática orientada definitivamente hacia el proceso, que deja de lado el juicio de valor intuitivo e irracional que se emite en la perspectiva tradicional de la evaluación del producto que existe y pervive en las escuelas de diseño. Se propone una metodología de enseñanza de la fotografía mediante la utilización de una rejilla de registro que hace visible la planeación, la composición, y el “saber cómo” se realizó la acción fotográfica, eliminando del cuadro de enseñanza la evaluación simplista de una imagen. Del mismo modo, la rejilla sienta las bases para el desarrollo discursivo del diseñador quien puede ser capaz de dar cuenta de una manera profesional y organizada su quehacer y de comunicación entre sus símiles de profesión.

1. LA IRRUPCIÓN TECNOLÓGICA Y SU INFLUENCIA EN LA CREACIÓN DE IMÁGENES VISUALES

El universo tecnológico ha impuesto en nuestra particular historia una vorágine de cambios constantes, cada cual se puede conceptualizar como una irrupción, una amenaza, o un periodo de

revolución y acomodamiento del paradigma visual al cual se asocia. Desde una perspectiva histórica, se cuestiona constantemente la llegada de un medio tecnológico nuevo que reemplaza a otro y las nuevas funciones que serán efectuadas con otros aparatos. Con respecto a la fotografía, en el año 1928, Lazlo Moholy Nagy escribió: “Los analfabetos del futuro ignorarán por igual el uso de la cámara y de la pluma” han transcurrido más de noventa años de distancia y no le faltó el conocimiento para argumentar dicha frase.

Del mismo modo, en su texto “mecanismo y expresión: esencia y valor de la fotografía” el historiador, crítico de arte y fotógrafo alemán Franz Roh retoma dicha frase y sostiene:

“Se ha dicho con razón que la gente que no sepa manejar la cámara pronto será considerada analfabeta. Creo incluso que dicha enseñanza se impartirá en breve en la enseñanza media, en la asignatura de dibujo [...] Pues la pedagogía incluye (necesariamente con una demora) en sus planes de estudio aquellas técnicas que en la capa de población adulta comienzan a generalizarse”.

Si bien Roh se atrevió a enunciar tal aseveración alrededor de 1929, parece ser que su palabra nos ha alcanzado; en pleno siglo XXI, dentro de un ambiente académico, la inclusión de planes y programas para el estudio de la fotografía como una forma masificada, mercadotécnica artística y totalitaria alcanza tan solo algunas escuelas de diseño, artes y comunicación, por lo tanto, cabe preguntarse ¿Aquellos analfabetas del futuro a los cuales se refería Moholy-Nagy están entre nosotros?

Para responder a tal cuestionamiento, vale la pena hacer un poco de historia sobre la irrupción tecnológica. Bien valdría pensar en algunos momentos que marcaron un hito tecnológico para cambiar el mundo. En primera instancia, hacia 1450 con la invención de la imprenta se multiplicó la fabricación de los libros y su difusión a lo largo de Europa y posteriormente a todo el mundo, teniendo como consecuencia principal (muy lenta, desde luego) en primer lugar, la expansión de las lenguas escritas y de la difusión de la ciencia y, en consecuencia, la democratización de la lectura hacia las clases más humildes y por ende menos instruidas.

En el orden de la cultura visual, otro gran sismo cultural de orden tecnológico-instrumental se dio con el nacimiento de la fotografía casi 400 años después (1824), y de este modo empezó la masificación de la imagen, y con ella el empleo de sus propios códigos. A este respecto en su libro “Hacia una filosofía de la fotografía” apunta Vilem Flusser (2004:11):

Las imágenes son superficies significativas. En la mayoría de los casos, éstas significan algo “exterior”, y tienen la finalidad de hacer que ese “algo” se vuelva

imaginable para nosotros, al abstraerlo, reduciendo sus cuatro dimensiones de espacio y tiempo a las dos dimensiones de un plano. A la capacidad específica de abstraer formas planas del espacio-tiempo "exterior", y de re proyectar esta abstracción del exterior, se le puede llamar imaginación. Esta es la capacidad de producir y descifrar imágenes, de codificar fenómenos en símbolos bidimensionales y decodificarlos posteriormente.

Hoy en día, el empleo de las imágenes se ha extendido indiscriminadamente tanto por las computadoras como por el uso de equipos celulares de telefonía a tal grado que en un sinnúmero de casos ha llegado a desplazar a los textos, por tanto, no se debe dejar de lado el hecho que las imágenes son una forma de mediación entre la realidad del mundo y el hombre. En palabras del propio Flusser (2004:12): el hombre *ek-siste*; significa que [el ser humano] no tiene acceso inmediato al mundo. Bajo este concepto, las imágenes tienen el objeto de hacer que el mundo sea accesible e imaginable para el hombre [y aquellos que le rodean].

El siglo XXI se ha caracterizado por proporcionarnos un bombardeo impresionante de imágenes de todo tipo. En el universo del diseño globalizado, nos movemos entre diferentes códigos culturales, éticos y psicológicos que socialmente somos capaces de asimilar. Por lo tanto, el conocimiento de estos códigos conjugados con el empleo de las imágenes son primordiales para sobrevivir en el mundo actual, es en este sentido que claramente lo expresa el mismo Flusser: (2004:42):

Al reducir la intensión del fotógrafo a su esencia, descubrimos lo siguiente. En primer lugar, la intensión es codificar el concepto que el fotógrafo tiene del mundo, transformando ese concepto en imágenes. En segundo lugar, su intención es utilizar la cámara para este fin. Tercero, su propósito es mostrar otras imágenes así producidas, para que las imágenes lleguen a ser modelo de las experiencias, del conocimiento, de los valores y de las acciones de otras personas. Cuarto, su finalidad es preservar esos modelos lo más posible.

Actualmente, casi todo mundo posee una cámara fotográfica, desde aquellas que se conforman en su estructura tradicional como son las viejas cámaras de película, las llamadas *pocket* o de bolsillo, las integradas en teléfonos celulares e incluso en tabletas digitales que la gran mayoría de las personas emplean. Haciendo una analogía, es como si la mayoría de las personas hubieran aprendido a utilizar un bolígrafo y de esta manera produjeran textos excelsos de alguna u otra manera. Empero, el saber tomar fotografías no implica necesariamente saber analizarlas y desentrañarlas. A este respecto señala Beaumont Newhall: "Hoy en día casi todo el mundo sabe escribir, pero hay muy pocos escritores. Casi todos toman fotografías, pero hay muy pocos

fotógrafos”⁵. De esta manera, un sujeto que maneja una cámara puede lograr excelentes imágenes fotográficas sin ser consciente de todo un proceso complejo que implica el apretar el disparador.

Ya ubicados en una perspectiva académica, a lo largo del proceso de la enseñanza fotográfica, debemos considerar como académicos fomentar fuertemente en nuestros estudiantes algo más que simplemente la técnica del funcionamiento de una cámara, un flash o un exposímetro alterno. Se les debe inculcar desde niveles muy tempranos que una imagen fotográfica no se “escribe” con luz como suponían los griegos, sino que la imagen se transfiere como un acto racional, planeado y aplicado con ciertos parámetros y, que una fotografía tampoco se “lee”, ya que ésta se percibe; se registra a través de la cámara y es la vista en conjunción con el cerebro, que operan de un modo preconcebido e íntimo con base en miles de imágenes que se registran en cada persona quien la integran en un marco compositivo. A este respecto señala Joan Costa (1991:41)

Toda imagen transmite informaciones icónicas, ya que la imagen es isomórfica por naturaleza, es decir, lo que ella representa se parece perceptivamente a lo real representado. La percepción es directa e inmediata, y el significado emerge con el mismo acto de percibir, ya que hay una redundancia visual entre la imagen y su modelo. En cambio, el proceso de lectura de un texto es mucho más intelectual, porque la escritura no procede por analogía formal, sino por convención.

Por último, si es un objetivo primordial el aportar a nuestros estudiantes una enseñanza integral en el campo de la fotografía, se debe considerar no sólo los aspectos técnicos en el empleo de la imagen fotográfica, sino además un estudio vasto del tema y a la vez intenso en la percepción y significación de las imágenes, no solo fotográficas, si no también de las artes plásticas en sus diferentes niveles. Implicando en estas reflexiones icónicas muy particulares de cada uno, los momentos estéticos, éticos, históricos y culturales que propiciaron la obtención de dicha imagen.

En este contexto, el profesor enfrenta un nuevo rol, no será más el ingeniero-arquitecto-jefe capataz de un aprendiz de diseño al que exige, reclama, amenaza o se desentiende de modo abierto o sutil, sino un formador comprometido de un investigador visual que cuestiona la imagen, no sólo desde parámetros técnicos, sino desde parámetros mercadológicos, artísticos y culturales entre otros. Paralelamente, el alumno se compromete a un desafío mayor que lo llama a profundizar más con su objeto de estudio, no sólo a nivel textual sino a niveles vivenciales y productivos estéticos con un modo de trabajo más sistemático sobre la mirada crítica positiva de los pares y de sus profesores.

2. LA EVALUACIÓN TRADICIONAL DE LA FOTOGRAFÍA DESDE LA ACADEMIA

La evaluación académica del proceso fotográfico trasciende la simple aportación de indicadores pertinentes, puesto que cada etapa cumplida ofrece un marco conceptual para la propia concepción de la evaluación y el lugar que ésta ocupa en la enseñanza, como componente sustancial de ella.

Desde la perspectiva de la enseñanza teórica que precede al acto realizativo de una toma fotográfica, se destaca la importancia de la comprensión de la actividad a realizar, su significado y sentido, su plenitud y la forma en que se accede a dicha comprensión, como contenido de la necesaria orientación previa que marca calidades diferentes en el aprendizaje.

De esta forma, se establecen las líneas directrices del acto fotográfico que se construyen desde el aprendizaje de los conceptos y su pretendida formación de las habilidades: desde una acción compartida entre los binomios maestro-alumno y alumno-alumno como una acción independiente en cierto sentido y compartida en otro; desde la ejecución desplegada como un equipo de colaboración de fotografía hasta la contribución personal resumida; es decir, se trata de un actuar estratégico colaborativo.

Así las acciones que se realizan en un estudio fotográfico trazan los pasos de una etapa a otra en el proceso de aprendizaje, y la adecuación de las acciones realizadas y su contenido respecto a los objetivos de formación, son todos, información de inestimable valor para la evaluación del proceso de aprendizaje de la fotografía.

El "patrón" primario de evaluación de un objeto de diseño en este caso una fotografía debería ser el propio estudiante: pues sólo él sabe cuánto avanza, en qué avanza, cómo avanza, en su desarrollo académico personal.

No obstante, cuando se emite un juicio evaluativo, y la fotografía se exhibe ante diversas audiencias en el resultado de la evaluación aparecen dos fenómenos importantes, que tienen que ver con las características "gestálticas" de las percepciones humanas.

Uno es el "efecto de halo" que se da cuando la emisión del juicio de evaluación se ve "contaminado" por la intervención de dimensiones del objeto que no entran en la valoración, pero tienen el efecto de interferencia en la apreciación de las cualidades o características que se evalúan.

Otro, es la ponderación (sobreevaluación o desestimación) del producto en cuanto a su significado, derivado del aspecto de diseño correspondiente, esto sucede cuando una fotografía se evalúa por distintas audiencias.

El conocimiento de estos fenómenos y otros inherentes a la evaluación, permite trabajar racionalmente en su control, sin embargo, la mayor parte de los profesores carecen de formación en técnicas de evaluación y elaboración de instrumentos de evaluación y son incapaces de desarrollar indicadores pertinentes y rúbricas que cubran las necesidades de evaluación del objeto desarrollado.

Quizá sea más trascendente el que, incluso dichos instrumentos de evaluación sean diseñados para diagnosticar las dificultades de aprendizaje y para suministrar información precisa sobre la competencia de los estudiantes.

3. LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA DE LA FOTOGRAFÍA DESDE EL PROCESO DE CREACIÓN

La determinación acerca de qué factores son posibles evaluar durante el proceso fotográfico, están en estrecha relación con el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje pleno de la teoría, es decir, es necesario explicitar la forma en que las nociones vistas en los textos o clases se vierten en una imagen, cuáles son sus regularidades técnicas, sus atributos logrados, y sus condiciones pedagógicas en el contexto de la enseñanza.

Tradicionalmente, en las escuelas de diseño, la evaluación del objeto de diseño (en este caso una foto) se realiza durante el proceso continuo y se formula tradicionalmente como una serie de evaluaciones "sumativas" de índole casuístico (aquello que se infiere sobre una percepción personal) en la cual cada profesor aleja a la enseñanza de la fotografía de las funciones previstas para ella.

No obstante, existe un caudal significativo de información que apunta a una identificación progresiva de aquellos aspectos que deben ser objeto de la evaluación a los efectos de ir valorando y regulando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su comienzo y durante su transcurso, a través de diversos momentos o etapas (en Joan Costa: 1991:81-82 bajo nuestra interpretación). Este pensador visual hispano propone las siguientes categorías:

Objetividad: reproducción exacta y literal del proyecto fotográfico desde lo artístico o mercadológico de la imagen planeada, la cual forma un espejismo intrínseco ineludible en la toma fotográfica que siempre representa aquello que no es en realidad. Esta categoría nos refiere, en términos más accesibles a la fotografía publicitaria por excelencia, en la cual se representa una

imagen que no corresponde a la realidad, pero que seduce poderosamente al cliente y a los usuarios meta.

Mímesis: es la superposición de estilos de otras imágenes que preceden a la imagen fotográfica proyectada. Estos estilos provienen de la influencia de las artes visuales y de otras formas de arte sobre aquellas fotografías de las cuales se nutren abiertamente u ocultamente. Esta categoría nos refiere a la evidencia observable de uno o varios estilos presentes en una fotografía que debe ser comentada y debatida en los salones de clase.

Subjetivación estética: es el potencial creativo con el cual el fotógrafo transmite sus vivencias. Aquí la imagen producida refiere a factores casuales, empíricos, sociológicos y psicológicos conscientes o inconscientes vistos desde de la mente del fotógrafo y, no como los niveles precedentes en que el fotógrafo se refiere a las cosas reales a través de la imagen. Esta categoría nos refiere a la dimensión introspectiva de cada autor debe desarrollar para con la toma fotográfica.

Semantización: superposición de significados sobre las cosas representadas en una fotografía y que ellas mismas no poseen en realidad. En forma de expresión de la imagen y retórica visual por medio de esos significados superpuestos. Esta categoría depende del relativismo cultural de cada persona, así como de los factores emocionales con los cuales cada persona le asigna al signo visual su desnudez o bien una carga simbólica.

Manipulación física del modelo: es un modelo de simulación previo, mediante el cual se prepara al modelo u objeto a fotografiar en distintas dimensiones antes de la toma fotográfica. Esta categoría nos remite al aspecto de diseño-planeación de los elementos físicos que compondrá la imagen proyectada.

Manipulación de lo real en la imagen: En este aspecto se realiza, paralelamente a la manipulación física del modelo, una transformación física del lugar y de la iluminación que transforma las apariencias. Esta categoría nos remite al aspecto de diseño-planeación de los elementos del entorno que compondrá la imagen proyectada.

Manipulación material de la imagen: Se representa por la manipulación digital en posproducción. Esta categoría nos remite al aspecto de diseño-postproducción de todos los elementos físicos o del entorno que se verterán en la imagen final.

Las fases o etapas en las que se va sucediendo el aprendizaje, se ciñen desde una dimensión temporal y por supuesto por las características de su contenido, constituyen a su vez objeto de evaluación y aportan índices relevantes para orientar el aprendizaje.

3.1 REJILLA DE REGISTRO FOTOGRÁFICO

Con el firme propósito de evitar la subjetividad, azar y falta de sistematización por parte de los alumnos, estos investigadores proponen y presentan una rejilla para el registro de los elementos constitutivos de una fotografía. De esta manera, por medio del registro sistemático del trabajo del alumno, el aprendiente puede realizar un trabajo profesional de fotografía y analizar también fotografías de importantes autores que vuelve a los estudiantes además de realizadores de imágenes fotográficas en investigadores de la semiótica visual mediante dichos parámetros.

La rejilla que a continuación se presenta está constituida, por seis variables fundamentales, cada cual presenta un sector de aprendizaje del oficio primordial que cada fotógrafo crea en su práctica cotidiana. Estas variables se explicitan a continuación:

3.1.1 TEMA FOTOGRÁFICO. Esta variable determina la superestructura de la fotografía y determina el tratamiento de las demás incógnitas o variables que cada autor va resolviendo de acuerdo con su experiencia, preparación y disponibilidad de recursos.

3.1.2 DATOS TÉCNICOS. Esta variable se desglosa en cuatro categorías que son las más comunes entre los profesionales que designan los parámetros de control más básicos en una toma fotográfica: 1) ISO refiere a la sensibilidad o cantidad de luz que registrará el CCD (antiguamente película).

3.1.3 TIPO DE LUZ. Esta variable remite a las diversas variantes lumínicas como puede ser: luz continua, luz de destello, luz natural, elección de la fuente lumínica mejor conocida como temperatura de color para que en el caso de que la fotografía requiera un tipo de filtraje sea posible realizar la corrección de color, o bien generar vía lumínica diversos efectos de luz.

3.1.4 PLANO DE ENCUADRE. Esta variable consiste en la manera estética de recortar una imagen desde el punto de vista del lenguaje cinematográfico o bien desde el terreno de la semiótica la imagen puede ser recortada con diferentes variantes que no necesariamente corresponden al plano cinematográfico.

3.1.5 RECURSOS. Esta variable registra los materiales necesarios para la puesta en escena como puede ser: características físicas del o la modelo, indumentaria, maquillaje, escenografía o las que el proyecto requiera.

3.1.6 ESQUEMA DE ILUMINACIÓN. Esta variable refiere a la disposición lumínica del arreglo fotográfico del estudio, para que en caso similitud, o bien de replicación de la imagen, el autor o el estudiante cuente con un acervo confiable que le permita recurrir a dicha creación lumínica de una forma más expedita.

3.1.7 POSTPRODUCCIÓN. Esta variable se desprende de las propias necesidades de la toma fotográfica o bien de aquellas sugeridas por el cliente (dado que es factible que una foto excepcional no requiera de estas técnicas) las cuales permiten enriquecer gráfica y visualmente a la imagen. Éstas son: 1) **Retoque cosmético.** Consiste en la eliminación de las imperfecciones de la piel, el ajuste de la temperatura de color, reencuadrar la imagen, el adelgazamiento de la imagen o el empleo del pincel de aire en la misma, entre otras. 2) **Montaje escénico.** Nos remite a la añadidura de objetos o paisajes que por su misma constitución no fue posible realizarlas en el estudio. 3) **Rango dinámico.** Esta variable permite al autor la ampliación de las gamas tonales (la técnica digital registra tan solo cinco gamas lumínicas, por lo que en ocasiones es necesario aplicar el rango dinámico, ampliando la cobertura visual ya sea a las altas luces o las bajas luces.). 4) **Revelado.** Esta variable permite al autor aplicar diferentes variables que permiten la corrección de la imagen una vez producida con el denominado "*lightroom*". Dichas correcciones van desde diafragmados, temperaturas de color, ruido, luminancias, saturación de color entre muchas otras.

Analicemos visualmente la siguiente imagen, la cual corresponde a uno de los ejercicios realizados para la materia de fotografía de estudio en la licenciatura en diseño de la comunicación gráfica de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. En este ejercicio los alumnos realizaron la toma fotográfica de una imagen de terror aplicada en un cartel cinematográfico, empleando la rejilla correspondiente y verbalizando lo que con anterioridad crearon.



Figura 1. "Nigthmare", cartel de terror realizado por Arteaga Vázquez Vania B. González Abitia Andrea S. Hernández García Ana, Pérez Candia Leticia.

3.4 REGISTRO EN LA REJILLA FOTOGRÁFICA

Esta rejilla representa un esfuerzo por hacer visible el proceso fotográfico tanto para su realización autoral como para su lectura por parte de la comunidad de investigadores visuales para enriquecer la interpretación y dejar de lado la casualidad subjetiva e irrepetible que para los profesionales de la fotografía no existe.


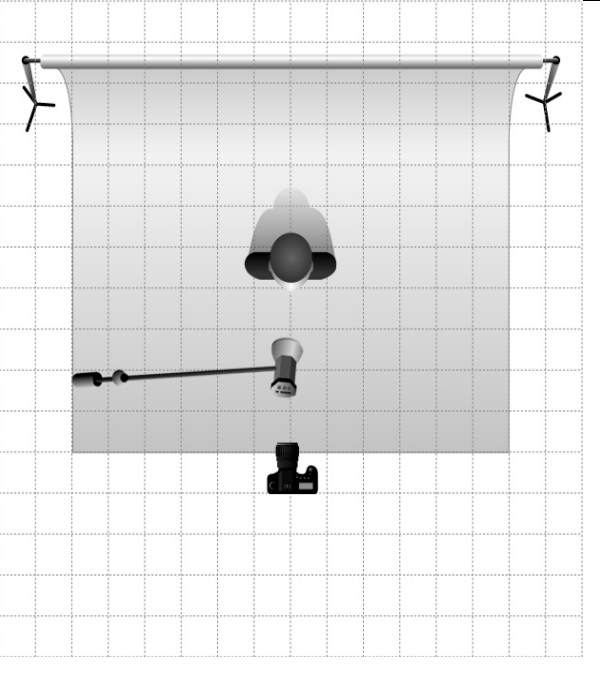




FICHA TÉCNICA INTEGRANTES		FECHA 21 de enero de 2020	
		Arteaga Vázquez Vania B. González Abitia Andrea S. Hernández García Ana Pérez Candia Leticia Sandoval León Hector U.	
TEMA FOTOGRÁFICO: Fotografía de Terror			
DATOS TÉCNICOS		RECURSOS	
ASA / ISO	200	Escenografía	Fondo Negro
VELOCIDAD	1/25	Maquillaje	Rostro pintado de blanco
DIAFRGAMA	f/5.6	Modelo	Hombre
OBJETIVO	85 mm	Pose	Frontal, gesto de terror
ÁNGULO DE TOMA	180ª (frontal)		
TIPO DE LUZ		ESQUEMA DE ILUMINACIÓN	
 Flash electrónico			
 Tungsteno	X		
 Fluorescente			
 Luz de día			
 Predeterminar balance de blancos	X		
POSPRODUCCIÓN			
RETOQUE COSMETICO	X		
MONTAJE ESCÉNICO			
RANGO DINÁMICO			
REVELADO	X		
PLANO DE ENCUADRE			
Close up			

Tabla 1. Rejilla de registro fotográfico propuesta por estos autores de la imagen.

Llevado a la verbalización de la fotografía, la rejilla en cada uno de sus sectores evidencia la plenitud del proceso fotográfico desde este enfoque pedagógico. La rejilla describe una práctica fotográfica sobre el tema de terror, elaborada por los alumnos de la materia de fotografía de estudio del trimestre 20-O de la UAM-A.

Dicha fotografía ésta conformada por una *iluminación de nadir* a una sola lámpara (dirigiendo la luz de abajo hacia arriba) a 180 grados con respecto al sujeto, por otro lado, la cámara fotográfica se encuentra de modo frontal al modelo realizando un *close up* al rostro en la cual el centro de la cámara apunta al mentón del modelo que se encuentra a un metro veinte de distancia. Se trabajo *con el asa* más baja que la cámara poseía asa 200 por el exceso de luz que la lámpara vertía (con una luz continua de *500 watts de color amarilla*). La elección del diafragma fue de 5.6 con el objeto de sobreexponer ligeramente la fotografía y a la vez sacar el fondo de enfoque (enfoque selectivo y profundidad de campo). Asimismo, el ajuste del balance de blancos se calibró electrónicamente mediante el dispositivo que posee la cámara para hacer el ajuste de blancos como medida correctiva al imperante amarillento de la luz de tungsteno.

En cuanto a los recursos se utilizaron un ciclorama negro como telón de fondo, un modelo masculino maquillado con blanco excesivamente en todo el rostro cuya pose en el momento del disparo fotográfico simulaba un rictus de dolor. En cuanto a la posproducción, la imagen digital se reveló en *lightroom* de *photoshop* CC; una vez revelada se manipuló tipográficamente en *illustrator* CC para la inclusión de diversas leyendas como título, actores, autoría, patrocinadores entre otros dando como resultado la imagen anteriormente expuesta.

CONCLUSIONES

De esta manera debemos entender que la historia de la fotografía y del diseño tiene momentos y que cada momento refleja una metodología, un concepto de trabajo y que será remplazado por el siguiente, en el cual el espíritu del diseño pugna por la innovación y reconfiguración constante de la tecnología y del signo visual.

Este trabajo de investigación es una propuesta teórica metodológica sencilla tanto para profesores como alumnos involucrados en la enseñanza aprendizaje de la fotografía, pero también dicha propuesta, no deja del lado al profesional de la imagen quien puede actualizarse sobre las temáticas aquí expuestas. Por el lado del alumno, la rejilla le permite registrar técnicamente las condiciones en que fue realizada la imagen y posteriormente, a una verbalización de orden descriptivo completamente profesional que acerca a la fotografía a la ejecución experta basada en parámetros bien determinados donde lo casual e intuitivo pasa a un segundo término.

Se agradece a los alumnos Arteaga Vázquez Vanía B, González Abitia Andrea S, Hernández García Ana, Pérez Candia Leticia, por el esfuerzo realizado y facilitarnos su trabajo para la ejemplificación e ilustración del presente artículo.

NOTAS

⁵ La máquina del tiempo. 1980. [episodio de serie de televisión] Ciencia y Desarrollo. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Unidad de cine, radio y televisión. México.

BIBLIOGRAFIA

Caverni, J.P. (1987:119-131) Knowledge acquisition assessment by experts: effects and models of the cognitive functioning of evaluators. *European Journal of Psychology of Education*. 2, pp. 119-131.

Costa, J. (1991) " La fotografía entre sumisión y subversión". Editorial Trillas. México.

El efecto halo (2010) Disponible en <http://temasdeciencia.blogspot.mx/2010/01/el-efecto-halo.html>. Consultado en 17/05/2018 a las 17:43

Flusser, Vilem. (2004)" Hacia una filosofía de la fotografía". Editorial Trillas. México.

Fontcuberta, J. (2003) "Estética fotográfica". Editorial Gustavo Gili. Barcelona.

Hodson, D. (1986) The role of assessment in the «curriculum cycle: a survey of science department practice. *Research in Science and Technological Education*. 4, pp. 7- 17.

EL ARTE COMO UTILIDAD PARA ACTIVAR LOS PROCESOS CREATIVOS RELACIONADOS CON LA MEJORA PROFESIONAL EN LOS ALUMNOS DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Miguel Ranilla Rodríguez¹

Profesor de la Facultad de Lenguas y Educación de la Universidad de Nebrija

miguelranillarodriguez@gmail.com

Pedro Javier Albar Mansoa²

Profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Tomando como referencia el pensamiento crítico y con ello, la manera en que la lógica inherentemente se antepone a la libertad de creación, el presente texto articula varios mecanismos para fomentar la creatividad en alumnos de educación infantil de la Universidad Complutense de Madrid. La propuesta por tanto, se arraiga desde la perspectiva por la cual el empoderamiento creativo, toma forma en tanto que somos capaces de alejarnos de un problema para reinventarlo o verlo desde lejos; dicha propuesta quiere ahondar en la idea de la importancia de que el docente sea el verdadero capacitador de lo pedagógico, capaz de interpretar y de juzgar lo verdaderamente estéril y evitar clichés metodológicos sin intereses pedagógicos que permutan sobre ideas que no generan enseñanza.

Palabras clave: Arte – Educación – Empoderamiento – Creatividad - Docentes.

¹ Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la facultad Lenguas y Educación de la Universidad de Nebrija.

² Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Facultad Bellas Artes Departamento de Escultura y Formación Artística

Abstract

Using the critical thinking as a reference and with that, the way where the inherent logic put ahead of the freedom creation, the present text assemble few mechanisms to encourage the creativity in students of pre-school education at the Complutense University of Madrid. The proposal therefore takes root from the perspective for a creative empowerment, and takes shape while we are able to move away from a problem to reinvent it or see it from the distance; this proposal wants to delve into the idea of the importance that the teachers be the true pedagogical instructor of the pedagogical, to be capable of understanding and judging the really sterile and avoiding methodological clichés without pedagogical interests that permute over ideas that do not produce pedagogy.

Key Words: Art – Education – Empowerment – Creativity – Teachers.

1. INTRODUCCIÓN: EL PROBLEMA DEL VÍNCULO

Uno de los problemas de la Educación de Grado Infantil de la Universidad Complutense de Madrid es que la mayoría de las asignaturas que cursan las alumnas y alumnos están orientadas al conocimiento “acumulativo y memorístico”³ -conocido entre otros nombres como: Pedagogía Tóxica (Acaso, 2014)-. Esto presupone que la educación que se sigue ofreciendo en las universidades, determinado ello por muchos factores, sigue siendo *intencionalmente* poco creativa -en el amplio sentido de la palabra- y con ello, no acaba por sufragar los problemas de una educación contemporánea y una demanda de conocimientos que, sin duda, están siendo desplazados por el mundo globalizado (Grau, 2012) y líquido (Bauman, 2009).

³ -Evitar lo demostrativo (enseño ejemplificativo y hago una representación de ello). Una mala creación //-Escucho y copio, memorizo y escribo un examen o un trabajo.

Según un muestreo desarrollado en la Universidad Complutense de Madrid a 6 grupos de alumnos de grado en educación infantil de la UCM, un total de 270, el 92% denuncia los mismos problemas en la educación universitaria de la facultad: “Me enseñan como un niño y hago cosas de niños, coacciono mis posibilidades haciendo niñeces en lugar de planteamientos de adultos para niños//Me enseñan cosas que nunca me sirven, no veo lo útil de eso que me enseñan//Hago un periodo de prácticas y luego, vuelvo a la universidad a un lugar aburrido; esto es, no veo la conexión entre realidad y ficción// Las clases son aburridas, los profesores son aburridos. Estamos hartos de clases magistrales”.

Los profesores, según los últimos resultados PISA y en palabras del Gobierno de España: los docentes deben mejorar su cualificación -introduciendo nuevas pruebas de acceso al puesto: MIR para profesores de 2 años y que además posean una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación (Domínguez, 2011), siendo ahora los profesores el período en que poseen una mayor formación al pasado. Esto deduce que el problema de los malos resultados educativos no esté directamente relacionado con la cantidad de formación sino probablemente con la calidad de la misma y con los intereses de cualificación (sea prepararse para las Pruebas de Oposición) amén de un informe PISA que su único objetivo es la orientación política mundial de cada país. Decía Heinz-Dieter Meyer en una entrevista al periódico El País del 8 de mayo de 2014:

(...) en mi opinión, la problemática es más profunda y afecta a: 1) el estrecho alcance de lo que se ha medido; 2) el hecho de que la OCDE - como organización dedicada al desarrollo económico- tiene un sesgo en favor al papel económico de la educación, olvidando que, en democracia, hay muchos otros aspectos importantes de la educación pública: la salud, el desarrollo moral, artístico y creativo; la participación cívica y la felicidad.

A parte de la situación general del docente, en el campo de la educación como vemos, muchos son los que postulan que se debe valorar y otros tantos acuñan reformas educativas o teorías de cómo educar -paradójicamente gran parte de ellos jamás han sido docentes en centros escolares-⁴ atreviéndose a dilucidar teorías y medidas educativas.

El resultado de esta descoordinación sea que lo que se enseña no es útil, lo que se postula no existe -o dicho de otro modo, no existe en la praxis- y lo que se mide no es relevante o significativo porque no es de interés político, se concluye, que los baremos en que se mide el éxito educativo no son reales, las pedagogías no funcionan y los profesores no están preparados (Rus, 2010).

⁴ Francisco Michavila, director de la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, constata que «la vinculación de la universidad con el mercado laboral es insuficiente».
<http://www.elmundo.es/sociedad/2015/11/03/5637c9dc268e3e02488b456c.html>

Ciñéndonos en el aspecto de la educación universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y en concreto en la Educación Infantil, el alumnado pide más horas de práctica y menos de teoría. Se podría pensar que la cualificación del docente viene de la experiencia a largo plazo, pero la realidad es que no todos los profesionales adquieren valor por sus años de experiencia sino por sus cualidades (López, 2010). Esto provoca que en la mayor parte de centros de España de Educación Infantil, nos encontremos con los mismos resultados creativos de los trabajos de los alumnos en que la “ideología” del profesor y la marcada estrategia anquilosada de los centros provoque unos resultados nimios en lo que ha aspectos de desarrollo creativo y plástico se refiere; trabajos elaborados en muchas ocasiones por los profesores y luego presentados a sus familias como fetiches decorativos (sea el día del padre, Halloween, el día de la paz, etc.) o actividades psicomotrices, de lectura de cuentos, asambleas, etc. que no ofrecen resultados más allá de la propia actividad lúdica. Si bien es cierto que varios de los aspectos fundamentales que determinan el contexto pedagógico son:

- a) La estructura de los centros
- b) Las carencias de recursos de los docentes
- c) El miedo a ser creativo: no hacer actividades que puedan parecer excesivamente díscolas

2. ESTRUCTURA

Muchos de los centros escolares, dependiendo de factores como la cantidad de alumnos, los recursos económicos del centro, dirección y orientación del centro, etc. presuponen determinar la calidad de la enseñanza. Si bien es cierto, que muchas de las nuevas pedagogías que se postulan entorno a la educación y más en concreto al ámbito de la creatividad, tienen el defecto de ser pensadas desde un punto de vista excesivamente elitista, según palabras de Ortiz (2004: 41):

(...) especialmente para los niños del mundo subdesarrollado (...) Como todo el mundo sabe, excepto quienes orientan la política educativa, para el desarrollo de una sociedad, no se trata de premiar el éxito de uno entre

millones, ni de castigar con el abandono a los miles que apenas sobreviven: se trata de fomentar el desarrollo de las capacidades personales hasta el logro del nivel esperado, cuyos criterios se definen como parte del modelo de la sociedad esperada.

Presuponen un tipo de alumno, un supuesto lugar, una forma de clase; acotando per se la multiplicidad de la creatividad que en realidad debe pensar, en algo universal, en que no debe haber lugar y que la proxémica es pretensiblemente modificable; es ahí, en donde queremos llegar para establecer nuestro contexto en aras de definir el problema. Debemos pensar que lo estructural es precisamente el reto en donde el docente debe jugar con la creatividad -obviamente teniendo en cuenta los contenidos a impartir y moldearlos en aras de una nueva visión, los requisitos del centro, etc.- . Esto es, aquello que queda del docente -es halo-, del bueno y del mal docente (Rus, 2010), es lo que proyecta de sí; esto sin duda es enseñable. Y es ahí, en donde el docente, alejado de estructuras, informes PISA, y demás es donde ejerce su labor; una labor educativa, pero sobretodo social. Debe saber contemplar las interacciones del alumnado e interpretar sus necesidades, como grupo y como individuos y es por ello que el profesional debe, generar estrategias que sean potencialmente creativas en todo su espectro: resolución de conflictos, fomentar ideas, hablar del respeto, etc.

3. CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando hablamos de creatividad en Educación Infantil, pensamos en la importancia de las estrategias lúdicas (Baloche, 1994, Kovac, 1998, Strom y Strom, 2002) que enriquezcan lo experiencial de los alumnos y que la interpretación misma, conlleva al alumno a educarse en lo creativo. O más bien, debemos pensar que cualquier acto o herramienta permite al niño disparar su creatividad sin necesidad de que esa actividad tenga un valor añadido, dejando que el niño adquiera su propia inercia. Muchas teorías, como el constructivismo u otras que puedan favorecer/querer dar más libertad al alumno en muchas ocasiones quedan mermadas por una mala dirección del docente. Hoy en día,

centros que apoyan por métodos en boga como: Montessori, Waldorf, etc. cometen el error de pensar que son métodos que funcionan de forma autónoma; siguiendo los patrones preestablecidos de las normas de cada método y aplicarlos los más similares posibles, sucediendo que el paralelismo mimético no siempre es denotativo de validez. Otras propuestas creativas en cambio, situadas en el campo del positivismo -del cual Torre (1994: 69) “satanizan la creatividad” y muestran, según palabras de Bohm (2002) y Guarro (2005):

(...) una programación tan cerrada, básicamente técnica y obsesionada por la eficacia y la eficiencia, se aleja de las posibilidades y condiciones de la práctica educativa creativa (cit. en Ruiz, 2010: 178)

No obstante, son muchas las definiciones relativas a Creatividad, como Gardner (1998) hablaba del individuo capaz de solucionar problemas con asiduidad, o que puede formular nuevos productos respecto a un tema. Barlett (cit. en Gervilla, 2003), que lo definía como la autonomía y autosuficiencia para elegir y tomar un camino o Guilford (1978; cit. en Romo, 1987) que dice del sujeto creativo, que es aquel que escapa de evidente y lo previsible para formular algo nuevo. En el texto, *Creatividad aplicada. Una apuesta de Futuro*, Gardner, Torrance y Paredes hacen alusión al individuo que busca soluciones nuevas a problemáticas del día a día. Torrance (1974; cit. En Armenteros, 2003), instala su teoría en la sensibilidad del individuo a detectar los problemas y la capacidad para generar ideas como soluciones. En el mismo hilo, Paredes (2005) define creatividad como el poder actuar con mayor claridad para resolver un problema, visualizándolo, esto es, pudiendo crear múltiples mecanismos relacionados con la imaginación, lo esquemático, la permutación, la ideación, re-concepción o relativización con fines claramente resolutivos.

Partiendo de esta premisa y fundamentándonos en tesis relacionadas con la creatividad en la educación infantil (Ruiz, 2010) (Ruiz, 2004) (Parra, 2016) (Cánepa & Evans, 2015), podemos concretar que la capacidad para generar soluciones a problemas cambiando la perspectiva en favor de nuevas posibilidades genera nuevos espacios para el pensamiento y el desarrollo del alumno, y nuevos lugares desde los cuales poder repensar el mundo.

4. EL GIRO EDUCATIVO EN LA PRÁCTICA ARTÍSTICA

Sucede, en lo que Rogoff (2008) define como *Giro Educativo*, una esperada denuncia reflexiva y de conciencia de la importancia de la educación; que se denota con fuerza desde su resurgir en el contexto de las artes y que por razones de la lógica que rige el mundo, hace que los sistemas educativos de muchos países y sus políticas hagan imposible un cambio general de la educación - intrínsecamente ligados a una condición socioeconómica y a unos intereses sociopolíticos-. Esto hace, que sean colectivos, acciones, proyectos, centros culturales, congresos, y demás lugares de la divulgación los encargados de intentar denunciar lo que es algo ya evidente. No obstante, observamos como muchos pedagogos apuestan por una *reduvolution* (Acaso, 2015), en donde el docente, es el generador de dinámicas que proyectan procesos creativos entorno al aula y transforman las actitudes en espacios. Es, por tanto, el lugar en que el docente debe cobrar la importancia -y por fin salirse del cliché del *vago*- del *artist teacher* (Daichendt, 2010) en términos creativos y ofrecer como bien dice Menchán (2006: 231) “un producto creativo que dispara otras actividades creadoras a su alrededor, por lo que si conseguimos que una dimensión sea sinónimo de creatividad podremos lograr que el resto de dimensiones se vayan contagiando” (cit. en Ruiz, 2010: 414).

5. METODOLOGÍA: ¿QUÉ FUE ANTES, EL HUEVO O LA GALLINA?

Basándonos en la tesis: *Estrategias didácticas de las artes plásticas en la educación secundaria: El arte del absurdo como recurso creativo para la docencia de las artes plásticas* (Ranilla, 2014), en la que vemos en su estrategia, como se buscan lugares en donde la lógica se encuentra en un aprieto; esto es, tratar de arrojar a la Lógica al lugar en donde la razón no encuentra una salida concreta a un problema; pongamos por ello el ejemplo de: ¿qué fue antes el huevo o la gallina? En dicha pregunta, si quisiéramos establecer un sistema de *patterns* -en el cual podríamos establecer un paralelismo con una *Escala de Iconicidad* (Villafañe, 1985), en la que se establecen distintos niveles de

creatividad -esta misma escala para valorar el grado de profundidad, podemos observar cómo se emplea en la estructuración de los test validados TEA que analizan el grado creativo de las personas (CREA, PIC, etc.); usando este mismo método, podemos crear ejercicios que sitúen al alumno fuera de la zona de confort. En otras palabras, a la hora de responder a la pregunta Socrática, ¿qué fue antes el huevo o la gallina? -poniendo en entredicho de manera cartesiana la propia lógica (enciclopedista e ilustrada)-, se observa que la tendencia cultural nos insta a responder o bien lo obvio, fue el huevo o la gallina, lo científico -a partir de una posible teoría evolutiva darwinista- o bien la religión -como recurso a lo inexplicable-. Pero, si el alumno busca el grado creativo de la pregunta, fijándose en los elementos que componen el problema y las perspectivas desde las cuales podemos abordarlo, una simple pregunta se transforma en una pregunta reflexiva: ¿cuánto “inteligente soy” como para ofrecer algo creativo? Llegados a este punto y tras un análisis -realizado en varias universidades del mundo-, se producen patrones creativos de respuestas -el científico Roger Beaty (2014) de la universidad de Harvard, hizo un estudio de las patrones/repeticiones “flexibles” creativas en el campo de la ciencia- vemos como definitivamente, nos situamos en el lugar del empoderamiento en que enfrentándonos a nuestras propias estructuras de creación, buscamos soluciones a problemas que estructuralmente son inamovibles -igual que enfrentarse a un sistema, sea educativo, no es factible-. En ese lugar, el docente, quiere entender el problema de otra manera sin poder escapar a lo que es él como docente: el sujeto activo transmisor de una forma de entender el mundo a los alumnos, el lugar en donde el conocimiento deja de ser prioritario y la educación y las normas de convivencia -inexorables a una sociedad- deben ser expuestas -de la manera que cada fórmula pedagógica pretenda-. Y, tomando como referencia a Heidegger, las distintas formas que adquiere un significado a una misma pregunta en un contexto, es lo que da forma al mismo. El docente por tanto debe buscar en la programación que debe impartir a los alumnos -problema común-, tomando como referencia que plantear un problema sin solución conclusa y poniendo en juicio lo previsible, su capacidad de flexibilidad a la hora de crear estrategias para el desarrollo creativo de los niños, en la misma creatividad que el contempla los ejercicios; desestimando las soluciones estancas y las resoluciones previsibles; *lanzando* problemas a los niños que

generen dinámicas del pensamiento. Estas dinámicas del pensamiento son las que lamentablemente denuncian los alumnos en las facultades de educación. Memorizando y copiando para exámenes, olvidando donde verdaderamente está lo docentemente productivo.

6. CONCLUSIONES

¿En qué medida este sistema potencia la creatividad de los alumnos?

Según los resultados obtenidos en la evaluación Docentia -creada por el organismo ANECA- a los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid, y acabadas las prácticas de la asignatura Creatividad y Educación, los datos revelan que:

6.1 Los alumnos acaban cambiando su forma de repensar las actividades:

Una de las prácticas/problemas que se realizan en la asignatura es, crear una actividad y replantearla repetidas veces, buscando la forma de empoderar la propia actividad:

<p>Actividad:</p> <p>Se puede hacer mejor</p>	<p>Teniendo en cuenta la manera en que se estructuran las unidades didácticas, los alumnos generan actividades basadas en estructuras repetidas -poner música y pintar, teatro, gymkhanas, etc.- Se propone por tanto replantear direccionalmente y repetidas veces una actividad cualquiera - sea el tema referente símil a la realidad escolar: día de la paz, día del padre, etc.-, nos proporciona la posibilidad de generar nuevas soluciones a un problema. Esta dinámica busca la capacidad de indagación del alumno/docente y generar un pensamiento crítico que busque toda la mayor cantidad de posibilidades de plantar un problema o dicho de otro modo, como los elementos que componen un problema pueden permutarse dando así significados distintos y que por tanto, la</p>
---	---

	mecánica y los elementos que componen una actividad son determinantes a la hora de arrojar un significado en aras de un posible hecho pedagógico. Este hecho creativo cíclico simula la idea “infinita” del Dónde empieza y el problema y acaba de, si fue antes el huevo o la gallina.
--	---

6.2. Los alumnos reestablecen los patrones a la hora de realizar las actividades para sus futuros trabajos:

Entender la educación desde innovar creativamente reiterando sobre el problema, nos ofrece la opción de entender que muchas de las actividades pueden transformarse en lo que uno quiera. Entendiendo que el contenido de lo que se quiere explicar, se puede transformar en lo que el docente quiera explicar -del mismo modo que si veo un vaso con agua medio-lleño y puedo interpretar en que es medio-vacío-; esta forma de manejar los contenidos hace que pasen a un segundo plano -como bien hemos visto, los contenidos acaban siendo meras trazas didácticas y no hechos pedagógicos sustanciales (si de empresa didáctica como tal hablamos).

Nos sirve para empoderar al alumno y para reiterar en la forma en que el docente hace suya la educación y la transforma sin necesidad alguna de reforma educativa o de cambio de estrategia docente innovadora, sino que, la verdadera transformación nace de la forma de mirar del docente y no de la forma en que deba mirar; el profesor, debe ser el germen del lugar educativo y no al contrario. El inconformismo didáctico ayuda por tanto al alumno/docente a buscar nuevas vías para la regeneración del sistema de enseñanza fundamentado en su propio empoderamiento.

6.3 Los alumnos cambian su posición de sujeto pasivo a sujeto activo:

El alumno, acostumbrado a las clases y las prácticas que ofrece la universidad, acaba únicamente viendo posibles teorías sobre un problema y posibles soluciones al mismo, pero en ningún caso, fehacientemente, se le ofrece la posibilidad a él que ofrezca su visión práctica. De esta manera, y citando a Vidagañ (2011: 25), “Educar es generar procesos que nos permitan crear imaginarios alternativos más de acuerdo con lo que cada uno es.”.

Una de las grandes cuestiones en el entorno pedagógico, es pensar si verdaderamente el docente genera conocimiento. Partiendo de la base de la teoría que dice: que a lo largo de nuestra vida, pocos son los profesores que, vulgarmente dicho, sean buenos (obviamente esto es extensible en toda profesión pero, siendo el profesor una labora que trabaja ex puertas, presenta el riesgo de ser juzgado con mayor ligereza), se puede presuponer, que el *profesor-bueno* por un lado se podría pensar que tiene habilidades explicativas -y “don de gentes”-, y que por otro lado, posee una capacidad ecléctico-holística de resiliencia-educativa que le permiten reflexionar de forma proactiva sobre el material docente que gestiona en aras de ser pedagógico -esto evidentemente, implica muchas formas y estrategias para alcanzar los objetivos deseados; siendo considerado el Objetivo como la pretensión de inculcar -aunque indirectamente veamos fórmulas pedagógicas que quieran “no inculcar” (u otra estrategia tangencial) se deduce que indirectamente genera una fórmula del inculcar pareciendo dar libertad -no hay forma de dominio más perfecta que aquella que parece dar la libertad-. En definitiva, toda pedagogía quiere la intención de enseñar, sea de forma directa o indirecta, sea vertical o pretensiblemente horizontal, en términos generales, en estructuras más militarizadas o en proyectos más libres.

Pero, dadas las circunstancias en que se quiere que en el mundo global pueda ofrecer una innovación inherente al sistema -y ello implica que las universidades puedan ofrecer algo acorde a las necesidades de los estudiantes-, y que puedan ser válidas para todo contexto social y sus medios -se observa como muchas de las pedagogías que se plantean se presuponen en un entorno social y económico posible con unas cualidades que hacen idóneo su cultivo -según palabras de Alejandro Piscitelli una conferencia ofrecida de la Universidad

Complutense de Madrid: “mi pedagogía es únicamente para el primer mundo”⁵, se quiere globalizar y entramar -homogeneizar pensamientos compartidos- creando algo tan elitista como poco creativo.

Sin duda, algo que comparte la docencia -o que debe compartir-, es esta palabra usada de forma *gratuita* llamada Creatividad. Y que permite empoderar al docente, generando una reforma educativa desde el propio sujeto agente. Esto implica, que el docente se auto-replantee a sí mismo y sea él, el foco de la empresa pedagógica y que el sistema, sea el problema que deba sortear -mediante el acto creativo- para poder alcanzar sus objetivos y diligencias. Como conclusión final, se observa que plantear problemas derivados con volver a hacer al alumno *pensar* y empoderar sus opiniones genera por tanto identidad pedagógica y un cambio en actitudes que, no obstante, están intrínsecamente vinculadas con el lugar del arte, en donde el pensamiento crítico y sus estrategias ofrecen, una calidad educativa basada en la importancia del propio docente y, finalmente, evitando que aquello que en muchas escuelas sucede, creer que se está educando en lo libre -intencionalmente- y, especialmente teniendo en cuenta que el alumno/niño siempre que se encuentre en la tesitura del aprendizaje, es capaz de reinventarse sin necesidad de método alguno.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV (2010): “Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales”.

Granada: Diputación prov. Granada

Acaso, M. (2010): “Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos”. En Huerta, R; De la Calle, R (eds.) *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV

Acaso, M. (2013): “Reduvolution”. Editorial Paidós, Madrid.

⁵ Cita extraída de charla ofrecida el 19 de Noviembre de 2012 por Alejandro Piscitelli en el espacio La trasera perteneciente a la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

- Apodaca, P. y lobato, C. (1997): "Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación". Editorial Alertes, Barcelona.
- Armenteros, M. (2003): Modelo hipermedia creador. *Revista Icono 14*. N°2. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5298464.pdf>
Consultado en 14/01/2019 a las 20:15
- Asensio, M.; Pol, E. (2002): "Nuevos escenarios en educación. El aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la calidad". Ed. Aique. Buenos Aires.
- Baloche, L. (1994): "Creativity and cooperation in the elementary music classroom". *Journal of Creativity Behavior*, 28 (4), 1984, p. 255-265.
- Bamford, A. (2009): "El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto en la educación". Editorial Octaedro, Barcelona
- Bauman, Z. (2009): "Los retos de la educación en la modernidad líquida". Editorial Gedisa, Barcelona.
- Belver, M. H. & Ullán, A. M. (2007): "La creatividad a través del juego". Editorial Amarú, Salamanca.
- Bethencourt, T. (2008): "Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario". *En Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. No16, Vol. 6 (3), p. 603-622.
- Bohm, D. (2002): "Sobre la creatividad". Editorial Kairós, Barcelona.
- Cabrera, L. (2006): "Causas del abandono y prolongamiento de los estudios universitarios". *Revista Paradigma* v.27., Maracay. RELIEVE, v.12, n.2. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
Recuperado 20/12/2019 a 17:55

- Cánepa, B. F & Evans, D. C. (2015): "Estrategias docentes y desarrollo de la creatividad en niños y niñas de cinco años". (tesis) Universidad Católica, Perú.
- Corominas, E. (2001): "La transición a los estudios universitarios. abandono o cambio en el primer año de universidad". *Revista de Investigación educativa*. No 19, 2001, p.127-151.
- Daichendt, A. (2010): "Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching". Intellect Books: Bristol, UK.
- Dolado, Juan J. (2009): "La educación en la encrucijada en la crisis de la economía española: lecciones y propuestas". FEDEA, Madrid. Facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (1),2009, p. 37-43.
- Domínguez, R. (2011): "Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información". *Revista ética: Universidad de Granada*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3802006.pdf>. Consultado en 4/12/2019 a 16:40
- Eisner, E. W. (2009): "Educar la visión artística". Editorial Paidós Educador, Barcelona.
- Eisner, E. W. (2011): "El arte y la creación de la mente". Editorial Paidós, Barcelona.
- Fernández, J. (1999): "La evaluación de la calidad docente". En Medina. "Teoría y métodos de evaluación". Editorial Cincel, Madrid.
- Freire, P (2000): "Pedagogía del oprimido". Editorial Siglo Veintiuno, Madrid.
- Garcés, M (2008): "¿Qué podemos? De la conciencia a la encarnación en el pensamiento crítico actual". Espai en Blanc. Disponible en <http://eipcp.net/transversal/0808/garces/es> Consultado 5/12/2019
- Gardner, H. (1998): "Inteligencias múltiples". Editorial Paidós, Barcelona.

- Gento, S. (1996): "Instituciones educativas para la calidad total". Editorial La Muralla, Madrid.
- Gervilla, A. (2003): "Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro". Editorial Dykinson, Madrid.
- Giroux, H (2001): "Cultura, política y práctica educativa". Editorial Graó, Barcelona.
- González, R. M. (1989): "Análisis de Las Causas Del Fracaso Escolar en la Universidad Politécnica de Madrid". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Guarro, A. (2005): "El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI". Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1283179> Consultado en 27/11/2019 a 17:55
- Guilford, J.P. (1978): "Creatividad y Educación". Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Kovac, T. (1998): "Creativity and prosocial behaviour. *Studia Psychologica*", 40 (4), p. 326-330.
- López, S. (2010): "Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas". *Revista: Profesorado: Universidad de Granada*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART10.pdf>. Consultado en 27/11/2019 a 18:45
- Malladio, J. A. & Pérez, J. A. (1985): "La enseñanza universitaria ante las demandas de los discentes (profesores, métodos y medios)". *Revista de Enseñanza Univer- sitaria*, 9, p. 61-80.
- Malraux, A. (1956): "Las voces del silencio". Editorial Emecé, Buenos Aires.
- Mobilia, H. & García-Varcárcel, A. (1997): "Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior". *Revista Española de Pedagogía*, 208, p. 509-524.

- Ortiz, P. (2003): "El problema del sujeto de la educación". *Educación*. Año I N.º 1, p. 31-41 Disponible en:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/educacion/n1_2004/a04.pdf Consultado en 24/11/2019 a 19:45
- Paredes, A (2005): "La Creatividad: características y estrategias de desarrollo". Disponible en:
<http://www.angelfire.com/journal/aparedes/creatividad1.htm> Consultado en 20/11/2019 a 19:40
- Parra, M. (2016): "La creatividad en la educación infantil de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga". (tesis). Universidad de Granada, Colombia.
- Ranilla, M. (2014): "Estrategias didácticas de las artes plásticas: El arte del absurdo como recurso creativo para la docencia de las artes plásticas" (tesis) Universidad Complutense de Madrid, España.
- Beaty, R. (2014): "Everyday creativity in Daily Life. An experience sampling Study of "little c" Creativity". UNCG (The University of North Carolina at Greensboro) 2014. Disponible en:
https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/T_Kwapil_Everyday_2014.pdf
Consultado en 22/11/2019 a 19:00
- Rogoff, I (2008): "Turning". *E-flux Journal*. Núm. 11. Disponible en:
<http://www.e-flux.com/journal/view/18>. Consultado en 16/11/2019 a 17:10
- Romo, M. (1987): "Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford". Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65974.pdf>. Consultado en 29/11/2019 a 12:00
- Ruiz, C. (2004): "Creatividad y estilos de aprendizaje". (tesis), Universidad de Málaga, España. Disponible en:
<http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16703947.pdf> Consultado en 19/11/2019 a 11:00

- Ruiz, S. (2010): "Práctica educactiva y creatividad en educación infantil". (tesis). Universidad de Málaga, España.
- Rus, A. (2010): "Los problemas de las Educación". Revista: Profesorado: Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL4.pdf>. Consultado en 10/11/2019 a 18:00
- Sáez, F. J. (2000): "La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las REPORT". *OCDE, Education at a Glance*. (2010). Disponible en: http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.Html Consultado en 13/11/2019 a 17:00
- Strom, R.D. y Strom, P.S. (2002): "Changing the rules". *Journal of Creativity Behavior*, 36 (3), p. 183-200.
- Tejedor, F. J. (2003): "Un modelo de evaluación del profesorado universitario". *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), p. 157-182.
- Toranzos, L. (1996): "Evaluación y calidad". *Revista Iberoamericana De Educación*, 10, p. 63-78. <https://doi.org/10.35362/rie1001167>
- Torrance, E.P. (1974): "Torrance of creative thinking: norms and technical manual". Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Torres, J. (1994): "Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado". Editorial Morata, Madrid.
- Trans Art Laboratori (2009-2011): "Interaccions entre pràctica artística i àmbit educatiu". Disponible en: <http://www.trans-artlaboratori.org/sinapsis/ECE7A13F-2095-4FCF-8BAF-74DF4A260FFA>. Consultado en 14/11/2019 a 19:00
- Vidagañ, M. I (2011): "El arte contemporáneo como herramienta pedagógica. Percepciones del profesorado sobre la relación de los museos y los

centros educativos”. (Trabajo Fin de máster). Universidad Oberta de Catalunya, España.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

María Teresa Muedra Peris¹

muepe@alumni.uv.es

Eva Morón Olivares²

eva.moron@uv.es

Ángela Gómez López³

angela.gomez@uv.es

Facultat de Magisteri. Universitat de València (Spain)

Resumen

Este trabajo evalúa la relevancia prestada a los contenidos de lengua española por los libros de texto de Educación Primaria; y analiza la percepción de los maestros en formación al respecto. Primero, se recogieron datos de cuatro colecciones de 1º a 6º de Primaria y se validaron unas categorías de contenido para clasificar las actividades de los libros. Segundo, dos grupos de estudiantes universitarios rellenaron un cuestionario sobre el orden de importancia de estos mismos contenidos. Los resultados mostraron que hay una alta correlación entre las distintas editoriales en cuanto a la importancia otorgada a los contenidos, siendo “Procesos de comprensión” y “Tipología textual” los considerados más importantes; los estudiantes, por su parte, concedieron más importancia a “Procesos de expresión” y “Fonética, fonología y ortografía”. Las mayores divergencias editoriales-alumnado se encontraron en “Pragmática” y “Tipología textual”, lo que podría revelar que la formación de los maestros hace hincapié en aspectos de la materia que son menos atendidos en los libros de texto. Ser conscientes de este hecho podría ayudarles a mejorar sus prácticas didácticas.

Palabras clave: Análisis de libros de texto – Maestros en formación – Didáctica de la Lengua – Lengua española – Concepciones del profesorado

Abstract

The present paper evaluates the relevance given to content by Spanish Language Primary School textbooks. It also analyses the self-perception of pre-service teachers accordingly. Firstly, data were collected from four collections of textbooks from 1st to 6th year of Primary Education. A taxonomy was validated to classify textbook activities. Secondly, two groups of university students filled in a questionnaire about the order of relevance of these content categories. Results showed a high correlation among publishers regarding the relevance of content categories, being ‘Comprehension processes’ and ‘Text typology’ the most important for them. Students gave more importance to ‘Expression processes’ and ‘Phonetics, Phonology and Mechanics’. Disagreement between publishers-students was bigger on ‘Pragmatics’ and ‘Text typology’. This discrepancy could reveal that teacher training may focus on aspects of the subject different from textbooks. Being aware of this fact would help students and teachers improve their practices.

Key words: Textbook analysis – Pre-service teachers – Language Teaching – Spanish Language – Teachers’ perceptions

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

1. INTRODUCCIÓN

El libro de texto tiene una importancia significativa como instrumento educativo. La UNESCO (2016) considera que cumple una función central en el aprendizaje y que constituye una herramienta fundamental que facilita el acceso a la educación.

En nuestro contexto educativo, los libros de texto tienen un uso extendido en el aula y son utilizados como instrumento básico para vehicular el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández y Caballero, 2017), convirtiéndose muchas veces en soporte y guía del currículo escolar (Suárez, 2019; Gómez, Cózar y Miralles, 2014; Martínez, Valls y Pineda, 2009).

Estudios recientes (ANELE, 2019) han observado que en España alrededor de un 70% del profesorado reconoce usar el libro de texto como herramienta principal en la enseñanza y un 45% usa los libros de texto en soporte digital. Además, las ventas de libros de texto demuestran que este recurso sigue siendo usado de forma general en las escuelas. Por lo tanto, podemos afirmar que el libro de texto sigue siendo un recurso didáctico muy presente en los centros docentes de España.

En esta situación, el libro de texto acaba convirtiéndose en el eje vertebrador del currículo. Es cierto que las actividades o lecciones que proponen los libros se pueden poner en práctica de diferentes maneras, pero, tal y como destaca Cintas (2000), es frecuente que el profesorado atienda a la propuesta del libro y ejecute la actividad tal y como este la presenta. De este modo, es el libro de texto en muchas ocasiones el que promueve y desarrolla la enseñanza en las aulas (Fernández y Caballero, 2017).

Horsley y Lambert (2001) establecieron tres usos principales del libro de texto en las aulas: cubrir todas las destrezas y competencias (es decir, toda la práctica docente está guiada por el libro de texto); ser fuentes de contenido (se consideran material extra para ampliar la práctica del estudiante); ser referentes para la discusión en clase (el libro de texto como excusa para promover el pensamiento crítico en los estudiantes). Este último uso es de gran importancia en la formación de maestros y resulta imprescindible que estos adquieran criterios sólidos para seleccionar los libros de texto en su futura profesión (Borries, Körber y Meyer-Hammer, 2006). No se trata de acabar con los libros de texto, sino, más bien, de conocer sus debilidades y fortalezas (Braga y Belver, 2014).

Si, como estamos viendo, el libro de texto tiene un papel central en nuestras escuelas, resulta relevante analizar de qué manera esta herramienta didáctica incorpora el aprendizaje y enseñanza de los contenidos. Esto nos permitirá, por un lado, contrastarlo con lo que efectivamente aparece desarrollado en el currículo; y, por otro, hacer hipótesis bastante fiables sobre lo que ocurre en las aulas, con el fin de contribuir a la construcción de una mirada crítica sobre la práctica docente.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es, por un lado, analizar la importancia otorgada a los distintos bloques de contenido por los libros de texto de lengua española de Educación Primaria; y, por otro lado, compararla con la percepción que tienen los maestros en formación al respecto. En esta investigación, nos centraremos en el análisis del contenido, cuyo objetivo es verificar la presencia de ciertos conceptos en los libros de texto. El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, una lectura que debe seguir el método científico: sistemática, objetiva, cuantitativa, replicable y válida (Abela, 2002). Esta técnica interpreta los procesos comunicativos que se dan en los libros de texto para realizar propuestas de actividades, desarrollar conceptos y transmitir información (Romagnoli y Massa, 2016).

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

2. METODOLOGÍA

2.1 Corpus y participantes

Para este estudio se seleccionaron cuatro colecciones completas de libros de texto (desde 1º hasta 6º de Educación Primaria) de cuatro editoriales de gran tirada nacional. Se trató de obtener un corpus lo suficientemente amplio que diese cuenta de un gran número y variedad de actividades, para poder observar y analizar patrones o tendencias en las distintas editoriales.

Se consideró la popularidad que tienen ciertas editoriales en los centros escolares del territorio español y, concretamente, en la Comunidad Valenciana, contexto en el que se realiza este estudio. Para conocer qué editoriales eran las más utilizadas en los centros educativos españoles, se tomaron los datos procedentes de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza (ANELE, 2019) y de algunos estudios previos (Suárez, 2019; Braga y Belver, 2016; Martínez y Rodríguez, 2010). Así, las cuatro editoriales elegidas fueron Santillana (*Lengua Castellana*. Colección: Mochila Ligera, 2014), Anaya (*Lengua*. Colección: Aprender es crecer, 2014), SM (*Lengua*. Colección Savia, 2015) y Vicens Vives (*Lengua*. Colección: Aula Activa., 2015).

En todas las editoriales, los libros de texto de cada curso se dividen por trimestres, y cada trimestre contiene cinco unidades. Cada unidad está dividida en diversos bloques que, por lo general, son similares en todas las editoriales: comprensión lectora, vocabulario, gramática, ortografía, expresión oral, expresión escrita y literatura. De aquí en adelante, nos referiremos a las diferentes editoriales con las siguientes abreviaturas: Ed#1 (Santillana); Ed#2 (Anaya), Ed#3 (SM) y; Ed#4 (Vicens Vives).

Para el segundo estudio, participaron 62 estudiantes (edades comprendidas entre los 20-25 años de ambos sexos) de dos grupos naturales de una universidad de la Comunidad Valenciana (España). Estaban matriculados en la asignatura *Formación Literaria para Maestros* del segundo curso del Grado en Maestro en Educación Primaria (curso 2018-2019). Se eligieron estos grupos porque ya habían cursado la materia *Lengua española para maestros* el año anterior. Por tanto, ya tenían conocimiento previo sobre los contenidos relacionados con el presente estudio. Además, su momento formativo se encontraba justo en la mitad del Grado (en el segundo cuatrimestre del segundo curso), con lo cual, estos alumnos ya habían cursado gran parte de su formación como maestros.

2.2 Materiales, medidas y procedimiento

Para vaciar y clasificar el contenido de lengua española de los libros de texto y valorar la atención que prestaban a cada componente, era preciso disponer de unas categorías de análisis. El objetivo era conocer, de forma general, qué contenidos incluyen los libros de texto, cómo se distribuyen y, de manera específica, cuánta atención reciben.

Tras una búsqueda bibliográfica, no se encontraron en la literatura especializada unas categorías que satisficieran las necesidades de este estudio. Por tanto, se procedió a construir y validar un listado *ad hoc*. La primera consideración que se tuvo en cuenta fue que los contenidos mínimos que debían aparecer en los libros de texto debían ser los que prescribe el currículo oficial. Así, se tomó como punto de referencia los decretos que establecen el currículo oficial básico de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, donde se desarrolló el estudio (R.D. 126/2014, de 28 de febrero; D. 108/2014, de 4 de julio, del Consell; y D. 88/2017, de 7 de julio, del Consell).

Tres expertas, doctoras en filología, tomaron de forma independiente un mismo curso completo del currículum de lengua española y vaciaron el contenido conformando categorías de análisis (morfología, sintaxis, etc.). Tras la puesta en común, se tomaron estas categorías iniciales y, de

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

nuevo, las expertas clasificaron el contenido de otro curso escolar de forma independiente. El resultado se puso en común y se discutieron los desacuerdos.

Para validar las categorías de análisis se tomaron dos libros de texto de lengua española de 3º y 6º de Educación Primaria, de una conocida editorial. Se eligieron estos dos cursos porque corresponden a momentos significativos de los aprendizajes que han de realizarse a lo largo de la Educación Primaria. Las tres expertas clasificaron el contenido de los libros de forma independiente, tomando como unidad de análisis la frecuencia de aparición de actividades de cada categoría. Puesto que resultaron 11 categorías y la intención del estudio es analizar únicamente el peso que tiene cada una de ellas (cantidad de actividades) en los libros de texto, se calculó el índice de acuerdo mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Éste daría cuenta de si las tres expertas medían o 'pesaban' de la misma manera las actividades. Su valor inicial fue moderado ($r < .60$). Los desacuerdos se solucionaron por discusión entre las expertas y se establecieron y definieron criterios más específicos dentro de cada categoría.

En una segunda ronda se volvieron a aplicar las categorías independientemente en dos nuevos libros de texto, también de 3º y 6º, pero de otra editorial de tirada nacional. En esta ocasión, el coeficiente de correlación fue más que suficiente ($r = .88$). La Tabla 1 muestra las categorías de análisis del contenido resultantes tras el proceso de validación entre-jueces.

Código	Categorías
MORF	Morfología
FFO	Fonética, fonología y ortografía
LEX	Nivel léxico-semántico
SIN	Sintaxis
VALING	Variedad lingüística y sociocultural
REC	Recursos de apoyo
TT	Tipología textual
PROEX	Procesos de expresión oral y escrita
PROCOM	Procesos de comprensión oral y escrita
PRAG	Pragmática
RL	Recursos literarios

Tabla 1: Categorías de análisis del contenido de lengua española resultantes.

Finalmente, se procedió al análisis de las cuatro colecciones completas de libros de texto de lengua española de las cuatro editoriales seleccionadas y se contabilizó la frecuencia de actividades correspondientes a cada categoría

Para el segundo estudio, se confeccionó un cuestionario en el cuál se pedía a los estudiantes que asignaran un orden de 1 a 9 a las categorías de contenido (siendo 9 la categoría más importante). El objetivo fue poder comparar el orden de importancia concedido por las editoriales y por los futuros maestros a las distintas categorías de contenido. Para ello, se calculó el

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

porcentaje de las actividades recogidas en cada editorial de cada categoría; y se le asignó también un orden de 1 a 9 según el orden de relevancia otorgado (proporción de actividades incluidas en cada categoría), siendo 9 la categoría más importante (con mayor proporción de actividades).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Relevancia de los contenidos curriculares en las colecciones analizadas

De las 18.021 actividades totales categorizadas procedentes de las cuatro editoriales analizadas, casi un 75% de las actividades presentes en los libros pertenecen a las categorías de Procesos de comprensión (PROCOM, 23%), Fonética, Fonología y Ortografía (FFO, 18%), Tipología textual (TT, 18%) y Procesos de expresión (PROEX, 15%). Las actividades menos presentes pertenecen a las categorías Variación lingüística (VALING), Pragmática (PRAG) y Recursos (REC), con porcentajes por debajo del 1%. La Tabla 2 muestra el recuento total de actividades por editorial en relación con cada una de las categorías generales de análisis.

Puesto que el número de actividades por editorial difiere un poco, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para saber si estas diferencias eran significativas. La correlación promedio fue alta (.84), siendo el límite inferior .77 y el superior .93. Así pues, las cuatro editoriales se encontraban dentro de los límites establecidos. Esto quiere decir que existe una gran convergencia entre ellas en cuanto a la distribución de las actividades.

Categorías		Ed#1	Ed#2	Ed#3	Ed#4	Total
Morfología	MORF	592	675	550	603	2420
Fonética, Fonología y Ortografía	FFO	891	1058	677	650	3276
Léxico	LEX	261	281	159	294	995
Sintaxis	SIN	110	142	101	142	495
Variación Lingüística	VALING	36	28	33	7	104
Recursos	REC	73	39	32	117	261
Tipología Textual	TT	929	505	843	928	3205
Procesos de Expresión	PROEX	1062	342	520	705	2629
Procesos de Comprensión	PROCOM	1061	1158	1064	792	4075
Pragmática	PRAG	30	57	17	150	254
Recursos Literarios	RL	51	84	126	46	307
Total		5096	4369	4122	4434	18021

Tabla 2: Cantidad total de actividades clasificadas por editorial y categoría.

Las categorías VALING y REC se eliminaron de los análisis por ser las categorías menos frecuentes, con diferencia, en todas las editoriales.

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

3.2 Percepciones de los maestros en formación

La Figura 1 muestra el orden de relevancia otorgado a cada una de las categorías en las cuatro editoriales consideradas para el análisis.

Como podemos observar, hubo una gran convergencia entre las editoriales en cuanto a la relevancia otorgada a cada una de las categorías. Es decir, en general todas ellas concedieron una mayor importancia a PROCOM (rango promedio: 8,5) y TT (rango promedio: 7,5) y una menor importancia a RL (rango promedio: 2,0) y PRAG (rango promedio: 1,5).

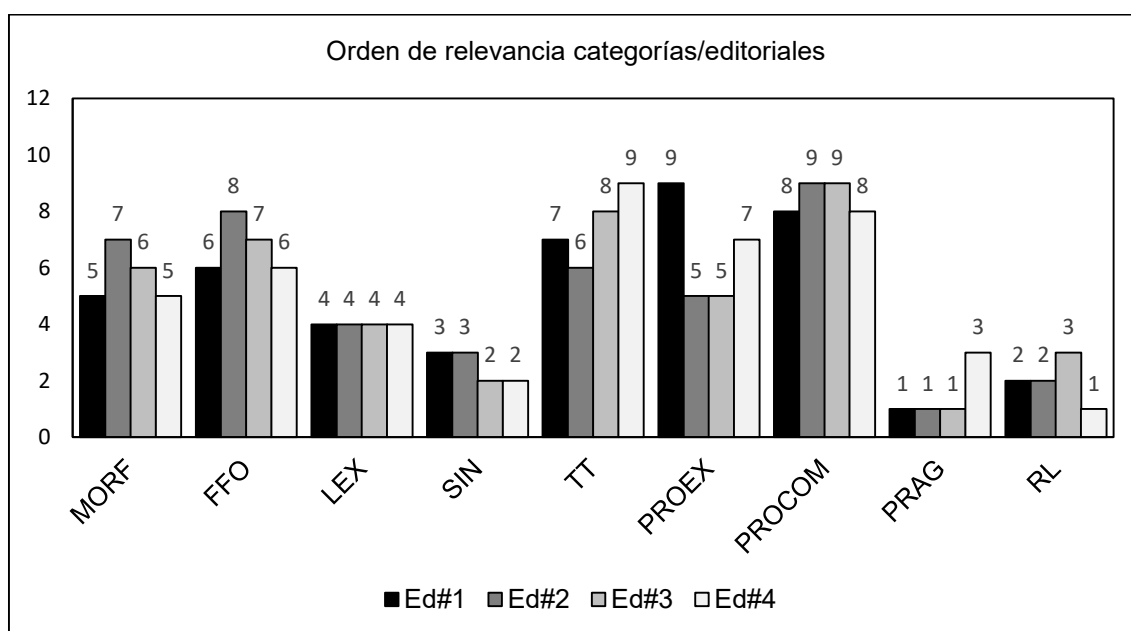


Fig. 1. Orden de relevancia otorgado a las categorías de análisis de contenido en las cuatro editoriales analizadas.

En cuanto a los maestros en formación, hubo una menor convergencia entre ellos, con una dispersión de 1,6 y 2,4 (DS promedio 2,0). Al igual que con las editoriales, se calculó el porcentaje de votos asignado a cada una de las categorías y se le asignó un orden de relevancia de 1 a 9. La Figura 2 muestra los resultados.

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

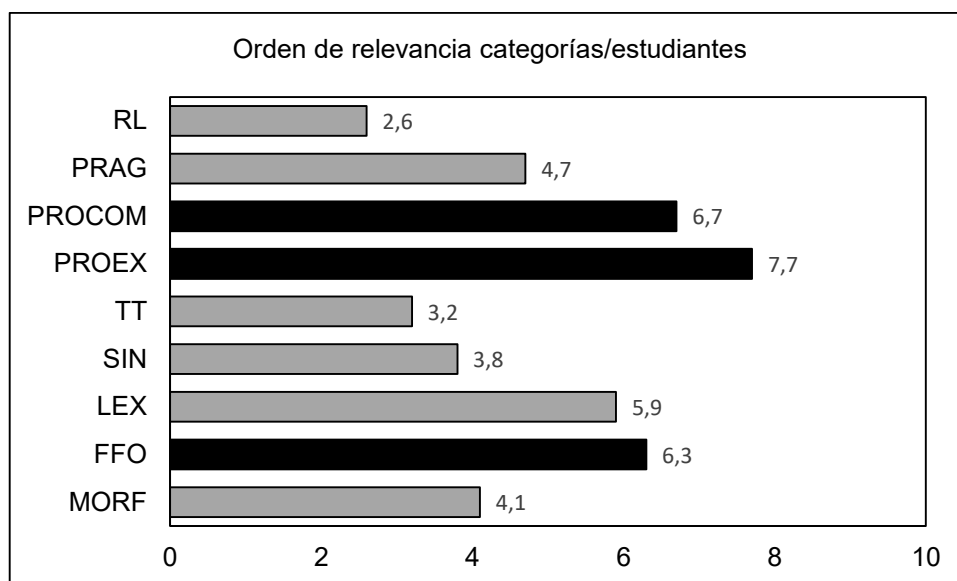


Fig. 2: Rangos promedios del orden de relevancia otorgado a las categorías de análisis del contenido por los estudiantes.

A pesar de que la convergencia es menor que entre las editoriales, debido a la dispersión de criterio, los estudiantes conceden una clara importancia a las actividades tipo PROEX (rango promedio: 7,70) y PROCOM (rango promedio: 6,71), y menor importancia a TT (rango promedio: 3,24), SIN (rango promedio: 3,84) y RL (rango promedio: 2,60).

Para comparar los resultados entre editoriales y alumnos, se computó un análisis multivariante con un ANOVA mixto de 2 (alumnos/editoriales) X 9 (categorías de contenido) de medidas repetidas, siendo alumnos/editoriales el factor entre-sujetos y las categorías el factor intra-sujetos. No hubo efecto principal del factor estudiantes/editoriales. Se produjo un efecto de interacción entre alumnos/editoriales y las categorías ($F(8,57) = 6.373$; $p < .001$; $\eta^2 = .47$; $P = 1$), con un tamaño del efecto grande. Esto quiere decir que la distribución de la puntuación (orden de relevancia) otorgada entre alumnos y editoriales a las categorías de contenido fue diferente. La Figura 3 muestra la comparación de los promedios de la relevancia otorgada a cada una de las categorías.

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

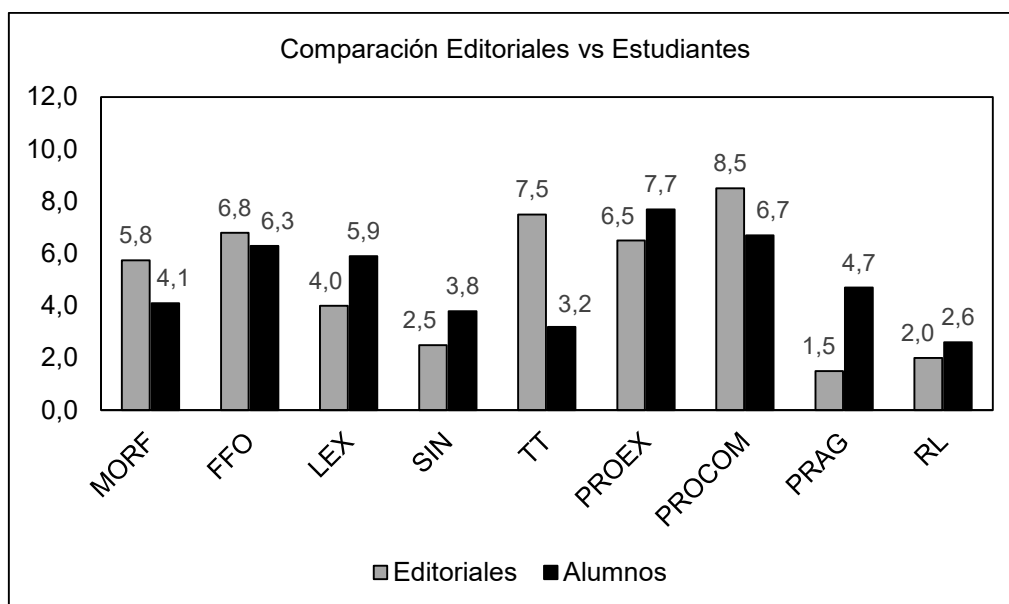


Fig. 3: Promedios del orden de relevancia otorgado a los contenidos por editoriales y estudiantes.

Aunque, globalmente, no existen diferencias significativas, podemos observar que tanto editoriales como estudiantes llegan a un acuerdo en FFO, SIN, PROEX y RL. En cambio, hay un gran desacuerdo en PRAG y TT, pues los estudiantes conceden una mayor importancia a PRAG y las editoriales a TT.

4. CONCLUSIONES

Como se ha podido ver, se ha realizado un estudio para analizar la relevancia prestada a los contenidos curriculares por los libros de texto de lengua española de Educación Primaria. Los resultados se han comparado con las percepciones de dos grupos de maestros en formación. Se ha obtenido un alto acuerdo entre editoriales, lo que podría deberse bien a una convergencia lógica entre expertos, o bien a una cierta imitación entre ellas por criterios extraacadémicos.

Aunque globalmente no existen diferencias importantes, los alumnos y las editoriales conceden diferente importancia a diferentes categorías, especialmente a los contenidos relacionados con la pragmática y con las tipologías textuales. Esta falta de convergencia podría revelar que la formación inicial de los maestros hace hincapié en aspectos de la materia que son menos atendidos en los libros de texto. Por tanto, son necesarias futuras investigaciones para ahondar en el origen y naturaleza de esas discrepancias.

Dada la fuerte presencia del libro de texto en las aulas españolas, cabe preguntarse si estos maestros cuando se incorporen al sistema educativo habrán desarrollado una mirada crítica sobre los libros de texto y completarán las indicaciones estos-o incluso, lo sustituirán por otros materiales- (Borries, Körber y Meyer-Hammer, 2006) o, por el contrario, se dejarán llevar por su inercia. En este sentido estudios como el nuestro pueden contribuir a forjar una mirada crítica sobre los materiales educativos que se implementan en las aulas y ayudar a los maestros a valorar su alcance.

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

5. BIBLIOGRAFÍA

Abela, J.A. (2002): "Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada". Universidad de Granada: Granada.

Asociación Nacional de Editores de libros y materiales de Enseñanza (ANELE) (2019): "El libro educativo en España. Curso 2019-2020". Recuperado de <https://anele.org/wp-content/uploads/2019/09/190905INF-ANELE-Informe-Libro-Educativo-19-20.pdf>

Borries, B., Körber, A. y Meyer-Hamme, J. (2006): "Uso reflexivo de los manuales escolares de Historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios". *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N. 5, 2006, p. 3-19.

Braga, G. y Belver, J. (2015): "El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación". *Revista Complutense De Educación*, N. 27 (1), 2015, p. 199-218.

Cintas, R. (2000): "Actividades de enseñanza y libros de texto". *Revista Investigación en la Escuela*, N. 40, 2000, p. 97-106.

Decreto 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 8084 de 14 de Julio de 2017). Recuperado de https://www.dogv.gva.es/datos/2017/07/14/pdf/2017_6394.pdf

Fernández, M.P. y Caballero, P.A. (2017): "El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N. 20 (2), 2017, p. 201-217.

Gómez, C.J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014): "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias". *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N. 29-1, 2014, p. 11-25.

Horsley, M. y Lambert, D. (2001): "The secret garden of classrooms and textbooks: Insights into research on the classroom use of textbooks". En: Horsley, M. (Ed.) *The Future of Textbooks? International Colloquium in School Publishing: Research about Emerging Trends*. Teaching Resources and Textbook Research Unit. Routledge: London.

Martínez, J. y Rodríguez, J. (2010): "El currículum y el libro de texto escolar. una dialéctica siempre abierta¹". En: Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 246-268. Morata: Madrid.

Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009): "El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE)". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, N. 23, 2009, p. 3-35.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Romagnoli, C.M. y Massa, M. (2016): "Análisis de contenidos de libros de textos de Ciencias Naturales para el Primer Ciclo de Educación Primaria: Un estudio centrado en los fenómenos luminosos". *Latin-American Journal of Physics Education*, N. 10(4), 2016, p. 1-9.

Suárez, M. (2019): "Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa". *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, N. 3 (1), 2019, p. 26-45.

UNESCO (2016): "La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016". UNESCO, París. Recuperado de: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2016/laeducaci%C3%B3n-al-servicio-de-los-pueblos-y-el-planeta-%E2%80%93creaci%C3%B3n-de-futuros-sostenibles#sthash.4KCwNavT.dpbs>

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y MODELO SORDO (ADULTO) DE LENGUA Y VIDA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO BILINGÜE - BI CULTURAL (MEBB) PARA EL ALUMNADO SORDO EN EL CAM NO. 12

Autor: Dr. René González Puerto¹

Persona Sorda, Licenciado en Psicología y en Derecho con el Post doctorado en Gestión Integral de las instituciones Educativas. Profesor e investigador, coordinador de Posgrados de la Universidad Santander Campus Yucatán
Email: dr.renegonzalezpuerto@gmail.com

RESUMEN: El desconocimiento del modelo pedagógico adecuado para el alumnado Sordo en el Centro de Atención Múltiple (CAM) núm. 12 conlleva a que los estudiantes Sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana no desarrollan las competencias lingüísticas y comunicativas en el currículo de educación básica. Por lo que es importante demostrar que el Modelo de Educación Bilingüe – Bi cultural (MEBB) de la Secretaría de Educación Pública (2012a) se establezca como una opción funcional. Lo cual llevó al planteamiento del siguiente estudio: ¿La presencia del ‘Docente (adulto sordo) Modelo de Lengua y Vida’ y la implementación de planificación lingüística basándose en el Modelo de Educación Bilingüe – Bicultural contribuyeron a las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado Sordo del CAM número 12 (Audiológico) de la Ciudad de Mérida?, utilizando un diseño descriptivo y correlacional. Los resultados fueron significativos, debido a que después de la implementación de la nueva metodología pedagógica diseñada por el investigador, éstos demostraron la diferencia de 52.8% en promedio en cuanto al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos Sordos. Cabe mencionar que se corroboró que la implementación del modelo fue determinante para el desarrollo de dichas competencias.

Palabras claves: Modelo de Educación Bilingüe – Bi cultural, planificación lingüística, alumno sordo, Modelo sordo, CAM, Educación Especial, Lengua de Señas Mexicana, Competencias lingüísticas y comunicativas.

ABSTRACT: The appropriate pedagogical model for deaf students is unknown in the Especial education school (Centro de Atención Múltiple [CAM], in spanish) number 12, has for consequence that the deaf students using Mexican sign language do not develop the linguistic and communicative competitions during the basic educational curriculum. The Bilingual-Bi Cultural (MEBB in spanish) educational model of the Public Educational Secretary (SEP, 2012a) is functional. A descriptive and correlational desing was used for this investigation. The results were notable for the difference, because after the implementation of the new pedagogical methodology designed by the researcher, they average difference of 52.8% in terms of the development of the linguistic and communicative competitions of the students. This confirmed that the implementation of the model was determined for the development of these competitions.

Keywords: Bilingual/Bi-Cultural Model, Linguistic planning, deaf students, deaf model, CAM, Special Education, Mexican Sign Language, Linguistic and communicatice competitions.

1. Antecedentes

A pesar de la existencia de las disposiciones legislativas (internacionales, federales y locales) y una serie de proyectos y esfuerzos para que los Centros de Atención Múltiple (CAM) se conviertan en las escuelas inclusivas, pues en la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2006) existen los artículos que garantizan los derechos de los alumnos con discapacidad auditiva como: Artículo 5 “Igualdad y no discriminación”; Artículo 7 : “niños con discapacidad”; Artículo 8 “Toma de conciencia”; Artículo 9 “Accesibilidad”; Artículo 17 “Protección de la Integridad de la Persona” y Artículo 23 “Educacion”. Los alumnos Sordos tienen derecho de acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y

a un proceso de aprendizaje durante toda la vida y que facilite el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad, protegiendo la 'identidad Sorda' y la 'Cultura Sorda' que les permite tener una integridad mental y física, mientras se debe promover la toma de conciencia acerca de sus derechos, utilizando los canales de comunicación apropiados, como los medios de comunicación, los sistemas educativos, las campañas de sensibilización del público y programas de formación sobre sensibilización. De igual manera, el Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Honorable Congreso de la Unión, 2018a) indica que los ciudadanos tienen los mismos derechos y a ser respetados en cualquier parte del territorio de la nación y el artículo 3º del mismo documento indica que todos tienen derecho a la educación. Sin embargo, el alumnado con discapacidad auditiva no ha tenido resultados favorables en cuanto al desarrollo de lenguaje que les permita tener competencias lingüísticas y comunicativas para poder integrarse a la sociedad oyente, incorporarse al mundo laboral y tener interacción social, como la Lengua de Señas Mexicana, primera lengua e idioma oficial reconocido en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y el Español escrito como la segunda lengua (Honorable Congreso de la Unión, 2018b)

1.1. Situación problemática

Se desconocía cuál era el modelo pedagógico 'adecuado' para el alumnado Sordo en los Centros de Atención Múltiple. De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2012b), "en la actualidad existen algunos centros educativos que han capacitado a sus maestros en las generalidades del Modelo Educativo Bilingüe- Bicultural (MEBB) mediante el reconocimiento como primera lengua, para ofrecer a los alumnos Sordos una educación basada en dicho modelo" (p. 12), Por eso, se desconocían los resultados con respecto a la implementación de dicho modelo en el Centro de Atención Múltiple número 12 Clave: CCT. 31EML0015Z, Turno Vespertino, ubicado en el norte de la Ciudad de Mérida, Yucatán a donde asiste el alumnado con discapacidad auditiva. Asimismo, la sociedad educativa desconoce que la comunidad Sorda es una comunidad lingüística minoritaria debido al uso de una lengua distinta a la oficial (Lengua de Señas Mexicana) que genera conflictos en cuanto a la comunicación dentro de la sociedad, pues las personas Oyentes no dominan dicha lengua. En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado En Dakar, Senegal, en 2000, se subrayó: " El suministro de una educación para todos los niños y adultos excluidos, requiere un enfoque holístico encaminado a cambiar no sólo las prácticas actuales sino también los valores, las creencias y las actitudes" (SEP, 2012c, p.12). Por eso el Modelo (MEBB) no es un programa sino también es un enfoque educativo, sin embargo hasta el día de hoy no se lo reconoce en los tres poderes (ejecutivo, legislativo y judicial).

Para profundizar la temática ubicándose exclusivamente en el CAM no. 12 a través de una investigación, es importante tomar en cuenta de las siguientes preguntas: ¿han tenido resultados relacionados a la implementación del modelo educativo en este Centro?, ¿El personal del Centro conoce este modelo y la cultura Sorda?, ¿Los resultados del alumnado Sordo en cuanto al lenguaje y al aprendizaje han sido favorables?, ¿El personal conoce el modelo Sordo como docente en ese Centro educativo?, ¿Se ha implementado la planificación lingüística de Lengua de Señas Mexicana para el proceso de enseñanza-aprendizaje como la primera lengua?, ¿El personal docente tiene conocimientos lingüísticos y está capacitado en el dominio de la Lengua de Señas y en la enseñanza del Español como Segunda Lengua para los alumnos sordos?.

1.2. Planteamiento del problema:

Se detectó que los alumnos sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana que asistían al Centro de Atención Múltiple número 12 Clave: CCT. 31EML0015Z, Turno Vespertino no tenían competencias lingüísticas y comunicativas desarrolladas para el currículo de la educación básica a pesar de que el Modelo (MEBB) se ha implementando desde 2012.

Por lo anterior expuesto, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿La presencia del Docente (adulto Sordo) Modelo de Lengua y Vida y la implementación de planificación lingüística basándose en el Modelo de Educación Bilingüe - bicultural contribuyen a las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado Sordo del Centro de Atención Múltiple número 12 (Audiológico) de la Ciudad de Mérida?

1.3. Objetivo

- 1) Determinar si la presencia del docente sordo como modelo de vida y lengua e implementación del modelo pedagógico (planificación lingüística) diseñado por el investigador basándose en el Modelo de Educación Bilingüe - Bi cultural contribuyen a las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado Sordo del Centro de Atención Múltiple número 12 (Audiológico) de la Ciudad de Mérida.
- 2) Establecer el Modelo de Educación Bilingüe - Bicultural en este Centro de trabajo a través de la planificación lingüística y presencia de un docente Sordo con el perfil adecuado como modelo de vida y lengua y orientador para la comunidad educativa (personal docente, equipo multidisciplinario, alumnos y padres de familia)

1.4. Hipótesis

Hi: La presencia del docente como modelo sordo e implementación de planificación lingüística basándose en el Modelo de Educación Bilingüe - Bi cultural si contribuyen a las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado Sordo del Centro de Atención Múltiple número 12 (Audiológico) de la Ciudad de Mérida.

Ho: La presencia del docente como modelo sordo e implementación de planificación lingüística basándose en el Modelo de Educación Bilingüe - Bi cultural no contribuyen a las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado Sordo del Centro de Atención Múltiple número 12 (Audiológico) de la Ciudad de Mérida.

2. Metodología

2.1. Tipo y diseño de investigación

El presente estudio utilizó una metodología mixta y no experimental, ya que la situación problemática ya existía, es decir el bajo grado de competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos sordos señantes (variable dependiente). Con el diseño descriptivo y correlacional, debido a que éste permitió conocer cómo se relacionaron entre dos variables (una que es dependiente como se mencionó anteriormente y otra que es independiente como la presencia del Docente sordo y modelo pedagógico de planificación lingüística diseñado por el investigador), asimismo conocer el grado de dichas competencias después de la evaluación pos test.

2.2. Instrumentos

Teniendo en cuenta que se pretendía conocer el grado de competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la comparación de los resultados con respecto al español como segunda lengua antes y después de la implementación del modelo pedagógico 'Planificación Lingüística' y la presencia del Docente Sordo, los instrumentos de investigación diseñados y aplicados fueron a continuación:

- Evaluación de español escrito pre test y post test
- Evaluación tipo cuestionario lickert sobre competencias lingüísticas y comunicativas de la Lengua de Señas Mexicana

- Metodología pedagógica (Planificación lingüística diseñada por el investigador) para el tratamiento
- Observación aúlica
- Testimonios de padres de familia

2.3. Población/muestra:

La población del alumnado del Centro de Atención Múltiple número 12 fue conformada por 61 alumnos con discapacidad auditiva en totalidad. Para ésta investigación, fue la muestra, ya que se seleccionó a los 44 alumnos Sordos de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, debido a que son 'usuarios' de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), y el resto no lo son, porque son oralizados, no señantes. A continuación se muestra la tabla:

MUESTRA (ALUMNOS USUARIOS DE LSM)	
Escolaridad	Número
Preescolar	12
Primaria (1º, 2º y 3º)	11
Primaria (4º, 5º y 6º)	11
Secundaria/preparatoria	12
Total	44

Tabla 1.1. Muestra de los alumnos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana del CAM no. 12

3. Justificación

El tema fue elegido por el investigador como docente Sordo contratado del CAM no. 12 con el afán de defender que el Modelo de Educación Bilingüe - Bi cultural (MEBB) es el adecuado para el alumnado Sordo en un Centro educativo **demostrando la importancia de la presencia del adulto Sordo como modelo de Vida y Lenguaje** que influye positivamente en el rendimiento escolar de los alumnos con la misma discapacidad y en la intervención del personal docente, administrativo y de los padres de familia y **se trabaje con los contenidos curriculares con dos idiomas por separado (Lengua de Señas Mexicana y Español escrito) refiriéndose a la planificación lingüística.**

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012d), el objetivo de este documento sobre el modelo es informar para reflexionar sobre el 'quehacer docente' y 'orientar' a todos los involucrados en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación de los alumnos Sordos', por ello es importante tener información sobre los resultados en cuanto a la implementación del Modelo de Educación Bilingüe - Bi cultural para poder lograr este fin, sobre todo abordar el tema socio lingüístico que representa la comunidad Sorda y la posible relación con el Modelo de Educación Bilingüe - bicultural para implementarlo.

El CAM no. 12 es el espacio educativo adecuado para implementar este modelo, ya que, es el único que cuenta con el programa de Modelo de Educación Bilingüe – Bi cultural (MEBB) en el estado de Yucatán y con el alumnado con discapacidad auditiva. También, es importante mencionar que la SEP (2012e) indica: "el papel de la escuela para orientar el desarrollo del lenguaje es fundamental, por eso debe crear los espacios para que ella dominación social del lenguaje sea abordada y comprendida, y los alumnos desarrollen habilidades de interacción y expresión oral y escrita, para comunicarse de manera eficaz en diferentes situaciones, y por otro lado, aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos" (p.23). De igual manera, este término "**diversidad de lenguas**" hace referencia al uso del español oral y escrito, al uso de las lenguas originarias de México y a la Lengua de Señas Mexicana que utiliza la comunidad Sorda de México, como primera lengua". Y en el plan y programas de estudios para la educación básica 'Aprendizajes Clave', para contrarrestar la desigualdad que enfrenta la comunidad sorda, es importante "**realizar una planeación lingüística** que vaya desde reconfigurar la oferta inicial de educación inter cultural y bilingüe, para asegurar que los docentes tengan un mejor dominio de la lengua en la que aprendan sus alumnos hasta las necesidades escolares actuales, **esta planeación es parte del reconocimiento del bilingüismo, el plurilingüismo, la multiculturalidad y las**

aulas multados y así permitir la atención de necesidades específicas de aprendizaje en las lenguas de dominio de estudiantes, ya sean indígenas, español, **Lengua de Señas Mexicana** o una lengua extranjera” (SEP, 2017f). Por lo expuesto anterior, el CAM no. 12 implementa el MEBB desde el año 2012.

Para comprobar que el MEBB es el modelo adecuado para el alumnado con discapacidad auditiva como se expuso anteriormente en la justificación, es relevante aplicar una investigación para conocer los resultados a través de una serie de planificaciones didácticas, evaluaciones y acompañamiento del Modelo Sordo (o bien el investigador) en las actividades encargadas por el equipo multidisciplinario y por los docentes.

4. Desarrollo

4.1. Planificación Lingüística

De acuerdo a Serrón (1993), es una rama de la lingüística aplicada que se ocupa de la “planificación” de los cambios lingüísticos o de los cambios en la organización “socio-educativa” que se deben introducir o evaluar para la solución de problemas originados por la inserción de una lengua en un contexto social determinado (p.14, citado en Zambrano, L., 2012). Por ello, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) es un idioma oficial y reconocido por las disposiciones legislativas a nivel federal y local, proveniente del grupo “minoritario” como la comunidad Sorda, pues las Lenguas de Señas no tienen representación escrita (agráfas) y debe aprenderse un proceso de alfabetización con la lengua oficial o dominante (Lengua de Señas Mexicana). Según Cooper, R. (1997) citado en Morales, A. (2004), las funciones de la ‘planificación lingüística’ son: grupal, educacional y como asignatura, por lo que la enseñanza de LSM como primera lengua y aprendizaje de lengua escrita como la segunda en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), ya que contribuyen al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos sordos en ambas lenguas que les permiten tener acceso al currículo y convertirse en los alumnos bilingües (Lengua de Señas Mexicana y Español escrito).

Por lo expuesto anterior, es importante aplicar la “planificación lingüística” (es decir: una nueva metodología pedagógica en el Centro de trabajo o bien un nuevo modelo pedagógico) para cumplir con el objetivo de MEBBS con el fin de facilitar el aprendizaje de contenidos curriculares basándose en el Modelo ‘Aprendizajes, Clave’ o modelo educativo vigente (planes y programas de estudios de educación básica 2011 y 2017), al mismo tiempo promueve la identidad lingüística de la Comunidad Sorda (independientemente de grado de sordera y tipo de comunicación que utiliza del alumnado del CAM # 12), pues el bilingüismo les permite fortalecer el desarrollo académico y social con el fin de tener competencias lingüísticas y comunicativas para integrarse a la sociedad, en pocas palabras, el bilingüismo es un arma del conocimiento y puente de comunicación con el mundo oyente que domina una lengua hablada y escrita.

A continuación se muestra los módulos propuestos por el investigador (modelo Sordo) con el fin de implementar esta planificación lingüística como modelo pedagógico:

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA		
Módulo	Grupo/Individual	Duración
Currículo de Plan y Programas de Estudios Vigentes		
Contenidos curriculares con LSM	Grupo	Dos horas por un día
Asignatura Español (Logogenia)		
Programas adicionales		

-Terapia de audición y lenguaje oral (Método audio verbal)	Individual	Una hora por un día
- Terapia de lenguaje oral (oralización) (Método verbo tonal)		
- Lecto labio facial		
Actividades Escolares		
Talleres de Psicología	Grupo	Una hora por un día (dos veces a la semana)
Taller de LSM para los Padres de Familia		
Trabajo inter disciplinario		Una vez a la semana

Tabla 1.2. Modelo pedagógico de planificación lingüística elaborado por el investigador.

Esta propuesta fue aprobada por la entonces directora Dra. María de los Ángeles Castro del CAM No. 12, la asesora técnica pedagógica Mtra. Jacqueline Góngora Chan y la supervisora Mtra. Miriam del Carmen Herrera Peñalver, por lo que se modificó el horario de actividades para el cumplimiento del objetivo del MEBB y el tratamiento (nuevo modelo pedagógico) durante 5 semanas de éste estudio, como el siguiente cuadro:

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2:00 a 4:00	Contenidos Curriculares con LSM				Trabajo interdisciplinario Asesorías del Dr. René González (Según disposición de horario de los paradocentes y docentes)
4:00 a 5:10	Asignatura Español (Logogenia)				
5:10 a 5:30	Convivencia				
5:30 a 6:30	Club/Talleres de Psicología/Taller de Padres de Familia (LSM)	Talleres para los Padres de Familia (Psicología y Salud auditiva)			
	Programas adicionales				
6:30 a 7:00	Preparación del material				

Cuadro 1.1. Horario de actividades del Modelo pedagógico de planificación lingüística elaborado por el investigador.

4.2. Modelo Sordo y sus funciones

La planificación lingüística no es suficiente para lograr el objetivo del MEBB, pues los alumnos Sordos necesitan una motivación para hacer su esfuerzo por aprender a dominar el español escrito y tener la actitud resiliente para lograr sus metas tanto personales como académicas, o bien pueden ejercitar su autosuficiencia y autodeterminación por si solos. También el personal docente y el equipo multidisciplinario necesita conocer a fondo la cultura sorda y características del aprendizaje y comunicación que tiene el alumnado con discapacidad auditiva, por ello es importante que el Centro cuente con la presencia de un adulto Sordo "bilingüe" (es decir que tienen competencias lingüísticas y comunicativas de la Lengua de Señas y Español) con el perfil adecuado como docente con una actitud optimista.

SEP (2012g) indica que las personas Sordas adultas deben formar parte de todo programa educativo (de MEBB) para alumnos sordos, ya que son modelos de la cultura, la identidad y la lengua, sobre todo la adquisición de la lengua.

Las funciones del Modelo Sordo en CAM No. 12 son las siguientes:

- Elaborar e implementar programas educativos y propuestas curriculares basados en el MEBB
- Realizar el trabajo pedagógico con los docentes y el equipo multidisciplinario (planificación didáctica, horarios de actividades, observación y orientación en las aulas)

- Revisión de planificaciones elaborados por los docentes y por los especialistas para que sean basadas en el MEBB
- Colaborar como acompañamiento con los docentes y el equipo multi disciplinario en las actividades y tareas específicas (clases, terapias, talleres, etc.)
- Orientar, asesorar y capacitar al equipo docente y multidisciplinario.
- Sensibilizar y orientar a los padres de familia, capacitar en Lengua de Señas y en los temas relacionados a la cultura Sorda y modelo educativo Sordo.
- Elaborar, aplicar la investigación sobre la implementación de MEBB y realizar el informe sobre los resultados del mismo en cuanto a la planificación lingüística y participación del modelo Sordo.
- Atender, motivar y acompañar a los alumnos Sordos en las actividades escolares del Centro educativo.

A continuación se muestra la tabla del horario de actividades del Modelo Sordo elaborado por el investigador:

Horario de Actividades del MODELO Sordo (Dr. René González Puerto)						
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Hora	Viernes
	Trabajo académico					Trabajo interdisciplinario
2:00 a 4:00	Contenidos Curriculares con LSM				2:00 a 4:00	Paradocentes
4:00 a 5:10	Asignatura Español (Logogenia)					
	Grupo de Preescolar	Grupo de Primaria (1º, 2º y 3º grados)	Grupo de Primaria (4º, 5º y 6º grados)	Grupo de Secundaria y Preparatoria	4:00 - 5:10	Asesorías propedeúticas para los alumnos
5:10 a 5:30	Convivencia					Convivencia
5:30 a 6:30	Taller de LSM para los padres de familia		Programas adicionales		5:30 a 7:00	LSM para docentes
		Grupo 1	Grupo 2			
6:30 a 7:00	Reporte de avances significativos					

Cuadro 1.2. Horario de actividades del Modelo Sordo elaborado por el investigador

De igual manera, se muestra el cronograma para dicha investigación:

Actividad	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
	2019				
Estructuración de investigación, diseño del modelo pedagógico y planeación pedagógica					
Evaluación Pre test					
Contenidos curriculares con LSM					
Asignatura Español (Logogenia)					
Taller de LSM para los padres de familia					
Programas Adicionales					
Trabajo interdisciplinario					
Retroalimentación					
Evaluación Post test					
Desarrollo de investigación y observación áulica					
Instrucción y recepción de testimonios de padres de familia					

Reporte de investigación (resultados y conclusión)																				
Entrega del reporte de investigación																				

5. Resultados de Pre test y post test de Competencias lingüísticas de Español

Nota: se aplicó la evaluación escrita (pre test y post test)

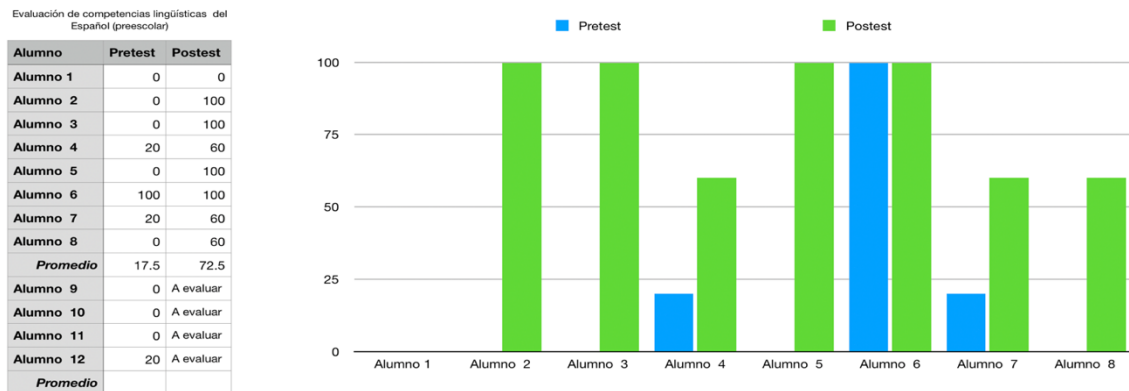
5.1. Alumnos de Preescolar (Total alumnos: 12)

Grupo de preescolar

Alumnos evaluados: 11

Alumnos no evaluados: 4 (post test)

Figura 1.1 Evaluación de competencias lingüísticas del Español (Preescolar)



Análisis de resultados:

8 de los 12 alumnos de Preescolar fueron evaluados en pre test y post test. De acuerdo a los resultados y la gráfica, se corroboró que los avances del mejoramiento de español escrito y comprensión lectora eran relevantes porque existía la diferencia de 45% de promedio en 5 semanas de la metodología diseñada basándose en la planificación lingüística. Sin embargo 4 de los alumnos no fueron evaluados en pos test en los días programados para su aplicación debido a la inasistencia que tuvieron en éstos días.

5.2. Alumnos de Primaria (Total alumnos: 22)

Alumnos evaluados: 21

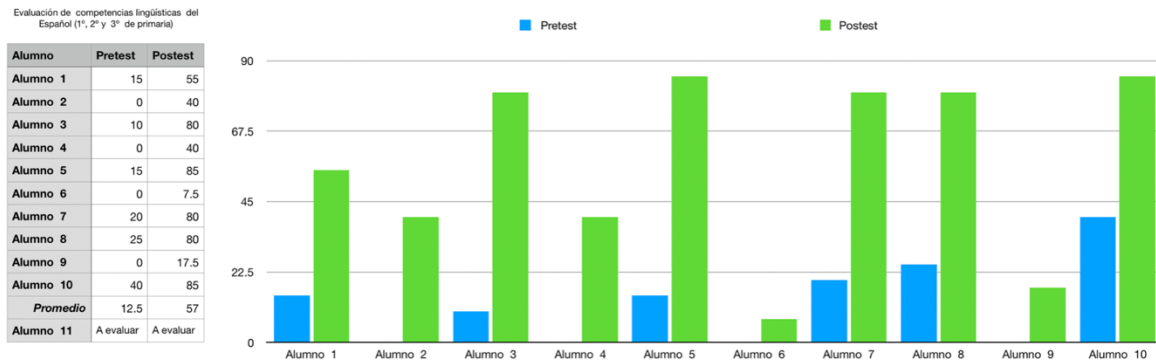
Alumnos no evaluados: 1

Grupo de 1º, 2º y 3º primaria

Alumnos evaluados: 10

Alumnos a evaluar: 1

Figura 1.2 Evaluación de competencias lingüísticas del Español (1°, 2° y 3° Primaria)



Análisis de resultados:

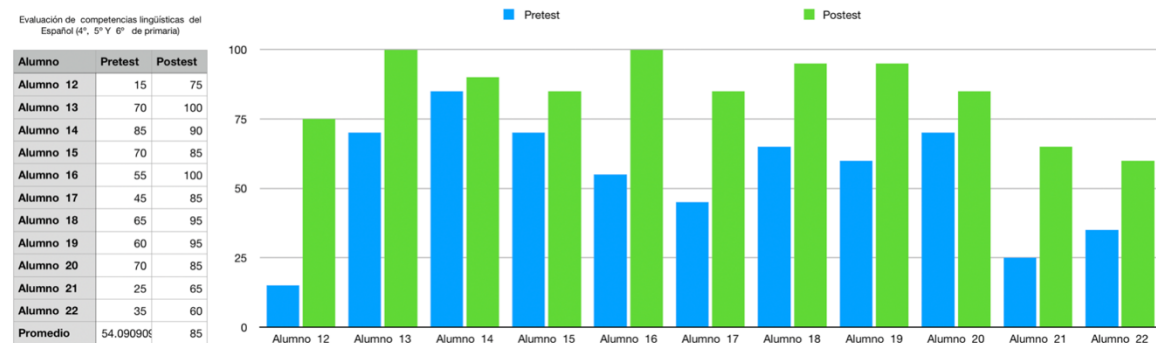
10 de los 11 alumnos de Primaria (1°, 2° y 3° grado) fueron evaluados en pre test y post test. Basándose en los resultados y la gráfica, se demostró que los avances del mejoramiento de español escrito y comprensión lectora fueron notables, ya que mostró una diferencia considerable de 45% de promedio en 5 semanas de la nueva metodología pedagógica del modelo de Educación Bilingüe - bicultural. Es importante mencionar que uno de los alumnos no fue evaluado en pre test y post test porque no asistió hasta el mes de junio debido al asunto familiar que le impidió regresar al Centro educativo.

Grupo de 4°, 5° y 6° primaria

Alumnos evaluados: 11

Alumnos a evaluar: 0

Figura 1.3 Evaluación de competencias lingüísticas del Español (4°, 5° y 6° Primaria)



Análisis de resultados:

11 alumnos de Primaria (4°, 5° y 6° grado) fueron evaluados en pre test y post test. De acuerdo a los resultados y la gráfica, se constató que los avances de mejoramiento de español escrito y comprensión lectora fueron notables, ya que mostró una gran diferencia con el 69.5% de promedio en 5 semanas de adiestramiento a través de la planificación lingüística. Cabe mencionar que la asistencia de los alumnos fue más de 90%, por lo que fue un factor fundamental para el mejoramiento de lenguaje escrito.

5.3. Alumnos de Secundaria/Preparatoria (Total alumnos: 12)

Alumnos evaluados: 12

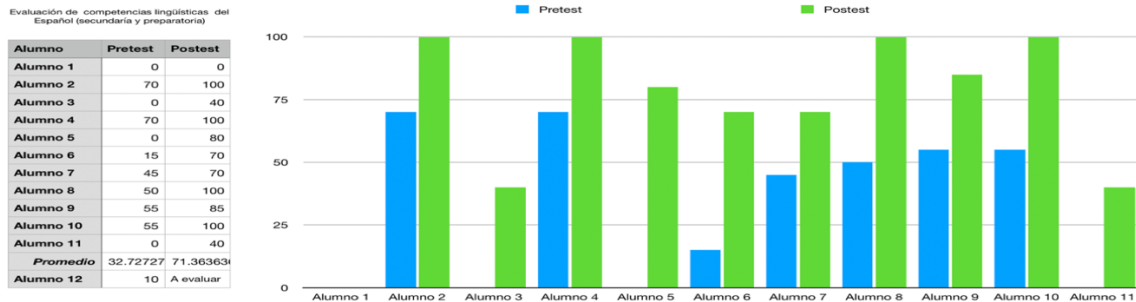
Alumnos no evaluados: 0

Grupo de secundaria y preparatoria

Alumnos evaluados: 11

Alumnos no evaluados: 1

Figura 1.4 Evaluación de competencias lingüísticas del Español (secundaria y preparatoria)



Análisis de resultados:

10 de los 11 alumnos fueron evaluados. Según los resultados y la gráfica, la diferencia entre el promedio media de pre test y el de post test fue relevante, fue de 52% de promedio, en 5 semanas de trabajo con la nueva metodología que contribuyó a los avances de mejoramiento de español escrito y comprensión lectora. Sin embargo, uno de los alumnos no fue evaluado debido a su inasistencia durante los días de evaluación de post test.

6. Resultados de evaluación tipo diagnóstico de Competencias lingüísticas y comunicativas de LSM de los alumnos

Nota: se aplicó la evaluación tipo lista de cotejo (Si/No)

6.1. Alumnos de Preescolar (Total alumnos: 12)

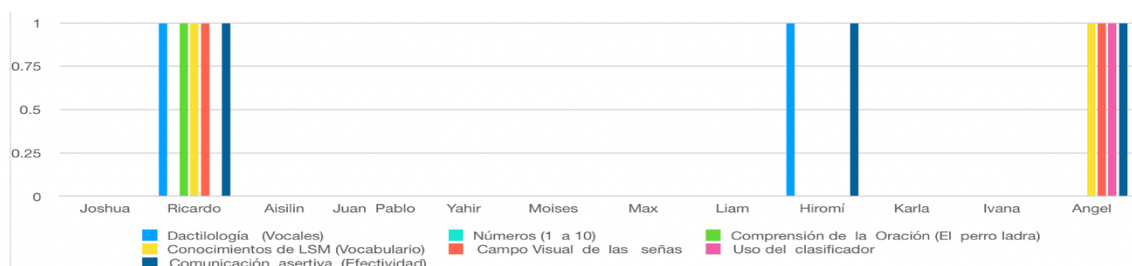
Grupo de preescolar

Alumnos evaluados: 12

Alumnos a evaluar: 0

Análisis de resultados: 9 de 12 alumnos de preescolar no contaban con las competencias para dominar la Lengua de Señas Mexicana (LSM), 3 de ellos si contaban pero no fue suficiente, porque uno de ellos no conocía la dactilología y otros no usaba clasificador ni campo visual adecuadamente, tampoco comprendían el mensaje. Es importante mencionar que la LSM es su primera lengua, por lo que es fundamental trabajar con ellos para desarrollar las competencias lingüísticas de este idioma con el fin de adquirir la segunda lengua como español al ingresar a la primaria.

Figura 2.1. Diagnóstico de Competencias lingüísticas y comunicativas de la LSM



6.2. Alumnos de Primaria (Total alumnos: 22)

Nota: se aplicó la evaluación tipo nivel de desempeño de las competencias

Grupo de 1º, 2º y 3º primaria

Alumnos evaluados: 11

Alumnos a evaluar: 0

Análisis de resultados: 11 alumnos fueron evaluados y se observó que no estaban desarrolladas las competencias como comprensión y ejecución de las oraciones en LSM, clasificador, aplicación adecuada el campo visual, expresión verbal - facial y corporal como emisor y receptor, interpretación de oraciones en LSM a pesar de que tuvieron el conocimiento de dactilología y números. Es importante tomar en cuenta de esta situación, porque les impedía avanzar el desarrollo del lenguaje escrito (español como segunda lengua), pues se encontraban en el segundo período de escolaridad (1º, 2º y 3º de primaria).

Figura 2.2. Diagnóstico de Competencias lingüísticas y comunicativas de la LSM - receptor

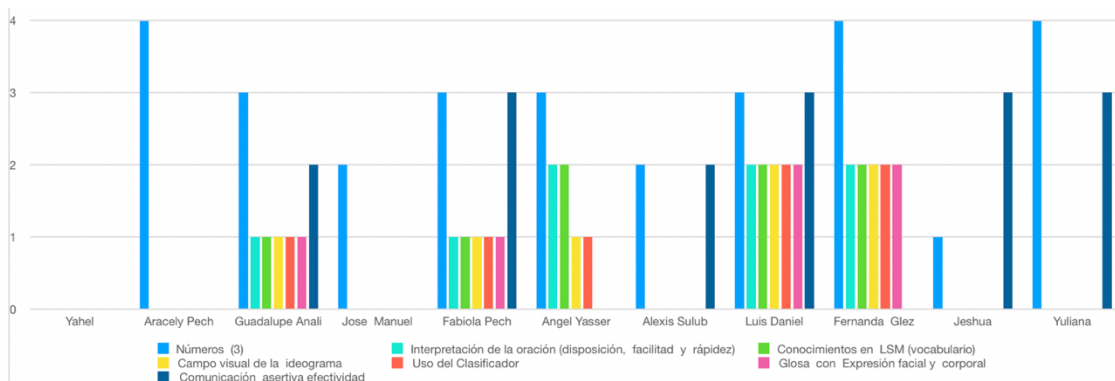


Figura 2.3. Diagnóstico de Competencias lingüísticas y comunicativas de la LSM - emisor



Grupo de 4º, 5º y 6º primaria

Alumnos evaluados: 11

Alumnos a evaluar: 0

Análisis de resultados: 11 alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria fueron evaluados y se observó que sus competencias lingüísticas y comunicativas no fueron suficientes como comprensión de mensajes en LSM, vocabulario de ideograma y ejecución de interpretación de las oraciones en LSM, clasificador, aplicación el campo visual, expresión verbal - facial y corporal como emisor y receptor.

Figura 2.4. Diagnóstico de Competencias lingüísticas y comunicativas de la LSM - receptor

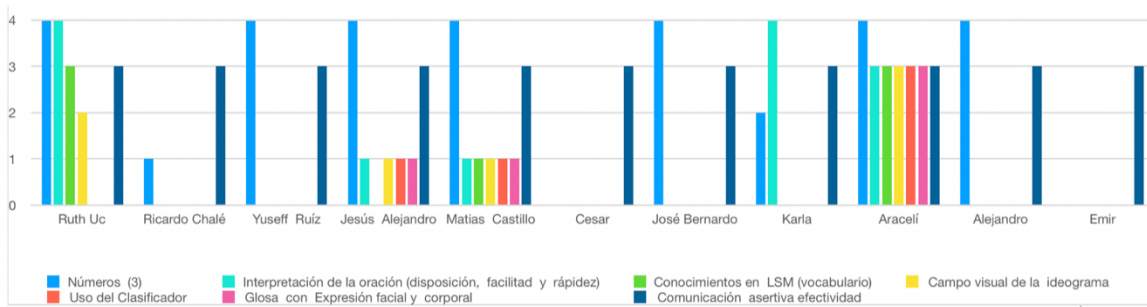
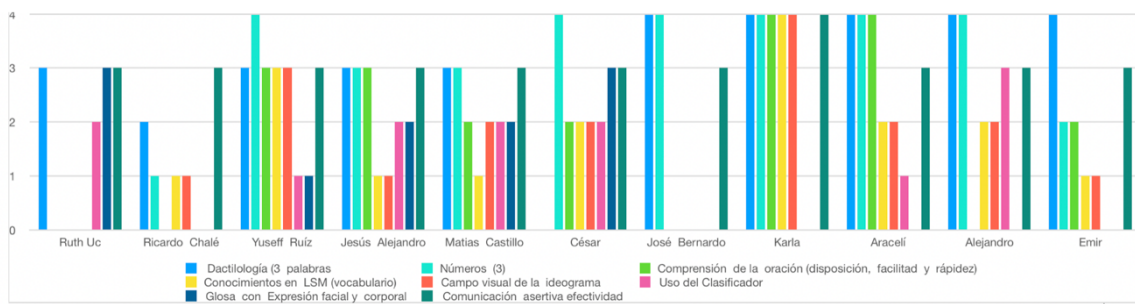


Figura 2.5. Diagnóstico de Competencias lingüísticas y comunicativas de la LSM - emisor



6.3. Alumnos de Secundaria y preparatoria (Total alumnos: 12)

Nota: se aplicó la evaluación tipo nivel de desempeño de las competencias

Grupo de secundaria y preparatoria

Alumnos evaluados: 12

Alumnos no evaluados: 0

Análisis de resultados: 12 alumnos fueron evaluados y se mostró que si contaban con las competencias como el nivel léxico (vocabulario) y aplicación el campo visual, sin embargo las habilidades de expresión verbal - facial y corporal no estaban desarrolladas y desconocían los aspectos gramaticales de la LSM como el clasificador y niveles lingüísticos (parámetros gesto-articulatorios). Por lo anterior, no dominaban de manera adecuada el lenguaje hablado como español como para la traducción e interpretación al LSM o viceversa.

Figura 2.6 Diagnóstico de Competencias lingüísticas y comunicativas de la LSM - receptor

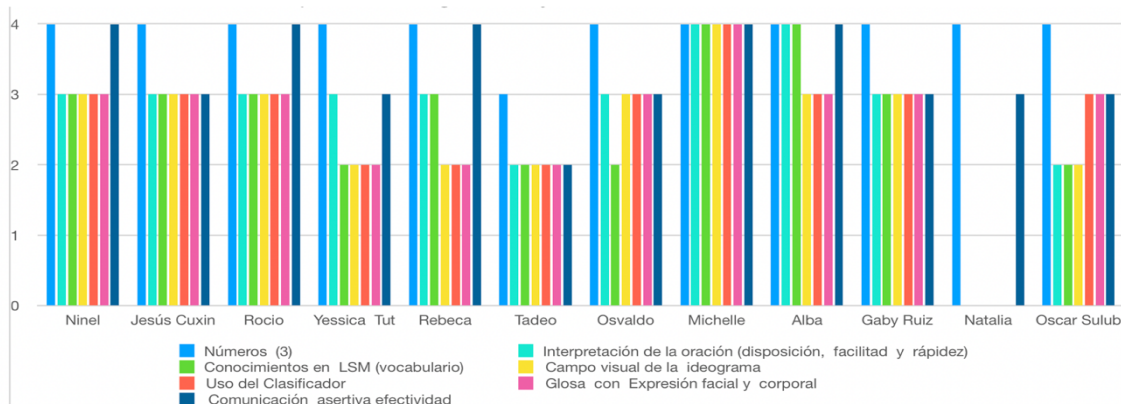
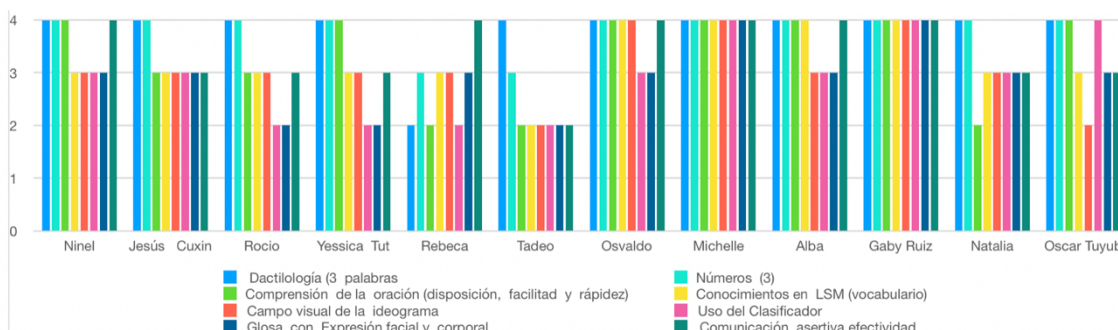


Figura 2.7 Diagnóstico de Competencias lingüísticas y comunicativas de la LSM - emisor



7. Conclusión:

De acuerdo a los resultados revisados a través de la evaluación de Español de pre test y post test y testimonios de los padres de familia, se observó la diferencia de 52.8% en promedio en cuanto al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos Sordos durante 5 semanas del tratamiento (nuevo modelo pedagógico), ya que se constató el 45% de la diferencia mejoramiento de las competencias de los alumnos sordos de preescolar, de 45% de los otros alumnos de 1º, 2º y 3º grado de primaria, y de 69.5% de los de 4º, 5º y 6º grado del mismo nivel y de 52% de los de secundaria y preparatoria. Lo cual corroboró que **la presencia del Docente Modelo de Lengua y Vida y la implementación de planificación lingüística basándose en el Modelo de Educación Bilingüe - bicultural si contribuyeron a las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado Sordo del Centro de Atención Múltiple número 12 (Audiológico) de la Ciudad de Mérida.** Por lo anterior, es primordial que el modelo pedagógico diseñado y la presencia del Docente Sordo como modelo lingüístico continúen para el próximo ciclo escolar 2019-2020 con el fin de que se establezca de manera permanente este modelo educativo, pues ha beneficiado a toda la comunidad educativa del CAM # 12. De igual manera, debido al tiempo corto del contrato del investigador como docente modelo Sordo, se recomendó que se realizará la misma investigación con ésta muestra sobre la adquisición lingüística de Lengua de Señas Mexicana (LSM) en los alumnos de éste centro educativo en términos académicos y cognitivos de los estudiantes Sordos con el fin de desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de dicho idioma como la primera lengua a través del mismo modelo pedagógico, además del Español escrito, a su vez ser bilingües en el currículo y poder integrarse al mundo oyente en todos los ámbitos de la vida social.

8. Referencias bibliográficas

- Honorable Congreso de la Unión (2018). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, H. Congreso de la Unión.
- Honorable Congreso de la Unión (2018). Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México, H. Congreso de la Unión.
- Morales, A. (2004). Planificación Lingüística y Comunidad Sorda: Una relación necesaria. Revista Universitaria de Investigación, Vol. 5, núm. 1, pp. 39-51. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo bilingüe - bi cultural. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2012). Programas de Estudios 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica - Primaria. Tercer Grado. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica. México: SEP.

- Serrón, S. (1993). Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional. UPE-LIPMAR.
- ONU (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York: ONU.
- Zambrano, L. (2012). Planificación lingüística y la Comunidad Sorda. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Anexo

Testimonios de los padres de familia

Natalia Rubik Apis
Desde que Dr Rene llego al colegio mi hijo se siente muy afortunado, acompañado, escuchado, apoyado. Solo que puede aprender mucho más, se siente motivado, quiere aprender a los más, porque ya él tampoco necesita aprender nada, porque cuando ya escuchamos que no aprende se siente triste que si Rene sigue así en la carrera que está mucha ayuda para él como como a los padres.

Yo te agradezco al maestro Rene Gonzalez Puerto. Porque me ayudó mucho en su experiencia y conocimiento para seguir adelante y que si a menudo y aquí. Por el amor y respeto que me da en cultura sorda. Yo tengo 3 hijos con el mismo problema y estoy muy agradecido.

Edrik
Como en el campo del mundo es más bueno, ya he ido a otros y aprendiendo del uso del lenguaje de señas.

Yo que me voy a ir a otro país, pero me voy a ir a un país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país. Yo voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país. Yo voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país.

Avancé a la escuela del COM-12 por la presencia de maestro Rene a mi hijo más dos hijos más y Jesús a comunicarse en la lengua de señas y a leer. Gracias maestro.

Yo te agradezco al maestro Rene Gonzalez Puerto. Porque me ayudó mucho en su experiencia y conocimiento para seguir adelante y que si a menudo y aquí. Por el amor y respeto que me da en cultura sorda. Yo tengo 3 hijos con el mismo problema y estoy muy agradecido.

En este tiempo que el maestro de mundo se está enseñando a los niños, yo me voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país. Yo voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país.

Estoy feliz porque mi hijo ya se siente motivado por estudiar más porque vio el modelo Sordo. Yo igual aprendí mucho en el taller con madre Sorda. Ligia

Desde que mi hijo empezó a ir a la escuela con el maestro Rene, yo me voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país. Yo voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país.

Desde que los hijos de señas yo también aprendí los señas, yo me voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país. Yo voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país.

Mi nieta desde que está acá en el CAM ha aprendido lo que me encanta porque con las pláticas del maestro Rene nos ha enseñado y motivado tanto a mi nieta como a una hermana que aprende la lengua de señas y que los apoyamos también. Gracias maestro Rene Puerto por ser como un padre para nosotros. Yo voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país.

Gracias maestro Rene que nos ayuda mucho tanto a los niños como a los padres de familia, en lo personal agradezco lo que nos enseña. Un abrazo a todos. Amalia Ramos

Yo te agradezco al maestro Rene Gonzalez Puerto. Porque me ayudó mucho en su experiencia y conocimiento para seguir adelante y que si a menudo y aquí. Por el amor y respeto que me da en cultura sorda. Yo tengo 3 hijos con el mismo problema y estoy muy agradecido.

Alba Zamudio
El maestro Rene tiene mucho amor por los niños y los padres de familia, yo me voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país. Yo voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país.

Yo Isabel Gutiérrez. Estoy muy contenta y agradecida por el gran apoyo que nos ha brindado el Prof. Rene Puerto. Es una bendición para mí y mi hijo porque he aprendido mucho por apoyar más y comprender la cultura sorda. Muchas gracias.

MOISÉS
Desde que mi hijo empezó a ir a la escuela con el maestro Rene, yo me voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país. Yo voy a ir a otro país que sea mejor, ya me voy a ir a otro país.

Agradezco el apoyo que nos han dado a nuestros hijos y hijas en este tiempo que ha estado con el Sr. Rene. Nivel y Fabiana.

En este tiempo que he compartido con el Sr. Rene en la escuela, ha despertado mi interés por trabajar con compromiso y amor por apoyarlo en su desarrollo y aprendizaje. Agradezco el trabajo realizado en la escuela de Padres por el Profa.

Antes mis hijos no querían venir a CAM, ahora sí. Bernardo quiere mucho en la lectura, igual Fer. Estoy contenta porque he aprendido mucho que inspira en ellos y que me inspira mucho. Sima

Gracias Maestro Rene por el apoyo que está dando en la escuela a los niños y jóvenes, están mejorando con sus clases y explicaciones. Mi hija a mejorado. Gracias.

V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020)

JÓVENES, EMPRENDIMIENTO Y UNIVERSIDAD

M^a Ángeles Hernández Prados¹
(Universidad de Murcia)
mangeles@um.es

José Santiago Álvarez Muñoz²
(Universidad de Murcia)
Josesantiago.alvarez@um.es

Carmen Quirosa Moreno³
(Universidad de Murcia)
Carmen.quirosam@um.es

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. José Santiago Álvarez Muñoz. Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Doctorando de la Universidad de Murcia. Colaborador en grupos de investigación y organizador de congresos y autor de varios artículos y comunicaciones. Línea de investigación centrada en las nuevas metodologías, ocio familiar y temas educativos transversales.

3. Carmen Quirosa Moreno. Alumna de 4^o de Educación Social en la Universidad de Murcia y vinculada al departamento de Teoría e Historia de la Educación como alumna interna. Mi línea de trabajo entre lo académico y lo científico se encuentra enmarcado en estos temas: componente del grupo de teatro de la facultad. Realizando "teatro para la vida" con mujeres víctimas de violencia de género.

RESUMEN

Ante un escenario social en el que la juventud en lugar de quedar identificados como salvadores, son retratados como supervivientes en una sociedad que cada vez le establece más amenazas y dificultades para el alcance del desarrollo personal y comunitario, emergen nuevas formulas de formación y profesionalización que contemplan nuevas competencias más útiles para adentrarse en el nuevo tejido laboral, en este caso, se aborda el emprendimiento. Concepto complejo que tiene un recorrido y conceptualización variable hasta el fin de considerar varias facetas del mismo que van desde aspectos como la comunicación, innovación o negociación. Tal es su importancia que lleva a su consideración en los nuevos programas y planes de estudios universitarios y no universitarios dando su introducción en los currículos oficiales debiendo abordar didácticamente desde un contexto funcional y real que den paso a nuevas generaciones menos sensibles al cambio y con una capacidad crítica y analítica reconocida. No obstante, no podemos determinar completamente este concepto pues aún quedan nuevas direcciones sobre las que aplicarse y terminar de reconfigurarse.

Palabras clave: juventud – emprendimiento – educación- universidad- sociedad.

SUMMARY

In the face of a social scenario in which young people, instead of being identified as saviors, are portrayed as survivors in a society that is establishing more and more threats and difficulties for the achievement of personal and community development, new formulas for training and professionalization are emerging that contemplate new skills that are more useful for entering the new labor fabric, in this case, entrepreneurship is addressed. This is a complex concept that has a variable path and conceptualization in order to consider several facets of it, ranging from aspects such as communication, innovation or negotiation. Such is its importance that leads to its consideration in new programs and university and non-university curricula giving its introduction in the official curricula must be addressed didactically from a functional and real context that give way to new generations less sensitive to change and with a critical and analytical capacity recognized. However, we cannot completely determine this concept since there are still new directions on which to apply and finish reconfiguring it.

Keywords: youth- entrepreneurship- education- university-society.

1. INTRODUCCIÓN

Aun no hemos salido de una crisis cuando se anuncia la siguiente, aún no se han consolidado las competencias esenciales que permitan a la ciudadanía reinventarse profesionalmente, cuando se problema un nuevo declive del mercado laboral. Sin lugar a dudas sumergirse en el discurso socio-económico actual, es desmoralizante y poco esperanzador. Las posibilidades de empleo se han visto reducidas considerablemente en el sector cualificado, convirtiéndose en una misión casi imposible para el sector poblacional categorizado en riesgo de exclusión social. Al respecto, Salinas y Osorio (2012) propone por un lado, la alianza entre Academia, Estado, Comunidad y Empresa para promover el empleo entre los egresados y fomentando el desarrollo de las comunidades locales; y por otro, el emprendimiento solidario como la alternativa al modelo de desarrollo socio-económico que permite generar empleo y mejorar el bienestar social de los más vulnerables.

Llegados a este punto son cuantiosas las preguntas que podemos formularnos y que en mayor o menor medida será tratadas en el presente trabajo:

- ¿Qué papel desempeña el emprendimiento en la sociedad actual, especialmente en el mercado económico-laboral?
- ¿Qué entendemos por emprendimiento? ¿Qué competencias, actitudes y/o valores se encuentran asociados al emprendimiento?
- ¿En qué medida la Universidad es importante para el desarrollo de la competencia social? ¿Cómo promueve el emprendimiento?

En este trabajo hemos querido resaltar la vertiente educativa del emprendimiento, ya que la consulta de revisiones bibliográficas evidencian tres grandes focos teóricos en esta temática: la vertiente económica, la psicológica y la sociológica (Sánchez, 2011), o la intersección de ellas (Sánchez García, Ward, Hernández y Florez, 2017).

2. EL EMPRENDIMIENTO EN EL PANORAMA SOCIO-ECONÓMICO ACTUAL

En la actualidad, como consecuencia de la crisis e inestabilidad laboral, se despiertan nuevas ofertas y demandas competenciales de los empleados; se revalorizan unos determinados perfiles proactivos, en detrimento de otros más pasivos-ejecutivos. Para garantizar el éxito empresarial se busca, fomenta y cultiva la competencia emprendedora como motor para generar riqueza económica, eligiendo en los duros procesos de selección de personal, a aquellos empleados que son capaces de crear “nuevos productos, nuevas formas de organización, nuevos métodos de producción, etc., e introducir sus ideas en los mercados, haciendo frente a la incertidumbre y a otros obstáculos” (Wenneekers y Thurik, 1999, p.57), sabiendo emplear eficaz y productivamente los recursos de las instituciones y de la empresa.

La capacidad de ingenio y de reinventarse es una de las facetas más necesarias en épocas de crisis. Ya no se trata solo de una cuestión de introducirse en el mercado laboral, a pesar de que la edad del primer empleo se ha alargado mucho en los últimos años, sino de permanecer. Las personas se aferran a la ocupación laboral, en ocasiones con tal desesperación, que la lucha por los derechos del trabajador se ha visto claramente mitigados por el miedo a ser expulsados del sistema laboral, ya que “En una civilización como la nuestra, en la lucha por la vida solo permite sobrevivir a los técnicos y socialmente diestros” (Cortina, 1993).

Como resaltan Cebrián y Moreno (2016), se trata de un entorno en el que el joven busca salir a flote y sobrevivir dentro de este clima lleno de dificultades a los que se les suma las nuevas reformas laborales que, en lugar de ayudar a mermar la tasa de paro juvenil, posterga esta situación poniendo más trabas y dificultades ante un escenario con más contratos pero con condiciones laborales precarias y de escasa duración. También actúa en detrimento la presencia de la figura del “ni-ni” generada ante el incremento del abandono escolar y, por consiguiente, la dificultad para encontrar empleo (Gómez y López, 2019). De esta manera, como destaca el OCDE (2014), nos encontramos ante un escenario en el que aproximadamente el 37% de los jóvenes de 16 a 29 años se encuentran en situación de paro. Al respecto, Veciana (1999, p. 57) considera que:

los seres humanos son producto del entorno donde se desarrollan, y en consecuencia, la actitud, las motivaciones, las decisiones, y en definitiva, todos aquellos aspectos que condicionan el comportamiento humano a la hora de crear una empresa, estarán condicionados por el entorno.

Resulta vital que desde las esferas educativas y políticas se apremie y fomente el emprendimiento como medicina ante un contexto desfavorecedor para las nuevas generaciones, resaltándolo como una nueva variable de motor y desarrollo económico en una sociedad en la que se requiere el cambio para llegar al éxito. Para tal fin se necesita el apoyo institucional tal y como indica Easterly (2005):

Importante comprender el papel que desempeña el emprendimiento en el crecimiento económico, ya que gobiernos de todo el mundo están invirtiendo enormes sumas de capital en la búsqueda de políticas que, a falta de tal entendimiento, pueden tener un efecto limitado, si lo tienen, en las condiciones macroeconómicas de un país. (P.23)

Esta revalorización del emprendimiento como motor de riqueza y generador de empleos, ha sido puesta de manifiesto por autores como Suárez (2017) o Mababu (2017) que lo posicionan como uno de los ingredientes necesarios para poder ayudar al empoderamiento de las nuevas generaciones ante el nuevo mercado laboral. En esta misma línea, Audretsch y Keilbach (2004) afirma que “la figura del emprendedor puede convertirse en el eslabón perdido necesario para convertir el conocimiento en conocimiento económico a través de la creación de nuevas empresas” (p. 60).

Las empresas también se están haciendo eco de esta nueva competencia profesional pues el mundo empresarial con el paso del tiempo se ha ido abriendo como uno de los entornos que influye sobre el comportamiento humano. Veciana (1999) estudia el emprendimiento en relación al ser humano a

través de cuatro grandes enfoques teóricos: el económico, psicológico, institucional y gerencial. En primer lugar, desde el ámbito económico lo expone como premisa para la construcción de cualquier tejido empresarial actual; desde el campo de la psicología se perfila como un rasgo de la personalidad distintivo; se entiende como un elemento sociocultural pues surge del producto o necesidad de una sociedad en el que se está creando una cultura empresarial; y, por último, el enfoque gerencial puesto que para su correcto uso del emprendimiento se requiere de la asimilación de una serie de técnicas de gestión empresarial.

Tal es su relevancia que ha sido más que reconocido como factor de desarrollo económico dentro de organizaciones económicas internacionales como el Banco Mundial, como la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) o el Fondo Monetario Internacional (FMI). Hasta el punto de que encuentran en el emprendimiento una de los medios de solución para el aceleramiento de aquellos países en vías de desarrollo destacando su papel dentro del crecimiento económico, fomentando que los gobiernos inviertan grandes cantidades de capital y medidas que, a pesar de las limitaciones, puedan sacar el máximo provecho y rendimiento de su economía (Easterly, 2005).

Ya en 2003, el “Libro Verde” desarrollado por la Comisión Europea establece el desarrollo formativo de la ciudadanía en las actitudes y el proceso que permitan, combinando la asunción de riesgos, creatividad, innovación y gestión sólida, como las competencias esenciales en el ámbito esencial, considerándose a su vez, en un factor esencial para la economía de un país.

En este proceso se han vinculado no solo las entidades públicas sino también las privadas incrementándose así el apoyo a la creación de empresa a través de diversos programas, planes, proyectos y mecanismos como: desarrollo de unidades, escuelas, viveros, aceleradores de emprendedores, incubadoras, entre otras. (Sánchez y Osorio, 2012, p.131)

Finalmente, no se puede obviar que, para la consecución de un crecimiento económico sostenible y progresivo, se requiere la apuesta y la puesta en confianza de las nuevas generaciones, los nuevos emprendedores. Ahora bien,

Es necesario indicar que el impulso al emprendimiento empresarial juvenil no debe verse, desde un punto de vista simplista, como iniciativas individuales de jóvenes que identifican oportunidades y son capaces de aprovecharlas, cuestión que ocasiona la generación de interpretaciones diferenciadas entre quienes quieren y buscan integrarse de forma “proactiva” a la sociedad y quienes no tienen las capacidades o el interés por incorporarse, y por ende quedan excluidos e incluso estigmatizados. En cambio, desde una perspectiva incluyente, el impulso al emprendimiento empresarial juvenil necesita de la inserción de la mayor cantidad posible de gente joven, inclusión que requiere darse en condiciones de equidad e igualdad (García García, 2015, 1229).

Para tal requerimiento es necesaria la implementación de políticas económicas que no conceptualicen el emprendimiento como un riesgo, sino como un medio para la equiparación económica mundial en pro de aquellos países menos desarrollados. De esta forma, se ha de analizar la conceptualización del emprendimiento y la red axiológica que lo rodea, contemplando otros elementos como la innovación o su incidencia en las esferas educativas. De hecho, mediante el desarrollo de valores de cultura de emprendimiento y la incorporación de conocimientos y habilidades emprendedoras, los graduados universitarios, empresarios y emprendedores, podrían contribuir sensiblemente en el desarrollo de la región y del país, y lograr altos niveles de realización profesional, personal, económica y social, y con ello dar fe del éxito en el cumplimiento de la misión formadora y la utilidad social de nuestras universidades (Hidalgo, 2014).

3. ¿QUE ENTENDEMOS POR EMPRENDIMIENTO?

Sin intención de duplicar el trabajo que ya presentamos hace un par de años a este mismo foro educativo (Hernández-Prados y Quirosa, 2018), consideramos esencial delimitar que se entiende por emprendimiento, y cuáles son las actitudes y valores de las que se nutre directamente la competencia emprendedora. El motivo que justifica la necesidad de definir y delimitar el concepto de emprendimiento, es la cantidad de matices que dicho fenómeno ha adquirido en un periodo de tiempo relativamente corto, ya que dependiendo de la mirada disciplinar con la que nos aproximemos, se enfatizan unos u otros aspectos. Nos encontramos por tanto, ante un concepto poliédrico, aspecto este que ha sido evidenciado por Sánchez y Osorio (2012) del siguiente modo:

El emprendimiento visto desde la economía, es cuando la persona identifica oportunidades con la finalidad de alcanzar beneficio e impacto en la sociedad, para lo cual debe arriesgar dentro de la eficacia y eficiencia. Desde la sociología el emprendedor debe tener en cuenta la cultura y el contexto. Desde esta perspectiva el emprendimiento es más una decisión individual que requiere de los grupos sociales para su realización. El análisis psicológico del emprendimiento pasa por las dimensiones de la creatividad, liderazgo, aptitudes, motivaciones, etc. En fin, el emprendimiento estudiado desde la perspectiva de administración y gestión de la empresa es conocer los métodos y estilos de gestión de la empresa.(p.132).

No cabe duda que la definición anterior evidencia claramente la complejidad del “emprendimiento” como tema de estudio, pero tan solo muestra la punta del iceberg, pues cada uno de los enfoques expuestos puede verse complementado por multitud de definiciones que a su vez enfatizan unos rasgos frente a otros. No es el momento ahora de entrar en un complejo análisis de definiciones de las distintas disciplinas que nos permitan hacer un estudio comparado de los rasgos en los que se postulan cada una de ellas, pero si nos gustaría señalar que echamos en falta la perspectiva educativa del emprendimiento.

Aunque la tendencia es a priorizar el ámbito laboral, y asociar la acción de emprender a la creación de un negocio o empresa. Esto mismo se corrobora en las acepciones que el diccionario de la Real Academia Española recoge para el término “emprendedor” o “emprendedora”,

señalando que se trata de una persona “que emprende con resolución acciones o empresas innovadoras. Son varios los autores que señalan que esta asociación constituye un error de partida en la conceptualización del emprendimiento y en la forma de afrontar su educación. Al respecto, Toca Torres (2010), sostiene que el emprendimiento “Se refiere a la construcción social de realidades internas que maximizan el potencial para la creación de valor. Dadas las anteriores consideraciones, ser propietario o administrador de un negocio, no figura en ningún momento, como característica o función del emprendedor” (p.52). En esta misma dirección, recientemente ha penetrado con fuerza en el discurso sobre emprendimiento el componente de innovación como rasgo distintivo que también ha sido subrayado por otros autores como Salinas y Osorio (2012):

Para que el emprendimiento genere no solo empleo e ingresos sino también innovación, se requiere la convergencia e integración “cuatripartita” entre Universidad, Estado, Comunidad y Empresa. Es fundamental construir escenarios cooperativos capaces de generar alternativas productivas múltiples; generar y fomentar una cultura emprendedora fundamentada en el desarrollo de competencias que despierten la creatividad y la responsabilidad social de crear nuevo valor en las prácticas que emprenda e involucre a otros (p.131)

De modo que, para que se produzca innovación en el ejercicio de la actividad empresarial, ésta debe estar orientada hacia el cambio de modelo productivo para que sea mucho más competitivo (Juliá Igual, 2013). El emprendimiento es la acción desarrollada por el emprendedor, vocablo que proviene del francés *entrepreneur*, traducido como pionero, de ahí su vinculación a lo nuevo, a la innovación, pero se empleo para denominar a las personas que viajaban al Nuevo Mundo sin certeza de lo que iban a encontrar, de modo que el carácter de incertidumbre se establece como rasgo definitorio del emprendimiento (Formichella, 2004).

Finalmente, ante una educación cada vez menos enciclopédica o académica, y más cercana a la dimensión cívico-moral, no podemos obviar que la preparación del individuo para el mundo laboral constituye uno de sus fines. De tal manera que las esferas laborales quedan reconocidas hasta tal punto que pasa a ser parte relevante del currículo escolar. Aún así también queda reconocida como parte transversal que queda figurada como una competencia profesional que se configura desde el ejercicio conjunto de la educación sin distinción por áreas, como una intervención comunitaria. De esta forma, surge el concepto de educación en emprendimiento el cual, según Taatila (2010), se inicia en los ciclos educativos iniciales pero cobra más fuerza en la educación superior donde se perfila de forma más específica las competencias profesionales a adquirir en relación al perfil laboral que se asocia a los estudios universitarios.

4. LA POTENCIALIZACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD

Cuando la juventud española llega a la mayoría de edad se le abre dos posibilidades, por un lado un sector se encamina hacia el desarrollo laboral mientras que, otra parte de la población juvenil decide dar continuación a sus estudios desde el marco educativo superior, siendo ésta última opción la más elegida en la actualidad, debido a que el panorama laboral se encuentra cada vez más difícil de afrontar sin estudios superiores (Muñoz, 2014). En consonancia, estudios como el desarrollado por Juliá Igual (2013) subrayan la importancia de los estudios superiores en el incremento de las posibilidades de empleabilidad juvenil, de hecho más de un 40% del emprendimiento sea desarrollado por personas con educación superior y posgrados, de ahí que la conveniencia de prestar especial atención a este tema en la política universitaria y promover las experiencias de emprendimiento en el marco universitario.

Es por ello que la Universidad debe entender la importancia del emprendimiento, que debe llevarlo a sus aulas y a su actividad universitaria en todos sus niveles de enseñanza y en especial debe impulsar y fortalecer así su tercera misión, que como saben es valorizar el conocimiento mediante una transferencia cada vez más activa con mayor compromiso con la innovación y el emprendimiento, con una permanente y estrecha colaboración con los distintos agentes económicos y sociales, empresas, Administraciones e instituciones (Juliá Igual, 2013, p.20).

De esta manera, se perfila la universidad como un centro de preparación para la vida, más concretamente el mercado, dotando de las mejores herramientas a los ciudadanos en relación a las necesidades y exigencias que el nuevo panorama social, mercantil y económico nos demanda. Tal precepto se hizo más real una vez se articuló el Plan Bolonia en la red de centros universitarios europeos como una forma más de abrir estas instituciones a las necesidades planteadas por nuestra sociedad contemporánea desde un marco de actuación científico-social suponiendo un hito educativo para el continente europeo al configurar el Espacio Europeo de Educación Superior. Un sistema universitario mejor que, en pro de formar unas mejores generaciones en cada una de las profesiones que contempla, focalizando la enseñanza en el "Saber hacer" como eje vertebral sobre el que debe girar toda la didáctica (Brunner, 2008).

Tradicionalmente la universidad ha sido concebida como fuente del saber, pero lejos de asumir un papel contemplativo del conocimiento generado en investigación, se ha incentivado la transferencia del mismo al sector productivo económico o de bienestar social, como aspecto crucial que estrecha los lazos entre la educación superior y el mercado laboral. En un intento de reorientar la universidad del siglo XXI hacia esta finalidad, y como resultado de este proceso de convergencia educativa europea surge en este entorno educativo el aprendizaje por competencias, acotando una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que van más allá de los contenidos de las materias pues están en directa vinculación ante el campo profesional y laboral al que se ha de hacer frente. Nueva concepción educativa a la que han salido varias posiciones en contra y a favor pues parte del colectivo lo consideraba una mercantilización del servicio educativo y una predilección en las políticas institucionales por elementos de una lógica neoliberal como la competencia, la productividad o la eficiencia (Aboites, 2010).

No obstante, otros remarcan la mayor relevancia que se le da a la formación laboral desde la UE con la implementación del marco estratégico de Educación y Formación 2020, la cual tiene como principal propósito mermar las dificultades de empleo para las nuevas generaciones ante el uso de una mejor formación universitaria., todo ello sin olvidar los valores fundamentales y el ejercicio de la ciudadanía activa. Tal plan surge, como indica Franke (2016), ante la siguiente necesidad: “los sistemas educativos y de formación europeos siguen mostrando deficiencias a la hora de proporcionar las capacidades adecuadas para la inserción profesional, y no funcionan adecuadamente con las empresas o los empleadores en lo que respecta a acercar la experiencia educativa a la realidad del entorno laboral” (p.4).

4.1. Educar para el emprendimiento

Dado que la habilidad para el emprendimiento no se encuentra igualmente desarrollada en todos los individuos, debe ser enseñada, preferiblemente de forma holística mediante el compromiso multisectorial en ambientes diversos, cambiantes e inciertos, teniendo en cuenta que educar en negocios es diferente a educar en emprendimiento, por lo que los contenidos de las denominadas cátedras de emprendimiento deben propender al desarrollo de habilidades del individuo, sin importar si su ámbito de desempeño será social, político o público (Toca Torres, 2010).

Asimismo, son varios los autores que señalan el punto de origen de la educación del emprendimiento en los Estados Unidos en 1947, de la mano de Miles Mace, quién impartió el primer curso de emprendimiento en la Escuela de Administración de Harvard, con el propósito de reinsertar al mercado laboral a excombatientes de la Segunda Guerra Mundial (Antúnez, 2018; Toca Torres, 2010; Torres Briones, Bolívar, Klever, Chávez, Fajardo y Martínez-Ortiz, 2018). Desde entonces se han incrementado considerablemente el volumen de cursos específicos sobre esta temática, ofertados por las universidades, y en la actualidad la mayoría de las universidades disponen de un centro propio de emprendimiento. De este modo, “además de los roles tradicionales, las universidades empiezan a jugar algunos papeles propios de otras esferas institucionales, como la industrial y la gubernamental” (Toca Torres, 2010, p.54).

Es reconocido que las universidades son una pieza fundamental en los ecosistemas de emprendimiento y de innovación. A pesar de ello, por su naturaleza, las universidades no destacan por una orientación demasiado emprendedora e innovadora. Por esta razón, a lo largo del tiempo las universidades se han enfrentado a importantes cambios estructurales y procesos de transformación en el desarrollo de sus principales actividades (docencia, investigación, y transferencia de conocimiento), los que requieren a su vez, la participación activa de diversos actores (gobierno, emprendedores/as, inversores/as, entre otros). (Torres Briones et al, 2018, p.2)

De todos los niveles educativos contemplados en el sistema formal, no cabe duda que la universidad es la institución educativa que se asocia más frecuentemente al mercado laboral y por tanto, la responsabilidad de educar en el emprendimiento, aunque compartida, es una de sus responsabilidades ineludibles. Planteamientos como el de la Unesco (1998), en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, reconocen el rol de la universidad debe contemplar la necesidad de llevar los conocimientos al mundo del trabajo, y preocuparse por las acciones para “aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa”, con el fin de facilitar las condiciones de trabajo una vez concluida su formación profesional.

El reto para las universidades parece ser, entonces, la formación de individuos capaces de iniciar proyectos de distinta índole (económicos, políticos, públicos o sociales), de propiciar el cambio y el crecimiento de beneficios colectivos o, incluso, de asumir riesgos moderados y calculados como el que implica la creación de una empresa (Ecotec, 2007). De ahí que ante la cuestión de: ¿Cómo podemos potenciar el espíritu emprendedor en nuestros estudiantes? Sánchez-García, Ward, Hernández y Florez (2017) responden esta cuestión señalando los siguientes aspectos: el desarrollo de un aprendizaje significativo donde la vivencia y experiencia constituye su esencia para la construcción de un conocimiento dentro de un contexto real dando pie al desarrollo de unas capacidades y prácticas vinculados con las competencias propias de una persona emprendedora. Encontrando la vía para ello en la implementación de políticas educativas que alimenten las aptitudes emprendedoras del ser desde un modelo nuevo de enseñanza que infiere hasta en la formación del profesorado. Así, encuentran la solución práctica en la aplicación de una metodología innovadora y dada en contextos funcionales como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje centrado en problemas o el aprendizaje cooperativo, las cuales tengan una total validez desde el respaldo de un equipo directo y de profesores comprometidos y entregados con este proyecto.

Reconocemos que educar para el emprendimiento no puede reducirse a un conocimiento cognitivo sobre el mercado laboral o la empresa que es impartido dentro del aula. Esto resulta insuficiente e inoperante para desarrollar la competencia emprendedora, que a nuestro entender se nutre más de lo actitudinal que del saber. Hablar de competencia es revalorizar el componente personal, denominado como el saber ser, en las adquisiciones que se realizan a lo largo de la vida y que nos definen profesionalmente, pues el saber como la dimensión cognitiva, y el saber hacer como la dimensión más práctica de la competencia ya estaban revalorizadas tradicionalmente.

De este modo, se demanda una presencia real de los valores esenciales que han de ser adquiridos para configurar el modelo de persona-profesional que reivindica la sociedad. En este caso concreto, la potencialización de las actitudes y valores que se asocian a la persona emprendedora. Si bien la identificación de los valores que definen al emprendedor resulta una tarea fácil, y que en definitiva se convierten en la finalidad, *el para qué*, y contenido, *el qué* de la acción educativa, no podemos afirmar lo mismo de la acción procedimental, *del cómo*, ya que según afirma Toca Torres (2010) educar en emprendimiento, es diferente a educar en negocios, y por tanto, requiere de consideraciones pedagógicas son diferentes. De hecho, el reto consiste en delimitar cómo desarrollar en sus profesionales las habilidades y competencias necesarias para crear y ofrecer valor, y para ello es

preciso, por tanto, proponer la asignatura y las metodologías más adecuadas para su enseñanza, manteniendo desde luego el espíritu de la carrera” (Toca Torres, 2010). Al respecto, como ya expusimos en otro lugar,

Se ha trabajado partiendo del *learning by doing* (aprender haciendo bajo un proceso de aprendizaje natural, lo más simple y cercano posible a la realidad) y del aprendizaje por proyectos (practicar, actuar, experimentar y anclar los conocimientos de forma divertida, trabajando colaborativamente) como presupuestos metodológicos. Se pretende formar la actitud y disposición al emprendimiento a través del aprendizaje efectivo basado en la acción, más que en lo cognitivo. (Hernández Prados y Tolino-Fernández, 2015, 243).

De la siguiente manera, desde el rol docente se contribuye al dominio y aplicación de una serie de habilidades que van más allá de la gerencia de un negocio puesto que, tal y como indica Löbler (2006), para educar en el emprendimiento se ha de diseñar una serie de procesos de aprendizaje diferentes en el que el alumno resalta como el eje activo de su propio aprendizaje en el que el docente únicamente orienta y gestiona la situación, siempre orientando el proceso en pro de las necesidades demandadas por los estudiantes. Por consiguiente, a partir de esta acción se podrá dar forma al perfil emprendedor el cual lleva inherente una serie de competencias las cuales definen el marco competencial que se debe adquirir para acercarse a esos ideales establecidos por el modelo empresarial del siglo XXI.

4.2. Competencias del emprendedor

La formación y desarrollo en la cultura de emprendimiento supone la incorporación de habilidades y destrezas emprendedoras que permita a la población activa introducirse en procesos de creación e innovación en el campo empresarial. De esta manera, se confirma que su ejercicio va más allá del trabajo con cifras y aspectos económicos, contemplando además, el modo de fomentar la creatividad y otras habilidades como recursos para dar solución a una serie de problemáticas emergentes en los nuevos contextos laborales.

Para Moncayo (2008) el emprendedor se define como sinónimo de encargarse de, haciendo referencia a la persona que se embarca en una nueva aventura que requiere de una valentía y carisma particular para poder hacer frente la situación. Gámez (2008) pone en relevancia la conceptualización de este término según el área geográfica, mientras que en Reino Unido o Francia lo ubican en relación directa con la empresa, en Canadá o Estados Unidos se muestra vinculado al mundo de los negocios, todo ello fruto de sus arraigos etimológicos de cada área. No obstante, posteriormente, fruto de los cambios sociales y culturales que se dan, se adentra una estrecha relación con la innovación desvinculando ese ideal previo más relacionado con el ámbito de inversiones (González et al., 2010).

Una de las formas más simples de definir al emprendedor, es reducirlo al ámbito de los negocios y considerarlo como el propietario de una empresa comercial con fines de lucro, aunque la tendencia actual, consiste en reconocer la complejidad y diversidad de competencias que ha de desempeñar un

emprendedor, entre las que se mencionan: una visión analítica capaz de discriminar ciertos aspectos del mercado obviando otros; centrar su atención en la búsqueda y materialización de oportunidades; tener dinamismo creativo para transformar su sueño en algo espléndido (Alcaraz, 2006). Entre los rasgos que señalan Ochoa y Lera (2017) como característicos de la persona emprendedora se encuentran: confianza en su intuición, reconocer los errores, creer en sí mismo, tener ideas innovadoras, ser flexible, humilde, ejercer liderazgo, disfrutar en su trabajo, inquietud por aprender y formarse, tener ambición sin ser arrogante, equilibrar su trabajo con la familia y su persona, aprovechar las oportunidades y ser útil para el país. Son personas comprometidos con la mejora (Jericó, 2006), y dispuestas a “asumir responsabilidades en situaciones difíciles, que puede controlar, por el deseo de emprender un negocio” (Almanza, Calderón y Vargas, 2017, p. 58)

Desde la imagen de lo que constituye ser emprendedor hoy día, se establecen el conjunto de competencias esenciales que han de formar parte del curriculum de la educación para el emprendimiento. Así pues, sin intenciones ambiciosas, ni garantías de exhaustividad, pasamos a enumerar algunas de ellas, sabiendo que pueden ser complementadas por otras que no figuran en este trabajo.

En primer lugar, Suarez y Maldonado (2018) señalan la *competencia comunicativa* como algo esencial en los futuros profesionales, promoviendo el dominio de algunos aspectos esenciales en el buen comunicador: confianza en uno mismo; coherencia entre lo que se dice y se hace, abandono de los mensajes negativos, falsos o inalcanzables, construcción de discursos realistas y esperanzadores, la capacidad de poder adecuar la intervención al contexto de interacción al que toca hacer frente. Desde este enfoque, la comunicación contribuye a la integración social dentro del entramado o tejido empresarial.

Por otro lado, la *creatividad* como componente esencial para el emprendimiento constituye la semilla para el ofrecimiento de nuevas alternativas a los problemas y solución a los cambios impredecibles que van surgiendo. Autores como Calderón (2014) lo consideran algo intrínseco del ser humano desde que nacen como un instinto de supervivencia que parte del plano vital y luego se extiende a otros ámbitos, no obstante, se requiere de una activación desde el rol del profesor para su uso intencional, de lo contrario, se mantendrá inactivo sin extraer el potencial que puede ser extrapolado a nuestro papel como ciudadano.

También se ha de conceptualizar en relación a la innovación ante un escenario social en el que las tecnologías de la información y comunicación ocupan un papel de relevancia. Tal competencia realza el valor de la persona hasta el punto de considerar el capital humano como fuente de desarrollo en pro del cambio y la mejora (Peñaherrera y Cobos, 2012). Conceptualizando el ser como buscador y asimilador de nuevas oportunidades que abran a nuevos mundos llenos de ventajas y nuevos elementos, todo ello en un sistema de toma de decisiones en el que se considere los riesgos bajo un colchón de confianza sustentado por el ingenio (Rodríguez y Jiménez, 2005).

Por otro lado, vinculado a los aspectos organizativos se encuentra la competencia de liderar, dirigir y gestionar la empresa. Concretamente, el término de *liderazgo* que se ve figurada como la capacidad

para organizar los mecanismos sociales y económicos para transferir recursos y materiales en algo más práctico, siempre atendiendo a todos los riesgos a los que se debe atender. Para Ochoa y Lera (2017) se define como “la capacidad que ejerce ante otros individuos una persona que reúne las características el perfil de Líder, y se determina con la personalidad y su relación con su equipo de trabajo. Además, en este término se cubren los medios de negociación y la mediación empleada por el emprendedor”(p.681). El liderazgo es un rasgo del emprendedor que permite generar el impulso y esfuerzo por alcanzar o lograr un ideal, ensalzando el deseo como uno de los aspectos que mueve el motor económico de la actividad empresarial llevando a buen cauce la empresa (Moreno y Espíritu, 2012).

En colación con la anterior, se destaca la competencia de *saber gestionar los recursos*. En este sentido, para Cardozo (2010) el emprendedor es un organizador de recursos, capaz de tomar las decisiones más adecuados para rentabilizar y optimizar al máximo los recursos disponibles, generando nuevas oportunidades, compensando los riesgos y la incertidumbre que preceden a la innovación y al éxito. También es de igual consideración el control de los recursos de manera que no se vean sobrepasados por los constantes cambios de la sociedad, al contrario, sino que sean concebidos como una serie de recompensas que alejan el miedo por el riesgo o la incertidumbre (Cardozo, 2010).

Tal es la relevancia del estudio del emprendedor y sus competencias que encontramos estudios centrados en la potencialización de las competencias emprendedoras en estudiantes universitarios que analizan la capacidad de emprendimiento en estudiantes universitarios (Rodríguez y Prieto Pinto 2009; Soria-Barreto, Zuniga-Jara y Ruiz-Campo, 2016). Por ejemplo, en el estudio de Nikulin, Viveros, Dorochesi, Crespo y Lay (2017) se investiga acerca de las limitaciones y problemas de emprendimiento en la universidad, destacando una falta de capacidades y conocimientos de comunicación y planificación insuficientes para poder iniciarse en la educación del emprendimiento y su práctica, requiriendo una reconversión del proceso de enseñanza con nuevas herramientas y metodologías que sustenten de una base previa que no ha sido adquirida previamente.

A modo de conclusión cabe remarcar que no todo es definitivo puesto que, como indica Báñez (20018), estamos ante una sociedad líquida la cual vive los cambios a tal velocidad que son imperceptibles, de manera que cambia multitud de aspectos de forma vertiginosa, entre ellos, la educación, la economía o la empresa. Lo cual nos lleva a considerar que tanto instituciones educativas como económicas y la propia juventud debe estar en anteposición a todo ello a fin de poder suplir las nuevas exigencias que se nos plantean respecto al emprendimiento de manera que no sea insuficiente o tardío posteriormente. Todo ello quedará solventado ante la presencia de sistemas de evaluación y análisis del sistema universitario y el tejido empresarial, procesos sistemáticos que aseguran la obtención de rigor y utilidad para el futuro.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5, 9.
- Jericó, P. (2006). *No miedo: en la empresa y en la vida*. Barcelona, Alienta editorial.
- Almanza Jiménez, R., Calderón Campos, P., & Vargas Hernández, J. (2017). Retos del emprendedor en México. *FACE: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 17(1), 55-64.
- Alcaraz Rodríguez, R. E. (2006). *El emprendedor de éxito*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Antúnez Sánchez, A. (2018). El emprendimiento en la mujer rural del siglo XXI. *Vis Juris. Revista de derecho y ciencias sociales*, 11-36.
- Báñez Simón, J. M. (2018). Sociedad Líquida: una nueva serie de Joaquín González Quino. *Pájaro de Benin*, 3(3), 38-55.
- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación, No. Extraordinario (2008)*, 119-45.
- Cebrián, I., y Moreno, G. (2019). El acceso de los jóvenes al empleo en España y sus trayectorias laborales. In *Dret, economia i societat: qüestions actuals: 25 Anys de la facultat de ciències jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili*. (pp. 207-224). Tirant lo Blanch.
- Cardozo, A. (2010). *La motivación para emprender: evolución del modelo de rol en emprendedores argentinos*. Tesis Doctoral. Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Calderón Zamora, M. J. (2014). La creatividad y el emprendimiento en la enseñanza universitaria de hoy. *Escenarios*, 12(2), 64-75.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Barcelona, Tecnos.
- Damián Simón, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 159-190.
- Dehter, M. (2001). *Responsabilidad social de las universidades hispanoamericanas para la animación de la cultura emprendedora regional*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Escat Cortés, M., & Romo Santos, M. (2015). Emprendimiento y personalidad creativa en estudiantes universitarios. *Creatividad y Sociedad. Revista de la Asociación para la Creatividad*, (23), 64-99.
- Formichella, M. (2004). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local. *Bueno Aires, Argentina*.
- Franke, M. (2016). La educación y la formación profesional. Fichas técnicas sobre la Unión Europea. Parlamento Europeo. Recuperado de <http://bit.ly/2knGz5Y>

- García-García, V. D. (2015). Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1221-1236.
- Gámez, J. (enero-junio de 2008). El emprendedor, hacia una nueva caracterización en Colombia. *Management. Revista de la Facultad de Ciencias Empresariales*, XVII (29), 17-32.
- Gómez Torres, M. J., & López-Martínez, A. (2019). Jóvenes que ni estudian ni trabajan ('NINIS'): una aproximación a sus características en el marco socioeconómico y político actual en la provincia de Sevilla (España). *Trabajo social global-Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social*, 9(16), 87-108.
- González, J. et al. (2010). Caracterización emprendedora de los empresarios en los valles de Tundama y Sugamuxi, Boyacá (Colombia). *Pensamiento & Gestión*, 29, 163-189.
- Hernández-Prados, M.A. y Quirosa Moreno, C. (2018). Una aproximación al concepto de emprendimiento. III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, Marzo, 2018.
- Hernández-Prados, M^aA y Tolino-Fernández-Henarejos, A.C. (2015) Educar para emprender. Guía didáctica de educación emprendedora en Primaria, ESE. *Estudios sobre Educación*, 28, pp. 243-245. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/38958>
- Idalgo Roaño, L. (2014). La cultura del emprendimiento y su formación. *Alternativas*, 15(1), 46-50.
- Juliá Igual, J. F. (2013). Tribuna de opinión: emprendimiento y universidad. Una referencia al caso de España ya la UPV. *REVESCO. Revista de Estudios cooperativos*, (113), 7-27.
- Liñán, F. 2004. Modelos basados en la intención de la iniciativa empresarial Educación. *Pequeñas Empresas* 11-35.
- Mababu Mukiur, R.(2017). La transformación digital y el emprendimiento de los jóvenes en Iberoamérica. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 5(2).
- Maluk Salem, O. (2014). Variables explicativas de la intención emprendedora de los estudiantes universitarios y la importancia de la materia emprendimiento como un factor. *Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 1(1), 62-85.
- Moncayo, P. (2008, enero-junio). Emprendimiento: un concepto que integra el ser y el hacer del sujeto. *Management, Revista de la Facultad de Ciencias Empresariales*, XVII (29), 33-48.
- Moreno Miguel, A.(2015) La empleabilidad de los jóvenes en España. Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20.
- Moreno Zacarías, H. M., y Espíritu Olmos, R. (2012). Análisis de las características del emprendimiento y liderazgo en los países de Asia y Latinoamérica. *Portes, revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico*, 4(8), 101-122.

- Muñoz-Comet, J. (2014). ¿Qué trabajos ocupan quienes abandonan el Desempleo? Diferencias entre españoles y extranjeros en un contexto de cambio económico. *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 353-376.
- Nikulín Chandía, C., Viveros, P., Dorochesi, M., Crespo Márquez, A., & Lay Bobadilla, P. F. (2017). Metodología para el análisis de problemas y limitaciones en emprendimientos universitarios. *Innovar*, 27(63), 91-106
- Ochoa García, R.F. y Lera Mejía, J.A. (2017). El emprendedor en el desarrollo económico y social. Estudio de caso: el programa universitario emprendedor. Ponencia presentada al II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI, eumed.
- Oelckers, F. (2015). Emprendimiento en la tercera edad: Una revisión de la situación actual. *Journal of technology management & innovation*, 10(3), 143-153.
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 238-247.
- Rodríguez, C. y Jiménez, M (2005). Emprenderismo, acción gubernamental y academia. *Revista Revisión de la literatura*. *Innovar*, 15 (26),73-89.
- Rosero Sarasty, O. M., & Molina, S. L. (2008). Sobre la investigación en emprendimiento. *Informes Psicológicos*, 10(10), 29-39.
- Salinas Ramos, F. , & Osorio Bayter, L. (2012). Emprendimiento y Economía Social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, (75), 128-151.
- Sánchez García, J. C., Ward, A., Hernández, B., & Florez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473.
- Sánchez Pachón, L. Á., & Pérez Chinarro, E. (2019). Las entidades de economía social como protagonistas de un nuevo modelo de emprendimiento y medidas legales de apoyo al emprendimiento. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, (84), 35-62.
- Sánchez, J.C. (2011). Entrepreneurship as a legitimate field of Knowledge. *Psicothema*, 23(3), 427-432.
- Soria-Barreto, K., Zuniga-Jara, S., & Ruiz-Campo, S. (2016). Educación e intención emprendedora en estudiantes universitarios: un caso de estudio. *Formación universitaria*, 9(1), 25-34.
- Suárez Corujo, B. (2017). Autoempleo (y emprendimiento) juvenil:¿ ahuyentar a los jóvenes de los derechos y garantías laborales?. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(1), 151.
- Suarez, L., y Maldonado, J. (2018). La comunicación como estrategia generadora de confianza en los emprendimientos. *INNOVA Research Journal*, 95-107.

- Tautila, V.P. (2010) Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, vol. 52, nº 1, pp. 48-61.
- Toca Torres, C. (2010). Consideraciones para la formación en emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. *Estudios Gerenciales*, 26(117), 41-60.
- Torres Briones, R.M., Bolívar, H., Macías, R., Chávez, C.E., Fajardo, J.R. y Martínez-Ortiz, F.X. (2018). Interacción universidad-entorno. Una mirada para el emprendimiento en el siglo XXI. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 01-16.
- Vergés, J. M. V. (1999). Creación de empresas como programa de investigación científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la empresa*, 8(3), 11-36.

APORTACIÓN A LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y AL DESARROLLO TURÍSTICO LOCAL DESDE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Dra. Mabel Font Aranda¹
mabel.font@ulem.edu.ec
mabelfont@yahoo.es

Dr. Fernando Represa Pérez²
fernando.ecuainter@gmail.com

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

RESUMEN

El desarrollo local adquiere gran connotación, a él se asocia una mejora de la calidad de vida y del crecimiento personal y colectivo; se basa en la armonía entre los ejes económicos, sociales, políticos, culturales, y ambientales. A estos fines debe tributar la formación de los profesionales responsables de gestionar los territorios; también, la actividad turística puede ser dinamizadora de ese desarrollo. El objetivo del trabajo es demostrar como un aprendizaje significativo incide en la formación profesional y contribuye al desarrollo local, se ejemplifica en el programa Geografía Turística de la carrera Turismo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Se evidencian los nexos entre los procesos sustantivos de docencia, investigación y vinculación, sustentado en proyectos institucionales cuyo campo de acción es el desarrollo territorial humano del cantón Puerto López de Manabí, Ecuador; teniendo como centro la pesca artesanal. Constan entre los métodos y técnicas empleados del nivel teórico: revisión bibliográfica, analítico-sintético, inductivo-deductivo, comparación, modelación; del nivel empírico: revisión de documentos oficiales, observación participante, entrevista; en el marco de la investigación en – de – y con el colectivo.

PALABRAS CLAVE: formación profesional - aprendizaje significativo - desarrollo turístico local - Geografía Turística - Puerto López-Ecuador

ABSTRACT

Local development takes on great connotation, it is associated with an improvement in the quality of life and personal and collective growth; it is based on harmony between economic, social, political, cultural, and environmental axes. For these purposes, the training of professionals responsible for managing the territories must be taxed; also, tourist activity can be a dynamizer for this development. The objective of the work is to demonstrate as a significant learning affects professional training and contributes to local development; it is exemplified in the Tourism Geography program of the Tourism career of the Laica Eloy Alfaro University of Manabí. The links between the substantive processes of teaching, research and linkage with society are evidente, supported by institutional projects whose field of action is the human territorial development of the Puerto López -Manabí, Ecuador; having artisanal fishing as its center. Methods and techniques of the theoretical level were used: bibliographic review, analytical-synthetic, inductive-deductive, comparison, modeling; from the empirical level: review of official documents, participant observation, interview; within the framework of research in - of - and with the community.

KEY WORDS: training of the professionals - significant learning - local tourism development - Tourism Geography - Puerto López-Ecuador

¹ Postdoctoral Fundación Carolina-Universidad de Islas Baleares. Doctora en Ciencias Geográficas. Master en Gestión Turística, mención Comercialización. Profesora Titular Principal de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador.

² Doctor en Ciencias Históricas y Geografía. Profesor Titular Principal de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Líder de los proyectos "La universidad como sujeto dinamizador del desarrollo territorial del cantón de Puerto López en la provincia de Manabí, a través de los ecomuseos" y "Análisis de factores naturales y socioculturales para el desarrollo humano sostenible"

1. INTRODUCCIÓN

La educación tiene una importancia crucial en la formación de las generaciones y los comportamientos de los pueblos. Ella es la encargada de preparar a la sociedad para llevar a cabo las transformaciones que se exijan con el decurso histórico. Señalan Rodríguez, Limón, Pisfil, Torres, y Exume, (2015) que dentro de los grandes desafíos que hoy tienen la educación del Siglo XXI y en especial, la educación superior, se encuentran el reconocer y el potenciar al alumno como el centro y el motor de su propio proceso formativo.

En el reglamento de Régimen Académico de la Consejo de Educación Superior de la República del Ecuador (2019) se precisan los diferentes aspectos tendientes a perfeccionar este nivel de educación y a formar profesionales preparados para enfrentar los desafíos de la sociedad ecuatoriana. El documento plantea cuáles son las funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación. Señala que la vinculación con la sociedad se articula con la docencia y la investigación porque *“...complementan la teoría con la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica. ...con la investigación, al posibilitar la identificación de necesidades y la formulación de preguntas que alimenten las líneas, programas y proyectos de investigación.* El fin es el uso social del conocimiento científico y los saberes a la vez que tiene lugar la formación integral del profesional.

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) ha declarado un Modelo Educativo que considera las políticas de Educación Superior a nivel nacional. Se basa en una *“concepción socio-humanista, en la que se articulan postulados epistemológicos del constructivismo y la complejidad sistémica, que direccionan el proceso formativo al establecer el aprendizaje y la interculturalidad como eje articulador de los procesos académicos, investigativos y de vinculación con grupos humanos diversos, en contextos sociales, culturales y laborales”* (Reyes, 2016). Entre las carreras que incluye la ULEAM se encuentra Turismo, y lo justifica el contexto territorial de la institución. Como enfatiza la Agenda Zonal 4. Pacífico: *“En Manabí se desarrolla un alto potencial turístico, que se concentra principalmente en el perfil costero y con carácter estacional. Sin embargo, un problema prioritario es el “Débil aprovechamiento de las potencialidades y diversidad de recursos por parte del sector de turismo”* (SENPLADES, 2019). Estos son fundamentos para enfatizar en la formación profesional de los especialistas en Turismo que tiene lugar en las universidades del territorio y en particular de la ULEAM.

Pero el ámbito turístico cambia y se dinamiza constantemente, la configuración del consumo transita de adquirir bienes y servicios, a *“vivir una experiencia”*. De acuerdo con SERNATUR (2016) *“Las experiencias turísticas actúan en un nivel subjetivo, involucrando directamente al visitante, incluye: articular bienes y servicios, integrar múltiples sentidos, apelar a diversas dimensiones humanas, incorporar una narrativa, provocar interacciones con el entorno”*. Todos los aspectos antes descritos tienen hacedero en el ámbito de la pesca artesanal.

La pesca artesanal es realizada por personas de una comunidad costera, las cuales han heredado habilidades y adquirido profundos conocimientos de las especies marinas. También, dominan los procesos físicos y climáticos que favorecen esta actividad. Los pescadores realizan la actividad en cooperativas o de forma individual apoyados por sus familias. Esta actividad económica que busca esencialmente el sustento familiar está cargada de toda una cultura vivencial y constituye atractivo para foráneos ávidos de descubrir costumbres y tradiciones. Tales razones, justifican por qué constituyen una excelente temática para los ecomuseos, que se caracterizan y diferencian de los museos tradicionales en su peculiar forma de mostrar el contenido, ya que según Borghi (2017) lo hacen in situ, están compuesto por el bagaje cultural de las comunidades donde se ubica y es dirigido por estas.

El objetivo del trabajo es demostrar como un aprendizaje significativo incide en la formación profesional y contribuye al desarrollo local, se ejemplifica en el programa Geografía Turística de la carrera Turismo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Es mediador, un proceso de investigación participativa, sustentado en proyectos institucionales cuyo campo de acción es el desarrollo territorial humano del cantón Puerto López de Manabí, Ecuador, teniendo como centro la pesca artesanal. Constan entre los métodos y técnicas empleados del nivel teórico: revisión bibliográfica, analítico-sintético, inductivo-deductivo, comparación, modelación; del nivel empírico: revisión de documentos oficiales, observación participante, entrevista; en el marco de la investigación en – de – y con el colectivo. La lógica estructural parte de los preceptos teóricos didáctico-metodológicos, hasta la descripción de los aprendizajes significativos desarrollados en el ámbito de la asignatura Geografía Turística de la carrera Turismo, cursada por 48 estudiantes del primer nivel.

2. DESARROLLO

2.1 De los estilos de aprendizajes al aprendizaje significativo

Para el acceso al conocimiento, existen diferentes estilos de aprendizajes de preferencia individual (según Kolb, 1984; Honey y Mumford, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 1995 citado por Rodríguez et al, 2015). Las maneras de pensar y de aprender varían de una persona a otra, no obstante, hay disímiles principios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el rol del profesor, que determinan la calidad y durabilidad de esos conocimientos. Cuando el aprendizaje es razonado, interiorizado y aplicado a la práctica social, difícilmente se olvida y constantemente se construyen otros conocimientos que permiten dar solución a las nuevas tareas que se presentan a lo largo de la vida.

Considerar al hombre como el resultado del desarrollo histórico y social donde el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio no solo físico sino también sociocultural, es postulado esencial del enfoque de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Este autor enfatizó en la edificación de nuevos conocimientos y maneras de pensar, mediante la exploración y la manipulación activa de objetos e ideas abstractas y concretas; la construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Su enfoque histórico - cultural y la necesaria relación con otras personas para aprender en la vida, de acuerdo con la "Zona de Desarrollo Próximo", fueron parte de sus importantes aportes pedagógicos.

Los precedentes sentaron las bases para la aparición de diversas concepciones sobre el aprendizaje, como lo es el modelo teórico de David Ausubel (1918 – 2008). Enmarcado en el constructivismo, Ausubel señaló, que el aprendizaje significativo es aquel que, en base a los conocimientos antecedentes se construye un conocimiento nuevo, en tanto, los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (y no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que "las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno" (Ausubel, D.P; Novak, J. D. y Hanesian. H, 1983). También los autores refieren: la inclusividad y jerarquización, vista como la estructuración y secuenciación a partir de niveles de inclusividad: conceptos generales, intermedios y específicos; la reciprocidad dinámica, que implica la necesidad de conocer algo nuevo y su integración con los conocimientos ya existentes; y los organizadores previos, entendiéndose como un marco general para el análisis de los conceptos, ideas rectoras, principios generales. Estos proporcionan un contexto o un vínculo entre el material nuevo a aprender y los conocimientos previos de los alumnos.

En el aprendizaje significativo, existe un esfuerzo por conectar lo que sucede en el actual entorno de aprendizaje con el conocimiento anterior. La mayor parte tiene lugar en un ambiente de colaboración, lo cual favorece dominar lo desconocido y que se construya el conocimiento con la ayuda de los demás colegas. Por lo tanto, en ese contexto existe una unidad de lo cognoscitivo con lo afectivo, jugando un papel fundamental lo motivacional, emocional y actitudinal.

El aprendizaje significativo adquiere la propiedad de ser a largo plazo. Los conceptos van encajando en la estructura cognoscitiva del alumno donde aprende a aprender aumentando su conocimiento. Se eleva la autoestima, potencia el enriquecimiento personal, se ve el resultado del aprendizaje y se mantiene alta motivación por descubrir. Es un aprendizaje interiorizado porque el proceso principal es la integración de conocimientos, utilizar lo que sabemos y construir sobre ello. Mantiene las interrelaciones en diferentes campos del conocimiento, lo que permite extrapolar la información adquirida a otra situación o contexto diferente (Vallester, 2002; Reyes y Barberá, 2004; González, 2005).

2.2 Desarrollo local: contexto para transformar en turismo y formar al profesional

El conocimiento obtenido por diferentes vías en el proceso de formación profesional se enriquece a través de las prácticas de aplicación y experimentación. Los aprendizajes teóricos y prácticos en el contexto universitario, tienen su principal base en el territorio y a su vez, utilizando la resolución de problemas se tributa a la localidad. Señalan Toriz, Aparicio, & Ruiz (2018) que, mediante las prácticas de campo en áreas naturales protegidas, en la formación de ingenieros conservacionistas, se formularon alternativas de solución a problemáticas detectadas respecto al deterioro de ecosistemas. Destacan que, en ese entorno, se refuerzan la adquisición de habilidades y competencias para trabajar en un objetivo común relacionadas con: la planeación, organización y control de la optimización de recursos; identificación de oportunidades; toma de decisiones; generación de confianza; comunicación, influencia de una actitud comprometida, positiva y abierta hacia el equipo y la institución.

El resultado fundamental del desarrollo local es lograr la mejora de la calidad de vida y el crecimiento personal y colectivo sobre la base de acciones económicas, sociales, políticas, culturales, y ambientales basadas en el incremento cualitativo y cuantitativo de la participación popular en los procesos de capacitación y de toma de decisiones transformadoras Font (2010). La figura 1 sintetiza la concepción teórica asumida, y considera los aspectos antes analizados: estilos de aprendizaje, aprendizaje significativo, formación profesional, desarrollo turístico local.

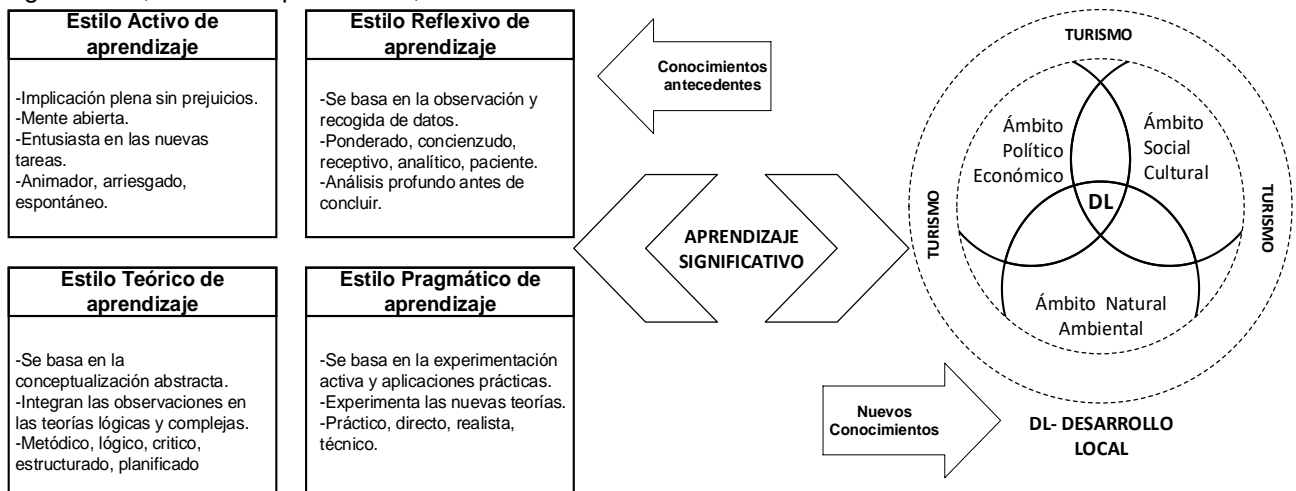


Figura 1. Concepción teórica asumida.

Fuente. Elaboración propia.

Sintetiza Font (2010) que, tres criterios permiten agrupar los términos reiterados en las definiciones acerca del proceso de desarrollo local:

1- De carácter geográfico: territorio, localidad, zona, lugar, espacio, límites, escenarios, potencialidades, recursos endógenos.

2-Vinculados al progreso: mejora, riquezas, crecimiento, reactivador, dinamizador, estímulos, cambios.

3-Representativos de actuaciones y comportamientos: comunidad, colectivo, solidaridad, identidad, compromiso, conciencia, valores y normas, aprovechamiento, uso eficiente.

En este ámbito se destaca la presencia del turismo, a partir de la llegada de visitantes que disfrutan experiencias vinculadas al patrimonio local. En dicho contexto, la relación entre conocimientos teóricos y verificación práctica favorece a un aprendizaje significativo y a la transformación territorial del turismo. Esto implica la armonización entre: docencia, investigación, vinculación; porque se aprende a aprender en los escenarios profesionales.

2.3- Estructura curricular para un aprendizaje significativo y de la formación profesional

En la malla curricular de la carrera Licenciatura en Turismo de la Facultad de Hotelería y Turismo, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, se encuentra la asignatura Geografía Turística. La materia se imparte en el primer semestre, forma parte de la Unidad de Organización Curricular Básica y pertenece al Campo de Formación Praxis Profesional. Lo antes señalado, armoniza con la distribución de las 144 horas del programa y microcurrículo (Figura 2).

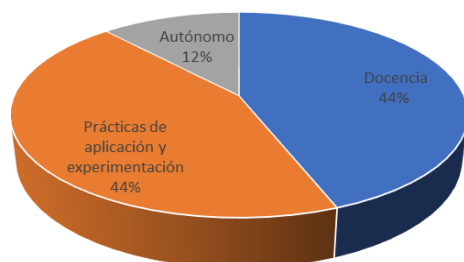


Figura 2. Estructura de las horas, programa Geografía Turística

Fuente. CES-ULEAM, 2018.

Como se observa, el número de horas de docencia es proporcional al de prácticas de experimentación y aplicación del aprendizaje. Esto significa, que, durante una semana, 4 horas son presenciales en el aula de clases y 4 horas se desarrollan en otros escenarios. La estructura es excepcional para contrastar la teoría con la realidad en la formación profesional. Además, permite la vinculación y la interconexión con la investigación, en la ejecución de actividades de levantamiento de información, diagnósticos, propuestas de acciones y estrategias de transformación.

Los temas que componen el programa de la asignatura, parten de una visión global conceptual metodológica, atravesando el comportamiento geo-turístico mundial, nacional, provincial y local. Cada sistema de conocimientos es abordado en el aula de clases y en la misma semana se verifica en el terreno. La derivación gradual de los resultados de aprendizaje, se organiza desde el perfil de egreso hasta las unidades y las temáticas. Los aspectos referidos se muestran en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Relación de la asignatura con el perfil de egreso

Resultado de aprendizaje del perfil de egreso	Nivel de impacto	Resultados de aprendizaje de la asignatura	Resultados de aprendizaje por unidades
Diagnostica potencialidades turísticas de la región y el país principalmente las relacionadas con turismo cultural, turismo de naturaleza, turismo comunitario y deportes de aventura y utiliza de manera eficiente, las herramientas y sistemas de información geográfica para ubicar en el territorio los recursos y atractivos turísticos.	Alto	-Identificar las ubicaciones geográficas y los lugares de interés turístico de los continentes y países. -Identificar los accidentes geográficos con potencial turístico existentes en todos los continentes. -Reconocer los aspectos geográficos turísticos del país y la provincia de Manabí. -Integrar contenidos, métodos y medios de la Geografía Turística como sustento para la gestión del patrimonio natural y cultural turístico. (Este es transversal)	-Examina los elementos distintivos de la Geografía Turística, así como los enfoques y metodologías principales que permiten su estudio.
			-Interpreta el comportamiento de los indicadores turísticos principales de diferentes regiones del mundo.
			-Explica las características geográficas y los indicadores turísticos territoriales de Ecuador.
			-Demuestra la incidencia de los componentes geográficos en el desarrollo del turismo y el impacto de este a nivel provincial y local.

Fuente: Font, 2018 a partir de CES-ULEAM, 2015

En correspondencia con los resultados de aprendizaje se desglosan las cuatro unidades: 1. Fundamentos de la Geografía Turística, 2. Geografía turística mundial, 3. Geografía turística de Ecuador y 4. Geografía turística provincial y local. La primera unidad muestra los preceptos teóricos y metodológicos que luego se sistematizan a diferentes niveles territoriales y espaciales. La tabla 2 ejemplifica los logros y horas en las unidades 1 y 4. Acerca de la última unidad, se muestra la armonización con las investigaciones (Represa 2018 y 2018a): "La universidad como sujeto dinamizador del desarrollo territorial del cantón de Puerto López en la provincia de Manabí, a través de los ecomuseos" y "Análisis de factores Naturales y socioculturales para el desarrollo humano sostenible". Se evidencia, cómo los estudiantes a la vez que aprenden aportan a los resultados investigativos y a la actividad turística local, en lo que podrían ser tareas de un profesional en turismo.

Tabla 2. Resultados y logros por Unidad Curricular

Unidad curricular	Logros	Horas	
		Teóricas	Prácticas
Unidad 1. Fundamentos de la Geografía Turística	Reconoce los aspectos distintivos del objeto de estudio de la Geografía Turística.	2	
	Identifica la incidencia genérica de los componentes y factores geográficos en el turismo.	2	
	Interpreta materiales cartográficos, imágenes fotográficas y contrasta en el terreno.		4
	Interpreta documentos oficiales sobre el inventario de recursos y atractivos turísticos.	4	4
	Contrasta los conocimientos teóricos y prácticos.		
	Determina los diferentes componentes sensoriales del paisaje y su relación con los componentes geográficos.	4	4
	Contrasta los conocimientos teóricos y prácticos sobre componentes sensoriales del paisaje y turismo.		
	Identifica las características de los diferentes tipos de espacios turísticos.	4	4
	Clasifica los espacios turísticos según uso y función.		
	Total		16

Unidad curricular	Logros	Horas	
		Teóricas	Prácticas
Unidad 4. Geografía turística provincial y local: Manabí	Caracteriza las condiciones físico -geográficas de Manabí.	2	4
	Caracteriza las condiciones socioeconómicas geográficas de Manabí.	2	
	Identifica las características geográficas de espacios y territorios seleccionados y su incidencia turística.		
	Interpreta e ilustra información geográfica sobre división político administrativa de Manabí.	4	
	Verifica información geográfica en cantones seleccionados de la provincia Manabí: Manta y Sucre		
	Caracteriza indicadores turísticos de la provincia de Manabí y cantón Puerto López.	8	
	Formula conclusiones derivadas de la interpretación de datos estadísticos, cartográficos y recogidos en el terreno sobre componentes geográficos y turísticos locales relacionados con la pesca artesanal.		
Total	16	16	

Fuente: Elaboración propia a partir de Font, 2018 y Font, 2019.

2.4 Aprendizaje significativo para la formación profesional y el desarrollo turístico local en Puerto López

Para aportar a la formación profesional y para incidir en los entornos hasta donde influye la Universidad, como se ha referido, es necesaria la interconexión entre procesos sustantivos: docencia, investigación y vinculación. Tratándose de estudiantes de primer nivel, las actividades se han configurado acorde a los conocimientos ya adquiridos no solo en la asignatura Geografía Turística, también a las posibilidades psicológicas y cognitivas propias de la edad predominante (18-19 años). Aspecto clave, es que las tareas hilvanan con los dos proyectos de investigación: “La universidad como sujeto dinamizador del desarrollo territorial del cantón de Puerto López en la provincia de Manabí, a través de los ecomuseos” y “Análisis de factores naturales y socioculturales para el desarrollo humano sostenible” (Represa 2018 y 2018a), cuyo campo de acción es el cantón Puerto López (figura 3).

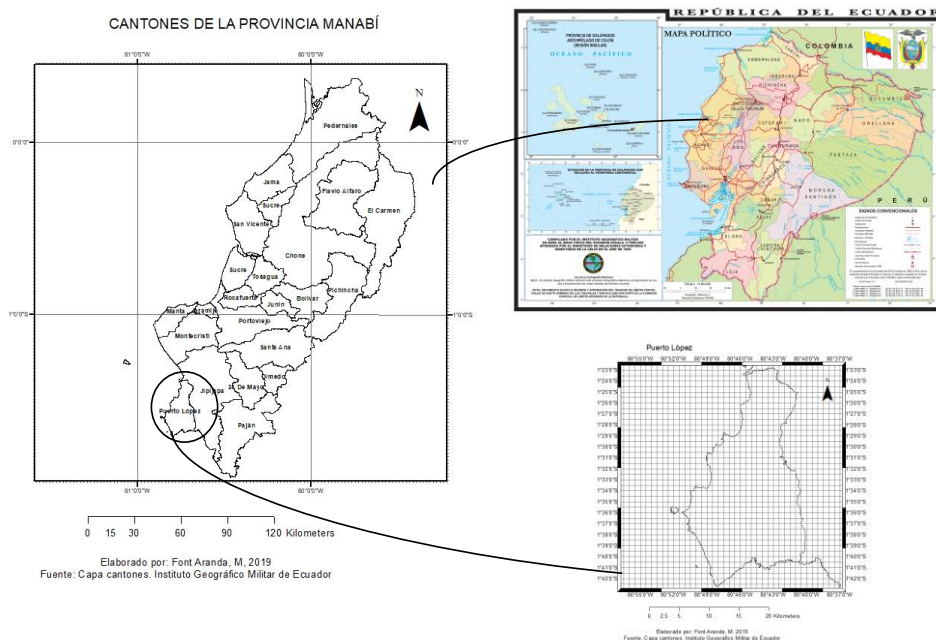


Figura 3. Ubicación geográfica del cantón Puerto López. Fuente: Elaboración propia a partir de IGM, 2013 y Font, 2019.

De acuerdo con Represa (2018) el primer proyecto tiene como objetivo general: Contribuir al desarrollo humano sostenible de la provincia de Manabí a través del rol de la universidad como agente dinamizador del desarrollo territorial y su capacidad de involucrar a otros agentes sociales para fortalecer la


organización, participación y autogestión comunitaria. Como objetivo específico: Desarrollar de manera conjunta con la Universidad Laica Eloy Alfaro, un Ecomuseo centrado en el territorio del Cantón Puerto López concebido como espacio participativo de protección y dinamización socioeconómica del patrimonio natural y cultural para el desarrollo turístico sostenible.

El segundo proyecto considera el objetivo general: Contribuir al conocimiento de las expectativas del turismo para el desarrollo humano sostenible en Puerto López. Se desglosan como objetivos específicos: Conocer las actitudes y percepciones de la población hacia el turismo. Comprender las relaciones socioculturales vinculadas a la actividad turística. Conocer las relaciones de las actividades turísticas con la sostenibilidad y conservación de los recursos marinos (Represa, 2018a).

Todas las actividades ejecutadas en el ámbito de la asignatura Geografía Turística, siguieron las cuatro funciones básicas del proceso de gestión empresarial: planificar, organizar, dirigir o liderar, controlar. Cada estudiante en una u otra actividad de prácticas de aplicación y experimentación del aprendizaje, fungió como máximo responsable a nivel del grupo o del equipo de trabajo. También cada uno de forma individual, fue responsable de las tareas correspondientes. Esta forma de preparación de las clases en otros escenarios, tributa a la formación profesional como futuros Licenciados en Turismo; cuando tendrán que transitar por estas funciones en el rol de empresarios privados, comunitarios o públicos.

Además, tratándose de la formación profesional en turismo, es necesario el dominio de los componentes de este sistema: espacio turístico, oferta turística, demanda turística y operadores. El reconocimiento de estas partes y sus interconexiones a nivel del territorio, incide en el entrenamiento de los estudiantes. Durante la identificación de falencias, a la vez aportan al proceso de investigación mediante la recopilación y procesamiento de información primaria y secundaria, base para el planteamiento de propuestas oportunas.

Los aspectos vertebradores de la actividad académica en otros escenarios de aprendizaje se muestran en la siguiente ficha técnica, que ejemplifica el recorrido desarrollado el 10 de enero de 2020.

	Facultad de Hotelería y Turismo	
GEOGRAFÍA TURÍSTICA		
Año: 1ro	Semestre: Primero	
UNIDAD 4. Geografía Turística Provincial y Local: Manabí.		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE. Demuestra la incidencia de los componentes geográficos en el desarrollo del turismo y el impacto de este en el medio geográfico.		
LOGROS DE APRENDIZAJE. Formula conclusiones derivadas de la interpretación de datos estadísticos, cartográficos y recogidos en el terreno sobre componentes geográficos y turísticos locales relacionados con la pesca artesanal.		
CONTENIDOS. 4.6 Informe sobre el recorrido al cantón Puerto López (Semana 14)		
PROCESOS DIDÁCTICOS, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS:		
Técnicas	Instrumentos	Estrategias
Interrogación	Entrevistas	Preguntas exploratorias
Observación	Lista de cotejo y llenado de matrices	Registro de información en cada sección.
	Anecdotario	Descripción de las vivencias
RECURSOS DIDÁCTICOS. Información secundaria y recogida en el terreno, mediante guías de observación, matrices, fichas, medios cartográficos.		
HORAS. 8		
ESCENARIOS DE APRENDIZAJE. Cantón Puerto López.		
ACTIVIDAD AUTÓNOMA Y EN EQUIPOS. Generación y procesamiento de datos e información primaria y secundaria.		
EVALUACIÓN. Prácticas de aplicación y experimentación del aprendizaje.		

Actividades y ejemplos de aprendizajes desarrollados por 48 estudiantes distribuidos en equipos de trabajo:

1.- Realice un mapa del cantón con el nombre de las localidades, destacando en negrita las costeras (entre paréntesis ponga el nombre de época manteña), los límites del Parque Nacional Machalilla y de la Reserva Marina Cantagallo-Machalilla. Ubicación de los islotes, isla de La Plata, playa de Los Frailes, arrecifes coralinos, zona ballenas jorobadas, cordillera Chongón-Colonche, los ríos, el manglar y demás

recursos turísticos naturales y culturales. (Información disponible en la Oficina del Parque Nacional Machalilla, Puerto López).

Lección aprendida: Orientación en el terreno, uso de GPS, contrastación con la información disponible.

2- Adquiera información sobre el registro actualizado de los atractivos del cantón en la Dirección de Turismo del Gobierno Autónomo descentralizado de Puerto López.

Lección aprendida: Revisión de documentos oficiales como las fichas de atractivos turísticos, la forma de llenarlas y los códigos empleados. La visión integral del tipo de atractivo que predomina. La relación entre los atractivos y los componentes geográficos estudiados en clases.

Tabla 3. Registro de atractivos

Atractivos naturales	Atractivos culturales
Ficha 01-GADMCPPL - Isla de La Plata	Ficha 26-GADMCPPL - Área Arqueológica Agua Blanca
Ficha 02-GADMCPPL - Isla Salango	Ficha 27-GADMCPPL - Museo Arqueológico Salango
Ficha 03-GADMCPPL - Islote Los Ahorcados	Ficha 28-GADMCPPL - Fiestas Patronales de San Pedro y San Pablo
Ficha 04-GADMCPPL - Islote Horno de Pan	Ficha 29-GADMCPPL - Festival de Observación de Ballenas Jorobadas
Ficha 05-GADMCPPL - Islote Sucre	Ficha 30-GADMCPPL - Festival de La Balsa Manteña Comuna Agua Blanca
Ficha 06-GADMCPPL - Islote Pedernales	Ficha 31-GADMCPPL - Festival de La Balsa Manteña Comuna Salango
Ficha 07-GADMCPPL - Islote La Viuda	Ficha 32-GADMCPPL - Festival Gastronómico Cultural y Ancestral Puerto López
Ficha 08-GADMCPPL - Área Recreacional Los Frailes	Ficha 33-GADMCPPL - Festival de La Pesca del Dorado
Ficha 09-GADMCPPL - Parcela Marina Isla Salango	Ficha 34-GADMCPPL - Festival Gastronómico de la Sardina y el Marisco
Ficha 10-GADMCPPL - Playa Puerto López	Ficha 35-GADMCPPL - Casa Hacienda La Tropical
Ficha 11-GADMCPPL - Playa Parroquia Machalilla	Ficha 36-GADMCPPL - Centro de Rehabilitación de Fauna Marina
Ficha 12-GADMCPPL - Playa Parroquia Salango	
Ficha 13-GADMCPPL - Playa Comuna Ayampe	
Ficha 14-GADMCPPL - Playa Comuna Las Tunas	
Ficha 15-GADMCPPL - Playa La Playita de Salango	
Ficha 16-GADMCPPL - Playa Dorada	
Ficha 17-GADMCPPL - Playa Comuna Río Chico	
Ficha 18-GADMCPPL - Playa Recinto Pueblo Nuevo	
Ficha 19-GADMCPPL - Playa Recinto Salaite	
Ficha 20-GADMCPPL - Bosque Húmedo San Sebastián	
Ficha 21-GADMCPPL - Bosque Húmedo Bola De Oro	
Ficha 22-GADMCPPL - Bosque Húmedo Guayacán de Los Monos	
Ficha 23-GADMCPPL – Bosque Seco Tropical El Sombrerito	
Ficha 24-GADMCPPL - Bosque Seco Tropical El Rocío	
Ficha 25-GADMCPPL - Bosque Húmedo Las Goteras	

Fuente: Gobierno Autónomo Descentralizado de Puerto López, 2020.

“El cantón Puerto López es uno de los lugares de Manabí con mayor número de operadores turísticos, también cuenta con mayor cantidad de atractivos naturales; los cuales llaman la atención de turistas nacionales como extranjeros. Sus fiestas y festivales son atrayentes para los visitantes”.

3.- Identifique tipos de embarcaciones en las siguientes localidades Pueblo Nuevo y Puerto López.

- Especificar: nombre, materiales de construcción y funciones
- Fotos para cada tipo de embarcación en formato JPEG

Lección aprendida:

Obtención de datos relevantes que permiten visualizar la actualidad vivida en la labor diaria de los pescadores artesanales. Son similares los tipos de embarcaciones, las redes hechas de la misma manera de sus antecesores, los tipos de peces que se capturan en diferentes épocas del año; dan una idea de cómo es el trabajo de los pescadores de Puerto López.

“Entre las principales necesidades o problemas que aquejan a los habitantes y pescadores del cantón Puerto López está la falta de facilidades pesqueras que permitan la correcta organización y extracción por los pescadores que trabajan en la zona. Según algunos, nunca se les ha dado prioridad, la ayuda es mínima, y los recursos no aumentan con mayor intensidad”.

4.- Artes de pesca en las siguientes localidades: Salaite, Pueblo Nuevo, Machalilla, Puerto López, Salango, Las Tunas, Ayampe.

- Nombre, Materiales de construcción y funciones
- Fotos para cada tipo de arte de pesca en formato JPEG, en archivo adjunto.

Lección aprendida:

Reconocimiento de las principales artes de pesca que utilizan los pescadores y los materiales con los que están elaborados. *“Los pescadores del cantón Puerto López constituyen la fuente de información primaria, necesaria para entender las costumbres, saberes locales, y artes de pesca que se elaboran o utilizan en esta comunidad”.*

5.- Describa saberes locales relacionados con:

- Tiempo de pesca (luna llena, mareas, agujajes, otros).
- Cuentos y leyendas
- Creencias (religiosas, sobrenatural, otras)
- Gastronomía: especies más valoradas para elaboración de platos típicos

Lección aprendida:

Recolección de información mediante entrevista, la identificación de platos típicos y la degustación de algunos de ellos. Reconocimiento de leyendas y cuentos, que son del agrado de los visitantes.

“Obtención de criterios propios sobre el trato de los lugareños hacia los turistas, se constata que es un trato muy bueno y acogedor. El cantón Puerto López tiene mucho que ofrecer de su naturaleza, cultura y gastronomía. Es un lugar indicado para visitar alguna vez, y disfrutar de sus hermosas vistas hacia el mar, caminatas por la playa, descansar y recrearse en alguno de sus bares, aunque este se caracterice más por ser zona pesquera”.

6.- Mujeres en la pesca: Determine si existen mujeres vinculadas a la actividad pesquera en las localidades visitadas y cuál es su función: pesca en la embarcación, evisceración, venta, otras.

Lección aprendida:

“En la actualidad no es permitido que las mujeres realicen pesca artesanal. Pero, si hubo una señora que salía a alta mar con su esposo; el embarcación tomó el nombre de “El Barco del Amor” porque en cada faena llegaba embarazada, en esos tiempos no había tanto control como ahora”.

“Como dato curioso cuentan que la concha spondylus era conocida como el Manjar de los Dioses, que era moneda de intercambio, llegaban personas de la Sierra y la intercambiaban por granos. En el comercio lo que más sobresalen son las artesanías”.

La galería de fotografías evidencia las actividades desarrolladas por los pescadores y sus familiares, elementos de la cultura de los pobladores de Puerto López. También se percibe la predisposición de entrevistados y estudiantes dispuestos a dar y receptor información clave para el diseño de experiencias turísticas (figura 4).

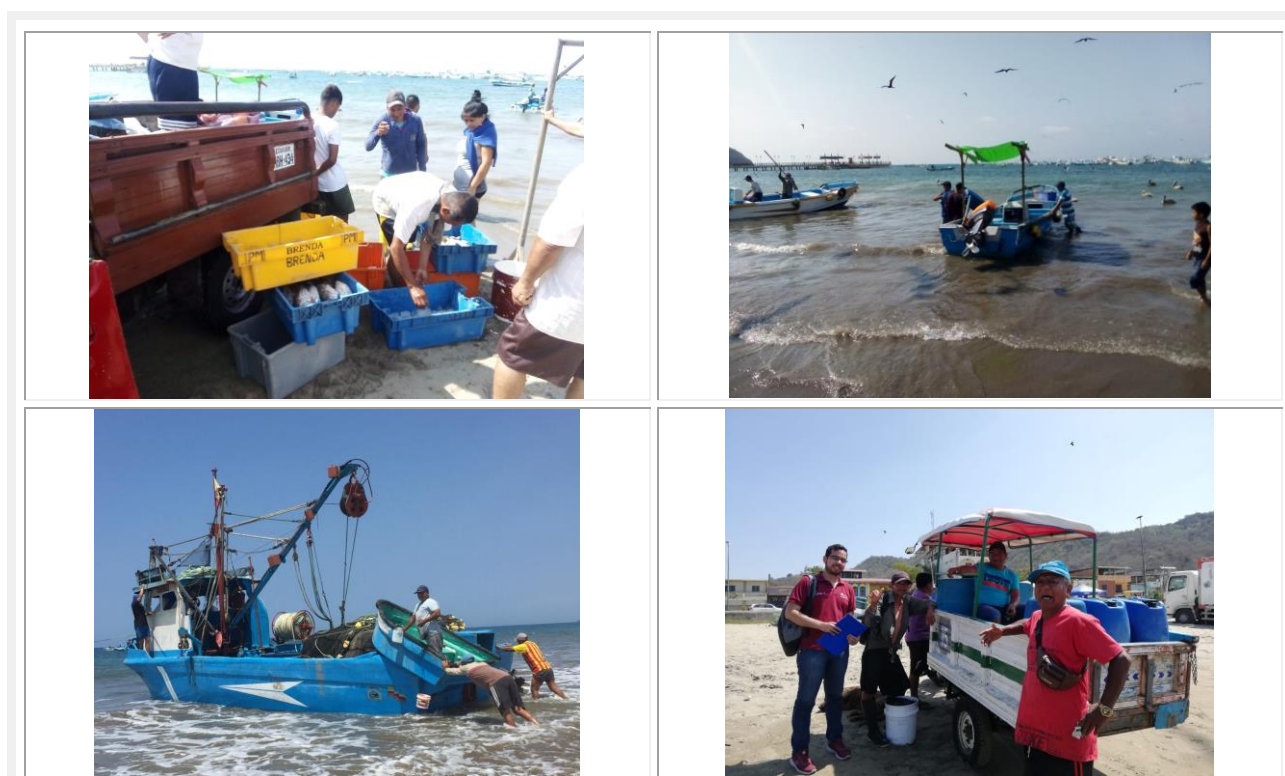




Figura: Galería de fotografías. Fuente: Estudiantes del primer nivel de la carrera Turismo- ULEAM.

3. CONCLUSIONES

La sistematización teórica y metodológica facilita la obtención de los resultados y el cumplimiento de los objetivos propuestos, se genera información para poner a disposición de los gestores del territorio.

En el desarrollo local, el turismo es una actividad importante que utiliza y a la vez enriquece el patrimonio del territorio; este es un escenario excepcional para involucrar al estudiantado universitario, quienes a través de un aprendizaje significativo transitan de la teoría a la práctica, se enrolan en los procesos de vinculación y de investigación, contribuyendo a transformar esa realidad.

Los estudiantes involucrados en el ejercicio (48) recopilaron en tiempo récord, necesarios y suficientes datos para el desarrollo de las investigaciones. La información primaria obtenida, refleja el sentir de los pescadores y sus familias, las grabaciones genuinas y otras vivencias, constituyen insumos para el diseño de experiencias turísticas, vinculadas a un ecomuseo de la Pesca Artesanal.

El proceso de recogida de información para el diagnóstico, demostró la predisposición de los pobladores y en particular de los pescadores y sus familias, para el desarrollo de otras alternativas que incidan en el desarrollo local desde el turismo experiencial, lo que sienta las bases para el diseño de estrategias, productos y ofertas turísticas.

La estructuración y configuración microcurricular de la Geografía Turística en la Facultad de Hotelería y Turismo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, favorece la armonización entre estilos de aprendizaje, un aprendizaje significativo y su incidencia en la formación profesional inicial, que en correspondencia con el primer nivel de la carrera Turismo, genera una contribución al desarrollo turístico local.

4. BIBLIOGRAFÍA

Ausubel David., Novak Joseph. D., Hainesian H. (1989) "Psicología Educativa". México Trillas.

Borghi B. (2017) Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y el patrimonio. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 4: 251-275, 2017.

Cárdenas-García, P. J., Pulido-Fernández, J. I., & Carrillo-Hidalgo, I. (2016). Skills acquisition in tourism degree through case-based learning. [Adquisición de competencias en el Grado de Turismo mediante el aprendizaje basado en estudios de caso] *Aula Abierta*, 44(1), 15-22. doi:10.1016/j.aula.2015.05.002

CES. (2019). Reglamento de Régimen Académico República del Ecuador Consejo de Educación Superior. RPC-SE-13-No.051-Z013.

CES-ULEAM. (2015). Diseño de la carrera Turismo. Facultad de Hotelería y Turismo. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Aprobado por el Consejo de Educación Superior. Manta. Ecuador.

CES-ULEAM. (2018). Rediseño de la carrera Turismo. Facultad de Hotelería y Turismo. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Aprobado por el Consejo de Educación Superior. Manta. Ecuador.

Font Aranda M. (2010). Metodología para el diseño de productos turísticos como alternativa de desarrollo local. Municipio Martí. Tesis presentada en opción al título de Master en Gestión Turística. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Facultad de Ingeniería Industrial-Economía. Centro de Estudios de Turismo. Disponible en: [http://cict.umcc.cu/repositorio/tesis/Tesis%20de%20Maestr%C3%ADa/Gesti%C3%B3n%20Tur%C3%ADstica/2010/Metodolog%C3%ADa%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20productos%20tur%C3%ADsticos%20como%20alternativa%20de%20desarrollo%20local%20en%20municipio%20Mart%C3%AD\(MABEL%20FONT%20ARANDA\).pdf](http://cict.umcc.cu/repositorio/tesis/Tesis%20de%20Maestr%C3%ADa/Gesti%C3%B3n%20Tur%C3%ADstica/2010/Metodolog%C3%ADa%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20productos%20tur%C3%ADsticos%20como%20alternativa%20de%20desarrollo%20local%20en%20municipio%20Mart%C3%AD(MABEL%20FONT%20ARANDA).pdf)

Font Aranda M. (2018). Sílabo de la asignatura Geografía Turística. Documento presentado como requisito para el Ejercicio de Mérito y Oposición. Carrera de Turismo. Facultad de Hotelería y Turismo. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

- Font Aranda M. (2019). Sílabo de la asignatura Geografía Turística. Documento Oficial de la asignatura Geografía Turística. Periodo 2019-2020 (2). Carrera de Turismo. Facultad de Hotelería y Turismo. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- Gobierno Autónomo Descentralizado de Puerto López. (2017). Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del cantón (2017-2021).
- González Arias Arnaldo. (2005). La Física en 2005 y aprendizaje significativo. Universidad de la Habana. Cuba. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1101Gonzalez.pdf>
- Instituto Geográfico Militar. (2013). Atlas Geográfico del Ecuador. Impresión SENPLADES. Quito, Ec.
- Mendoza Moreira, F. (2017). Guía institucional para la planificación microcurricular universitaria. Comité Curricular Institucional – Vicerrectorado Académico. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- Miguel-Dávila, J., Martín-Sánchez, M., & Rodrigues, P. (2014). The mediator role of learning between leadership and employee fulfillment. [El rol mediador del aprendizaje entre el liderazgo y la realización del trabajador] *Intangible Capital*, 10(1), 75-100. doi:10.3926/ic.429
- MINTUR. (2007). PLANDETUR, 2020. Plan Estratégico de Desarrollo de Turismo Sostenible. 2007. Quito - Ecuador.
- Represa, F. (2018). La universidad como sujeto dinamizador del desarrollo territorial del cantón de Puerto López en la provincia de Manabí, a través de los ecomuseo. Proyecto Institucional e Internacional. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí – Universidad de Cádiz. CUP 9174000.000.382691.
- Represa, F. (2018^a). Análisis de factores naturales y socioculturales para el desarrollo humano sostenible en el área de turismo protegida de Puerto López (Cantón Puerto López -Ecuador) CUP 91740000.000.380767
- Reyes, E. y Barberá, D. (2004). Los mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje organizacional: Aproximación a un marco teórico y presentación de resultados parciales de un proyecto. Conference on Concept Mapping. A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds. Pamplona, Spain 2004. Disponible en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-183.pdf>
- Reyes (Coord.). (2016). Modelo educativo de la ULEAM. Vicerrectorado Académico. Editorial Universitaria Mar Abierto. Manta.
- Rodríguez, H. D. J. D., Limón, J. A. G., Pisfil, M. L., Torres, D. V., & Exume, J. C. D. (2015). Estilos de aprendizaje: Un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G. *Revista de la Educacion Superior*, 44(175), 121-140. doi:10.1016/j.resu.2015.09.005
- SENPLADES. (2019). Agendas Zonales. Zona 4 Pacífico (2017-2021) Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. www.planificacion.gob.ec
- Servicio Nacional de Turismo (SERNATUR). (2016). Manual de diseño Experiencias Turísticas. Subdirección de Desarrollo, Unidad de Productos. 1^a edición, diciembre 2016. Santiago, Chile.
- Toriz G, E., Aparicio P, M., & Ruiz L, R. (2018). Modelo para evaluar la capacidad de carga turística y fortalecer el liderazgo de ingenieros conservacionistas. Paper presented at the *Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology, 2018-July* doi:10.18687/LACCEI2018.1.1.122 Retrieved from www.scopus.com
- Vallester Vallori. A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. PM 1838-2002. España. Disponible en: www.educajob.com/comentarios/libro.pdf
- Vázquez Naranjo O., Mederos Ramos N., y Barrios Herrero L. (2005). Algunas consideraciones sobre el aprendizaje. Aprendizaje significativo. Facultad de Ciencias Médicas Dr. "Salvador Allende" Ciudad de La Habana. Cuba. Junio 2005. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEEluyFlpclQgOeRP.php>

TRABAJO CON GRUPOS CIENTÍFICOS ESTUDIANTILES. UNA PROPUESTA DESDE LA CARRERA PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANMA

Autora: MSc. Miralvis Núñez Peña¹,

Profesora, Sede Blas Roca Calderío, Universidad de Granma, mnunezp@udgco.cu

Resumen

La actividad científica estudiantil es la base de la formación de profesionales idóneos para enfrentar problemáticas, desde habilidades investigativas creadas en su formación inicial. Organizarla implica dedicación y creatividad ante condiciones que indican en la actualidad un bajo interés de la juventud por la ciencia. El presente artículo expone las experiencias de la autora en la organización de los Grupos Científicos Estudiantiles en la carrera Pedagogía Psicología de la Universidad de Granma. Se presenta la concepción asumida para su organización, la que puede constituir pauta de trabajo adaptable para cualquier especialidad y contexto.

Palabras claves: Educación- formación inicial- actividad científica estudiantil- planificación- investigación- grupo científico estudiantil- formación integral

Abstract

The scientific activity of the students is the fundament of professional formation to confront present-day problems, from researching abilities created in its initial formation. To organize it involves dedication and creativity in front of conditions that indicates a low interest for science in young people nowadays. This article exposes the author experiences in the establishment of scientific student groups in Psychopedagogic career in Granma's University. This work shows the conception assumed for the organization, which can constitute a guideline adaptable for different specialties and contexts.

Key words: Education- initial formation- student scientific activity- planning- investigation- scientific student groups- integral formation.

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad que caracteriza a las sociedades actuales demanda de una visión diferente para el análisis de la realidad. Ante este hecho, el conocimiento, la manera de adquirirlo y asumirlo se convierte en el punto de referencia que concreta una mejor comprensión de los procesos instructivos-educativos y sus efectos en la práctica investigativa. Ante esta situación es un reto para las universidades proponer maneras diversas que motiven la formación inicial

¹ Socióloga de profesión, actualmente profesora Asistente de la carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía Psicología de la Universidad de Granma. Coordina la disciplina Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación donde imparte Filosofía y Sociología de la Educación, además de Sociología del Género Aplicada a la Educación. En estos momentos es aspirante al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas.

desde el interés en la ciencia. ¿Cómo hacerlo?, esa es la cuestión que justifica las reflexiones que aquí se presentan, sin ignorar que hoy se asiste a una Era que contradictoriamente está sustentada por avances científicos acelerados en un mundo donde, en sentido general, la juventud tiene menos interés por ella, la ciencia.

Es aquí donde el profesorado afronta la meta de formar profesionales con un sentido del compromiso con el entorno, que emane del vínculo con la gestión del conocimiento científico a través del trabajo científico estudiantil.

Para la formación académica a nivel mundial es vital proporcionar al estudiantado las capacidades intelectuales, los métodos y las herramientas que le permitan desenvolverse en el área de sus especialidades y de sus futuras profesiones, a lo que contribuye la investigación científica.

En este sentido la carrera Pedagogía Psicología de la Universidad de Granma mostraba dificultades que obstaculizaban el desarrollo del trabajo científico estudiantil. Por ejemplo:

- baja motivación del estudiantado para el desarrollo de trabajos investigativos y la presentación de estos en eventos estudiantiles de cualquier nivel.
- desinterés por la participación en exámenes de premio, incluso siendo convocados por el profesorado.
- interés exclusivo por el examen estatal como forma de culminación de estudios.
- reiteración de temas investigativos que no se vinculaban con los conflictos reales, actualizados y fundamentales de la realidad educativa actual en el municipio.

Para completar el escenario se incorporaba a lo expuesto: la apatía ante actividades fuera de horarios docentes, inestabilidad en las tutorías, desinterés por participar en espacios de divulgación científica, limitaciones en la comunicación de resultados expresados en habilidades comunicativas insuficientes. Todo ello reforzaba una realidad que se erigía constantemente como un desafío al profesorado líder de la actividad científica en la carrera.

Así es importante destacar que dentro de todos estos aspectos se comenzó a hacer énfasis en que la labor del profesorado en la dirección del trabajo científico estudiantil es fundamental para el logro de los propósitos definidos. Una mayor calidad y eficiencia en los resultados ayuda a los estudiantes a tener mayor conciencia, aprender a estudiar, aspecto medular para un aprendizaje desarrollador lo cual no ocurre espontáneamente, sino con el adecuado apoyo. (Guerra, Betancourt, Méndez y Rodríguez, 2014)

Con la arrancada en la realidad descrita, se propuso como problema de investigación: cómo estimular el interés por la actividad científica desde la propia entrada del estudiantado en el primer año. Como objetivo identificó diseñar un sistema de trabajo que estimulara el interés del estudiantado por la actividad científica. Las ideas que a continuación se exponen constituyen el resumen de las acciones implementadas durante 10 meses (un curso), las cuales ya muestran transformaciones con respecto al escenario inicial.

2. INTRODUCCIÓN AL MARCO NORMATIVO PARA EL TRABAJO CON GRUPOS CIENTÍFICOS ESTUDIANTILES

La Universidad cubana es la institución, por excelencia, preservadora, desarrolladora y difusora de la cultura de la nación. De esta manera pone el conocimiento en función de una mayoría, siempre de manera inclusiva e integral para garantizar los avances necesarios que la sociedad demanda. Hasta hoy la práctica investigativa en esta institución además de consolidar la producción y reproducción del conocimiento científico, también se centra en la formación de profesionales que desde los años iniciales de su carrera, aprenden a construir el conocimiento, guiados por lógicas de trabajo específicas. Con la distinción de cada especialidad, expresada en sus modelos de profesionales, modos de actuación y contextos de trabajos, se adaptan estatutos generales que indican las pautas para el desarrollo de la actividad científica estudiantil en el nivel superior.

En varias investigaciones (Calzadilla, Cruz y Mastrapa, 2013; Finalé, Tarifa y Artola, 2015; Rodríguez, Garriga y Álvarez, 2018; Williams, León, Coll y Alemañy, 2017) y desde variadas denominaciones la actividad científica estudiantil ha sido objeto del debate entre estudiosos del tema que no solo han atribuido importancia al desarrollo de habilidades y su conexión con la formación profesional, sino que además han constatado su necesidad para la concreción de procesos pedagógicos más acordes con el ser humano que exige la sociedad actual y futura.

El trabajo con los Grupos Científicos Estudiantiles (GCE) se desarrolla sobre la base de un marco normativo establecido a nivel de país que se sustenta en:

- Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2016:24) que propiciaron actualizar los programas de formación e investigación en las universidades en función del desarrollo económico y social del país y de las nuevas tecnologías (Lineamiento 152).
- Constitución de la República de Cuba, Título III. Fundamentos de la política educacional, científica y cultural: artículo 32. El estado orienta, fomenta y promueve la educación, las ciencias y la cultura en todas sus manifestaciones. En su política educativa, científica y cultural se atiende a los postulados siguientes:
 - a) se fundamenta en los avances de la ciencia, la creación, la tecnología y la innovación, el pensamiento y la tradición pedagógica progresista cubana y la universal;
 - f) la actividad creadora e investigativa en la ciencia es libre. Se estimula la investigación científica con un enfoque de desarrollo e innovación, priorizando la dirigida a solucionar los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo;
 - g) se fomenta la formación y empleo de las personas que el desarrollo del país requiere para asegurar las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación
- Resolución 2/2018. Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior Capítulo III Trabajo Docente:

Artículo 141: " El trabajo investigativo de los estudiantes es la forma organizativa del trabajo docente que tiene como propósito formar, en los estudiantes, habilidades propias del trabajo técnico y científico investigativo, mediante la práctica laboral u otras tareas que requieran de la utilización de elementos de la metodología de la investigación científica. Contribuye al desarrollo de la iniciativa, la independencia cognoscitiva y la creatividad de los estudiantes. Además, propicia el desarrollo de habilidades para el uso eficiente y actualizado de las fuentes de información, de los idiomas extranjeros, de los métodos y técnicas de la computación, y del sistema nacional de normalización, metrología y control de la calidad de nuestro país. (Ministerio de Educación Superior (MES) (2018), 2018: 689)

El propio artículo 141 hace énfasis en la necesidad de: " garantizar el trabajo investigativo de los estudiantes durante toda la carrera, en correspondencia con lo establecido en los planes de estudio, las particularidades de cada carrera y tipo de curso, y las necesidades del territorio. "

➤ Documento Base para el Diseño de los Planes de Estudio "E" donde se plantea: " (...), la educación superior cubana está enfrascada en mantener su modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible" (MES, 2016:3).

Este modelo se centra en la formación de valores humanos en cada profesional que egresa, con características que integren habilidades, conocimientos, compromiso con su objeto de trabajo, en fin la calidad que propicie el desarrollo ansiado por la sociedad cubana.

Como parte de las bases conceptuales del documento citado se define:

Lograr una integración adecuada entre las actividades académicas, laborales e investigativas. La integración entre los tres tipos de actividades debe hacerse efectivo en las diferentes formas organizativas del proceso docente educativo, con énfasis en lo profesional. El componente investigativo estará presente en las actividades curriculares y extracurriculares, fomentando en los estudiantes la independencia, la creatividad y la búsqueda permanente del conocimiento. (MES, 2016:12)

Interesante esta idea por cuanto exige la posibilidad de

(...) prever espacios donde se materialice el uso social del conocimiento mediante la práctica laboral como parte de la formación, aportando así a la solución de problemas sociales, culturales, económicos y ambientales; así como, contar con las flexibilidades que permitan adaptar el contenido de estas prácticas a las necesidades de los territorios." (MES, 2016:12).

Ello permite crear en todo el sentido de la palabra alternativas contextualizadas que estimulen la conformación y concreción del trabajo desde los GCE, amparados por iniciativas auténticas en cada especialidad.

Es una prioridad que en el pregrado se alcance un nivel de identificación y compromiso con el trabajo investigativo con la creación de los GCE, pues en opinión de las autoras es este el resorte que conecta con las prioridades del gobierno cubano, de los Organismos de la

Administración Central del Estado y las demandas sociales del territorio, lo que deriva en la formación integral del potencial científico en los Centros de Educación Superior y otras áreas relacionadas con la ciencia.

Investigar desde la plena identificación con la profesión, el territorio y la ciencia desde el compromiso social, necesita hoy de una sacudida total de los métodos tradicionalistas para lograr, según Borroto (2015), de manera transdisciplinar el desarrollo de un pensamiento complejo que produzca conocimientos a la altura de los nuevos tiempos.

En acuerdo con lo planteado por Flores (2014: 32) " la formación que debemos implementar para provocar la innovación es el aprendizaje para actuar en contextos imprevistos, para situarse frente a lo diverso, e incluso, a lo contradictorio, y para saber relacionar con todas las realidades". Como expresa el autor citado la formación debe ser integrada que tome en cuenta el saber, la profesión, el trabajo y la vida misma.

2.1 ¿Cómo se concreta la organización de los GCE en la carrera Pedagogía Psicología²?

Con la implementación del plan de estudios "E" la carrera dinamizó la concepción con la reactivación de los GCE sustentados en la flexibilidad curricular que este propone y la exigencia de integrar de manera adecuada las actividades académicas, laborales e investigativas.

Desde todos los niveles organizativos tanto horizontales como verticales se asumió como principio rector una idea que el Documento Base para la Confección de los Planes de Estudios "E" indicaba:

(...), se han de crear espacios propicios que favorezcan la motivación por la actividad profesional, el desarrollo de capacidades de análisis y razonamiento, la introducción de los avances científicos y tecnológicos, la adquisición de habilidades prácticas profesionales y otras relacionadas con el trabajo científico, así como favorecer el trabajo en equipo y la toma de decisiones, el enfrentamiento a situaciones de la vida real, la comunicación oral y escrita, el uso de diferentes medios para la obtención de la información científica, entre otros. Se debe propiciar la participación del estudiante en grupos de trabajo científico extracurriculares y en jornadas científicas estudiantiles, como parte de su formación integral. (MES, 2016:13)

En principio y como fase inicial de la concepción adoptada se estableció la creación de espacios de discusión de temáticas de interés para el estudiantado y el profesorado desde los cuales se estimulara la independencia, la creatividad y la búsqueda permanente del conocimiento. De esta forma se establecieron los espacios fijos de la carrera "Mi profesión" y "Generando Criterios". Ambos como parte además de los servicios brindados por el Gabinete de Orientación Educativa. Con una frecuencia quincenal proponen temas para el debate científico desde los contenidos estudiados en cada uno de los años, pero vinculados a

² En la actualidad la carrera cuenta con 5 Grupos Científicos Estudiantiles: Generando Voces, Sentidos, Tras las Huellas de los Educadores, Gnosis y Salud y Bienestar.

conflictos del territorio que antes no habían sido trabajados desde espacios extracurriculares. Estos sirvieron además para entrenar al estudiantado en el trabajo con familias, escuela y comunidad tanto desde las prácticas laborales como en las intervenciones comprometidas en los proyectos de investigación científica y extensionistas.

2.2 Pautas organizativas

Los elementos que a continuación se exponen fueron desarrollados de acuerdo con el principio de voluntariedad e interés del estudiantado. Aunque algunas de las acciones propuestas no se realizaron con la intención explícita de que formaran parte de GCE, si era esa la idea latente en todo momento.

Se concibieron cada una de las acciones teniendo en cuenta la heterogeneidad que distingue a cada grupo de 1er año al ingresar a la carrera. Cada año son diferentes los estudiantes que ingresan al centro, es por ello que es muy difícil mantener una misma estrategia de trabajo si no se concibe a partir de las siguientes interrogantes que funcionan como ciclo estratégico de trabajo (Fig.1):

Planificar- organizar: ¿qué hacer?, ¿se debe modificar lo implementado en el curso anterior?, ¿cómo comenzar las acciones nuevamente?, ¿en qué momento lanzar la primera convocatoria?, ¿qué actividades deben priorizarse para conformar los planes de trabajo de los GCE?

Controlar: ¿se cumplen con los planes de trabajo diseñados?, ¿se logra involucrar la mayoría en las acciones implementadas?, ¿qué acciones no funcionaron?

Evaluar- modificar: ¿aumentó el interés por la integración a GCE?, ¿se superó el número de estudiantes captados?, ¿mejoraron los índices de participación en espacios de divulgación científica?, ¿fueron viables las acciones en correspondencia con los objetivos del año académico? ¿qué acciones tuvieron un impacto reconocido por el estudiantado y por la sociedad?

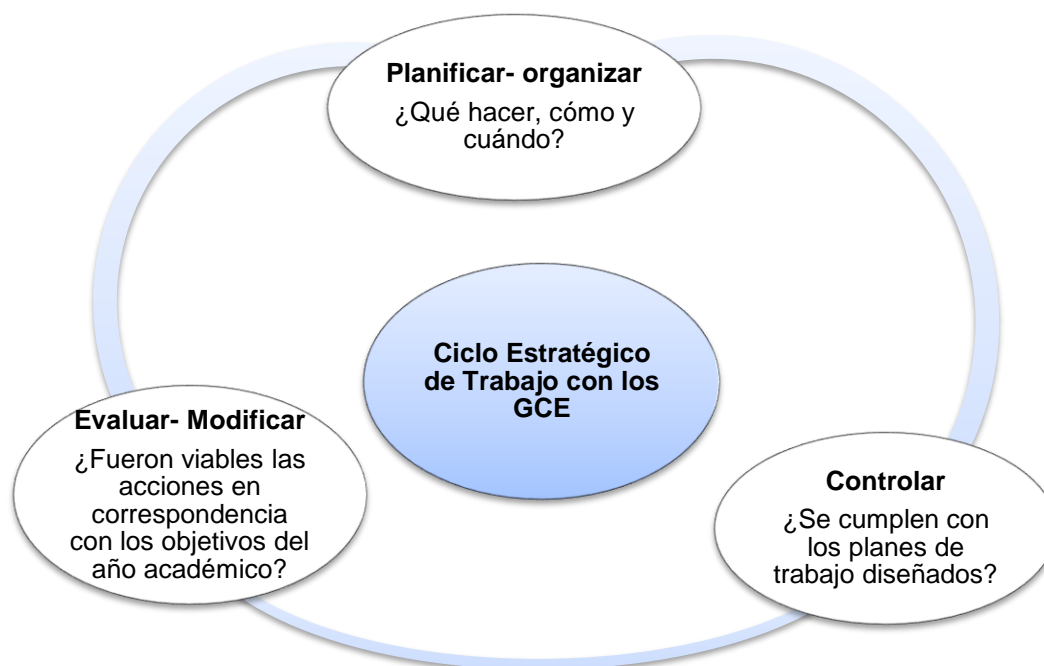


Fig 1. Ciclo estratégico de trabajo con los GCE. Elaboración personal de la autora.

2.3 Algunas acciones como guía para el trabajo:

- Presentación de cada GCE en la semana de familiarización del primer año.
- Estimulación desde cada clase por parte de profesores líderes científicos en temáticas afines al GCE que lidera o del que es miembro.
- Divulgación de las líneas de investigación y profesorado investigador en cada una de ellas.
- Convocatoria puntual desde cada GCE.
- Captación voluntaria de estudiantes
- Promoción de acciones desde el Gabinete de Orientación Educativa
- Definición de primeras ideas de trabajo.
- Espacios fijos de análisis y debate en el contexto educativo universitario como pruebas pilotos.
- Seguimiento de temas en exámenes de premio, jornadas científicas estudiantiles y eventos científicos en general.
- Participación en ciclos de conferencia especializadas.
- Curso introductorio sobre temáticas determinadas como género, inclusión educativa, orientación educativa, etc.
- Acompañamiento a intervenciones de años superiores en contextos comunitarios.
- Asignación de tareas investigativas sugerentes y motivadoras en acuerdo con los objetivos del año académico.
- Confección del plan de trabajo del GCE de manera equilibrada donde cada estudiante se vea reflejado como protagonista de las acciones del grupo.
- Balance sistemático del cumplimiento de las actividades asignadas desde el GCE

- Seguimiento y control de cada acción programada en los planes de trabajo del GCE.
- Asunción de roles como facilitadores en trabajos grupales desarrollados desde proyectos institucionales y extensionistas.
- Rendición del estado de las investigaciones en reuniones de trabajo del GCE.

Conclusiones

El estudio realizado en la carrera, en específico desde cada colectivo de año y de disciplina, demostró que las acciones diseñadas e implementadas, como parte del sistema de trabajo creado, en estos 10 primeros meses para la organización del trabajo científico estudiantil, enriquecieron las pautas organizativas establecidas. Dentro de este proceso fue prioritaria la evaluación sistemática y la adopción de nuevas alternativas en momentos específicos del curso.

Desde el primer año de la carrera se abrió la oportunidad de investigar con la conformación de los GCE como forma organizativa de la actividad científica estudiantil. Su reorganización estimuló el interés por la investigación, además de la atención del estudiantado en cuyo quehacer comenzó a ser más sistemático.

Como logros que hoy se muestran cuenta la participación de estudiantes en eventos científicos internacionales, la inclusión de estos en acciones de trabajo comunitario y la creación de nuevos grupos científicos estudiantiles.

En la actualidad la carrera muestra mayor organicidad, coherencia e integración, cambios que se originaron a partir del sistema de trabajo creado para estimular la actividad científica estudiantil, que como ya se ha planteado para que no caduque necesita su constante renovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borroto, L. (2015): " Conocimiento, pensamiento complejo y universidad". En *Revista Cubana de Educación Superior*, N. 2, p. 28-33.
- Calzadilla, O. O., Cruz, W. y Mastrapa, A. de las M. (2014): "Los grupos científicos estudiantiles en las universidades de ciencias pedagógicas". En revista *Mendive*, N. 48, julio-septiembre 2014.
- Constitución de la República de Cuba (s/f). Tabloide. Impreso por Empresa de Artes Gráficas Federico Engels.
- Finalé L., Tarifa, L. y Artola, M. de L. (2016): "La gestión de la actividad investigativa estudiantil universitaria como proceso". En revista *Atenas*, N. 33
- Flores, J. H. (2014): "Complejidad y educación". En revista *Diálogos*, No.48, julio-septiembre 2014, p.23-34.
- Guerra, J., Betancourt, K., Méndez M., Fonte, T. y Rodríguez, S. (2014): Intervención pedagógica para la dirección del trabajo independiente en Morfofisiología. En

revista *EDUMECENTRO*: Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&. Consultado en 12/1/2020 a 10:40

- Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2016). Documento PDF.
- Ministerio de Educación Superior (2016). Documento Base para el Diseño de los Planes de Estudio "E". Documento Word.
- Ministerio de Educación Superior (MES) (2018). Resolución No. 2/2018. Reglamento de trabajo docente y metodológico. En Gaceta Oficial de la República de Cuba. N. 25, Ordinaria de 21 de junio de 2018.
- Rodríguez, L., Garriga, A. T. y Álvarez S. R. (2018): "El trabajo científico estudiantil. Propuesta para su planificación desde el colectivo de año". S/f.
- Williams, S., León, M., Coll, J. y Alemañy J.A. (2017): "Impacto de la actividad científica estudiantil en los resultados docentes de la asignatura Morfofisiología III". En revista *Medisur*. N. 2, Abril 2017, p. 229-240.