



II CONGRESO ONLINE INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

del 15 al 29 de marzo de 2017

Juan Carlos Martínez Coll / Coordinador

Universidad de Málaga

Este Segundo 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 1000 opiniones, hubo un total de 103 participantes y 85 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: 978-84-16874-44-6 / N° Registro: Pendiente

@ 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

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

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

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

Ramón Rivera Espinosa. Universidad Autónoma Chapingo, México.

Guido Poveda Burgos. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Maximiliano Korstanje. Universidad de Palermo, Argentina.

Nhora Benítez Bastidas. Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

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

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

Juan López Vera. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

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

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

Nuria Hernández León. Universidad de Salamanca, España.

Índice de Ponencias

LOS CONFLICTOS ESCOLARES. TÉCNICAS PARA LA MEJORA DE LAS CONDUCTAS EN EL AULA. Por Abel Muñoz Morales y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	1
LA TECNOCOACCIÓN EN LA ESCUELA DE HOY. Por Marc Pallarès Piquer.....	11
EL VOLUNTARIADO CON MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN. PROGRAMA DE FORMACIÓN. Por Ester Carrión Morales y María de los Ángeles Hernández Prados.....	23
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA. Por Antonia Penalva López.....	31
EL BULLYING EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA. Por Wilberto Sánchez Márquez.....	40
IDEAS DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SOBRE TIEMPO METEOROLÓGICO, CLIMA Y CREDIBILIDAD DEL CAMBIO CLIMÁTICO. Por Roger Sanchis Gual, Joan Josep Solaz-Portolés y Vicent Sanjosé López.....	62
COMPRENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CONSTRUCCIÓN Y NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y DE LOS MODELOS CIENTÍFICOS. Por Olga Pardo Marín, Joan Josep Solaz-Portolés y Vicent Sanjosé López.....	70
SISTEMATIZACIÓN DEL ENFOQUE PRAXEOLÓGICO EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS (MUESTRAS EMPRESARIALES, SEMINARIOS, TALLERES, CONFERENCIAS) PARA EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS UNIMINUTO CENTRO REGI. Por Diego Armando Castro Munar, Arias reyes, Bellanir. Castellanos Castellanos, Juan Gabriel Cuajitiqué, Yenifer Shirley Gutiérrez Ávila, Alfredo Perdomo Cardenas, Brayan Steven Zapata Vergara, Diego German.....	77
LOS CASOS ENRON Y GOWEX: UNA APLICACIÓN PRÁCTICA EN AUDITORÍA DE CUENTAS. Por Milagros Vivel-Búa, Rubén Lado-Sestayo y Lucía Rey-Ares.....	94
EL TRABAJO FIN DE GRADO: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. Por Milagros Vivel-Búa, Rubén Lado-Sestayo y Lucía Rey-Ares.....	101
LAS ESTRATEGÍAS DEL EMPRENDIMIENTO, Y LA INNOVACIÓN, COMO GESTORES DEL DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES, EN LA CIUDAD DE GUAYAQUIL. Por Ines Maria Arroba Salto, Alex Efraín Castillo Arroba y Andrea Estefanía Castillo Arroba..	110
DE LAS TIC A LAS TAC A TRAVÉS DEL CAMBIO METODOLÓGICO. Por Ovidia Soto Martín, Alberto de la Rosa Padilla, Victoria Eugenia Martín Osorio.....	144
ESTRATEGIAS PARA LA INTRODUCCIÓN PROGRESIVA DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN TÉCNICAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN. Por Laura Calvo García.....	156
CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARA EL PROFESIONAL UNIVERSITARIO DOCENTE: CÓMO EVITAR EL ABANDONO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE. PROPUESTA DE 2 INVENTARIOS SOBRE FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS AL ABANDONO ACADÉMICO. Por Nuria Hernández León y Mario Miguel Hernández.....	162

CONOCIMIENTOS AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LIC. EN SEGURIDAD, SALUD Y MEDIO AMBIENTE EN MÉXICO. Por Catalina Vargas Ramos, María Guadalupe Martínez Treviño, María Cristina Fernández Salazar, Elvia Guadalupe Peralta Cerda.....	181
“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DEL CECYT 13”. Por Alicia Sánchez Jaimes.....	188
ARTETERAPIA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. Por Ester Carrión Morales y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	202
COMBINANDO MÚSICA Y NATURALEZA EN UN PASEO SONORO POR EL RÍO MIÑO. Por José Agustín Candisano Mera, Laura Tojeiro Pérez y Carol Gillanders.....	212
PENSAMIENTO CRÍTICO Y DOCENCIA. Por Gloria Rodríguez Morúa.....	220
LA EDUCACIÓN Y EL PATRIMONIO INDUSTRIAL EN ESPAÑA. LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA PARA LA CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES. Por Aurora Arjones Fernandez.....	224
PENSAMIENTO CRÍTICO Y DOCENCIA. Por Gloria Rodríguez Morúa, Alma Lucía Hernández Vera, Oralia Martínez Salgado.....	233
PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL. Por Rita Ros Pérez-Chuecos.....	237
INDEFENSIÓN APRENDIDA Y FRACASO ESCOLAR. Por Juan Antonio Gil Noguera y María de los Ángeles Hernández Prados.....	245
HABILIDADES NO COGNITIVAS. FACTORES DETERMINANTES DEL ÉXITO EDUCATIVO. Por Patricia Soto Quesada.....	253
LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS CONCEPTUAL. Por Nelia Vidal Dimas y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	265
EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI Y EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL; (CASO DEL NIVEL SUPERIOR). Por Adela Chavez.....	275
REALIDADES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOS PUEBLOS KICHWAS DE IMBABURA, DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX. Por Nhora Magdalena Benítez Bastidas; José Luis Gurría Gascón; Ana María Hernández Carretero.....	281
PROYECTO PENFRIEND: ADQUISICIÓN DEL INGLÉS POR MEDIO DEL INTERCAMBIO DE CARTAS. Por José Santiago Álvarez Muñoz y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	300
LOS TALLERES DE ARTES PLÁSTICAS EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL LOCAL. Por Ezequiel Romero Bello.....	310

LA REPROBACION Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO Y SU RELACION CON EL FACTOR SALUD DE LAS CARRERAS DE INGENIERIA EN GESTION EMPRESARIAL Y CONTADOR PÚBLICO EN EL INSTITUTO TECNOLOG.	
Por Araceli Maldonado Mancha, Artemisa Monserrato Gallardo Sánchez, Aidé Vásquez Hernández, María Reyna Popocatl Flores, Juvenal Genaro Guadalupe Contreras Gallardo.....	338
LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO Y SU RELACION CON EL FACTOR SOCIOECONOMICO DE LAS CARRERAS DE INGENIERIA EN GESTION EMPRESARIAL Y CONTADOR PÚBLICO EN EL INSTITUTO TECNOLOGICO DE P.	
Por Araceli Maldonado Mancha Artemisa Monserrato Gallardo Sánchez, Aidé Vásquez Hernández y María Reyna Popocatl Flores.....	358
EL CONOCIMIENTO DE LA FÍSICA EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN AGRONOMÍA PARA LOGRAR LA SOBERANÍA ALIMENTARIA.	
Por Belkis Ana Aguilar Sarduy.....	381
EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON INFANCIAS VULNERABLES. UN CASO EN EL VALLE DE JUÁREZ, CHIHUAHUA, MÉXICO.	
Por José Luis Ramos Ramírez y Janeth Martínez Martínez.....	400
LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA EN EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA.	
Por Yanet Rodríguez López.....	415
EL EXAMEN A EVALUACIÓN. UN ESTUDIO DE CASOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.	
Por Lucía Peñaranda Rufete y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	425
RELACIONES ENTRE PROCESAMIENTO FONOLÓGICO Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EJECUCIÓN MATEMÁTICA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL.	
Por María del Rosario Sánchez Fernández y Laura Matilla Cordero, José Orrantía.....	432
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA GEOGRAFÍA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE.	
Por Yanet Rodríguez López.....	443
LA HERMENÉUTICA PEDAGÓGICA EN EL S.XXI.	
Por José Luis Crespo Fajardo.....	455
LA CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTA DE EMPODERAMIENTO PARA SUFRAGAR LAS CARENCIAS CULTURALES EN LOS ALUMNOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.	
Por Miguel Ranilla Rodriguez.....	472
METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE DURADERO EN DERECHO PENAL.	
Por Deborah García Magna.....	479
EL BILINGÜISMO EN LOS CENTROS ESCOLARES.	
Por María José Gambín Martínez, M ^a Ángeles Hernández Prados, Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos.....	489
ATENDER A LA DIVERSIDAD EN CENTROS ESPECÍFICOS. UN ESTUDIO DE CASO.	
Por Estefanía Cuder Ortiz y Francisco Javier García Prieto.....	497
ACTITUDES AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DE ZONAS RURALES EN MEXICO.	
Por Maria Guadalupe Martinez Treviño y Catalina Vargas Ramos.....	513
EL PAPEL DE LA LITERATURA AUDIOVISUAL EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL PARA LOS ESTUDIANTES IRAQUÍES.	
Por Intidhar Ali Gaber.....	519

LA EDUCACION COMO DESAFIO EN EL SIGLO XXI. Por Alex Efrain Castillo Arroba, Inés María Arroba Salto y Andrea Estefania Castillo Arroba..	533
¿CÓMO APRENDEMOS LOS NÚMEROS? Por Matilla, L., Sánchez, R. y Orrantia, J.....	541
LA UTILIZACIÓN DE UN EPISODIO DE LA SERIE DE FICCIÓN "LOS SIMPSON" COMO HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. Por Francisca Ramón Fernández, Vicente Cabedo Mallo, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Cristina Lull Noguera y Juan Vicente Oltra Gutiérrez.....	560
LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE A DEBATE. Por Anabel Aranda Martínez y María de los Ángeles Hernández Prados.....	570
LAS FUNCIONES DEL OBSERVADOR EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON FINES DE ACREDITACIÓN. Por Mario Enrique Haro Salazar.....	577
LA E VALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE COMO VÍA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA. Por Armando Aruca Bacallao.....	591
PROSPECTIVA DE LA SOCIOLOGIA RURAL EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO DE MEXICO. Por Ramon Rivera Espinosa.....	602
REFLEXIÓN SOBRE LA RESPONSABILIDAD EN LOS ADOLESCENTES ¿REALIDAD O FICCIÓN? Por Nelia Vidal Dimas y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	609
EL APRENDIZAJE DE LA ASERTIVIDAD A TRAVÉS DEL EJEMPLO PARENTAL. Por Tatiana Marín González y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	618
LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN PARA LA SALUD, LA PROMOCIÓN DE SALUD Y LA PREVENCIÓN DEL ALCOHOLISMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Por Mario Enrique Haro Salazar.....	629
SECUENCIA DIDÁCTICA: LA NATURALEZA EN TUS MANOS. Por Abel Muñoz Morales y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	646
¿QUÉ HA QUEDADO DEL MAESTRO RURAL COMO EXTRAÑO SOCIOLÓGICO Y LOS DESERTORES DEL ARADO? Por Noelia Morales Romo.....	654
COMPORTAMIENTOS Y EFECTOS PSICOLÓGICOS EN ALUMNOS CON MADRES MALTRATADAS. Por Luz Oyanguren Almada.....	662
PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL. Por José Santiago Álvarez Muñoz y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	671
RESILIENCIA EDUCATIVA. Por Ana Villegas Morcillo.....	678
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRASTORNO DE CONDUCTAS ALIMENTARIAS. Por Nerea Ruiz González, M ^a Ángeles Hernández Prados y Lorena Belmonte García.....	683

EDUCAR PARA LA SALUD EN EL CONTEXTO FAMILIAR. ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA EL FOMENTO DE LA LACTANCIA MATERNA. Por Nerea Ruiz González y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	689
FOMENTO DE UNA CULTURA DE IGUALDAD Y RESPECTO EN ALUMNOS DEL NMS DEL IPN. Por Gloria Rodríguez Morúa, Oralia Martínez Salgado, María Eugenia Hernández Gómez...	696
DE LA MODERNIZACIÓN A LA GLOBALIZACIÓN: RETOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI. Por Noelia Morales Romo.....	710
UN ANÁLISIS SOBRE EL PAPEL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. Por Aránzazu Moreno Navarro.....	720
LA CAPACITACIÓN A TUTORES PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS MEDIANTE LA VIRTUALIZACIÓN. Por Odiel Estrada Molina, Jimmy Zambrano Acosta, Dieter Reynaldo Fuentes Cancell, Lorenzo Mario Quintero Ortiz.....	736
EDUCACIÓN SUPERIOR CON USO DE TIC EN EL SIGLO XXI. UN ESTUDIO DE CASO APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN ARGENTINA. Por Eugenia Perona y Mariela Cuttica.....	742
MOBILE LIFE, MOBILE LEARNING Y ADICCIÓN AL MÓVIL: CONTRAPOSICIONES COMPLEMENTARIAS. Por José María Romero Rodríguez y Sergio García Pastor.....	755
UTILIZACIÓN DE MATERIAL MULTIMEDIA (VIDEOTUTORIALES) EN TRABAJOS DE TIPO COOPERATIVO ESPECIALIZADOS EN PATRIMONIO CULTURAL. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PATINN-UCO'15 PARA EL GRADO DE TURISMO D. Por Maria Belen Calderon Roca.....	762
CAPACITACIÓN EN HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS DE EVALUACIÓN PARA DOCENTES MEDIANTE UN ESPACIO VIRTUAL. Por Fernando Rodrigo Pérez Freire; Liliana del Rocío Mena Hernández; Ricardo Patricio Medina Chicaiza; Teresa Milena Freire Aillón.....	773
UN RECURSO DIDÁCTICO DIGITAL UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA LA UNIDAD DE APRENDIZAJE ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS. Por Eduardo Rodríguez Flores.....	786
COMPUTER AIDED DESIGN (CAD) VERSUS BUILDING INFORMATION MODELING (BIM) Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE NUEVOS ARQUITECTOS CON EL MODELO P21. Por Sindy Melissa Godínez de León.....	794
INTEGRACIÓN DE LAS REDES SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD ÓSCAR RIBAS. Por Arnaldo Faustino.....	802
PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL TRABAJO FINAL DE GRADO. Por Jose Luis Fernández Martínez y Albert Arisó.....	811
A EFICÁCIA DOS MÉTODOS DE ENSINO E DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CONTABILIDADE. Por Jonatas Dutra Sallaberry y Barbara Rocha Bittencourt.....	820

DESPROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES: EL RETO DE LA RESISTENCIA COMO ALTERNATIVA ÉTICA. Por Javier Molina Pérez.....	835
LOS PROCESOS DE CAMBIOS, PROYECTOS PARALELOS EN EDUCACIÓN Y EN LA SOCIEDAD. Por Ismael Cabero Fayos y Aitor Alfonso Castelló.....	845
INSERCIÓN PROFESIONAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. LOS HUERTOS ECOLÓGICOS. Por Rita Ros Pérez-Chuecos, María De Los Ángeles Hernández Prados y Ana Tolino Fernández Henarejos.....	859
INVESTIGACIÓN SOBRE ARTE EN EL SIGLO XXI. Por Inocente Soto Calzado.....	869
EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN. Por Mari Carmen Muñoz Escalada.....	874
PEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA: LA TEORÍA LEVINAS COMO MODELO DE EDUCACIÓN MORAL EN EL AULA. Por Marina Pedreño Plana.....	882
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. Por Ernesché Rodríguez Asien.....	891
PROCESOS DE ADMISIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES ESPAÑOLAS. Por M.ª Ángeles Hernández Prados, Tirso Valcárcel Resalt Castillo y Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos.....	908
EL LIDERAZGO COMO ELEMENTO INDISPENSABLE EN UNA EDUCACIÓN CON CALIDAD. Por Crystiam del Carmen Estrada Sánchez.....	924
EL DIARIO DEL ALUMNO-TUTOR COMO ELEMENTO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. Por Víctor González López, Luján Lázaro Herrero, David Revesado Carballares y Eva García Redondo.....	932
RESCATANDO LA TUTORÍA ENTRE IGUALES COMO METODOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Por Anabel Aranda Martínez y María de los Ángeles Hernández Prados.....	944

LOS CONFLICTOS ESCOLARES. TÉCNICAS PARA LA MEJORA DE LAS CONDUCTAS EN EL AULA

M.^a Ángeles Hernández Prados
Abel Muñoz Morales
Universidad de Murcia

RESUMEN

Con demasiada frecuencia, especialmente en las últimas décadas, el discurso de la convivencia y los conflictos escolares se ha reducido a problemáticas de acoso escolar. Sin menos preciar la relevancia de la violencia escolar, ya que produce efectos devastadores en toda la comunidad educativa, se ha querido resaltar en este trabajo la inherencia del conflicto al ser humano y la necesidad de aprender a gestionar los mismos como meta educativa. Este aprendizaje se ha asociado por múltiples autores al empleo de técnicas para la mejora de las conductas en el aula. Por ello, la presente comunicación nace como inquietud por conocer las distintas estrategias y modalidades que se emplean desde el contexto educativo para mejorar la conducta de las nuevas generaciones y contribuir a su desarrollo personal. De este modo se detallan fraccionadamente las siguientes técnicas: Reforzamiento positivo y negativo, moldeamiento o reforzamiento por aproximaciones sucesivas, encadenamiento de conductas, extinción de conductas, control de estímulos, programas de reforzamiento, contratos conductuales, sensibilización encubierta, autorreforzamiento encubierto y modelado encubierto, aún siendo conscientes de que en la mayoría de los contextos educativos se emplean combinaciones de ellas.

Palabras clave: conflictos, estrategias, técnicas, gestión de conflictos, ciudadanía

1. PANORAMA ACTUAL DE LOS CENTROS ESCOLARES EN ESPAÑA

Basta un leve vistazo a las noticias sobre educación, a los estudios nacionales e internacionales, para comprobar que desafortunadamente no corren buenos tiempos para la educación. Títulos tales como: “*Educación, el gran pacto pendiente*”(El País, 6 de Noviembre de 2016), “*Los deberes invaden el tiempo de las familias*” (El País, 2 de Octubre de 2016), “*La falta de recursos y las aulas saturadas dificultan la detección del acoso escolar en Madrid*” (20 Minutos, 28 de Mayo de 2015) o “*El exceso de alumnos en clase, principal problema*” (20 Minutos, 8 de Noviembre de 2016) pueden ser un ejemplo de nuestro panorama actual. Abramos levemente la ventana que nos permita aproximarnos a la diversidad de problemáticas que han de ser atendidas desde un contexto cada vez más plural en los centros escolares.

En primer lugar, el mismo hecho de la *pluralidad* de nuestra sociedad ha sido visto por no pocos como un problema, más que una posibilidad al enriquecimiento y a la construcción de una sociedad mejor donde no se sustantiven las diferencias. Dicho de otro modo se hace necesario en las sociedades plurales aprender a relativizar la diferencia, ya que “Sustantivar la *diferencia* es convertir a los educandos, dentro y fuera de la escuela, en títeres culturales” (Ortega Ruiz, 2004, 226), pues las diferencias culturales son tan solo aspectos que enriquecen la vida personal. Para Melich (2002) la ética de la alteridad solo es posible si construimos la relación con el otro no desde la base de la diferencia, sino de la deferencia.

Por otra parte, la *privatización* del sistema educativo sumerge a la escuela a merced de una política empresarial de la eficacia, de las competencias, de los estándares, donde los alumnos son productos y las familias adoptan un sistema clientelar que les exime de su responsabilidad educativa y anula las posibilidades de democratización y participación. Aunque se reconocen dinámicas exógenas de privatización, desde este planteamiento, cabe señalar los sutiles

mecanismos endógenos de privatización, que según Molina Pérez (2016), son tres: las estrategias de *cuasimercado* pretenden la libertad de elección de centro, llevando consigo medidas que tenderán a la ampliación de zonas de influencia para el proceso de escolarización; los modelos de *administración* propios de la Nueva Gestión Pública piensan más en el mercado que en la pedagogía, puesto que se establece como un mecanismo de control del profesorado y por lo tanto, arrebatando competencias al propio centro escolar; y por último, los principios funcionales regidos por la rendición de cuentas centrados en el modelo de gestión por resultados pretenden especialmente la rendición de cuentas mediante evaluaciones estandarizadas, las cuales se califican como externas y mejora de la calidad educativa, pero solo resultan como un hándicap más a superar por los alumnos, y desmerecimiento de la función docente.

La expansión de la ideología mercantilista en las instituciones educativas lejos de dotarlas de calidad ha contribuido a su empobrecimiento y deshumanización, alejándola de su principal finalidad contribuir al desarrollo y potencialización de todas las esferas del ser humano. Al respecto, Jose Luis González Geraldo (2014) señala en su libro “Hacia una universidad más humana” que el mundo labora crece y se expande de manera exponencial en una sociedad en crisis, “un mundo lleno de ingenieros e informáticos en el que pocos padres quieren que sus hijos estudien humanidades, por poner un ejemplo, pues las salidas de las carreras mas cercanas a las ciencias del espíritu parece decrecer día a día” (2014,48).

En tercer lugar, no cabe duda de que una de las problemáticas que se encuentra más asociada a los conflictos escolares es el de la *violencia escolar*. Quizás porque existe una tendencia a considerarlos como sinónimos cuando en realidad se tratan de aspectos diferentes. Existe una relación entre conflicto y violencia, pero no es bidireccional. Podemos afirmar que la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia, pues los seres humanos disponemos de un amplio abanico de comportamientos con los que poder enfrentarnos a las situaciones de confrontación de opiniones e intereses con los otros, sin necesidad de recurrir a la violencia (Hernández Prados, 2004).

Desde el MEC (2006) se afirma que a pesar de que esta realidad ha existido siempre en las aulas y centros escolares, ha cobrado mayor relevancia en los últimos años, y es innegable que han aumentado las dificultades en el profesorado para desarrollar adecuadamente su labor profesional. De ahí la importancia de conocer los factores de riesgo de la convivencia escolar y el empleo de las técnicas de modificación de conducta para garantizar un clima de aprendizaje favorable al desarrollo del alumnado. Los factores de riesgo establecidos por Penalva y Villegas (2016) se dividen en *individuales* como son la personalidad, la debilidad, debilidad psicológica, baja autoestima, inhabilidad social o escasa capacidad asertiva, lo cual se une también a las características físicas, como el color del pelo, llevar gafas, estatura, obesidad o color de piel: *relacionales* como son los factores familiares, las características del hogar familiar, los estilos de la crianza de los hijos, la ausencia de una relación afectiva, de calidad y segura por parte de los padres y poca comunicación con estos; y por último, a *nivel comunitario*, existen dos factores distintos, los factores escolares (sistema disciplinario frágil, laxo o considerablemente severo, que se une a la poca supervisión de los recreos y apoyo a las víctimas por parte del profesorado y alumnado,...) y factores contextuales-sociales destacando los medios de comunicación.

Hablar de educación conlleva asociativamente la implantación de la idea de caos, crisis, despropósito, entre otros calificativos, a nuestras mentes. A pesar de ser considerado un voz populi de la ciudadanía, entre los que cabe señalar a los propios protagonistas de la educación: familias, educandos y docentes, son pocas las vías alternativas que emanan a nuestro alrededor. ¿Qué está pasando en los contextos educativos? Si realmente nos encontramos en un punto inflexión de la educación y se demanda un cambio sustancial de la misma ¿Por qué no somos capaces de deconstruir para reconstruir una nueva educación que responda a las verdaderas necesidades de la humanidad?

Ha sido precisamente en este sistema social movido por la calidad, por la razón, por la técnica y la eficacia, por la individualización y el desarrollo de competencias; en este sistema escolar y familiar en el que se goza de mayores recursos y conocimientos sobre el aprendizaje de los seres

humanos, donde nos hemos olvidado de atender lo más esencial de los seres humanos, su humanidad. Es el momento pues de cuestionarse la educación disciplinar actual. Una educación que apuesta el desarrollo curricular academicista plagado de excesivo tecnicismo y entender que la educación no es solo el instrumento para mejorar como profesionales sino también como persona.

A pesar de lo interesante de callejear por la diversidad de problemáticas que padecen y afectan a los contextos educativos, especialmente el escolar y el familiar independientemente de que tengan distintas interpretaciones de una misma realidad, lo relevante de este análisis es la exigencia que se desprende de las mismas, manifiesta o no, de la urgencia de una renovación de la educación, pero mientras llega o no llega el pensamiento divergente y los mecanismos que ofrezcan alternativas a la situación actual, se deben poner en práctica distintos modelos de intervención para la mejora de la convivencia escolar.

2. TÉCNICAS PARA LA MEJORA DE LAS CONDUCTAS

La educación es el motor de arranque de nuestra sociedad, por lo tanto nos proponemos destacar una serie de estrategias que sean de utilidad a los educadores para atender conductas problemáticas, disruptivas o poco adecuadas y contribuir a la potencialización de las conductas deseables o de valor. Aunque estas técnicas son de utilidad, no constituye soluciones mágicas, pues sus posibilidades de logro se ven condicionada, entre otros factores por variables docentes, contextuales y personales del alumnado. Debemos tener en cuenta que “una característica de la modificación conductual es el compromiso con la evaluación y valoración de tratamientos alternativos” (Kazdin, 2009, p.5). De ahí que como educadores tengamos que considerar tanto el contexto en el que se da la conducta, como las condiciones intrínsecas y extrínsecas del sujeto, ya que variará completamente de uno a otro.

2.1. Reforzamiento positivo o negativo

Se trata de una de las técnicas más generalizadas y duraderas de la historia de la educación. “La conducta puede tener lugar en términos de refuerzo positivo (recompensa) o de refuerzo negativo (castigos). Los refuerzos positivos añaden algo a la situación existente y los refuerzos negativos eliminan algo de una situación determinada” (Maquilón y Hernández-Pina, 2011, 87). Ahora bien, aunque el uso de refuerzos positivos y negativos como mecanismos externos para regular la conducta del otro educando es algo habitual, en ocasiones se emplean, sin ser consciente de ellas, por lo que es importante conocerlas. Se pueden clasificar en:

- Positivos, el cual es un estímulo que pretende aumentar la probabilidad para que se dé la conducta.
- Negativos, donde a partir de la retirada de un estímulo, normalmente averivo, aumentamos la probabilidad de que se dé la conducta.
- Extinción, desaparece el estímulo que reforzaba la conducta.
- Castigo: este puede ser tanto negativo como positivo, y pretende la disminución de una conducta.
- Múltiple, donde se aplican dos o más programas distintos.
- Compuesto, donde se refuerza una sola respuesta, mediante dos o más programas diferentes.
- Concurrente, se refuerzan dos o más respuestas, mediante uno o más programas distintos.

Podemos decir que “los refuerzos pueden ser positivos o negativos. Los positivos se emplean para aumentar la probabilidad de que una respuesta esperada ocurra, por lo que puede decirse que son una recompensa” (Naranjo, 2009, p.155-156). Más concretamente, “si en una situación dada una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo, es más

probable que esa persona haga de nuevo la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar” (Naranjo, 2004, p. 41).

Por lo tanto, según Segura (2011), los refuerzos positivos pueden ser recompensas en forma de premio, o acreditaciones públicas y felicitaciones, mientras que los negativos, en cambio, conllevan el reforzamiento de una conducta deseada y por otro lado, se niega el reforzamiento, si el estudiante no cumple con las demandas o estándares establecidos previamente. Para hacerse efectivo el reforzamiento positivo debe identificarse de forma específica los comportamientos que se pretenden reforzar. En segundo lugar, deben seleccionarse los motivadores apropiados. En tercer lugar, deben tomarse en cuenta otros aspectos como la inmediatez en la presentación del refuerzo, la privación y la saciedad, la cantidad de reforzamiento y la novedad del refuerzo. El reforzador debe administrarse inmediatamente después de que se presenta la respuesta deseada. Cuando el reforzamiento se da de inmediato, la persona puede identificar más fácilmente las conductas por las que recibe el refuerzo y las que no. Por eso “la conducta adecuada es seguida por una determinada consecuencia positiva como la aprobación, el elogio, frases de alabanzas, un gesto o una sonrisa” (Díaz y Sosa, 2010, p.841), lo cual será reconfortante y resultará significativo para el alumno.

Respecto al refuerzo negativo, “se le conoce también como estímulo aversivo, y se emplea, al igual que el reforzamiento positivo, para aumentar o mantener una conducta. En el reforzamiento negativo se elimina un estímulo considerado aversivo (por ejemplo lavar los baños) para lograr una conducta” (Naranjo, 2009, p.156). “En este caso también pretendemos que aumente la probabilidad de que la conducta positiva se dé de nuevo en el futuro, solo que retiramos un estímulo que le resulte aversivo” (Martínez y Gómez, 2013, p.62) Todo esto para que se dé la conducta la cual estamos buscando. Queremos dejar claro que tanto el refuerzo positivo como el negativo, se produce realizando algo bueno para el usuario, que va a recibir ese acto, por lo tanto se “refuerza” por eso mismo.

El castigo constituye un refuerzo negativo habitual y claramente identificable en las relaciones interpersonales. Consiste en dar un estímulo aversivo al sujeto o quitarle algo que le guste. “Si el castigo se presenta antes de la realización de la conducta antisocial, se consigue que la generalización se encamine hacia la resistencia de la tentación. Pero si el castigo se realiza después del acto delictivo, la generalización va encaminada hacia el sentimiento de culpa” (Segura, 2011, 4)

2.2. Moldeamiento o reforzamiento por aproximaciones sucesivas

El moldeamiento o reforzamiento por aproximaciones sucesivas “consiste en seleccionar componentes de la conducta terminal de interés y utilizar las operaciones de reforzamiento y extinción para modificarlos gradualmente y establecer el comportamiento meta.” (Pulido, Sosa y Valadez, 2006, p.6) El propio Skinner (1953) dice que existen algunas reglas básicas que lo rigen, como por ejemplo que el moldeamiento se facilita considerablemente si la entrega del reforzador es inmediata, y se dificulta de manera considerable si se entrega de manera demorada. Por lo tanto, el moldeamiento o reforzamiento por aproximaciones sucesivas es un “procedimiento dirigido al desarrollo de una nueva conducta mediante el reforzamiento de aproximaciones sucesivas a la misma, y la extinción de tales aproximaciones a medida que se va configurando el comportamiento final deseado” (Froján, Calero y Montaña, 2006, p.298)

Con esta técnica, podemos pretender llegar a una meta desde pequeños logros, por lo tanto cabe destacar que cada paso conseguido, será productivo para nuestro fin, el cual vendrá marcado por la necesidad que haya detectado el profesional. Esta técnica presenta un elevado grado de dificultad en su aplicación derivado principalmente por su alto índice de confusión, ya que podemos reforzar conductas, las cuales no son las deseadas, pensando que es un paso el cual nos va a llevar a otro, por eso debemos estar siempre bien seguros de que la conducta la cual vamos a reforzar es adecuada para nuestro objetivo.

2.3. Encadenamiento de conductas

El encadenamiento de conductas “es el Establecimiento de conductas en un determinado orden o secuencia (cadena) en otras palabras, secuenciación de segmentos conductuales más simples en una sola conducta compleja.” (Hamberg, Ulca, Mantilla y Ventura, 2016, p.91). También como comenta Granado (2002), la utilización de la técnica de Encadenamiento de la conducta resulta especialmente útil para la instauración de aquellas conductas cuya adquisición requiere el aprendizaje de diferentes cadenas de respuesta. Consiste en reforzar combinaciones de conductas sencillas (cadenas), que ya existen en el repertorio conductual del sujeto, como por ejemplo: ponerse los pantalones o abrocharse el cinturón, para instaurar conductas más complejas (p.253). Esta técnica puede ser interesante en cuanto a establecer un concepto, para relacionar otros dos, que se han quedado un poco alejados entre sí, y de esa manera relacionarlos y que se establezca un aprendizaje significativo. También para llegar a otras las cuales son mucho más complejas y nos permite alcanzarla de una forma mucho más productiva.

2.4. Extinción de conductas

En la extinción de conductas, lo que se pretende es “ignorar” conductas anteriormente reforzadas, las cuales son no deseadas y, por lo tanto, pretendemos eliminarlas o corregirlas. Tal cual nos indican Díaz y Sosa, “En la extinción al contrario del reforzamiento positivo o negativo, se trata de ignorar, retirar la atención, desatender continuamente la conducta que se desea eliminar para que pierda su efecto cada vez que se presenta” (p.841) “Se trata de evitar reforzar la conducta indeseada, es decir, no prestarle atención cuando está llorando, gritando o con una rabieta” (Martínez y Gómez, 2013, p.36b) Por eso, “el principio de extinción establece que: (a) si, en una situación concreta, una persona emite una respuesta previamente reforzada y ahora no va seguida por una consecuencia reforzante, (b) esa persona es menos proclive a repetir la misma conducta cuando se vuelva a encontrar en una situación similar. Dicho de otra forma, si una respuesta se ha incrementado en frecuencia mediante reforzamiento positivo, el cese completo del reforzamiento causará una disminución en la frecuencia de la misma” (Martín y Pear, 2008, p.63). Esta técnica ha recibido muchas críticas, puesto que se establece como un recurso fácil de utilizar y que no requiere sacrificio más que la no atención al educando, aunque como decimos, es uno de los aspectos a destacar, puesto que no creemos que sea adecuado en todas las situaciones, ya que aparte de tener en cuenta el contexto del alumno, también deberemos comprender si es un Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

2.5. Control de estímulos

El control de estímulos consiste en añadir un nuevo estímulo que haga de interferencia o sea de gran importancia en el control de la conducta, por lo que se añadirá a esa conducta. Por lo tanto, la presencia o ausencia de ese estímulo particular o de una serie de estímulos influye, sobre si esa respuesta tendrá lugar o no. También se pueden utilizar tanto, para aumentar la conducta, como para disminuirla. El control de estímulos “se refiere tanto al control que sobre el comportamiento ejercen tanto estímulos condicionados clásicamente (es decir, mediante condicionamiento pavloviano) como estímulos discriminativos, propios de la contingencia operante.” (Pérez, Benjumea y Navarro, 2002, p.72). Esta técnica es muy útil una vez conocemos el entorno y el contexto en el cual vamos a abordar una situación de un sujeto, y podemos trabajar con todos los actores. Como ejemplo, podemos decir que si un sujeto no presta atención en clase, ya que un compañero le interrumpe, distrae, etc. Separamos a estos compañeros para que no se distraigan mutuamente.

2.6. Programas de reforzamiento

Los programas de reforzamiento según Ribes y Montes (2009) se establecen como reglas que indican el momento y la forma en la que la aparición de la respuesta va a ir seguida de un reforzador. Estos programas influyen en aspectos del aprendizaje, como la rapidez con la que se aprende la respuesta o la frecuencia con la que se ejecuta la respuesta aprendida. Estos programas pueden ser:

- Reforzamiento continuo, el cual prevé el reforzamiento de cada ocurrencia de la conducta.
- Razón fija, el cual se da reforzamiento cada vez que el sujeto cumple con un determinado número de respuestas que se ha establecido con anterioridad.
- Razón variable, donde el reforzamiento ocurre una vez se haya dado una cantidad variable de respuestas.
- Intervalo fijo, se establece un intervalo de tiempo, en el cual cuando se termina, se refuerza la primera respuesta que se da.
- Intervalo variable, en este se establece un intervalo variable de tiempo y donde se refuerza la primera conducta transcurrido ese tiempo.

Estas técnicas proponen multitud de opciones, en las cuales podemos adaptarnos a las condiciones intrínsecas del sujeto, y observar, con que método responde mejor o simplemente tener en cuenta sus condiciones para posteriormente aplicar el reforzador.

2.7. Contratos conductuales

Es un documento escrito, elaborado por las partes implicadas en una situación problemática o por alguien que medie entre ellas. En él se especifican las conductas que las personas implicadas aceptan emitir, así como las consecuencias que se derivan tanto del cumplimiento como del incumplimiento de lo acordado. Implica el intercambio recíproco de recompensas en relación a conductas específicas de los firmantes del contrato. Los contratos son especialmente útiles en personas con poca capacidad de autocontrol. “Esta técnica es til cuando el alumno tiene la capacidad de responsabilizarse de sus actos, sabe leer, escribir y está dispuesto a comprometerse con una serie de criterios redactados en un papel.” (Martínez y Gómez, 2013, p.37) También es muy útil en el día a día de nuestras aulas, puesto que permite establecer un acuerdo entre las partes, y hacer conscientes a los alumnos de los parámetros que se van a utilizar para su evaluación y conseguir una mayor implicación.

2.8. Sensibilización encubierta

Esta técnica de modificación de la conducta, pretende la disminución de la probabilidad de que ocurra una conducta, la cual se ha establecido en nuestra mente por ser agradable, por la presentación de un estímulo aversivo imaginado (ocurre en nuestra mente), inmediatamente después de que ocurra la conducta imaginada. Así lo que anteriormente era un hábito que nos provocaba sensaciones agradables, pasa a asociarse con algo negativo o nocivo. Consiste en que el individuo se imagine a sí mismo realizando la conducta cuya frecuencia pretende reducir y, de manera brusca o repentina, pase a imaginar algún acontecimiento aversivo, en la conducta inadecuada y las repercusiones que podría tener a corto y largo plazo. Nos parece una técnica interesante, aunque a la vez complicada, puesto que trabajar con recuerdos y sueños, queda un poco fuera del alcance de los educadores, los cuales tendrán una acción directa con los educandos, pero no tan profunda en muchas ocasiones, para llegar a aplicar este tipo de técnica. Esta técnica es muy útil para problemas de obesidad, para problemas de comer en exceso, o algunas adicciones.

2.9. Autorreforzamiento encubierto

El autorreforzamiento encubierto “propone que ya no es necesario que se aplique el estímulo aversivo en la realidad concreta, sólo es necesario utilizar la imaginación, es decir, al imaginar un estímulo aversivo se provoca en la realidad concreta el cambio de comportamiento” (Rodríguez, 2010, p.21). Según Salmerón (2006) el autorreforzamiento es cuando el propio individuo aplica las consecuencias reforzantes a una conducta que suponga un avance. En su progresión, el autorreforzamiento encubierto supone la imaginación de la conducta objeto de control y la contingente y brusca, pasa a imaginar algún acontecimiento aversivo que a largo plazo dicho comportamiento podría acarrearle o algún hecho auto administración de consecuencias reforzantes también de manera imaginada. Por lo tanto, supone que el propio sujeto se imagina o se aplica la conducta objeto de control y se realiza una autoadministración de consecuencias

reforzantes también de manera imaginada. Los refuerzos a utilizar pueden ser muy diversos, desde recursos materiales (dinero, comida...), actividades autogratificantes (ir a hacer alguna actividad que le gusta), expresiones positivas o mediante reforzamiento negativo. Una vez se hayan llevado a cabo esas conductas, es cuando se realiza la intervención y se manipulan las consecuencias de la respuesta a controlar.

2.10. Modelado encubierto

El modelado encubierto, pretende hacer partícipe a los usuarios de algún tipo de conducta que por sí solos no se ven desarrollandolas, pero si a otras personas. Por lo tanto otras personas sirven de modelo e imitación. Al igual que los padres, hermanos, compañeros, otros adultos, T, “también el profesorado actúa como modelo ante sus alumnos y si quiere que su comportamiento mejore, es de mucha ayuda mostrarse él con el comportamiento correcto” (Bennasar, Mundina, Olaso, Seco, Serrano y Sos, 2007, p.33). La premisa principal o requisito “para aprender mediante modelamiento es la observación de un modelo” (Kazdin, 2009, p.22-23) puesto que después, la respuesta modelada se adquiere por un procesamiento de los elementos observados. Podemos decir que “hace referencia a la exposición de ejemplos positivos de la conducta que debe realizar.” (Martínez y Gómez, 2013, p.36a). Alguien debe establecer esa condición como “modelo”, puesto que será la referencia, con la cual se guiará nuestro sujeto. Debemos tener en cuenta que al utilizar esta técnica hay que hacerse responsable de la conducta la cual va a servir de modelo, puesto que debemos respetar siempre a la persona la cual tenemos delante y respetar su “yo”.

3. CONCLUSIÓN

Este trabajo nace con la intención de presentar no soluciones para los múltiples problemas que se presentan en las aulas, ya que las técnicas no intentan ser el “remedio de todos los males”, simplemente una herramienta para facilitar nuestra tarea educativa. Tampoco se pretende que el educando interiorice un mensaje negativo, como: si me porto mal me castigan. Más bien pretende hacer ver que si se hacen las cosas mejor, se pueden obtener mayores beneficios por ambas partes. También este tipo de técnicas dan respuesta a múltiples conductas, empleadas indiscriminadamente de forma intuitiva sin saber su denominación ni el modo correcto de emplearlas, ni mucho menos las consecuencias que se desprenden de las mismas.

Debemos tener en cuenta la coherencia con la que aplicamos las técnicas, puesto que tanto el lenguaje verbal como no verbal, debe ir en consonancia con lo que pretendemos y respetando las verbalizaciones que hayamos expuesto, por lo tanto no contradecirnos a nosotros mismos ya que eso puede ser contraproducente. La psicologización de las técnicas de modificación de conductas ha atrofiado las posibilidades de enriquecimiento y adaptación de los discursos, quedándose anclados en los parámetros de la modernidad donde la razón era soberana, y la tecnologización de los procesos el marco desde donde actuar. En este sentido, refiriéndose de forma general los teóricos conductistas, pero especialmente a Skinner y Aronfreed, Segura (2005) afirma que “la conciencia no cumple un papel protagónico para el control interno de la conducta, ni éste hace presuponer su existencia, debido a que la conducta se entiende como el resultado del refuerzo” (p.4).

Somos conscientes de que las técnicas de modificación de conducta no resuelven el problema de una nueva educación, de otro modo de hacer en educación, pero consideramos que el conocimiento y empleo de las mismas en los diferentes contextos es un intento de responder, aunque sea desde la precariedad, a la necesidad de orientación de un ser que ha nacido y vive en un contexto de contingencia y ambigüedad. Estas técnicas pueden apoyar a la acción educativa, tanto de profesionales como de padres y madres, puesto que de ser conocedores de ellas, pueden ser una posible respuesta educativa para alumnos.

En el contexto escolar, “estas conductas se desarrollarían mediante la práctica estructurada y su inclusión como eje transversal en los temas de clase.” (López, 2008, p.18). En cuanto al contexto familiar con respecto al trabajo de Chainé y Pineda (2014) el reforzamiento y la extinción, pueden resultar útiles en el diseño de intervenciones preventivas, donde el principal foco de atención en la

conducta de los padres, llegando a reducir las posibles conductas problemáticas infantil. También se pueden aplicar estas técnicas en diversos contextos, como puede ser el contexto empresarial, en el cual “los principios y métodos conductistas aportan elementos muy importantes al psicólogo del trabajo y de las organizaciones, que en su quehacer profesional -en el que la eficacia es controlada y medida en términos empresariales- tiene que recurrir a un arsenal de técnicas diversas y está obligado, en aras de esa eficacia, a ser ecléctico.” (Blasco, 1990)

Adentrarnos en leves aproximaciones de lo que intuimos debe ser la educación renovada, aunque interesante, pertinente y relevante, no es objeto de este trabajo, superaría con creces el espacio físico-temporal marcado. Pero no queremos finalizar esta comunicación sin plantear la necesidad de revisión tanto de la estructura como del funcionamiento del sistema educativo, haciéndonos eco de las palabras del profesor Ortega Ruiz (2004, 219):

Si se quiere realmente educar a las jóvenes generaciones para contribuir a hacer una “nueva sociedad” (...)Se hace indispensable introducir nuevos contenidos en la educación, como son los problemas del ciudadano de hoy: violencia, intolerancia, drogadicción, contaminación ambiental, pobreza, exclusión social, hedonismo, etc. Pero ante todo es necesario, más aún, urgente, plantear la educación desde presupuestos antropológicos y éticos distintos a los que, actualmente, inspiran la reflexión y práctica educativa.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. (6 de Noviembre de 2016). Educación el gran pacto pendiente. El País. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2016/11/04/actualidad/1478288120_169530.html
- Bennasar, J. J., Mundina, M. E., Olaso, V., Seco, J., Serrano, J., y Sos, V., (2007). *Stop a los conflictos: Manual para el profesorado de Enseñanza Secundaria*. Castellón de la Plana: Graphic Group S.A.
- Blasco, R. D. (1990). *La modificación de conducta en el ámbito de las organizaciones*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Castillo, M. S. (2011). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(3).
- Chainé, S. M., y Pineda, F. V. (2014). Prácticas de Crianza Asociadas a la Reducción de los Problemas de Conducta Infantil: Una Aportación a la Salud Pública. *Acta de investigación psicológica*, 4(3), 1701-1716.
- Chambergó, K., Julca, A., Mantilla, R., y Ventura, J., (2016). Efecto de las técnicas de modificación de conducta en la conducta compleja el laberinto secreto de una rata albina. *Revista de investigación de estudiantes de psicología “Jang”*, 4(2), 83-109.
- Díaz, E., y Sosa, A. M. (2010). Intervención cognitiva en pacientes con deterioro cognitivo ligero y demencia leve. *Medisan*, 14(6), 0-0.
- Froján, M., alero, A., y Montaña, M. (2006). Procesos de aprendizaje en las técnicas de reestructuración semántica. *Análisis y Modificación de conducta*, 32(143), 287-305.
- González, J.L., (2014) *Hacia una universidad más humana ¿Es superior la educación superior?*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Granado, . (2002) Los programas y técnicas de modificación de conducta una alternativa a la educación de la niña autista. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/626/964>
- Hernández Prados, M.A. (2004) *Los conflictos desde la perspectiva familiar*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

- Herrera, M., (8 de Noviembre de 2016). El exceso de alumnos en clase, principal problema. 20 minutos. Recuperado de: <http://www.20minutos.es/noticia/170097/0/exceso/alumnos/problema/>
- Kazdin, A. E. (2009). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. Colombia, Editorial El Manual Moderno.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3 (1), 16-19.
- Maquilón, J., Hernández, F., (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14 (1), 81-100.
- Martin, G., y Pear, J. (1998). *Modificación de conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, J. P. y Gómez, F., (2013) *Programa de análisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta*. Murcia: Región de Murcia.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder
- Molina, J. (2016) *Procesos de privatización “en” y “de” la educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España)*. Ponencia presentada al Primer Congreso Online Internacional sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI. Eumed-net, Universidad de Málaga.
- Naranjo, M. L. (2004). Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Ortega, P. (2004) Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 11, 2015-236.
- Pazos, J. L.. (2 de Octubre de 2016). Los deberes invaden el tiempo de las familias. El País. Recuperado de: http://politica.elpais.com/politica/2016/10/02/actualidad/1475417513_665085.html
- Pelayo, F. (28 de Mayo de 2015). La falta de recursos y las aulas saturadas dificultan la detección del acoso escolar en Madrid. 20 minutos. Recuperado de: <http://www.20minutos.es/noticia/2473708/0/saturacion-aulas/falta-recursos/dificultan-acoso-escolar-madrid/>
- Penalva, A. y Villegas, A. (2016) *Factores de riesgos asociados a la violencia escolar*. Ponencia presentada al Primer Congreso Online Internacional sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI. Eumed-net, Universidad de Málaga.
- Pérez, A. M., Benjumea, S., y Navarro, J. I., (2002). Autodiscriminación condicional: la autoconsciencia desde un enfoque conductista. *Revista Colombiana de Psicología*, 11(1), 71-80.
- Pulido, M. A., Sosa, R., y Valadez, L. (2006). Adquisición de la operante libre bajo condiciones de reforzamiento demorado: Una revisión. *Acta comportamental*, 14(1), 05-21.
- Ribes, E., y Montes, E., (2009). Interacción de la privación de agua y los estímulos correlacionados con la entrega de agua en programas de reforzamiento continuo y de intervalo. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35 (spe), 61-85.
- Salmerón, M. I. (2006). Aplicación de la técnica de autocontrol a la obesidad utilizando la modificación de hábitos alimenticios y de actividad física. *Lecturas: Educación física y deportes*, (100), 32.
- Segura, M. (2011). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(3).

- Segura, M. (2011). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(3).
- Skinner, B. F. (1953). *Science and humano behavior*. New York: McMillan.
- Villalobos, J. A., Calleja, N., Aguilar, A., y Valencia, A. (2015). Un modelo estructural de la dependencia al tabaco en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 25(1), 103-109.

LA TECNOCOACCIÓN EN LA ESCUELA DE HOY

Marc Pallarès Piquer

(Universidad Internacional de la Rioja)

La violencia se presenta cuando
alguien está influido de tal modo
que su desarrollo somático y espiritual
es menor que su desarrollo potencial

Johan Galtung

La tecnocoacción es el fenómeno que se refiere al acoso que se produce a través de las nuevas tecnologías. La era tecnológica genera unos contextos de comunicación basados en las redes sociales, que están dotadas de una interacción colectiva como distintivo grupal que desarrolla unas actitudes que difícilmente se encuentran sujetas al control de los adultos. La ponencia presenta respuestas al fenómeno de la tecnocoacción, que pasan por el modelo coeducativo, por un conjunto de intervenciones pedagógicas que permitan generalizar el acceso a recursos por parte de todas las personas y por ampliar los horizontes de las realizaciones personales de nuestro alumnado.

Palabras clave: tecnocoacción; educación; violencia; tecnología; mundo virtual; comunicación.

1.INTRODUCCIÓN

Decía el recientemente fallecido Zygmunt Bauman que para los y las adolescentes de hoy no es tan prioritario forjar(se) una identidad propia como el hecho de tener la opción de reestructurarla siempre que les place, esto es, disponer de la posibilidad de gozar de la libertad para poder reidentificarse constantemente (Gabarda, Orellana y Pérez, 2017).

Las redes sociales permiten que cualquier persona se *reinvente* mediante la concreción de una serie de parámetros que, a menudo, bien podrían considerarse como un escenario de aproximación a *otras identidades* (Reig, 2013), sobre todo en base a producciones semióticas reflejadas en unos aparatos tecnológicos donde el ser humano queda

determinado por el peso (simbólico) de los signos y/o los mensajes allí explicitados.

Es por ello que lo que termina sucediendo es que “los adolescentes ven en estas redes la oportunidad de mostrar una imagen de sí mismos, de sus hobbies, de sus gustos, etc. con la intención de encontrar aceptación y sentirse integrados en su grupo de iguales” (Martín, Pazos, Montilla y Romero, 2016, p. 407).

Si bien es cierto que todo esto ha portado algunos beneficios (Faireweather, 2010): facilita la proliferación de identidades *deseadas* (evita algunos de los prejuicios que se desarrollan en la comunicación cara a cara); crea efectos positivos en algunas competencias sociales en las personas introvertidas; incrementa el respeto a la diversidad (las redes sociales facilitan la interacción entre personas de culturas muy diferentes); etc., no es menos cierto que ha promovido unos sistemas de comunicación que cada vez se basan menos en las conversaciones presenciales, cosa que ha aumentado la comunicación axial y reticular. Así, “comunicación y tecnología se unen en un binomio en el cual la máquina es la referencia teórica y práctica para la comunicación social” (Soto y García, 2015, p. 117).

Uno de los inconvenientes que esta nueva realidad le genera a la escuela es que las redes sociales están dotadas de una interacción colectiva como distintivo grupal que desarrolla unas funciones y actitudes que difícilmente se encuentran sujetas al control de padres, madres y profesorado.

De toda estas cuestiones vamos a hablar en esta ponencia, puesto que es un tema relevante y un reto¹ que se debe afrontar, ya que algunos estudios demuestran que la marginación de los iguales es un factor determinante en las dificultades académicas, el fracaso y el abandono escolar² (Buhs, 2005).

En un estudio epidemiológico realizado en 35 países (entre ellos España) por la Organización Mundial de la Salud entre 2000 y 2001 se evidenció que el problema del acoso en la escuela es un fenómeno universal (Lucas y Martínez, 2008). Es por ello que debemos prestar atención a cualquier tipo de agresividad o violencia que se produzca.

¹ Álvarez *et al.* (2010, p.140) llegan a afirmar que “el fracaso académico y la violencia escolar son dos de los principales retos de los sistemas educativos a nivel internacional”.

² Según explican García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), el alumnado marginado y rechazado presenta un bajo grado de actividad social, dispone de una autoestima muy baja, participa menos de las tareas de clase y se encuentra insatisfecho con las relaciones con sus profesores y compañeros, cosa que comporta que los compañeros se creen una representación negativa de este alumnado. Esto les afecta de tal manera que terminan desarrollando sentimientos de soledad, ansiedad, depresión, indefensión y un constante fracaso en sus intentos por participar en la dinámica escolar del día a día.

2. LA TECNOCOACCIÓN Y SU NO LOCALIZACIÓN EN UN ESPACIO CONCRETO

La escuela, como elemento social, estructura las acciones de los individuos, determina pautas de comportamiento y favorece las relaciones interpersonales; con ello, consigue (o “debería conseguir”) que todo individuo/-a pase a ser un miembro del grupo de referencia, adaptándose a las demandas o condiciones del grupo mediante lo que la sociología ha convenido en denominar como “proceso de socialización”.

El problema de todo lo expuesto en la introducción de la presente ponencia no es tanto que el alumnado que acude hoy a nuestras aulas esté inmerso en un mundo (y, por consiguiente, en unos procesos de socialización) donde cada vez se impone más un sentido virtual (que aleja a este alumnado de la realidad como principio existencial, es decir, una vida que se aparta cada vez más de la “vivacidad”) como los nuevos tipos de violencia que este nuevo marco social-tecnológico está desarrollando en nuestra sociedad³.

Se trata de una violencia “producida en espacios virtuales que reproduce, mediante nuevos sistemas de producción y mantenimiento, jerarquías establecidas” (Donoso-Vázquez, Rubio y Vila, 2017).

Estas nuevas formas de violencia remiten a unos comportamientos implícitos, que fijan el orden de la dominación de quien, mediante un teléfono o un ordenador, intimida y/o coacciona a otro, pero que, no obstante, en la mayoría de ocasiones escapa a la visibilidad del profesorado.

Tal vez esta violencia estructural pudiese parecer, a primera vista, que no es violencia en sentido estricto, puesto que, en realidad, no encaja en la noción clásica de violencia de autoras como Judith Butler: la violencia entendida como elemento constitutivo en la conformación del sujeto, que se contextualiza normativamente (en este marco, los sujetos se relacionan entre sí mediante procesos disruptivos, regulares y cíclicos, a partir de una interpelación, ejecutada en el espacio público, de los actos performativos). Sin embargo, sí que lo es.

Si bien es cierto que la tecnocoacción se produce en un espacio público e instantáneo pero no compartido, no lo es menos que sí que se trata de un campo de actuación que coincide con el resto de agresiones tradicionales, puesto que es una técnica de dominación que incluso “permite que haya una dominación discreta, que es mucho más eficiente que una dominación violenta” (Chul, 2016, p. 118).

³ Aseguran Arán *et al.* (2000, p. 17) que “cada sociedad canaliza la conducta violenta de acuerdo a unos valores y unas pautas de comportamiento aceptadas socialmente”. Desde esta óptica, el hecho de que las nuevas tecnologías formen parte de nuestra vida diaria explicaría (que no “justificaría”, por supuesto) que la violencia haya entrado en ellas.

Las tecnocoacciones hay que interpretarlas como actuaciones de agentes, no como ejecuciones humanas de sujetos compulsivos sin autonomía o responsabilidad. Este tipo de violencia es, por lo tanto, una acción llevada a cabo para intimidar, para lograr la imposición, la sumisión, la humillación o para trasladar la sensación de miedo a otra persona.

Esta modalidad de agresividad desarrollada a través de la tecnología, en la que el desgarramiento y la marginación juegan un papel fundamental, es una violencia que contiene unas particularidades y unas consecuencias más difíciles de detectar por los adultos, y merece la misma consideración que aquella que se produce en un contexto espacial y que implica un contacto físico entre agresor/-a y agredido/-a.

De hecho, algunas de las discrepancias entre alumnos que se desarrollan en el seno de la convivencia espacial (susceptible al contacto físico, por lo tanto) no dejan de ser “conflictos de relaciones”, esto es, controversias que devienen conflictos en los que el desencadenante básico se limita a un deterioro del vínculo entre las personas implicadas. Es algo muy habitual y en la mayoría de casos todo se queda en actitudes tales como: dejarse de hablar, no querer compartir grupo cuando hay que realizar actividades, etc. (Torrego, 2001).

Sin embargo, las amenazas a través de dispositivos electrónicos introducen una variante nueva: favorecen el anonimato por parte del agresor y, con ello, “la desinhibición de su conducta. En muchos casos, el agresor no presencia las consecuencias sobre la víctima, lo que dificulta que empatee con ella. Pueden ocurrir en cualquier momento y lugar, lo que complica la supervisión y control por parte de los adultos. Además, el contenido dañino puede ser enviado a mucha gente en muy poco tiempo, lo que multiplica el daño hacia la víctima” (Álvarez, Barreiro y Núñez, 2017, p. 90).

De esta manera, la coacción no es un proceso que transcurre en un lugar determinado (dentro del centro educativo, en sus alrededores, en el parque del barrio...) sino una relación estructural (a través de los dispositivos tecnológicos) articulada por varias formas y momentos. La agresión se presenta como una posibilidad, pero esta posibilidad tiene una estructura con muchas más articulaciones que las agresiones físicas, y se despliega en relaciones significativas mucho más complejas.

Esta nueva modalidad de agresividad, por lo tanto, requiere de la escuela algo que ya anticipó Masschelein (1998) hace casi 20 años: unos esquemas normativos que permitan conservar espacios y tiempos abiertos en los que otros significados tengan la posibilidad de ser reflexionados y estructurados.

Para ello, se hacen necesarias dos premisas; por un lado, desarrollar una acción pedagógica en la que los intereses praxiológicos de la tecnología cobren una especial relevancia; por el otro, concebir la realidad educativa como un espacio de producción de la acción (continuada, pues el contacto entre nuestros alumnos se mantiene cuando la escuela cierra sus puertas) en el cual las relaciones que la tarea docente

mantiene con la realidad (virtual-digital) deben ser operativas, por eso es fundamental la *capacidad* del docente para analizar la acción educativa en su conjunto y todos aquellos elementos que la configuran: limitaciones, posibilidades, funciones y situaciones.

3. TIPOS DE TECNOCOACCIONES

De la misma manera que en educación diferenciamos las dimensiones de los ámbitos de intervención, con la violencia se puede desplegar una distinción análoga. La dimensión se corresponde con el desarrollo del criterio. El ámbito hace referencia al contexto en el que se ejecuta la violencia; de esta manera, en cada ámbito de violencia existe la posibilidad de *actuar* con las diversas dimensiones: de un lado, la propia práctica; del otro, la reflexión y la deliberación (ética).

En cierta manera, las dimensiones de violencia se reconocen con las dimensiones interiores de la acción, puesto que, quien utiliza la violencia, lo que al final pretende es subordinar la posibilidad de acción desde diferentes ángulos: físico, cognitivo (un falso testimonio, por ejemplo), afectivo⁴ o incluso moral.

La violencia “tradicional” ejercida entre el alumnado concita una importante alarma social⁵ y “adopta diversas formas que van desde la pelea hasta la exclusión, pasando por malas miradas, insultos, etc. Pero, habitualmente, es ocasional” (Sanmartín, 2007, p. 13).

Este elemento de la *ocasionalidad* es una de las primeras diferencias relevantes con las tecnocoacciones, pues los estudios más recientes demuestran que la mayoría de ellas no pueden considerarse como algo esporádico, ya que su tendencia es que, una vez iniciadas, se alarguen más en el tiempo (Corcoran, McGuckin y Prentice, 2015).

Una de las clasificaciones de tecnocoacciones más conocidas es la de Willard (citado en Calvete *et al.*, 2010), que las distingue y analiza en base a las ocho maneras de responder a ellas. Calmaestra (2011) concreta una relación de parámetros utilizados para describir las conductas ciberagresivas.

Según todas estas clasificaciones, los tipos de tecnocoacción que más se producen entre el alumnado de hoy son la «verbal» (comentarios ofensivos a través de internet; mensajes de texto amenazantes; llamadas anónimas para atemorizar) y la «exclusión» (excluir intencionadamente de un grupo on-line), mientras que la menos habitual es la «visual», tanto de

⁴ Entendemos, como Lipman (2016), que las emociones pueden considerarse como formas de juicio, más globalmente, incluso como formas de pensamiento.

⁵ De hecho, hace casi dos décadas Zabalza (2002), en el Informe sobre convivencia en los centros escolares de Galicia, admitía que había una cierta alarma social respecto a la violencia en la escuela, especialmente entre el profesorado, que confesaba que en ocasiones no sabía cómo hacer frente al problema.

carácter «sexual» (grabación o fotografía y difusión de imágenes privadas-comprometidas) como el «happy slapping» (agredir físicamente –y, por consiguiente, se trata de un tipo de agresión que combina el contacto físico con la posterior propagación tecnológica– u obligar a hacer algo humillante a alguien, grabarlo y difundirlo) (Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014).

Sin embargo, es relevante tener en cuenta que:

Ya desde los inicios del uso de internet se alertaba sobre unos de los bulos u hoaxes más usuales: difundir información falsa para perjudicar a una persona dañando su reputación. García y Moreno (2006) encontraron que, debido a que el teléfono móvil ha superado con creces la funcionalidad básica para la que fue concebido, se ha convertido, especialmente entre los jóvenes, en un instrumento que crea dependencia y que permite cada vez más opciones que favorecen ataduras. En concreto un 38 % y un 18 % de los menores con móvil se han sentido acosados sexualmente por este medio (Martín, Pazos, Montilla y Romero, 2016, p. 407).

Los estudios que relacionan el clima escolar con las agresiones y la marginación demuestran que el proceso que se desarrolla en el grupo de iguales tiene una relevancia mayor que los elementos individuales (Salmivalli, 2010), de ahí la importancia de las relaciones entre los escolares. Esto nos indica que la mayor herramienta contra las tecnocoacciones es la idea de acción como actividad orientada al logro (de la convivencia).

El principal inconveniente con el que nos encontramos es que, esta relación, en las sociedades actuales se ensancha, pues los niños y los adolescentes se mantienen conectados a los dispositivos móviles desde que se levantan hasta que se van a la cama. Así, lo público-social (las horas que se pasan en la escuela) y lo privado-íntimo, que originariamente se encontraban separados, ahora se han ido imbricando, gracias a la hipercomunicación de las nuevas tecnologías, y la escuela debe afrontar nuevos retos, pues, en pleno siglo XXI, su capacidad de reestructuración debe ser dinámica y tiene que estar en perpetuo estado de actualización. Hoy, más que nunca, la educación deviene una tarea permanente, que no concluye a las 17 horas, una tarea a la que, con la irrupción de las nuevas tecnologías, no le podemos aplicar los paradigmas de principio y fin, ya que se escapa de las agujas del reloj.

Caurcel (2008), en una investigación llevada a cabo con preadolescentes y adolescentes en Portugal y en España, se hizo eco de la cantidad de emociones negativas que sufren las víctimas de coacciones y agresiones. Este autor llega a la conclusión que la acción educativa debe priorizar los mecanismos de regulación emocional y, por consiguiente, las metodologías educativas y los currículums escolares necesitan incorporar

actividades de educación de sentimientos para afianzar las estrategias de convivencia entre el alumnado.

De hecho, Fernández (1998) reivindica la necesidad de introducir en los programas curriculares elementos y mecanismos para la prevención de la violencia en la escuela, y Díaz Aguado (2002) remarca la necesidad de mejorar la convivencia en los centros escolares como la forma más eficaz para minimizar la intolerancia, las coacciones o la exclusión.

4. LA RESPUESTA DE LA ESCUELA

En pleno siglo XXI, al haberse ampliado el campo (inter)comunicativo que de nuestro alumnado, que ya no se limita a las 5 o 6 horas en las que convive con sus compañeros en el centro escolar, la respuesta de la escuela a la problemática apuntada en los apartados precedentes se presenta compleja.

Los alumnos tienen la posibilidad de estar comunicados casi las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Por un lado, entran en juego muchos factores y, por otro, en medio de la galaxia digital, estos repercuten a varios niveles en los alumnos, con diferentes interrelaciones dinámicas y constantemente cambiantes entre sí.

Educación y duración son casi las dos caras de la misma moneda; así, ante la necesidad de enfatizar la función socializadora de la educación, ahora más que nunca, uno de los objetivos esenciales de la escuela debe ser la transmisión de la dignidad del ser humano como ser ético, finalidad pedagógico-social que implica enseñar que todas las personas, por el hecho de ser humanos, tenemos el derecho a ser tratados y a vivir dignamente (Nussbaum, 2007).

En este estado de cosas, lo esencial para lograr minimizar situaciones como la tecnocoacción es la asunción de una acción pedagógica desarrollada en el campo de la *sociabilidad humana*, puesto que la sociabilidad humana “supone que es en la vida común donde se sostiene y configura la dignidad humana” (Úcar, 2016, p. 100).

En caso de no potenciar la sociabilidad humana y mientras se continúe reduciendo el sistema temporal de la educación, el agujero en forma de déficit de la educación no parará de crecer, porque el mundo cambia muy deprisa, porque nuestro alumnado está más desconcertado que nunca y porque, estando a las puertas de la tercera década del siglo XXI, necesitamos depurar el tiempo del proceso educador no solo a partir de criterios que hagan que nuestro alumnado asimile muchos conceptos sino también a partir de criterios normativos y éticos que faciliten el sentido y las consecuencias del sentido práctico de la acción.

Como es evidente, problemas los hay y los habrá siempre; como explica muy bien Fernández (1998), toda institución escolar es un sistema en el que las discrepancias/conflictos son multifacéticos. Lo que debemos

procurar es que las intervenciones pedagógicas también lo sean. Para este autor, esta amalgama de intervenciones deben aunarse bajo el paraguas del *clima escolar*.

Pero, ¿cómo se consigue un clima escolar “ideal” que minimice el riesgo de que se produzca violencia? Para Fernández (1998, p. 77-78) se alcanza un clima escolar óptimo en base a:

La conciencia colectiva y a la cultura de dicha escuela. Lo que ha de implicar un consenso, un «ethos» asumido por el colectivo, que con lleva unos procesos democráticos para llegar a acuerdos. En este sentido o insiste especialmente haciendo hincapié en los procesos por los que se puede llegar a ese clima favorable. Dichos procesos son subprocesos del clima escolar y, cuantos más procesos de convivencia intencionada se den, mayor posibilidad de generar un clima satisfactorio. Así, el resultado final no es tanto la suma de una acción más otra, -por ejemplo, creación de normas, tratamiento de la tolerancia en ciertas áreas, organización de un aula para alumnos, etc.- sino un producto final que resulta ser *el estilo relacional* de ese centro, el clima social de la escuela.

A pesar de las limitaciones de espacio con las que contamos en una ponencia como esta, nos gustaría aportar tres elementos que consideramos esenciales en la fijación de ese estilo relacional al que alude Fernández, y que es clave para la configuración de un clima social que, conviene no olvidarlo, debe ser capaz de insertar a la escuela en los cambios sociales que la nueva idiosincrasia de la era de la galaxia digital actual comporta.

El primer elemento es la implicación de toda la comunidad educativa, incluyendo también la participación de los padres y madres en las actividades y dinámicas del centro.

El segundo, que toda pretensión de alcanzar procesos de transformación de conductas disruptivas en creativas debe contener, de manera paralela, estrategias de contención, expansión y refuerzo (retirar la atención, corregir las conductas en el momento que suceden, introducir cambios en el aula, etc.); y más teniendo en cuenta que, en el 2017, la relación de hechos que se desarrollan dentro de un aula y la que se produce a través de un dispositivo electrónico no equivale a la que dispone una línea recta con dos señales fijas en el espacio.

El tercer elemento es la necesidad de promover una pedagogía de los sentimientos capaz de hacer germinar en los alumnos la empatía y la atención tanto en sí mismos como hacia los otros, y también la articulación de competencias emocionales y sociales que hagan posible que cada alumno pueda superar sus frustraciones sin tener la necesidad de derivarlas hacia actitudes agresivas.

Consideramos estos tres marcos de actuación educativa como el eje a partir del cual el sustrato experiencial (y no conceptual) de la relación

“convivencia-violencia” puede estar en condiciones de aportar mejoras en los espacios de convivencia, con la finalidad de dotar a los y las docentes (y a los padres y madres) de mecanismos que ayuden a dinamizar lo propio del espacio convivencial escolar (aula, pasillo, patio, comedor, zonas de ocio, etc.) como unos lugares ajustados a unos principios de intervención pedagógica que deberán afianzarse y, sobre todo, extenderse a lo extraescolar.

Siempre sin olvidar que hay que afrontar la comprensión y las soluciones del reto de la educación frente a la violencia desde el punto de vista de la intervención como acción, ya que, proponer acciones educativas desde una visión contextual, conlleva tener que gestionar la incertidumbre, tener que adaptarse a los cambios (¿qué nuevo dispositivo tecnológico entrará en las aulas en el 2018?) y saber gestionar las relaciones normativas entre el presente y el futuro.

5. CONCLUSIONES

Toda sociedad precisa de la construcción de un cierto tipo de *orden* (Rodrigo, 2003), y, por lo tanto, necesita dar un sentido a todas sus prácticas sociales; “dar sentido” implica estructurar la realidad, poner orden en los acontecimientos del mundo, en cierta manera; y el mundo de nuestros alumnos de hoy se basa en las nuevas tecnologías (Pallarès Piquer, 2013), hecho que obliga al profesorado a desarrollar mecanismos de relación con estas nuevas tecnologías, ya sea desde una perspectiva pedagógica (las llamadas TIC) o desde una perspectiva relacional como necesidad de vinculación entre la acción escolar y la realidad en la que ellos viven su día a día.

En medio de la era digital, al no ser posible *fiscalizar* los procesos de comunicación que mantiene nuestro alumnado fuera de los muros escolares, debemos centrar nuestros esfuerzos en el proceso pedagógico a desarrollar por la escuela, y no solo en aquello que este proceso pedagógico *debe ser* sino también en su capacidad de erigirse en un proyecto y un compromiso de acción que tenga la posibilidad de mejorar las cosas.

Este proceso pedagógico que debe seguir la escuela de hoy si no quiere quedarse al margen de todo aquello que su alumnado *vive* en los medios tecnológicos, tendrá que ser capaz de reestructurar las representaciones negativas que el alumnado “se lanza” a través de estos dispositivos.

En este sentido, la racionalización de las diferencias y el descubrimiento y análisis de problemas comunes (que antes se producían dentro de las aulas pero que ahora lo hacen fuera), pueden aportar una vía de ejecución social en la búsqueda de soluciones, que hay que trabajar desde las instituciones escolares para que sean adaptables y practicables

en su seno. ¿Y cómo se desarrolla esto? Pues, en pleno siglo XXI, lo más conveniente parece ser desarrollarlo a través de una pedagogía preventiva de la violencia cimentada en base a la formación de la personalidad del niño/-a.

Podemos aseverar que la Pedagogía de la convivencia es un proceso de (co)educación que implicará, como objetivo más pretencioso, ensanchar los confines de la escuela y desarrollar el campo identificativo del sujeto, cosa que, a su vez, debe ir acompañada de un marco formativo asentado en la afectividad, la seguridad, la empatía y la autonomía del sujeto.

Al fin y al cabo, la respuesta al fenómeno de la agresividad pasa por el modelo coeducativo, por un conjunto de intervenciones globales (pedagógicas pero también sociofamiliares) que permitan generalizar el acceso a recursos por parte de todas las personas y por ampliar los horizontes de las realizaciones personales de nuestro alumnado.

Ante un fenómeno como el de la tecnocoacción, resulta necesario impulsar una función modelizadora de práctica docente que, en cierta manera, tenga la facultad de anticipar el curso óptimo de la acción proponiendo, tal y como apunta Saltung (1995), opciones de mejora prescribiendo la perspectiva (pedagógica) y las maneras más adecuadas para la reafirmación de *la* convivencia. Hablamos, por lo tanto de:

Generar climas convivenciales positivos en las escuelas donde las emociones y los valores que predominen sean la confianza, la acogida, el reconocimiento, el respeto a la diferencia, el agradecimiento y la admiración. Esto posibilita que la escuela sea una plaza común, una comunidad, donde hay espacio para todas las identidades y todas las inteligencias, una escuela viva y dinámica, donde los maestros y los alumnos son investigadores y creadores de la realidad (Parellada y Traveset, 2016, p.19).

Recordando aquel dicho tradicional de “no se pueden poner puertas al campo”, ahora diremos que “no se puede poner vista ni oídos” a todo aquello que el alumnado escribe en las pantallas de las nuevas tecnologías, pero, como dice esta cita, sí que podemos dedicar nuestros esfuerzos a que conciban que aquello que acontece en las aulas también *crea realidades*.

Deberemos reclamar (y afianzar) un sentido pedagógico de la convivencia escolar, trabajando desde los escenarios de las diferentes estrategias de formación para la tolerancia, pero también desde la integración de la convivencia escolar en los curriculums de formación general que (pre)suponen tanto la *edificación* de uno mismo como el reconocimiento y la aquiescencia “del otro”, quien, en definitiva, no es más que *un igual que a su vez es un diferente* con el que cada persona interacciona en un entorno diverso, pero, whatsapp y redes sociales mediante, difícilmente delimitado por espacios y horarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez García, D.; Álvarez, L.; Núñez, J. C; González Castro, P.; González-Pianda, J. A.; Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, vol. 1, núm 2, julio, 139-153.
- Aran, S. et al. (2000). *La violència a la Mirada. L'anàlisi de la violència a la televisió*. Barcelona: Trípodos.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Chul, H. (2016). *Tipología dela violencia*. Barcelona: Herder.
- Calmaestra, J. (2011). *Ciberbullyng: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullyng indirecto*. (Tesis doctoral). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Calvete, E.; Orue, I.; Estévez, A.; Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullyng in adolescents: Modalities and aggressors prolife. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Caurcel Cara, M. J. (2008) ¿Cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales? *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2) 101-112.
- Corcoran, I., McGuckin, C. y Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber aggression? A review of existing definitions of Cyber-based peertopeer aggression. *Societies*, 5, 245-255.
- Díaz Aguado, M .J. (2002). Por una cultura de convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Donoso-Vázquez, T.; Rubio Hurtado, M. J. y Vilá Baños, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 197-214.
- Fairweather, L. (2010). *Psychology,meet YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mYQdU0G5JsE>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Gabarda, S.; Orellana, N. y Pérez, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: una experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 251-267.
- García, J. A. y Moreno, I. (2006). *Guía multimedia. Pantallas sanas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.

- Kowalski, R.M.; Giumetti, G.W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R (2014). Bullying in the digital age: a Critical review and Meta-analysis of Cyberbullying research among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro: Barcelona.
- Lucas Molina, B. y Martínez Arias, R. (2008) El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2) 89-99.
- Martín, A.; Pazos, M.; Montilla, M. y Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19, 2, 405-429.
- Masschelein, J. (1998). How to imagine something exterior to the System: Critical Education as problematization. *Educational Theory*, 48(4), 521-530.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Pallarès Piquer, M. (2014). Medios de Comunicación: ¿Espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 231-252.
- Parellada, C. y Travesset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Reig, D. (2013). *Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado. Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Rodrigo, M. (2003). Repensar la violencia desde la cultura. *Trípodos*, 85-98.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Saltung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*. Madrid/Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, 42, 1-21.
- Soto, J. y García, A. R. (2015). Comunicación y tecnocultura en la cibernsiedad: su incidencia en las organizaciones del conocimiento. En: Trillos, J.J. y Ballesteros, H. *Comunicación política, relaciones de poder y opinión pública en la Red*. Barranquilla: universidad dela Costa.
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 21-29. Barcelona.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC.
- Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

EL VOLUNTARIADO CON MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN. PROGRAMA DE FORMACIÓN

Ester Carrión Morales

M.^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia

RESUMEN

La educación en la sociedad del siglo XXI se enfrenta al reto de dar respuesta a factores sociales de gran índole. Para conseguirlo es fundamental que los profesionales que trabajan con menores alcancen un crecimiento personal, a través de la adquisición de herramientas y habilidades que desarrollen su capacidad emocional, para poder resolver los conflictos que se producen entre iguales de manera pacífica. De esta forma, en los contextos más desfavorecidos, donde los menores se enfrentan a una gran marginación social y a un gran riesgo de delinquir en un futuro, las asociaciones y organizaciones comunitarias juegan un papel fundamental en el trabajo con los menores. Estas organizaciones cuentan con diversos profesionales, entre ellos voluntarios que han de recibir una formación especializada para desempeñar su labor dentro de las instituciones educativas.

Palabras Clave: marginación, delincuencia, voluntariado, crecimiento personal, capacidad emocional

1. INTRODUCCIÓN

Con el panorama social descrito por Cáritas (2013) caracterizado por la creciente desigualdad social y el empobrecimiento económico que afecta estrepitosamente en las personas y familias más pobres, la educación no puede responder exclusivamente desde parámetros cognitivos. Reducir la educación a la acción de instruir es un grave error cometido con excesiva frecuencia en los contextos formales en los que se mueven fundamentalmente por la repetición de los conocimientos. Así lo expresa Elia López (2011, p.15) “Hoy en día, educar no se reduce a instruir, a transmitir conocimientos y destrezas, sino que se centra en el desarrollo integral de la persona, en sus actitudes, sentimientos y valores que le hacen ser persona para vivir y convivir en sociedad”, especialmente en una sociedad que cambia a una velocidad vertiginosa, obligando a representar los modelos educativos en función de las problemáticas emergentes.

La sociedad del siglo XXI se enfrenta a una situación de trepidante cambio a nivel educativo, social y cultural que requiere repensar las nuevas estructuras familiares, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales, los fenómenos migratorios entre otros fenómenos sociales que tienen un impacto directo en la infancia y la juventud (Gimenez, s.f)

En esta línea, como aseveran Clares y Martínez (2011), la situación social en la que estamos inmersos nos obliga a ser conscientes del papel tan importante que juega la educación como medio valioso para ayudar a las futuras generaciones a adaptarse a los cambios. Desde el nacimiento hasta los seis años de edad se sustentan los pilares educativos por parte de las personas que cuidan y educan al niño, siendo pues especialmente relevante la correcta intervención con menores que nazca de una rica formación a educadores adaptada al contexto social y cultural en los que se encuentren los niños y niñas.

Desafortunadamente, tal y como nos recuerdan Hernández y Tolino (2013) no todas las familias presentan los factores socioculturales, afectivos, socioeconómicos y físico biológicos adecuados para el óptimo desarrollo del menor, incrementándose de este modo la tendencia a presentar problemas de comportamiento. En este contexto, es especialmente preocupante los problemas de conducta que presentan los jóvenes. Cuando el niño o adolescente presentan graves problemas de conducta que ocasionan desajustes sociales aparece la delincuencia como conflicto social, definiendo así la conducta desviada como el comportamiento que va en contra de las normas sociales (Mondragón y Trigueros, 2004). Ante estos problemas, la sociedad oscila entre posturas pasivas y permisivas ante factores que podrían identificarse como lesivos para el bienestar y el desarrollo infantil, y por otro mediante posturas inmediatas a acontecimientos sociales traumáticos o llamativos. De esta forma la escuela ha de repensar su intervención, solución y mejora de dichos problemas, a pesar de que coexistan factores sociales y familiares aparentemente lejanos a ella (Gimenez, s.f).

Crear un clima de convivencia pacífica en los centros educativos a través del fomento de habilidades sociales como la mejora de la comunicación, la negociación y la mediación, es una forma eficaz de hacer efectiva la educación para la paz, concibiendo el conflicto como una oportunidad para el crecimiento personal y no como meros problemas de disciplina que deben ser resueltos a cualquier coste (Funes, 2000). Sin embargo, la escuela no cuenta con suficientes recursos personales para dar respuesta a esta problemática, por lo que se hace necesario la participación de la comunidad en los centros educativos a través de asociaciones especializadas que den una respuesta directa a los problemas de conducta de los menores en riesgo de exclusión social.

Tras esta aproximación al estado de la sociedad actual y la necesidad imperante de una intervención educativa diferente situada en un modelo en el que la ética deje de ser secundaria para convertirse en la columna vertebral o esqueleto de cualquier tarea educativa, se procederá a describir brevemente la situación de riesgo y vulnerabilidad en la que se encuentran los menores. Finalmente, se describirá el programa de formación de voluntarios, Proyecto Icaro, de la organización Euroacción

2. MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN. EL PAPEL DEL VOLUNTARIADO

A pesar del fuerte desarrollo normativo y una mayor conciencia del bienestar y de los derechos de la infancia, en ocasiones, tal y como reconoce Giménez Ciruela (s.f.) la sociedad parece oscilar entre posturas pasivas-permisivas y posturas reactivas e inmediatas, más específicamente, la propia escuela se convierte en receptora pasiva de estos problemas, y paradójicamente a la vez está obligada a la intervención, solución o mejora de los mismos.

Desde la universidad, titulaciones como la educación social muestran una especial sensibilidad hacia estas problemáticas. Prueba de ello, es el hecho de que se hayan incrementado a demanda del alumnado el número de centros con los que se mantiene convenio para la realización de las prácticas escolares en dicha titulación, tal y como se pueden comprobar en los datos aportados por Hernández y Tolino (2012) ya que encabezan la lista de los centros educativos no formales.

La marginación social es un proceso objetivo, que se produce en virtud de unos mecanismos funcionales dentro de las sociedades organizadas o estructuradas para fines muy concretos. Un rasgo propio de la delincuencia es la desviación social entendido como un comportamiento que se aparta de las reglas normativas, actuando en contra de las normas sociales. La sensibilidad hacia la vulnerabilidad en la que se encuentran los menores ha dado lugar al incremento de estudios favoreciendo una mayor visibilidad de los mismos y a la generalización de terminologías como la generación NINI para referirse por un lado a los jóvenes que ni estudian ni trabajan, los cuales se han visto atrapados en un entramado de celdas en la que lo económico tan solo es una más (Garate, 2012). Con un terminología similar la generación SISI,

se utiliza para referirse aquellos jóvenes que trabajan y estudian, viviendo en una situación de estrés constante.

Según Picornell (2004) los menores vulnerables o en riesgo de exclusión son expresiones que se utilizan para referirnos al grupo de menores en el que concurren situaciones personales que inciden negativamente en su desarrollo como la falta de habilidades para la crianza y educación de los hijos, comportamientos violentos, incumplimiento de las obligaciones que impone la patria potestad. Los menores en riesgo de exclusión social tienden a agruparse en pandillas que se generan de forma espontánea. La desescolarización, los conflictos familiares, la falta de afecto, el fracaso escolar, la incultura o el absentismo escolar llevan a los menores a unirse a iguales que padecen los mismos problemas. A pesar de que pueda parecer positivo, a la larga los menores tienden a aislarse en guetos y a atentar contra otros menores que viven en mejores condiciones, por lo que la predelinuencia, el tráfico y/o consumo de drogas son las salidas más concurridas para estas pandillas (Mondragón y Trigueros, 2004).

Las deficiencias educativas tienen menor incidencia en la exclusión social en comparación con los ámbitos social, económico y laboral, aunque suponen una situación de desventaja e indefensión para la vida cotidiana (Raya, 2006). Asimismo, como afirma Uriarte (2006) las dificultades de aprendizaje escolar, la inadaptación escolar y social y la conflictividad en la escuela están directamente relacionadas con situaciones desfavorables y experiencias negativas del entorno social y familiar.

Son numerosas las organizaciones que actualmente llevan a cabo actuaciones con menores en riesgo de exclusión social. En ellas juega un papel fundamental el voluntariado en el que tiene lugar una conducta solidaria que, en comparación con otras formas de colaboración social, acentúa especialmente la gratuidad y el altruismo (Donati 2000,19). La participación como voluntario en una ONG aumenta la empleabilidad del individuo porque le ayuda a desarrollar ciertas competencias conceptuales y humanas (Martínez Martín y González Galgo, 2001).

El papel del voluntario en el trabajo con menores en riesgo de exclusión social consiste en la actuación socioeducativa para contribuir a la transformación de las personas afectadas y de su entorno social. Se ha de potenciar que los menores sean los protagonistas de su propia transformación, pues solo podrán ser ayudados siempre y cuando lo demanden. El voluntario ofrece su presencia y acompañamiento en la formación educativa con la finalidad de que los menores afronten, de manera autónoma, las dificultades de su vida (Mondragón y Trigueros, 2004).

En España, el conocimiento científico sobre el voluntariado es escaso. El fenómeno del voluntariado es más tardío que en otros países, aunque en la última década se ha incrementado considerablemente, caracterizándose por la alta fragmentación de organizaciones y estructuras, donde el voluntariado se convierte en un agente relevante, pues ha sufrido un proceso de creciente institucionalización y proyección social (Franco y Guilló, 2011),

Una problemática con la que se encuentran las organizaciones e instituciones es la pronta desvinculación de los voluntarios cuando transcurre un periodo de tiempo determinado. En un estudio realizado por Vecina, Chacón y Suerio (2009) se concluye que la satisfacción de los voluntarios incluye tres dimensiones relacionadas con la forma de gestionar la organización, con las tareas realizadas y con la satisfacción de las motivaciones. En diversos estudios, como el de estudios como el de Morrow-Howell y Mui (1989) se muestra que la razón más frecuentemente citada para justificar el abandono es la frustración generada por la incapacidad de ayudar a los receptores del servicio, lo cual además genera sensación de ineficacia. Por consiguiente, un voluntario formado, motivado y acompañado en la actividad que está realizando tendrá menos riesgo de abandonar el proyecto en el que esté trabajando.

Asimismo, desde las organizaciones e instituciones se demandan voluntarios comprometidos para el trabajo con menores, pues el menor establece relaciones positivas con los miembros de las organizaciones y con sus compañeros, se siente ayudado a contraponer experiencias positivas junto a las negativas y se le hace sentir que hay personas que no les fallan, en las que se puede confiar y se le ofrecen situaciones que permiten ver la vida con optimismo y

esperanza (Uriarte, 2006) En definitiva, los menores afectados por experiencia familiares y sociales negativas encuentran en las organizaciones e instituciones educativas un espacio vital para la resiliencia, referida a la capacidad de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades de los contextos desfavorecidos en los que se encuentran inmersos.

3. PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL VOLUNTARIADO. PROYECTO ICARO

3.1 Proyecto Icaro.

Euroacción es una organización no gubernamental de la Región de Murcia especializada en el desarrollo personal y profesional a través de metodologías socio- educativas de corte humanista y basada en la educación no formal. En la misma desarrollan actividades educativas y de crecimiento personal/profesional tanto a nivel europeo- con financiación de programas como Juventud en Acción, o Grundtvig- como a nivel local/ nacional. Las actividades de Euroacción están centradas principalmente en el ámbito educativo, bien orientadas al desarrollo personal y/o al profesional.

Actualmente, Euroacción está llevando a cabo el Proyecto Icaro que tiene como finalidad la inclusión social de menores con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años de edad, a través de metodologías de aprendizaje no reglado y de intervenciones socio-terapéuticas en línea con la terapia Gestalt Infantil, la educación emocional y la educación en valores.

Este proyecto surge de la actual necesidad social de atajar una problemática incipiente que lleva a algunos menores (de entre 11 y 13 años de edad), a cometer por actos tipificados como delito o falta de los que no se les puede hacer responsables. En algunos casos son situaciones puntuales que no tienen por qué volver a repetirse pero en otras ocasiones son el emergente que puede llevar al joven a una dinámica arriesgada de disfuncionalidad y de exclusión social en el peor de los casos, tanto para él/ella como para quienes le rodean.

Las actividades que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas tienen como base la actuación pedagógica participativa, promoviendo la participación de los menores, respetando su grado de implicación que cada uno libremente establezca. Efectivamente, como aseveran Mondragón y Trigueros (2004), las actuaciones socioeducativas han de tener como finalidad la transformación de las personas afectadas a través de la cooperación en su propia transformación, pues solamente podrán ser ayudadas siempre y cuando lo demanden.

Asimismo, se está empezando a trabajar desde la prevención con el alumnado de Educación Infantil, proporcionándoles herramientas para que puedan alcanzar un desarrollo personal y emocional, con la finalidad de evitar posibles actos delictivos que se podrían generar debido a la situación social de marginación en la que se encuentran.

3.2 Plan de formación para voluntarios.

Franco y Guilló (2011) afirman que para mejorar la permanencia del voluntariado de una organización se ha de ajustar el modelo de gestión de la misma, pues según como se organice el voluntariado desde las propias entidades, se puede dar lugar a modelos débiles o fuertes de participación social del voluntariado. En esta línea, Euroacción ha realizado el siguiente Plan de Formación.

3.2.1 Destinatarios

El Plan de Formación va destinado a educadores y voluntarios del Proyecto Icaro. En Euroacción es fundamental que los voluntarios estén motivados y formados para poder desarrollar las actividades con los menores. Pues, la satisfacción de los voluntarios está relacionada con las tres dimensiones de la gestión de la organización, con las tareas realizadas y con satisfacción de las motivaciones (Vecina, Chacón y Suerio, 2009).

3.2.2 Finalidad

La finalidad del Plan de formación es la de dotar de recursos y alternativas a educadores y voluntarios de la organización para poder llevar a cabo las actividades educativas que se van a realizar con menores en riesgo de exclusión social, a través de sistemas de comunicación sanos y eficaces.

3.2.3 Contenidos:

Los contenidos inmersos en el Plan de Formación se dividen en dos bloques. Un primer bloque referido a la salud mental, en el que se tratan contenidos como el autoconcepto, las necesidades básicas del menor, la autoimagen, los padres y el núcleo familiar, la simbolización, el lenguaje verbal y no verbal, la conducta y los espejos. El segundo bloque se centra en la comunicación, en entender la conducta de los menores en base a sus emociones, diferenciando entre sentimiento y emoción y llevando a cabo un establecimiento de límites en la resolución de conflictos de forma autónoma, a través de una escucha activa.

El periodo de los 6 a los 12 años constituye un momento crucial en el desarrollo de la personalidad de los menores. Por ello, las actividades que se realicen con ellos se han de basar tanto en el aprendizaje de la parte cognitiva como en la afectiva. Dentro de esta etapa será fundamental trabajar el desarrollo emocional y el conocimiento social del menor, el apego, las relaciones entre iguales, el desarrollo del yo, el desarrollo moral, la conciencia emocional, la regulación emocional, el desarrollo de la empatía, las habilidades socio- emocionales y las habilidades para la vida (López Cassà, 2011).

En la medida en que los destinatarios adquieren conocimientos, habilidades, estrategias, formas de comportamiento y medios para enfrentar posibles situaciones, problemas o conflictos que se puedan producir con el trabajo con los menores, se van produciendo cambios internos en cada persona que tiene que ver con la manera de asumir situaciones y autorregular el comportamiento en función de los objetivos y proyectos personales, y no solo con el enriquecimiento de contenidos psicológicos. Para conseguirlo el aprendizaje formativo ha de ser personalizado, consciente, transformador, responsable y cooperativo; considerando la inteligencia emocional como una competencia básica en la formación (Bermúdez, 2001).

Efectivamente, como afirman Sutton y Wheatly (2003) la competencia emocional es necesaria para el propio bienestar personal de los voluntarios y educadores, así como para la efectividad y calidad de su actuación socio-educativa con los menores en la que se pretende que alcancen un desarrollo socio-emocional. Se trata de formar a los destinatarios para que aprendan a tomar conciencia de sus propias emociones y de las emociones de los demás. Para ello se trabaja la escucha activa, herramienta de gran utilidad para obtener más información, corroborando datos, para que el interlocutor sepa que ha sido escuchado con exactitud. Funes (2000) establece que las pautas a seguir para conseguir una buena comunicación son las siguientes: No hablar de uno mismo, no aconsejar, diagnosticar, tranquilizar, criticar u hostigar, no dar lecciones y no ser sarcástico.

Por consiguiente, no solamente se trata de devolver la información o impresiones sino que también hay una comunicación analógica, expresiones gestuales de aceptación y receptividad, comprendiendo al otro empáticamente. En definitiva, para ello, es fundamental trabajar la comprensión emocional que implica la habilidad para reconocer emociones y sentimientos, conociendo las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de sus acciones (Fernández- Berrocal y Extremera, 2009).

El desarrollo de la capacidad emocional evitará una mala regulación del conflicto en la que la violencia impera generando una espiral de equilibrios inestables. Se tratará de regular el conflicto de manera positiva, poniendo énfasis en la cooperación. Para ello será fundamental el desarrollo de habilidades negociadoras desde un marco colaborador, teniendo en cuenta que las necesidades de todos son importantes y se ha de buscar la forma de satisfacerlas. Estas habilidades ponen en marcha en las personas funciones intelectuales sin dejar de lado los aspectos emocionales, favoreciendo así un crecimiento más integral y un mejor ajuste a su entorno (Funes, 2000).

3.2.3 Metodología:

El Plan de Formación se lleva a cabo con el trabajo de psicólogos especializados en Terapia Gestalt. Las actividades realizadas son teórico-prácticas, donde se trabajan los contenidos mencionados en el apartado anterior. La formación práctica está basada en escenas e improvisaciones de gestión de límites y manejo de emociones, con la finalidad de que los destinatarios se enfrenten a diversas situaciones que les preocupa no saber resolver de manera eficaz en el desarrollo del proyecto.

Lo que se pretende a través de estas actividades formativas es hablar sobre el conflicto, sacándolo de la emocionalidad, llevándolo a la racionalidad, para poder tomar distancia e ir a la negociación siendo capaces de expresar, sacar las necesidades de las partes implicadas y buscar soluciones para satisfacerlas (Funes, 2000). Se trata de que el menor sea el protagonista, siendo capaz de asumir su responsabilidad dentro de un conflicto, asumiendo el perdón, la reconciliación y/o actitudes necesarias para la tolerancia, el respeto y la convivencia.

3.2.4 Temporalización:

La formación se lleva a cabo antes de las sesiones, durante y después de las mismas con la finalidad de poder comprobar los logros obtenidos y resolver las dudas o dificultades encontradas.

4. CONCLUSIONES

El voluntariado con menores en riesgo de exclusión social ha de ir encaminado hacia una educación para la vida que responda a las necesidades sociales (Bisquerra, 2005). Educación que trate de “prevenir, paliar y mejorar situaciones surgidas de la marginación social que afectan a diversos colectivos que se ven obligados a afrontar riesgos derivados del desamparo, la inadaptación, la exclusión, la drogadicción, la violencia, el conflicto social y la delincuencia” (Ortega, 2004, p.116).

Iniciativas como el Proyecto Icaro que engloba un Plan de Formación adaptado a los educadores y voluntarios en función de las necesidades que presentan los destinatarios del proyecto, fomentan que se contribuya a superar las desigualdades compensando los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los menores en la comunidad educativa.

La escuela ha de alejarse de una actitud de queja constante por las condiciones sociales y familiares que afectan negativamente al desarrollo personal y académico del alumnado (Uriarte, 2006). La violencia que se manifiesta en las instituciones educativas, y de la que son protagonistas adolescentes y jóvenes, no puede permanecer al margen del quehacer educativo social, siendo necesaria una apertura que permita una comprensión más global de estos hechos en una sociedad sometida a continuas transformaciones.

5. REFERENCIAS

- Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. *Revista cubana de psicología*, 18 (3), 214- 225.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Cáritas (2013). *VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social. Empobrecimiento y desigualdad social. El aumento de la fractura social en una sociedad vulnerable que se empobrece*. Madrid: Cáritas

Donati, P. (2000): "Gratuità, dono e relazione sociale. Le ragioni profonde del volontariato e perché la società fatica a comprenderle", en VV. AA., *Il senso della gratuità nell'azione sociale*, Comitato di gestione della regione Piemonte, Torino.

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23), 85-108.

Franco, P. y Guilló, C. (2011). Situación y tendencias actuales del voluntariado de acción social en España. *Documentación social*, 160, 15-41.

Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.

Gimenez Ciruela, A.M. (s.f). Intervención con menores con problemas y trastornos conductuales graves en el contexto escolar. *Información jurídica inteligente*. Obtenido desde: <http://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/intervencion-menores-problemas-trastornos-651204333>

Hernández Prados, M. Á. y Tolino Fernández-Henarejos, A. C. (2013). El desarrollo personal y social del menor. Prácticas para una educación inclusiva. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (8), 47-62.

Hernández Prados, M. Á. y Tolino Fernández-Henarejos, A. C. (2012). Promoción de la figura del educador social en la escuela desde del practicum de Educación Social de la Universidad de Murcia. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 13.

Linares, E., Gárate, A., López, L. y González, C. (2012). La generación nini: los hijos de la precariedad. México: Inycre

López Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. España: Woters Kluwer.

Martínez Clares y Martínez Juárez (2011). La Orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1): 253-263.

Martínez Martín, M.I y González Galgo, E. (2001). Coexistencia de voluntariado y trabajo asalariado en las ONG de Acción Social. *Documentación social*, 122, 86-103.

Mondragón, J. y Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores: Acción socioeducativa*. Madrid: NARCEA.

Morrow-Howell, N., y Mui, A.C. (1989). Elderly volunteers: Reasons for initiating and terminating service. *Journal of Gerontological Social Work*, 13 (3/4), 21-34.

Ortega, J. (2005). Pedagogía social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, (336), 111-127.

Picornell, A. (2006) *La infancia en desamparo*, Nau Llibres, Valencia, 2006.

Raya, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for the future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.

Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.

Vecina, M.L., Chacón, F. y Suerio, M. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicotherma*, 21(1), 112-117.

(marzo 2017)

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Antonia Penalva LópezUniversidad de Murcia
antonia.penalva@gmail.com

Resumen

El fenómeno de la convivencia escolar, se ha convertido en una cuestión que preocupa a la comunidad científico-educativa a nivel mundial. Algunos autores afirman que esto ha afectado a la capacidad de vivir juntos respetándose y a las normas de funcionamiento, implantando formas inadecuadas de gestión de conflictos (Barrios, *et al.*, 2005). Por ese motivo, en las últimas décadas las iniciativas sobre conflictos y convivencia escolar se han incrementado cuantiosamente, al igual que se han llevado a cabo diferentes políticas educativas para mejorar el estado de la convivencia en los centros educativos. Este trabajo nos permite adentrarnos en el conocimiento de las políticas educativas relacionadas con la convivencia escolar en España y más concretamente en la Región de Murcia.

Introducción

Los centros escolares, además de ser un espacio de aprendizaje, son contextos donde se producen procesos y relaciones que desarrollan los sistemas de convivencia. Actualmente, estos sistemas de convivencia se ven afectados por el incremento de conductas indisciplinadas, motivo por el cual, la convivencia escolar se ha convertido en un fenómeno que ha cobrado una notable entidad en el contexto nacional e internacional a nivel político, científico y educativo, desde donde se llevan a cabo políticas educativas, estudios, e iniciativas para mejorar el estado de la convivencia en las instituciones escolares. Sin embargo, los problemas de convivencia escolar han existido siempre en nuestras instituciones, motivo por el cual surgió la necesidad de recoger este aspecto educativo dentro de la legislación educativa española.

Tras la ruptura con la dictadura franquista, la iniciación del proceso democrático hasta hoy, y el constante cambio político, han visto la luz diferentes leyes de educación, cuyo contenido ha sido modificado en función a la ideología política de los mandatares de ese momento. Esto es precisamente uno de los aspectos que desde el sistema educativo se reclama al gobierno y su oposición, elaborar una ley de educación consensuada y común, que no se vea alterada con el cambio político. Sin embargo, uno de los ámbitos educativos que se ha visto indemne al cambio, incluso podemos afirmar que se ha visto favorecido con el cambio legislativo, la promoción de valores de la convivencia humana para favorecer la convivencia escolar.

Debido a la repercusión que tiene en la actualidad el fenómeno de la convivencia escolar, se hace necesario exponer y analizar el tratamiento legislativo o el marco jurídico general del territorio español relacionado con este ámbito educativo. En él, se recogen diversas medidas educativas que se fundamentan en un concepto de educación basado en el respeto de los principios democráticos de convivencia, que están recogidos en la Constitución Española de 1978, y en la que prevalece la igualdad entre todos los habitantes del estado español, se censura la discriminación (Art. 14) y se insta a la educación para la formación y el desarrollo de actitudes democráticas (Art. 27.2).

Sin embargo, previa a la constitución española se establece la Ley general de educación (1970) donde ya, en su título preliminar, se plantean fines educativos relacionados con el desarrollo de una convivencia democrática, concretamente en el artículo 1 punto 1, plantean una formación integral, el desarrollo de la personalidad, la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia, lo que implica, el comienzo de una nueva forma de entender la educación.

No obstante, partiendo de la aprobación de la Constitución Española comienzan a establecerse cambios renovadores del sistema educativo estrechamente relacionados con la convivencia democrática, y así se refleja en la Orden Ministerial del 20 de julio de 1979 donde se establece la ética, como materia alternativa a la religión (García, 2008).

Otro de los cambios importantes para el sistema educativo, fue la aprobación de la Ley orgánica de 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, cuya pretensión fue esencialmente modernizar y racionalizar el sistema educativo español.

Considera, que la actividad educativa debe estar fundada en principios y declaraciones de la constitución española de 1978, especialmente basada en una formación dotada de respeto en los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad entre diferentes sexos y en la práctica de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Además establece derechos básicos para el alumnado y deberes fundamentales que debe poner en práctica el consejo escolar.

Entre los derechos básicos del alumnado se encuentran la participación en la mejora de la convivencia escolar, el respeto de los derechos de sus compañeros a la educación, la autoridad del profesorado y el respeto a las normas de organización, convivencia y disciplina del aula y del centro.

Por el contrario, el consejo escolar debe conocer la normativa para la resolución de conflictos disciplinarios y velar para que se cumpla, revisar la decisión del director, a instancias de padres o tutores legales en caso de conductas de alumnos que perjudican la armonía en la convivencia de la institución educativa, y proponer las medidas que favorezcan la convivencia en el centro.

En 1990 se aprueba la Ley de ordenamiento general del sistema educativo (LOGSE), que parte de los mismos fundamentos que la LODE, de una formación basada en el respeto de los derechos y libertades dentro de unos principios democráticos de convivencia, y de una formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Además en cada una de las etapas educativas, se dictaminan principios para el desarrollo de la convivencia y las relaciones sociales, y el conocimiento y la práctica de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.

Relativo a estos propósitos constitucionales, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, considera la equidad en derechos y deberes básicos de todos los alumnos, sin más distinción que la que deriva de su edad y enseñanza que cursa (Art. 2), además instaura un reglamento de régimen interno aprobado por el consejo escolar, que recoja las normas de convivencia, así como otras normas de organización y participación necesarias para la vida del centro (Art.9).

Con la entrada al gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero en 2004, se produce otro cambio político y por ende otro cambio educativo. Se crean pretensiones de consolidar la educación como un servicio público accesible para todos, y de mejorar la calidad educativa. Por ese motivo se aprueba la Ley Orgánica de educación de 2006 (LOE).

Para la sociedad, este es un periodo donde comienza a percibirse la educación como un medio trasmisor de conocimientos, renovador de la cultura, patrimonio de conocimientos y valores que la sustentan, donde se trata de fomentar la convivencia democrática, el respeto a los individuos, la promoción de la solidaridad, la luchar por evitar la discriminación y conseguir el objetivo deseado por todos, “la cohesión social”, y así se recoge en el preámbulo de la LOE. Para conseguir estos propositivos la LOE, plantea entre sus fines educativo, el ejercicio de la tolerancia y libertad, basada en los principios democráticos de convivencia, y la prevención de conflictos así como su resolución pacífica y asertiva. Al igual que en su día dictaminó la ley reguladora del derecho a la educación, la LOE, también establece objetivos vinculados al desarrollo de la convivencia escolar en las diferentes etapas educativas.

En educación infantil, trata de favorecer la relación con los alumnos, la adquisición de pautas fundamentales para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Por otro lado, en educación primaria, instauran objetivos relacionados con el conocimiento y práctica de valores y normas de convivencia tanto educativas como ciudadanas, así como el respeto a los derechos humanos y la pluralidad de la sociedad en la que vivimos actualmente, una sociedad democrática.

Sin embargo, para conseguir estos objetivos, cada centro debe establecer y desarrollar su propio proyecto educativo, que según la LOE, deberá tener en cuenta las características socio-culturales del centro, la atención a la diversidad, la acción tutorial, el plan de convivencia y el respeto a los principios relacionados con la no discriminación y la inclusión educativa.

Entre los aspectos recogidos en el proyecto educativo, es fundamental destacar el plan de convivencia escolar, que según la LOE, deberán recoger las normas de organización, funcionamiento escolar establecidas consensuadamente en cada centro educativo, así como aquellas que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia

escolar.

En la actualidad, España vuelve a encontrarse en un proceso de transformación legislativa en materia de educación, y a pesar de la aprobación de la LOMCE, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, no se aprecian cambios sustanciales en cuanto a convivencia, manteniendo intactas las medidas, objetivos, principios y fines para mejorar el clima escolar y las relaciones interpersonales. En la etapa de educación infantil se pretende fomentar las relaciones interpersonales y la adquisición de pautas elementales de convivencia (Art. 13), mientras que en educación primaria se procura un mayor desarrollo y conocimiento de valores y normas de convivencia (Art.17). Para conseguir estos objetivos, la LOMCE plantea una educación basada en principios democráticos de convivencia, en la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos mediante la formación para la paz y el respeto (Art. 2.1).

Basándose en la legislación general sobre convivencia escolar, se desarrolló una normativa específica para cada comunidad autónoma, centrándonos especialmente en la Región de Murcia, por tratarse del lugar donde se ubica esta iniciativa.

Según el Informe Cisneros X (2007), el acoso escolar en la región de Murcia, con un 21,5%, se sitúa junto con Aragón (18,2%), Extremadura (20%) y Canarias (19,1%), por debajo del promedio establecido en este estudio (Informe Cisneros x, 2007). Sin embargo, desde la Región de Murcia, se trabaja desde hace años por mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y del clima escolar, mediante diversas acciones del estado, orientadas tanto a la creación de un marco legal y como a la promoción de directrices de actuación (Oñate y Piñuel, 2007).

Entre las actuaciones legislativas relacionadas con la convivencia escolar, se encuentra el Real Decreto 115/2005, de 21 de octubre sobre las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, se establecen los órganos competentes en la disposición de normas y medidas educativas. En consecuencia, el director es la figura responsable de favorecer la convivencia y establecer medidas preventivas y correctoras que garanticen los derechos y deberes del alumnado, así como el docente es el responsable de prevenir y gestionar conflictos, y hacer respetar las

normas de convivencia (Art 4). La Comisión de Convivencia del Consejo Escolar es un órgano representativo, cuyas funciones están orientadas al desarrollo de iniciativas, la coordinación del plan de convivencia escolar y la disposición de medidas educativas que mejoren el clima escolar (Art 7).

Sin embargo, en 2009, se emite una nueva resolución que renueva y actualiza la anterior, incorporando nuevas directrices y cuya finalidad es aclarar diversos aspectos relacionados con la aplicación de la normativa vinculada a la convivencia escolar. La resolución del 28 de septiembre de 2009, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar, recogidas en el Real Decreto 115/2005, así como la ejecución, seguimiento, evaluación y difusión del plan de convivencia.

Posteriormente y basándonos en la orden de 25 de julio de 2006, se crea el equipo de orientación educativa y psicopedagógica específico de convivencia escolar, cuyas funciones están orientadas a: detectar y recoger información sobre situaciones de acoso escolar; intervenir; seleccionar, elaborar y difundir materiales, programas y recursos educativos; coordinar actuaciones con el resto del equipo docente; y proponer acciones destinadas a la formación del profesorado.

En 2006 se aprueba la Orden de 20 de febrero, por la que se establecen las medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar, y en ella se concretan diversos aspectos del plan de convivencia como el contenido, seguimiento y actuaciones para su evaluación. Junto a esta orden, se instaura la resolución del 4 de abril, por la que se dictan instrucciones en relación con la situación del acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, en la que se establecen criterios para la identificación de situaciones de acoso escolar, procedimientos de intervención, prevención, de seguimiento y evaluación.

Este mismo año, con la Orden de 19 de octubre de 2006, se crea el observatorio para la convivencia escolar en la comunidad autónoma de la Región de Murcia, cuya finalidad es la de contribuir a la mejora del desarrollo escolar, mediante evaluaciones, diagnóstico de la convivencia, análisis de los conflictos y propuesta de medidas para la prevención de la violencia. Finalmente, un año más tarde se aprueba su regulación en el Real decreto 276/2007 de 3 de agosto, como órgano colegiado y adscrito a la consejería

de educación, ciencia e investigación. En esta resolución, se concreta la composición del pleno, así como las funciones de cada uno de sus miembros.

Uno de los aspectos esenciales para mejorar la convivencia escolar y la calidad educativa, es el papel y la función que representa el docente como principal trasmisor de conocimientos y gestor de la convivencia educativa. Razón por la cual se trata de conservar y fortalecer la autoridad docente, y así se refleja en la resolución de la Ley 1/2013, de 15 de febrero, de autoridad docente de la región de Murcia. En ella se establecen principios generales especialmente relacionados con las competencias docentes, como: la consideración del docente como factor esencial de la calidad educativa, como agente indispensable en la formación de ciudadanos comprometidos, como figura esencial en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo personal del alumnado, con responsabilidad, autoridad y autonomía establecida para garantizar el buen desarrollo educativo y personal.

Reflexiones personales

Tras el análisis de la legislación educativa sobre convivencia escolar, ha quedado patente, que con los cambios de gobierno y sus correspondientes constantes cambios legislativos en materia de educación, el problema de la convivencia educativa ha ido en aumento en las últimas décadas. Desde este análisis se trata de manifestar nuestro deseo de incrementar la representatividad de la convivencia escolar en la legislación educativa general, así como la figura del docente y su formación sobre convivencia escolar.

Es cierto que en la legislación educativa, la formación permanente constituye un derecho y una obligación de los docentes, así como una responsabilidad de la administración y los centros educativos. En este caso, la LOMCE, dictamina que los programas de formación permanente deben contener métodos y conocimientos adaptados a los avances científico-educativos, además de tratar aspectos como la coordinación, orientación, tutorías y atención a la diversidad, haciendo especial hincapié en una formación específica sobre igualdad basada en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Sin embargo, se considera necesario fomentar la representatividad de la formación permanente del profesorado sobre convivencia escolar como uno de los objetivos de la educación para mejorar las relaciones sociales, la convivencia educativa y la calidad de la enseñanza.

Referencias

- Barrios, A; Botica, A.I; De gracia, I, et al (2005). Programa de mejora de la convivencia en centros escolares. Seminario de mejora de la convivencia.
- Constitución Española (1978). Publicado en BOE nº311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424 (112).
- García, L. (2007). La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un Plan de Convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana. Tesis Doctoral defendida en la Universitat de València
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Publicado en B.O.E, nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre (Jefatura), de Ordenamiento General del Sistema Educativo. Publicado en B.O.E. nº.... de 4 de octubre de 1990.
- Ley 1/2013, de 15 de febrero, de autoridad docente de la región de Murcia. Publicado en B.O.R.M, nº41 del 19 de febrero de 2013.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. Publicado en BOE nº 187, del 6 de agosto de 1970.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Publicado en B.O.E, nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley orgánica 6/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E, Nº 295 del 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Publicado en BOE nº 106 del 4 de mayo de 2006.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). Acoso y violencia escolar en España. *Informe Cisneros X. IIEDDI. Madrid.*
- Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Publicado en BORM nº253, del 2 de noviembre de 2006.

Orden de 20 febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar. Publicado en el BORM nº 51 del 2 de marzo de 2006.

Orden de 25 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica. Publicado en el BORM nº184 del 10 de agosto de 2006.

RD 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (Vigente hasta el 11 de Marzo de 2013). Publicado en BORM nº 252 de 2 de Noviembre de 2005.

RD 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Publicado en BORM nº186 del 13 de agosto de 2007.

RD 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. Publicado en BOE nº 131 de 02 de Junio de 1995.

Fichas curricular académica



Antonia Penalva López

Doctora y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Diplomada en Educación social, licenciada en Pedagogía, Máster en investigación e innovación en educación infantil y educación primaria. Su producción científica está centrada en la gestión del aula, concretamente en las competencias del docente, y en gestión y formación del profesorado en convivencia escolar.

Correo electrónico: antonia.penalva@um.es

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

**EL BULLYING EN LA EDUCACIÓN BÁSICA:
ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA**

Autor:

Dr. Wilberto Sánchez Márquez¹

Facultad de Medicina Tampico

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen:

En esta etapa de la vida del individuo no se escapa del fenómeno social denominado bullying, que surge a fines del siglo pasado y cobra mayor énfasis en éste, es importante considerar que se presenta en todas las etapas de la vida, la educación secundaria es una de ellas. La adolescencia adquiere su reconocimiento como etapa de vida humana a principios del siglo XX y coincide con el impulso industrial de tecnificar los procesos productivos, creándose las escuelas por niveles, con el objeto de lograr una mejor preparación en los jóvenes. La adolescencia, es una etapa de grandes riesgos y peligros, pues no todos tienen la posibilidad de crecer sanos y fuertes, con esa fortaleza que les permita sobrevivir en condiciones difíciles, que les oriente para distinguir lo bueno de lo malo de tal manera que puedan evitar el consumo de drogas y alcohol, prevenir las enfermedades de transmisión sexual, así como los embarazos no deseados que arriesguen su futuro, al tener que desertar de la escuela.

Palabras Clave: Adolescencia-Bullying-Agresión-Violencia-Exclusión

Fundamentación:

La adolescencia

Para hablar del fenómeno social denominado bullying, que surge a fines del siglo pasado y cobra mayor énfasis en éste, es importante considerar que se presenta en todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la madurez y para efectos del presente, se analizará dicho fenómeno desde la educación secundaria teniendo como punto de partida definir qué es la adolescencia. Remontándose al pasado inmediato, la adolescencia adquiere su reconocimiento como etapa de vida humana a principios del siglo

¹ Doctor en Desarrollo Educativo, profesor de tiempo completo, perfil PROMEP. Autor de diversos textos respecto de Habilidades para Estudiar. Creador de la Metodología LEO, Participante de Congresos de Educación destacando las líneas de Estilos de Aprendizaje y Políticas Públicas.

XX y coincide con el impulso industrial de tecnificar los procesos productivos, creándose las escuelas por niveles - acorde con la edad y los conocimientos de los estudiantes-, con el objeto de lograr una mejor preparación en los jóvenes trabajadores, según las exigencias de las nuevas tecnologías.

En este sentido, la sociedad actual ha creado la adolescencia y tiene la obligación de preocuparse por ella, de infiltrarle responsabilidad y esperanza, de darle una nueva ética, en la que impere el concepto del derecho a nacer deseado y protegido. Para ello es preciso que el recién nacido cuente con la protección que nuestra especie necesita, para llegar a ser adulto y pueda convertirse en una legítima base de organización social.

En la antigüedad, los pueblos primitivos solamente tenían infancia y adultez. De tal manera que cuando los niños llegaban a cierta edad, se sometían a ciertas pruebas o ejercicios y si éstos eran satisfactorios, pasaban de inmediato a ser considerados como adultos.

Existen muchas definiciones de adolescencia, por ejemplo, Hollingshead (1982) – con matiz social- la define como “periodo de la vida de una persona durante el cual, la sociedad deja de considerarla como un niño, pero no le concede ni el status, ni los roles, ni las funciones del adulto”.

Es una etapa de la vida humana – no existe en los animales-, pero es necesario distinguir entre pubertad y adolescencia. La primera se refiere a los cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto; mientras que la adolescencia es un hecho psicosociológico que no adopta en todas las culturas el patrón de características que adopta en la nuestra (Martínez Costa, 2005).

Su duración es variable, irregular y no tiene límites exactos, aunque los organismos internacionales que se ocupan de estos asuntos definen al grupo adolescente como la población comprendida entre los 10 y los 19 años, y como jóvenes al grupo comprendido entre los 15 y 24 años. Ambos grupos son parte de un mismo proceso y constituyen aproximadamente el 30% de la población en algunos países, mientras que en otros llega al 20%.

Un concepto pertinente para definir la adolescencia sería: cambios. Porque realmente es una etapa de rápidos y grandes cambios en todos los órdenes: somáticos, psicológicos, espirituales, químicos, sociales, etc.; modificando sus relaciones familiares y personales, enfrentando nuevos retos y responsabilidades para el futuro. Pensar que es una etapa de tránsito breve, es un error; se trata de una etapa larga y compleja, donde se definen muchas cuestiones fundamentales para alcanzar una adultez feliz.

Todas las experiencias vivenciales de la infancia se prolongan en la adolescencia: la familia en la que creció; el significado que tuvo la escuela; los valores humanos que introyectó en su personalidad; la manera consistente y suficiente en que recibió el afecto y amor; enfermedades que sufrió; cómo fueron los aspectos nutricionales; cuáles fueron sus modelos y ejemplos a seguir; cuáles fueron los límites de comportamiento que aprendió, en fin.

La rebeldía ante las normas con las cuales no están de acuerdo, unido a la impulsividad que los caracteriza, hace a los adolescentes estar en continuo enfrentamiento con los adultos en una búsqueda incesante por obtener independencia e individualización; ellos, los jóvenes, se saben necesitados de la ayuda y comprensión de los adultos, que a su vez, muchas veces no saben cómo proceder con estas gentes tan autosuficientes y que dicen saberlo todo y les falta tanto para valerse por sí mismos; no desean escuchar consejos, ni orientaciones, pero sí gustan probar por sí mismos, cometiendo errores importantes. A pesar de ello necesitan de una autoestima adecuada, saber que sus padres, maestros y compañeros piensan bien de ellos y los aceptan, esto les ayuda a vencer obstáculos dándoles seguridad hasta llegar a la adultez.

No obstante, la adolescencia es una etapa de grandes riesgos y peligros, pues no todos tienen la posibilidad de crecer sanos y fuertes, con esa fortaleza que les permita sobrevivir en condiciones difíciles, que les oriente para distinguir lo bueno de lo malo de tal manera que puedan evitar el consumo de drogas y alcohol, prevenir las enfermedades de transmisión sexual, así como los embarazos no deseados que arriesguen su futuro, al tener que desertar de la escuela.

Otro grave síntoma, es el famoso síndrome del aburrimiento, debido a la ausencia de un proyecto de vida en particular, sin interesarse ni participar en nada, quedando en una total vulnerabilidad, situación que es aprovechada por grupos disociales o antisociales para reclutarlos, lo que la postre puede crearles sentimientos de desesperanza.

Corpus Teórico

El bullying

Continuando con el marco anterior, en dicho período de transición, de constantes altibajos emocionales, el adolescente se ve expuesto a un fenómeno de agresividad injustificada que cursa con mayor o menor nivel de gravedad, pero siempre es violento porque pervierte el orden esperado de relaciones sociales: el bullying. Es un juego perverso de dominio-sumisión que cuando se mantiene de forma prolongada da lugar a procesos de victimización, con las repercusiones obvias en el deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y el deterioro moral del agresor (Ortega, 2002).

Es decir, se trata de un hecho denominado: violencia escolar. Que no es otra cosa más que la acción u omisión intencionalmente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres, personal subalterno) y que se produce, bien dentro de los espacios físicos que le son propios a ésta (instalaciones escolares), bien en otros espacios directamente relacionados con lo escolar (lugares donde se desarrollan actividades extraescolares).

Pero, además: la violencia es la amenaza más grande que la sociedad enfrenta actualmente, ya que atenta contra la vida comunitaria y la humanización del individuo, la violencia en la escuela es la más peligrosa porque ataca la institución que hace posible la sociedad y la humanización: la educación. Rompe las condiciones y las reglas de funcionamiento humano. Instala un modelo de vínculo coercitivo y arbitrario. Rompe la bidireccionalidad, la simetría relativa. Desorganiza la trama vincular y la reorganiza según un orden perverso de fuerza o poder. Se establece una asimetría donde por un lado, un sujeto queda impotente, dominado e inhibido; y del otro, se ubica un sujeto en la posición de abuso de fuerza o poder (Garay y Gezmet, 2000).

Antecedentes

Debido a que las situaciones de abuso y agresión se han convertido en los últimos años en una preocupación social e institucional, en México existen investigaciones como la de Rosas y Ocaña (2009) en la que se estudia el acoso y el hostigamiento en los ámbitos laboral y escolar dentro del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Por otra parte, Prieto y Castellanos (2009) en su trabajo sobre bachilleratos de Guadalajara, concluyen que con el paso del tiempo los temas de indisciplina, disrupción, incivildades y violencia en las instituciones escolares han ganado mayor presencia en campo de la investigación educativa tanto en otros países como el nuestro.

Por su lado, Rodolfo, Solís y Lozano (2011) presentaron un estudio realizado en Cd. Juárez, en el cual aplicaron un cuestionario a un total de 1,663 alumnos de educación primaria y secundaria, inscritos en distintos planteles ubicados en zonas de alta marginación de esa ciudad. Los resultados describen la incidencia de los diferentes tipos de acoso y abuso que sufren las víctimas.

Asimismo, García, Preciado y Gil (2012) en la Escuela Primaria “Rafaela Rodríguez” de la colonia Nogalitos en Navojoa, Sonora, tomaron una muestra representativa de 112 alumnos de tercero a sexto grados, durante el ciclo escolar 2010-2011, a quienes se les aplicó un cuestionario. Los resultados arrojaron que la violencia o bullying se da significativamente en el contexto escolar mediante apodos, chantajes, amenazas y burlas durante las actividades extra clase tales como el recreo.

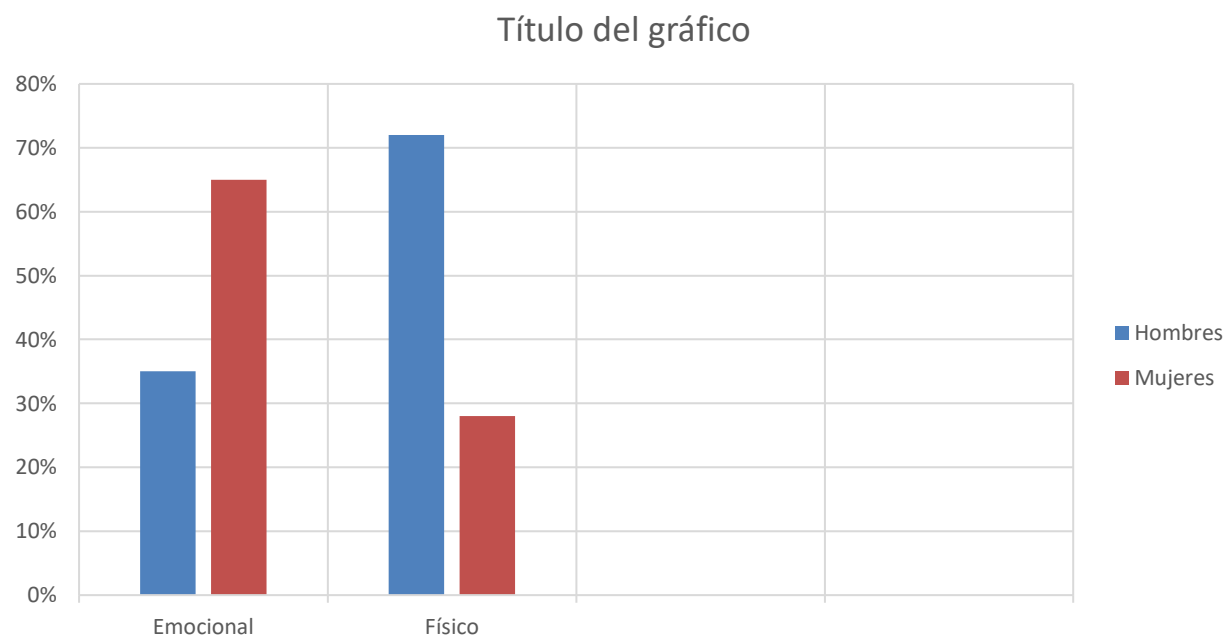
En una importante aportación, los hermanos Miranda (2013), indagaron en la Escuela Secundaria General No. 2 ubicada en la colonia Beltrones en Navojoa, Sonora, con la finalidad de obtener datos empíricos que permitieran generar espacios de intervención dentro de esta escuela y diseñar, así, acciones pertinentes que propicien la reducción significativa de la victimización y el abuso. En el curso de esa investigación participaron 145 alumnos, de un total de 360, con edad de entre 12 y 15 años, de ambos sexos y en su mayoría ubicados en un estrato socioeconómico bajo.

Como resultado se obtuvo: el principal tipo de agresión son los insultos, las burlas y los sobre nombres; el agresor se encuentra en la misma clase o grupo que las víctimas; en su mayoría son hombres, pero también hay mujeres agresivas; el lugar más frecuente donde tienen lugar las agresiones, es no especificado; la mayor parte de los alumnos hablan acerca de las situaciones de agresión y acerca de sus agresores, con amigos, muy pocos con familiares y si acaso 1 con algún profesor.

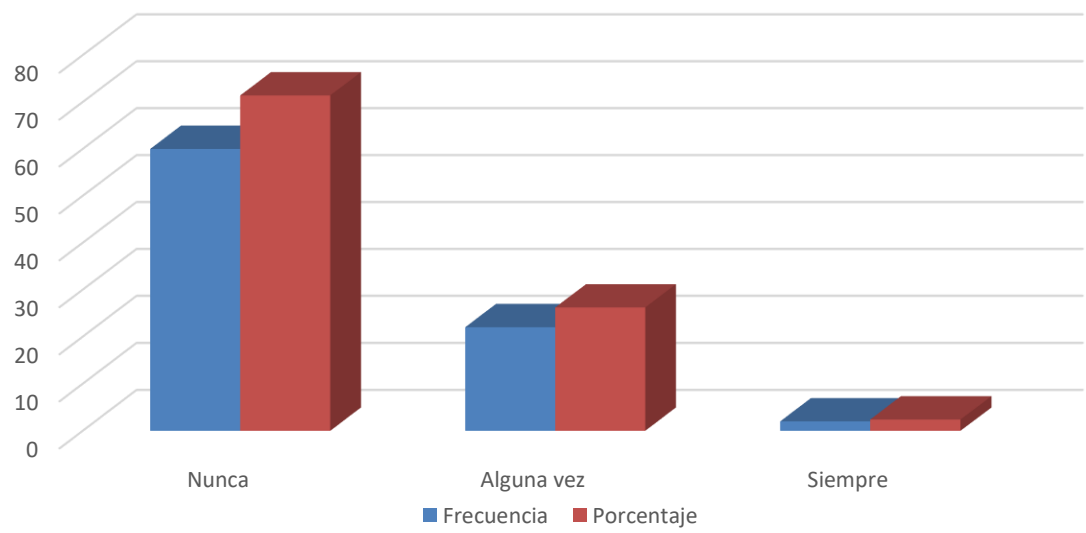
La mayoría afirma que algunas veces han sido agredidos, la minoría recibió por lo menos cuatro agresiones desde que inició el curso y/o que a diario son agredidos. Al momento de recibir la agresión, la mayoría de los compañeros no hacen nada, no intervienen; la minoría rechaza a sus agresores y/o los animan a continuar. Casi la totalidad de los estudiantes están en desacuerdo con las agresiones hacia ellos o sus compañeros; a una tercera parte les parece una situación normal, muy pocos comprenden que se lo hagan a algunos compañeros y la minoría están de acuerdo con la agresión. En cuanto a la razón de la intimidación o maltrato a compañeros, la minoría opina que es por bromear y la minoría porque se desquitan de lo que les han hecho.

Los agresores dicen sentirse bien consigo mismos después de maltratar a otros, y la minoría de ellos que se sienten admirados y más fuertes. En contraste la mayoría no desea maltratar a nadie; una tercera parte, lo haría, si perteneciera a algún grupo que lo hace, la minoría afirman que lo harían si son provocados y sólo un alumno lo haría sin mayor justificación.

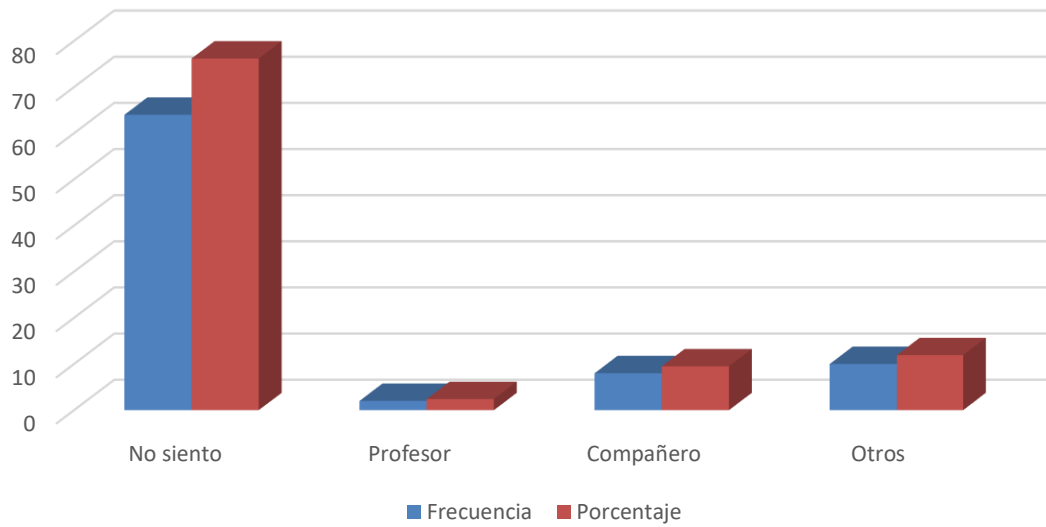
A continuación, se presentan **gráficas representativas de los puntos estudiados en la Escuela Secundaria General No. 2 de Navojoa, Sonora:**



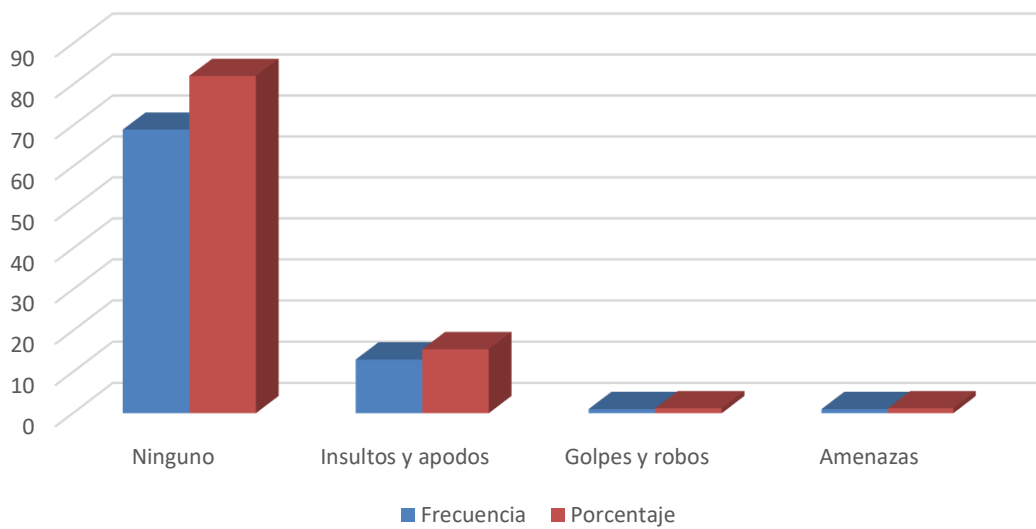
Gráfica 1. Porcentaje de agresión emocional y física, que los estudiantes reciben en la escuela.



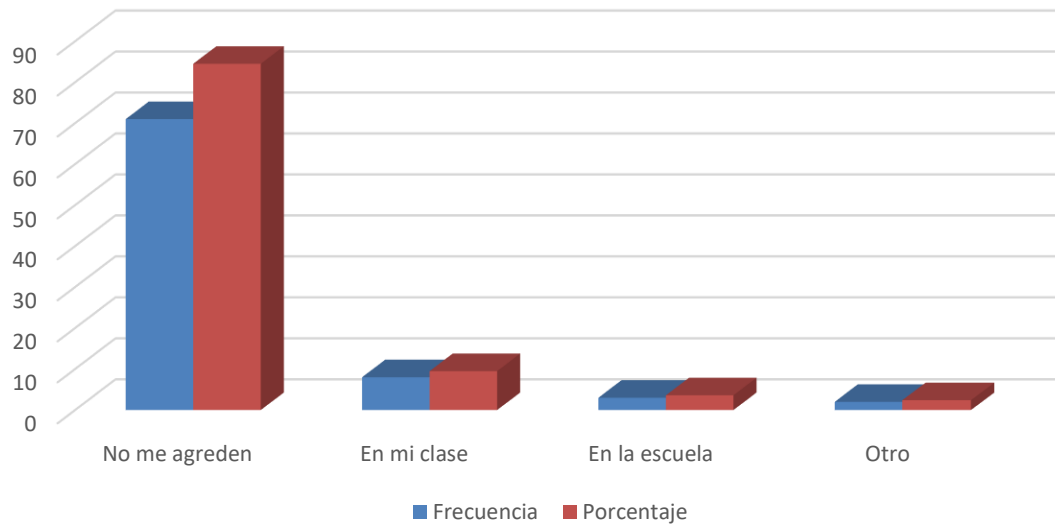
Gráfica 2. Miedo que los estudiantes han sentido al tener que asistir a la escuela.



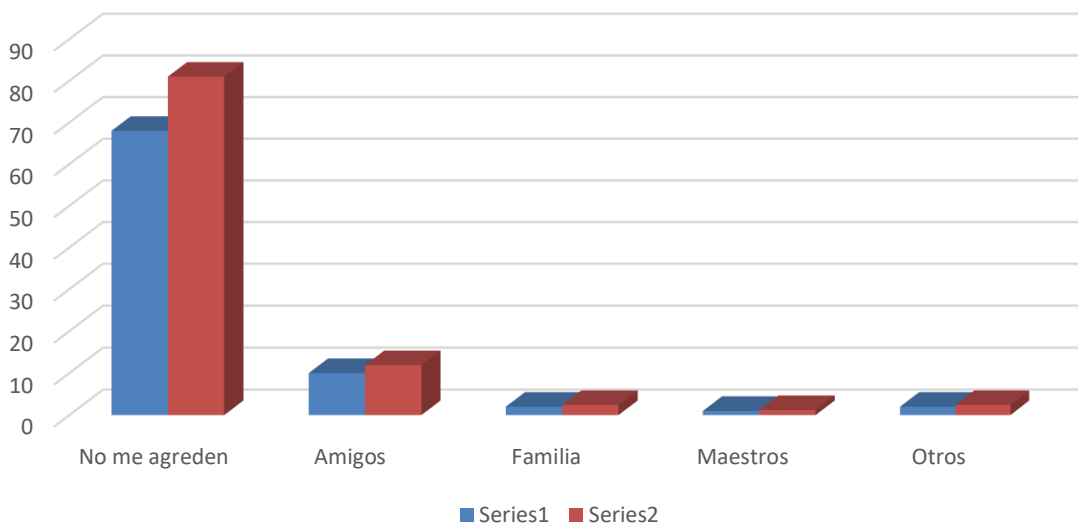
Gráfica. 3. Causa principal del miedo.



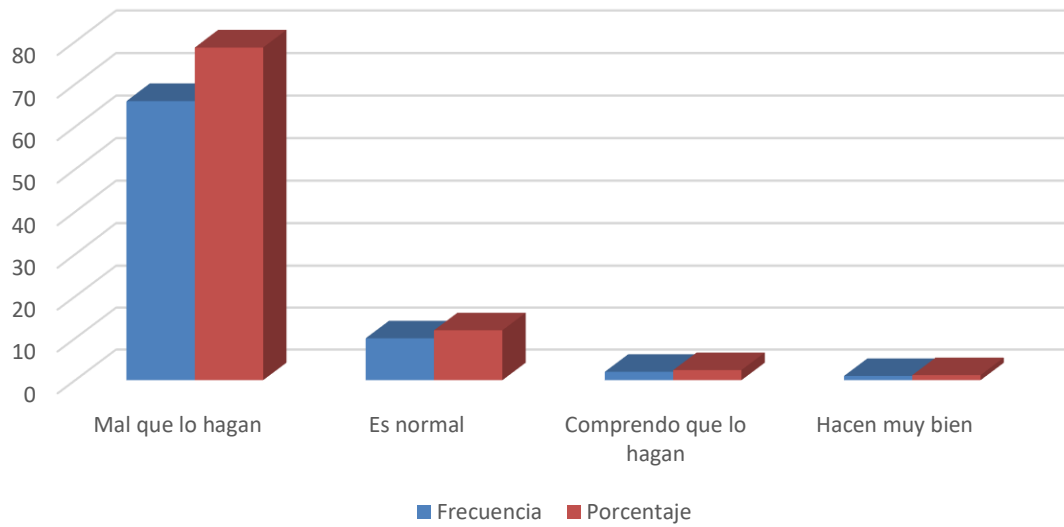
Gráfica 4. Tipo de agresión que los alumnos reciben en la escuela.



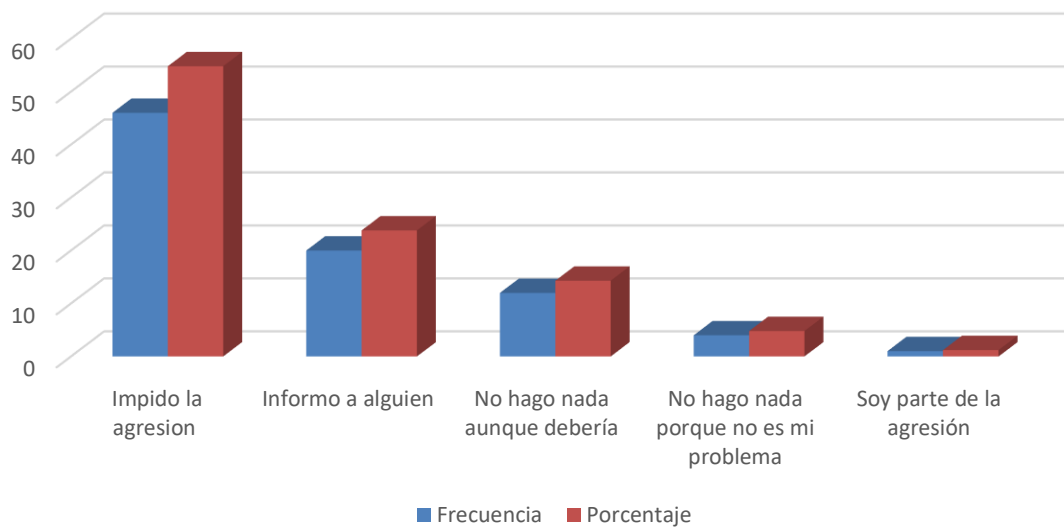
Gráfica 5. Ubicación del agresor por los estudiantes víctimas.



Gráfica 6. Receptores de quejas de los estudiantes acerca de las agresiones de las cuales son víctima.



Gráfica 7. Opinión de los estudiantes acerca de la agresión que reciben o de la cual son testigos dentro de la escuela.

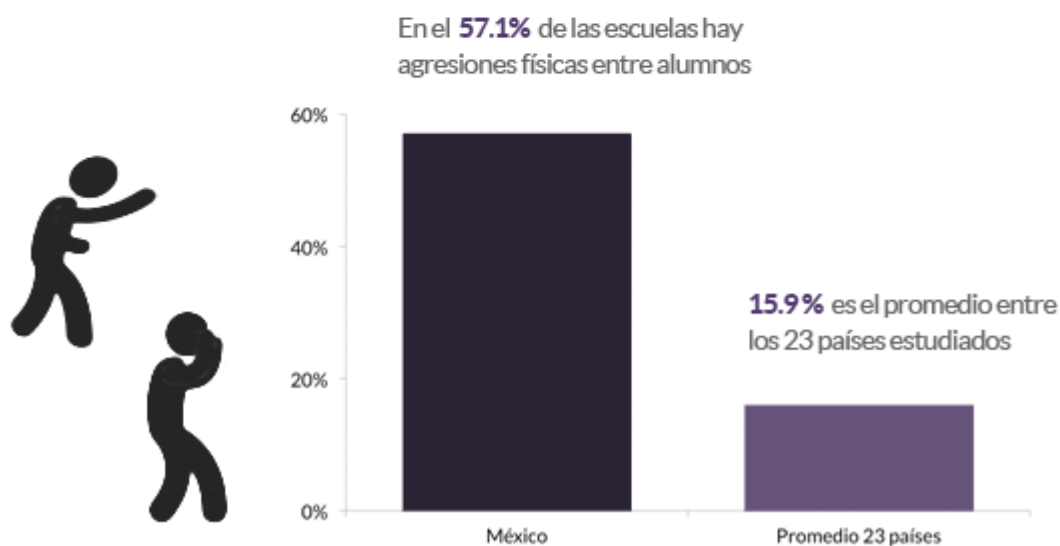
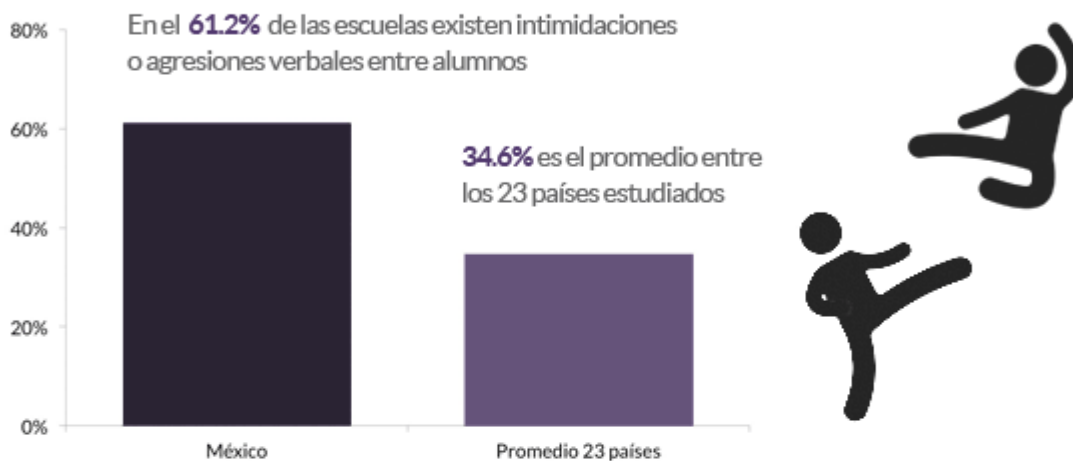


Gráfica 8. Actitud de los estudiantes al ser testigos de la agresión hacia un compañero.

MÉXICO, EL PRIMER LUGAR EN SECUNDARIA



El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestra a México con el más alto porcentaje de bullying en Secundaria entre los 23 países analizados en el estudio.



Fuente: Dirección General de Servicios de Documentación, Información Y Análisis de la Cámara de Diputados.

Principales factores del bullying en las escuelas

Los estudios científicos señalan como principales factores de riesgo en la vida de los miembros de la comunidad educativa a la hora de posibilitar la violencia escolar los siguientes:

- La exclusión social o el sentimiento de exclusión.
- La ausencia de límites en el comportamiento social.
- La exposición continua a la violencia reflejada en los medios de comunicación.
- La integración en grupos tales como pandillas que hacen uso de la violencia como forma de comportamiento habitual.
- La facilidad para disponer de armas.
- La justificación de la violencia en la sociedad o en el ámbito social al que pertenezca la persona.
- Problemas familiares como probable causa de violencia (separación, violencia intrafamiliar).

El hecho de que las escuelas estén apareciendo con mayor frecuencia en las páginas de los periódicos con sucesos violentos, preocupa a la comunidad educativa. En algunos países, las administraciones educativas han lanzado campañas nacionales a través de los medios de comunicación social con el fin de crear una cierta conciencia social que favorezca la prevención de fenómenos violentos. En ese sentido, los educadores son cada vez más conscientes de la magnitud del problema, ya que una de las primeras dificultades a las que se enfrentan al comenzar a analizar dicho fenómeno, es la imprecisión del lenguaje, puesto que no es lo mismo un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina que, por ejemplo, un episodio de vandalismo o agresión física con un arma.

Categorías de comportamiento antisocial

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se pueden tipificar tres tipos de comportamiento violento:

1. Disrupción en las aulas.

Se refiere a las situaciones en el aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia en este caso, sí interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos.

Están incluidas también las faltas de disciplina, ya que son conductas que implican, en mayor o menor grado, dosis de violencia –desde la resistencia o el boicot pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado-, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.

2. El vandalismo y la agresión física.

Son estrictamente hablando, fenómenos de violencia; en un primer caso, contra las cosas; en el segundo caso, contra las personas. Aunque este último es el que más preocupa a las comunidades escolares e influye sobremanera en la opinión pública, los datos de investigaciones realizadas revelan que sólo representa un 10% del total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos. Debido al incremento de las extorsiones y de la presencia de armas de todo tipo en los centros escolares, han llevado a tomar medidas más drásticas en las escuelas de muchos países: USA, Francia y Alemania, los más destacados.

Un claro ejemplo de las consecuencias del bullying es la tragedia ocurrida en mayo de este año en el Estado de Tamaulipas, cuyo fatal desenlace se publicó en el periódico Excélsior:

Muere adolescente víctima de bullying en Tamaulipas.

González Antonio, Héctor

CIUDAD VICTORIA, Tamps. 21 de mayo.— A las 05:20 horas de ayer martes el estudiante Héctor Alejandro Méndez Ramírez, de primer grado de secundaria, murió y sus órganos fueron donados.

Luego de sufrir lesiones por parte de compañeros de clase en la Escuela Secundaria Número 7 en esta ciudad capital.

La madre del menor confirmó que desde el 14 de mayo permaneció grave en el hospital Infantil, y ayer pasadas las 14:00 horas fue declarado con muerte cerebral.

Su corazón se mantuvo latiendo con equipo médico y medicamentos hasta las 05:20 horas de ayer martes.

Los padres, Rebeca Ramírez Rojas y Francisco Méndez Vargas, informaron que el estudiante de la Escuela Secundaria Número 7 Eleazar Gómez, ubicada en la colonia López Mateos, sufrió agresiones por parte de compañeros de aula.

Relató que el miércoles el estudiante fue lesionado en un juego denominado “columpio”. Según explicó, cuatro de los compañeros de Méndez Ramírez lo cargaron tomando cada uno sus extremidades, balanceándolo y arrojándolo.

Inician investigaciones

La Secretaría de Educación en Tamaulipas (SET) suspendió a la maestra de español y subdirectora de la Escuela Secundaria número 7 en esta localidad, para que se lleven a cabo las investigaciones correspondientes en torno a la muerte por bullying del estudiante Méndez Ramírez.

Luego de que fuera confirmado el fallecimiento del menor de 12 años, el titular de la SET, Diódoro Guerra Rodríguez, dio a conocer que se llegará hasta las últimas consecuencias y no habrá protección para quien resulte involucrado ya sea por acción u omisión.

Hasta el momento, han sido separadas de su cargo, Denisse Serna Muñiz, maestra de español, a quien se señala de haber ignorado las agresiones contra el menor. Además, la subdirectora del turno vespertino, Sandra Luz García Garza, por haber incumplido el protocolo para ese tipo de casos.

Anunció además que asumirá los gastos generados por la atención médica y hospitalaria, así como los gastos funerarios que se generen por el deceso del menor Héctor Alejandro Méndez Ramírez, quien falleció hoy luego de ser atacado a golpes por sus compañeros.

Denuncia

La madre del menor muerto, Rebeca Ramírez Rojas confirmó que la denuncia penal presentada ante la Agencia del Ministerio Público Investigador para la atención de conductas antisociales cometidas por adolescentes fue ratificada.

Con lágrimas y su voz entrecortada aseguró que no dará marcha atrás en su exigencia de justicia.

Dijo que si bien Héctor no era un alumno de excelencia no tenía por qué perder la vida de esa forma.

Confía en que se aplicará la ley y serán sancionados los responsables, “si llegan a escapar de la justicia del hombre, de la de Dios no se salvan”, subrayó.

3. El acoso sexual.

Es una manifestación oculta de comportamiento antisocial. Lamentablemente son muy pocos los datos que se disponen al respecto, aunque en países como Holanda o Alemania, donde se han llevado a cabo investigaciones por parte de Mooij y Funk (1997), las proporciones de alumnos de secundaria obligatoria que admiten haber sufrido acoso sexual por parte de sus compañeros oscila entre el 4% de los chicos de la muestra alemana y el 22% de las chicas holandesas.

Existen, por otra parte, otro tipo de comportamientos antisociales como el ausentismo, que da lugar a importantes problemas de convivencia en muchos centros escolares y las prácticas ilegales: copiar en los exámenes, plagio de trabajos y de otras tareas, recomendaciones y tráfico de

influencias para modificar las calificaciones de los alumnos y una serie incontable de irregularidades en los centros escolares (Ferro, 2013).

A manera de análisis, en las categorías del comportamiento antisocial se puede observar, en primer lugar, que en los centros escolares se generan muchos conflictos y de muchos tipos, y no tanta violencia extrema como la prensa podría estar dando a entender. En segundo lugar, de acuerdo con el análisis de tales categorías, se puede hablar de dos grandes modalidades de comportamiento antisocial: el visible y el invisible. Así, la mayor parte de los fenómenos que tienen lugar entre alumnos – bullying, acoso sexual, o cierto tipo de extorsiones-, resultan invisibles para padres y profesores. Sin embargo, la disrupción – del comportamiento-, las faltas de disciplina y la mayor parte de las agresiones o el vandalismo, son ciertamente bien visibles, lo que puede llevar a caer en la trampa de suponer que éstas son las manifestaciones más importantes y urgentes que hay que abordar, dejando de lado aquellos fenómenos antisociales invisibles.

Variables del comportamiento antisocial

Desde el punto de vista teórico, las variables deben buscarse en tres dimensiones:

- a) **Evolutiva:** el proceso de desarrollo sociomoral y emocional en relación con el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con sus iguales.
- b) **Psicosocial:** que implica las relaciones interpersonales, la dinámica socio afectiva de las comunidades y los grupos en los que viven los alumnos, así como las complejidades propias del proceso de socialización de los niños y los jóvenes.
- c) **Educativa:** incluye la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre iguales, el efecto que sobre dichas relaciones tienen en los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en el centro y en el aula, el uso de poder y el clima socio afectivo en que se desarrolla la vida escolar.

Desde el punto de vista del profesorado y de los centros de enseñanza, esta dimensión educativa tiene una importancia crítica, resulta fundamental poder identificar qué aspectos de la vida del aula y de la escuela tienen una incidencia en la configuración de las relaciones interpersonales de nuestros alumnos, en los patrones y modelos de convivencia, y, en definitiva, en la posible prevención del comportamiento antisocial, sin descartar, obviamente, las variables sociales y familiares ajenas a la escuela.

Variables ajenas a la escuela

En este apartado, entre los intentos para explicar los comportamientos antisociales en los centros educativos que se encuentran bien documentados y de los cuales se dispone de evidencias empíricas, encontramos los siguientes:

- a) **La violencia estructural:** derivada de la organización social, la violencia escolar sería consecuencia de la participación de los estudiantes en procesos que filtran dicha violencia estructural presente en el conjunto de nuestra sociedad.
- b) **La violencia omnipresente:** en los medios de comunicación social a la que los alumnos están expuestos durante muchas horas diarias. Mooij y Funk (1997) ha estudiado la relación entre el contenido de películas de acción y terror por parte de los estudiantes y la violencia en las escuelas, encontrando una relación positiva entre ambos.
- c) **Los medios violentos:** que los estudiantes ven – y aprenden- en su propia familia y en su más inmediato entorno socio comunitario, incluyendo de forma explícita la influencia del grupo de iguales.
- d) **La violencia,** que los alumnos sufren dentro de su familia y en su entorno comunitario.
- e) **Los centros educativos:** especialmente los de enseñanza secundaria, se han mantenido casi siempre al margen de las dimensiones no académicas de la educación (desarrollo moral, integración social, etc.), y al haber olvidado los procesos interpersonales en la convivencia diaria, se encuentran ahora con graves dificultades para articular una respuesta educativa ante el comportamiento antisocial, o simplemente, los problemas de convivencia general.

De esta manera, la violencia que surge en los centros de enseñanza se explicaría por el hecho de que tales centros estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes estarían siendo socializados en antivalores tales como: la injusticia, el desamor, la falta de solidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, en un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad étnica en general.

Así pues, el riesgo de fragmentación social y cultural, y de deterioro de la escuela pública, hacen inminente la toma de conciencia de los docentes acerca del auténtico alcance de los temas y problemas de violencia y comportamiento antisocial, implementando medidas de atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, la educación en actitudes y valores, se muestran como prioridades irrenunciables para la educación institucionalizada.

La violencia: problema de salud pública

Diversos autores han planteado la necesidad de considerar la violencia como problema de salud pública con características de epidemia (Lori6n, et al., 1998), lo que es especialmente v6lido en el sistema escolar donde los actores deben convivir en estrecha interacci6n. Se puede hacer una analogía entre la violencia permanente en el entorno y la presencia de un virus que cuando se expande sin que se le ponga atajo, transforma los ambientes en entornos t6xicos, es decir, con un alto riesgo de contagio para cualquier persona. Cuando la violencia ha adquirido car6cter epidémico, ya no hay lugares seguros en la comunidad, aumenta la sensaci6n de vulnerabilidad y sensaci6n de exposici6n al peligro.

Una de las consecuencias de este fen6meno es la desconfianza con la relaci6n a los otros y la hipervigilancia; tambi6n se relaciona con una hiperreactividad y tendencia a sobreinterpretar como peligroso o riesgoso cualquier estímulos. Subestimar la letalidad del problema en sus fases iniciales, debido a razones político-econ6micas puede equivaler a condenar a una comunidad a un contagio difícil de controlar.

Cuando una situaci6n como ésta afecta un establecimiento educacional aparece la violencia entre pares, los ni6os m6s débiles se sienten vulnerables y silenciados, y si los adultos que est6n a cargo del sistema no logran detener la violencia ante las primeras se6ales, ésta se puede transformar en un tema incontrolable (Aron, Milicic, 2013).

Marco jurídicol educativo

El Artículol 3º Constitucional, sostiene que la educaci6n en nuestro país es un derecho inalienable de todo individuo y obligatoria para éste, desde el nivel b6sico hasta el medio superior, junto con sus característicass de gratuidad, laicidad y democrática; ésto último implica un sistema de vida en constante mejoramiento econ6mico, social y cultural. Tales condiciones ser6n salvaguardadas por el estado en sus tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, determinando los programas de estudio para la educaci6n b6sica.

Dicho artículo, regulado por la Ley General de Educación, señala:

“Además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º, el Estado se encarga de: promover el valor de **la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad** de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la **legalidad, de la paz y la no violencia** en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los **Derechos Humanos y el respeto de los mismos**”. (Art. 7 fracción VI, LGE)

El artículo 8 de la misma Ley afirma:

“El criterio que orientará a la Educación que el Estado y sus organismos descentralizados imparta (...) se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la **violencia**, especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños (...)”.

En su fracción III señala que:

“Contribuirá a la **mejor convivencia humana**, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el **aprecio para la dignidad de la persona** y la integridad de la familia, la convicción de interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de **fraternidad e igualdad** de derechos de todos los hombres, evitando los **privilegios** de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”.

Las bases de una sana convivencia entre los estudiantes de los centros mexicanos, está salvaguardada, por un aparato legal bien estructurado. Sin embargo, las prácticas de comportamientos violentos, contemplados ya en la Ley como bullying, derivados de discriminación, la agresión verbal y física, que generan un clima escolar de desconfianza para la víctima y trae como consecuencia la baja autoestima, la falta de respeto por sí mismo, depresiones y orilla a los victimarios a cometer conductas antisociales tipificadas como delito: robos, lesiones físicas graves, violaciones sexuales e inclusive el suicidio por el constante acoso u hostigamiento, continúan siendo acciones recurrentes de un cierto grupos de alumnos en la escuelas secundarias.

A pesar de haberse implementado programas como el de “Escuela Segura”, no se han cubierto todos los aspectos que implican cumplir con un clima de confianza que coadyuve al logro de objetivos de aprendizaje por presentarse comportamientos que pueden considerarse como riesgos

para el bienestar y la sana convivencia escolar. Más aún, porque sólo se han focalizado en prevenir adicciones en 150 municipios de los 32 estados de la república, dejando a la deriva al resto.

Además, porque tanto a nivel federal como local existe poca o nula legislación sobre la figura del bullying, ocasionando que, en aquellos casos, en los cuales no se ocasionan daños físicos visibles que reúnan elementos para ubicarlos como un tipo penal, queden impunes, sin incluso llegar a conocerse pero sí perjudicando psicológica y emocionalmente al alumno víctima, lo cual contribuye a potenciar las conductas delictivas de muchos niños y adolescentes bajo el amparo de la intimidación.

Respuestas educativas ante el comportamiento antisocial

- **Respuesta global:** toma como punto de partida la necesidad que la convivencia (relaciones interpersonales, aprendizaje de la convivencia) se convierta y se aborde como una cuestión de centro. Así el centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia –y sus conflictos reales o potenciales en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones directa o indirectamente relacionadas con él. De esta manera, la práctica de hábitos democráticos fundamentales, se colocan en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa, esperando de todos una implicación activa en la prevención y tratamiento de los conflictos de convivencia.
- **Respuesta más especializada:** consistente en el establecimiento de programas específicos destinados a hacer frente a aspectos determinados del problema de comportamiento antisocial o a manifestaciones más concretas del mismo, los cuales han sido desarrollado por expertos y serían los siguientes:
 1. Programa de Desarrollo Social y Afectivo: se compone de tres módulos que se desarrollan en el aula. Sus objetivos son: a) la construcción de un estilo de pensamiento para la resolución no agresiva de problemas; b) una perspectiva moral en la evaluación ante y postreflexiva de una conducta agresiva; c) la práctica y el aprendizaje de la negociación, d) la respuesta asertiva y la prosocialidad (apoyo y cooperación) en distintas situaciones posibles: el desarrollo de la tolerancia hacia las diferencias personales y la responsabilidad social; e) el aprendizaje de procedimientos democráticos de confrontación verbal, y la muestra de respeto y de aceptación hacia decisiones tomadas por mayoría.

2. Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes heterogéneos: los elementos principales de este programa son: aprendizaje cooperativo con miembros de otros grupos étnicos; discusión y representación de conflictos étnicos con objeto de fomentar la adecuada comprensión de las diferencias culturales y étnicas, desarrollando la empatía hacia gentes o grupos que sufren el prejuicio racial, así como habilidades que capaciten a los alumnos para resolver conflictos causados por la diversidad étnica, a través de la comunicación interpersonal, el diseño de situaciones y materiales que incrementen el aprendizaje significativo, conectando las actividades escolares con las que a diario llevan a cabo fuera de la escuela, favoreciendo así actitudes y procesos cognitivos contrarios al prejuicio racial.
3. Programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad: pretende fortalecer el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, y el consiguiente descenso de la impulsividad, desde el convencimiento que existe una relación positiva entre reflexividad y desarrollo moral.
4. Programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas: se centra en el aprendizaje de reglas de comportamiento tanto en el centro escolar como en el contexto específico del aula; pretende fomentar la participación del alumnado en la organización de la vida del aula a través de su implicación activa en la construcción de normas de comportamiento.

A manera de conclusión:

Es conveniente evitar dos mitos:

- Que la violencia en los centros de enseñanza es una novedad propia de nuestro tiempo y propia de la naturaleza de los jóvenes de hoy. Lo cual es falso porque los fenómenos de violencia siempre han existido, con la misma o mayor intensidad. Ahora son más visibles porque afectan a más personas y han alcanzado al currículo, por los contenidos agresivos que aprenden los alumnos en su vida diaria.
- La violencia en las escuelas ocurre de forma accidental y aisladamente, que tan sólo una minoría de alumnos y profesores está verdaderamente sufriendo este tipo de situaciones; expresiones que tratan de evitar la alarma social. No obstante es inaceptable porque los distintos fenómenos de violencia en las escuelas están profundamente interrelacionados entre sí y con otras variables propias del entorno escolar, familiar y social.

La violencia en los centros escolares es la amenaza más grave que tiene nuestro sistema, por lo que es urgente implementar medidas prioritarias y de choque para detenerlas. Sin embargo, es menester de los centros educativos dar una respuesta esencialmente educativa a estos sucesos.

Tres ideas sustentantes:

- **Primero**, que los problemas de comportamiento antisocial en las escuelas tienen raíces muy profundas en la comunidad social a la que los centros educativos pertenecen.
- **Segundo**, está claro que los episodios de violencia no deben considerarse simplemente como eventos aislados que ocurren de manera espontánea y arbitrariamente, como si fueran meros accidentes.
- **Tercero**, que las distintas manifestaciones de comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio (conviven en el centro educativo durante años y muchas horas al día), las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables.

BIBLIOGRAFÍA.

- Aron, A. M. (2013). CLIMA SOCIAL ESCOLAR. . México.: Trillas. .
- Claudia., G. M. (15 de mayo de 2014). Estudio Teórico Conceptual, de Derecho Comparado e Iniciativas Presentadas en el Tema. Dirección de Servicios de Documentación, Dirección de Servicios de Investigación y Análisis de Análisis de Política Interior. . Obtenido de Cámara de Diputados. México DF: www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-16-12.pdf.
- Ferro Veiga, J. M. (2013). Acoso escolar a través de las nuevas tecnologías. Cyberacoso y grooming. . España. : Formación Alcalá. .
- FUNK, W. (1997.). Violencia escolar en Alemania. Revista de Educación, No. 313, pp. 53-78, .
- Garay, L. y. (2000). Violencia en las Escuelas. Fracaso Educativo. . UNC.
- García I., P. W. (2012). La violencia entre iguales (bullying) en la Escuela Primaria “Rafaela Rodríguez” de la Colonia Nogalitos, Navojoa, Sonora. México: REDIES. .
- González Antonio, H. (15 de mayo de 2014). Muere adolescente víctima de bullying en Tamaulipas. . Obtenido de Excelsior. México.: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/21/960427>.
- Gutiérrez Baró, E. (11 de mayo de 2014). ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS. . Obtenido de <http://www.sld.cu/libros/libro5/tox1.pdf>.
- Hallengtead. (1982). Definición de Adolescencia. La educación de la Sexualidad Humana. México.
- Lorion, R. e. (1998). The Prince George´s county survey of yuth experiences with persuasive violence: youth violence prevention team. . Ohio.: Prince George´s Department County of Health, Prince George´s County Council´s Comission Health, .
- Martínez Costa, J. (13 de mayo de 2014). La adolescencia, una etapa en la historia natural del hombre. Obtenido de <http://www.uv.es/ayala/jvmc/jvcap.25.pdf>
- Miranda, e. a. (12 de mayo de 2014). Violencia entre iguales en la escuela secundaria general No. 2, de Navojoa, Sinaloa. Obtenido de http://www.rediesonoreense.files.wordpress.com/2013/redies_13_2.pdf.
- MOOIJ, T. (1997.). Por la seguridad en la escuela. Revista de Educación, No. 313, pp. 29-52, .
- Ortega, R. (2002). Informe sobre la investigación de los malos tratos y exclusión social en el marco de un proyecto europeo. . Sevilla.: Kronos. .
- Prieto, T. C. (2009). Violencia escolar: narrativas del maltrato en jóvenes de bachillerato. . Veracruz. México.: COMIE.
- Rodolfo, J. S. (2011). El bullying en la ciudad Juárez: un análisis descriptivo del fenómeno. . México. DF.: COMIE. .

Winocur, M. (16 de mayo de 2014). BULLYING: UN TSUNAMI DE DOLOR EN MÉXICO. .
Obtenido de Sinembargo.mx. 24 de Octubre de 2012.: <http://www.sinembargo.mx/24-10-2012/407115>.

IDEAS DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SOBRE TIEMPO METEOROLÓGICO, CLIMA Y CREDIBILIDAD DEL CAMBIO CLIMÁTICO

Roger Sanchis Gual¹
Joan J. Solaz-Portolés²
Vicent Sanjosé López³

¹Institut de Ciència Molecular. Universitat de València. España.

^{2,3}Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de València.
València (España).

jjsolpor@gmail.com

Resumen

En este estudio se lleva a cabo una primera aproximación acerca de la capacidad de los estudiantes de secundaria de distintos niveles académicos de diferenciar tiempo meteorológico y clima, así como de sus ideas sobre la credibilidad del cambio climático y la contribución humana. Con este fin, se administraron dos cuestionarios a 151 estudiantes de secundaria de diferentes niveles académicos. De las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en cada nivel académico, de los análisis de varianza (ANOVAs) simples realizados tomando como variable intersujetos el nivel académico y como variable dependiente la puntuación media de los cuestionarios, y del cálculo del coeficiente de correlación entre las puntuaciones de ambos cuestionarios, parece concluirse que: a) los estudiantes distinguen de una forma aceptable entre tiempo meteorológico y clima, y el nivel académico mejora de forma significativa su capacidad para diferenciarlos; b) las percepciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos que producen las acciones humanas son satisfactorias, pero no cambian significativamente con el nivel académico; y c) sólo en el caso de los estudiantes de Bachillerato ambas medidas correlacionan significativamente.

Palabras clave: Tiempo meteorológico, clima, cambio climático, influencia antrópica, ideas de los estudiantes de secundaria.

1.Introducción

Se pueden encontrar muchas formas de definir qué es la alfabetización científica, pero probablemente aquellas que hacen referencia a los conocimientos y destrezas sobre ciencia que permiten entender la información que ofrecen los medios de comunicación son de las más esclarecedoras (Norris & Phillips, 2003). La necesidad de una alfabetización científica, como parte esencial de la educación básica y general de todas las personas, se ve recogida en numerosos informes de política educativa de organismos internacionales (Acevedo, 2004). Resulta evidente que el conocimiento sobre los factores que influyen en la sostenibilidad de nuestro planeta y, en particular sobre los peligros del cambio climático, deberían formar parte de la alfabetización científica de los ciudadanos (Gil & Vilches, 2006).

Una buena medida para conocer cómo se está tratando la sostenibilidad en España en la educación secundaria lo tenemos en el trabajo de Álvarez, Sureda y Comas (2012), en el que analiza el tratamiento del concepto de Desarrollo Sostenible en la ESO y se pone en evidencia su escasa presencia en el currículum. Como señalan Moreno y García (2015), se observan grandes dificultades para la implantación de temas de Educación Ambiental en la educación secundaria, en gran parte por la falta de tradición escolar de las temáticas transversales.

Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de educación secundaria revelan que: a) confunden los conceptos de tiempo atmosférico y clima (Gowda, Fox & Magelky, 1997; Read, Bostrom, Morgan, Fischhoff & Smuts, 1994); b) sostienen concepciones alternativas sobre el efecto invernadero, el calentamiento global y el cambio climático (Shepardson, Niyogi, Choi & Charusombat, 2011); c) desconocen algunas causas del cambio climático (Punter, Ochando-Pardo & Garcia, 2011); d) vinculan estrategias de mitigación del cambio climático con problemas medioambientales no relacionados con él, y comprenden poco las respuestas de adaptación al cambio climático (Bofferding & Kloser, 2015); e) desarrollan un repertorio de ideas incoherentes y fragmentadas sobre el cambio climático que son el resultado de sus experiencias personales (Svihla & Linn, 2012); y f) sólo cuando los estudiantes reciben formación específica sobre el cambio climático tienden a centrar más la responsabilidad de dicho cambio en los humanos y a considerar que son los gobiernos de los estados los encargados de abordar este problema (Harker-Schuch & Bugge-Henriksen, 2013)

2.Cuestiones a investigar e hipótesis

Este estudio se centra sobre aspectos relacionados con el cambio climático que no se han abordado todavía en España. En concreto, pretende dar una primera respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Tienen los estudiantes de educación secundaria ideas correctas sobre los conceptos de tiempo meteorológico y clima? ¿Estas ideas varían en función del nivel académico de los estudiantes?
- ¿Qué percepción tiene los estudiantes de educación secundaria sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos que producen las acciones humanas? ¿Varía esta percepción con el nivel académico de los estudiantes?
- ¿Están relacionadas las ideas sobre tiempo y clima con las ideas sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos de las acciones humanas?

Dado que los conceptos de tiempo meteorológico y clima se abordan desde la educación primaria y están presentes también en el currículum de la educación secundaria, sería de esperar que los estudiantes fueran capaces de diferenciarlos de manera adecuada. Sin embargo, algunos de los estudios citados anteriormente apuntan las dificultades de los estudiantes para distinguir ambos conceptos. Por otro lado, atendiendo a su mayor capacidad cognitiva y mayor información recibida, las concepciones sobre ambos conceptos deberían mejorar con el nivel académico. Por tanto, nuestra primera hipótesis es:

Las ideas de los estudiantes de educación secundaria no les permitirán distinguir entre tiempo meteorológico y clima en muchos casos. Además, estas ideas mejorarán significativamente con el nivel académico y, paralelamente, su capacidad para diferenciar ambos conceptos.

Como hemos visto, las ideas de los estudiantes de educación secundaria en relación al cambio climático ni suelen estar fundamentadas en correctas concepciones científicas, ni suelen guardar relaciones entre ellas de manera coherente. Esto es, pueden presentarse entre estos estudiantes concepciones alternativas sobre el cambio climático. Es razonable que, con la mayor formación en el transcurso de la educación secundaria algunas de ellas se superen y sean sustituidas por concepciones acordes con las que sostienen la comunidad científica. En consecuencia, nuestra segunda hipótesis es:

Las percepciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos que producen las acciones humanas no serán, en general, las más apropiadas. Estas percepciones se ajustarán cada vez más y de manera significativa, a medida que se avanza en el nivel académico, a las defendidas por la comunidad científica.

2. Metodología

2.1. Diseño experimental

Se trata de un diseño transaccional o transversal descriptivo. La variable independiente es el nivel académico y las dependientes son capacidad para distinguir tiempo meteorológico y clima y la percepción sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos que producen las acciones humanas.

2.2. Sujetos participantes

Han participado 151 estudiantes de secundaria de ambos sexos (28 de 2º de ESO, 29 de 3º de ESO, 27 de 4º de ESO, 43 de 1º de Bachillerato, y 24 de 2º de Bachillerato). Son alumnos de un instituto de educación secundaria pública de la ciudad de València. Los estudiantes de 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachillerato cursaban un itinerario científico o científico-técnico.

Estos sujetos no parecen tener, a priori, características especiales que los diferencien de otros grupos de los respectivos cursos. No obstante, no se realizó muestreo aleatorio alguno ya que se trató de una muestra de conveniencia. Por ello, los resultados no pueden ser extrapolados, esto es, no hay garantías de validez externa.

2.3. Materiales

Para evaluar la capacidad de diferenciar tiempo meteorológico y clima, y la apreciación sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos antrópicos, se utilizaron sendos cuestionarios propuestos por Lombardi y Sinatra (2012). Ambos fueron administrados por los autores a estudiantes universitarios y resultaron tener una adecuada legibilidad,

validez de contenido y fiabilidad. Estos cuestionarios se tradujeron del inglés y se adaptaron a estudiantes de secundaria (no se requirieron cambios significativos). Posteriormente, fueron revisados por dos profesores de secundaria y dos profesores universitarios, quienes efectuaron algunas correcciones mínimas.

El primer cuestionario consta de 13 ítems en los que se ha de señalar si la proposición formulada corresponde bien a tiempo meteorológico, bien a clima. El segundo tiene 8 ítems en los que se solicita calificar la credibilidad de la aseveración expuesta entre 1 (muy poco probable) y 10 (muy probable). Estos ocho ítems son declaraciones sobre el cambio climático extraídos del último informe realizado por el grupo de expertos de las Naciones Unidas sobre el cambio climático (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2008).

2.4. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados correlativamente en las aulas de los estudiantes durante una sesión de clase normal. Se les advirtió que los resultados obtenidos no eran relevantes para su evaluación académica, pero sí para la investigación que se estaba llevando a cabo. Por ello, se les solicitó la máxima atención en la lectura y las respuestas, así como la mayor sinceridad posible. En ningún caso se superaron los 40 minutos en la cumplimentación de los cuestionarios.

De cada estudiante se registró la puntuación obtenida en cada ítem de cada cuestionario. En el caso del primer cuestionario, si la respuesta es correcta puntúa 1, en caso contrario puntúa 0. En el segundo cuestionario, simplemente se deja constancia de la calificación otorgada por el estudiante entre 0 y 10. También se registró la puntuación total en cada cuestionario transformada a una escala entre 0 y 10.

3.Resultados

La puntuación media (con su desviación estándar) obtenida por los estudiantes de cada nivel académico en cada ítem y en el total del primer cuestionario (la puntuación total del cuestionario se ha computado sumando las puntuaciones de todos los ítems multiplicando por 10 y dividiendo por 13, esto es, se ha transformado a una escala de 0 a 10) se muestra en la Tabla 1.

Nivel acad.	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Total
2ºESO	0,43 (0,50)	0,54 (0,51)	0,61 (0,50)	0,82 (0,39)	0,71 (0,46)	0,71 (0,46)	0,61 (0,50)	0,89 (0,31)	0,79 (0,42)	0,39 (0,50)	0,54 (0,51)	0,29 (0,46)	0,54 (0,51)	6,0 (1,5)
3º ESO	0,34 (0,48)	0,69 (0,47)	0,62 (0,49)	0,52 (0,51)	0,52 (0,51)	0,62 (0,49)	0,72 (0,45)	0,59 (0,50)	0,66 (0,48)	0,55 (0,51)	0,55 (0,51)	0,52 (0,51)	0,52 (0,51)	5,7 (1,7)
4º ESO	0,74 (0,45)	0,67 (0,48)	0,41 (0,50)	0,81 (0,40)	0,52 (0,51)	0,78 (0,42)	0,52 (0,51)	0,48 (0,51)	0,59 (0,50)	0,67 (0,48)	0,67 (0,48)	0,78 (0,42)	0,41 (0,50)	6,2 (1,4)
1º BAC	0,63 (0,49)	0,70 (0,46)	0,67 (0,47)	0,72 (0,45)	0,65 (0,48)	0,77 (0,43)	0,60 (0,49)	0,84 (0,37)	0,70 (0,46)	0,63 (0,49)	0,63 (0,49)	0,35 (0,48)	0,65 (0,48)	6,6 (1,6)
2º BAC	0,67 (0,48)	0,67 (0,48)	0,88 (0,34)	0,71 (0,46)	0,71 (0,46)	0,63 (0,49)	0,88 (0,34)	0,79 (0,41)	0,79 (0,41)	0,58 (0,50)	0,67 (0,48)	0,29 (0,46)	0,75 (0,44)	6,9 (1,6)

Tabla 1. Puntuaciones medias (y su desviación estándar) en cada ítem y en el total (transformada a escala entre 0 y 10) del primer cuestionario

El test de Shapiro-Wilk aplicado a las puntuaciones de este primer cuestionario en cada

nivel académico conduce a valores cuyos niveles de significación p siempre están por encima de 0,05. En consecuencia, en todos los casos se puede rechazar la hipótesis nula y puede considerarse que todas las puntuaciones siguen una distribución normal.

La aplicación de un análisis de varianza (ANOVA) simple tomando como variable intersujetos el nivel académico (con cinco niveles, 2º, 3º y 4º de ESO, y 1º y 2º de Bachillerato) y como variable dependiente la puntuación media de los 13 ítems del cuestionario, revela que la variable nivel académico influye significativamente en la puntuación de este cuestionario (aunque con un tamaño del efecto medio): $F(4, 146) = 2,62$, $p = 0,038$, $\eta^2 = 0,07$. Un análisis *post hoc* mediante el test de Scheffé muestra que hay diferencias significativas entre las puntuaciones de 3º de ESO y de 2º de Bachillerato con un nivel de confianza superior al 95%.

En la Tabla 2 pueden observarse las puntuaciones medias (con su desviación estándar) en cada ítem y en el total del segundo cuestionario (en este caso la puntuación total del cuestionario se ha computado sumando las puntuaciones de todos los ítems y dividiendo por 8, esto es, se ha transformado a una escala de 0 a 10).

Nivel académico	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Total
2ºESO	8,0 (1,8)	8,0 (1,6)	7,4 (2,1)	7,9 (2,2)	8,0 (2,2)	8,1 (2,1)	6,7 (2,7)	7,9 (2,3)	7,7 (1,5)
3ºESO	7,0 (2,4)	7,7 (1,8)	7,0 (2,6)	7,4 (2,2)	7,2 (2,0)	7,1 (2,2)	7,7 (1,8)	8,3 (1,8)	7,4 (1,2)
4ºESO	7,8 (2,2)	7,2 (1,6)	6,8 (1,8)	7,4 (2,4)	6,9 (2,0)	8,1 (2,0)	6,8 (2,0)	7,3 (2,1)	7,3 (1,1)
1ºBAC	8,2 (1,9)	8,1 (1,4)	7,7 (1,9)	8,3 (1,8)	7,8 (1,9)	8,0 (2,1)	7,0 (2,0)	8,7 (1,5)	8,0 (1,1)
2ºBAC	8,1 (1,6)	8,1 (1,5)	8,2 (1,8)	7,4 (2,4)	8,0 (2,2)	8,4 (1,6)	7,6 (1,9)	8,6 (1,4)	8,1 (1,3)

Tabla 2. Puntuaciones medias (y su desviación estándar) en cada ítem y en el total (transformada a escala entre 0 y 10) del primer cuestionario

El test de Shapiro-Wilk aplicado a las puntuaciones del segundo cuestionario en cada nivel académico conduce a valores cuyos niveles de significación p siempre están por encima de 0,05. En consecuencia, en todos los casos se puede rechazar la hipótesis nula y puede considerarse que todas las puntuaciones siguen una distribución normal.

La aplicación de un análisis de varianza (ANOVA) simple tomando como variable intersujetos el nivel académico (con cinco niveles, 2º, 3º y 4º de ESO, y 1º y 2º de Bachillerato) y como variable dependiente la puntuación media de los 8 ítems del cuestionario, revela que la variable nivel académico no tiene efectos estadísticamente significativos en la puntuación del cuestionario (nivel de significación por encima del 5%): $F(4, 146) = 2,39$, $p = 0,053$.

Finalmente, en la Tabla 3 aparecen los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson entre las puntuaciones del primer y segundo cuestionario para cada nivel académico.

Nivel académico	Coef. correlación
2ºESO	-0,142
3ºESO	0,028

4ºESO	-0,489
1ºBAC	0,346
2ºBAC	0,658

Tabla 3. Coeficientes de correlación de Pearson entre puntuaciones de ambos cuestionarios en cada nivel académico

El coeficiente de correlación en el caso de 2º y 4º de ESO no es estadísticamente significativo ($p > 0,05$). En 4º de la ESO aparece un coeficiente de correlación significativo (g.l.= 25, $p < 0,01$) y negativo. En los dos últimos niveles académicos (1º y 2º de Bachillerato) ambos coeficientes de correlación resultan ser positivos y estadísticamente significativos (g.l.=41, $p < 0,05$, y g.l.=22, $p < 0,001$, respectivamente).

4. Conclusiones

Como se observa en la Tabla 1, las puntuaciones medias en el primer cuestionario se hallan mayoritariamente en la franja 6-6,9 (en una escala de 0 a 10), esto es, se pueden considerar puntuaciones en la franja media-alta. Además, el análisis de varianza realizado nos ha puesto de manifiesto que el nivel académico genera diferencias significativas. A saber, las puntuaciones medias son significativamente más altas cuando se avanza en el nivel académico. Teniendo en cuenta lo que afirmaba nuestra primera hipótesis:

Las ideas de los estudiantes de educación secundaria no les permitirán distinguir entre tiempo meteorológico y clima en la mayoría de los casos. Además, estas ideas mejorarán con el nivel académico y, paralelamente, su capacidad para diferenciar ambos conceptos.

Parece que los resultados de este estudio nos llevan a rechazar la primera parte de la hipótesis y a confirmar la segunda parte. En consecuencia, podemos decir que:

Los estudiantes de educación secundaria distinguen de una forma bastante aceptable entre tiempo meteorológico y clima en la mayoría de los casos. Además, el nivel académico mejora de forma significativa su capacidad para diferenciar ambos conceptos.

Por otro lado, en las puntuaciones medias del segundo cuestionario (reflejadas en la Tabla 2) se observa que la credibilidad del cambio climático y la influencia humana sobre él recibe una puntuación alta, que se sitúa en el intervalo 7,3-8,1 puntos (recordemos que la escala de puntuación va de 0 a 10 puntos). Sin embargo, a pesar de que las puntuaciones se incrementan en los niveles académicos más altos, esta variable no altera de forma significativa la puntuación, como ha dejado en evidencia un análisis de varianza. Nuestra segunda hipótesis había sido formulada como:

Las percepciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos que producen las acciones humanas no serán, en general, las más apropiadas. Estas percepciones se ajustarán cada vez más y de manera significativa, a medida que se avanza en el nivel académico, a las defendidas por la comunidad científica.

A la luz de los resultados obtenidos, y con la debida cautela, todo indica que debemos refutar por completo la segunda hipótesis. Podemos, por tanto, afirmar que:

Las percepciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos que producen las acciones humanas son satisfactorias. Además, el nivel académico parece que no las altera de manera estadísticamente significativa.

Por último, hemos visto que, en el caso de los estudiantes de Bachillerato, aparecen correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las puntuaciones de diferenciación de los conceptos de clima y tiempo meteorológico y la percepción sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos que producen las acciones humanas (Tabla 3). Este resultado revela que ambas variables se hallan íntimamente asociadas.

Sin embargo, en el caso de los estudiantes de la ESO, bien las correlaciones no son significativas, bien son negativas. En vista de los resultados obtenidos podemos señalar que:

Sólo en el caso de los estudiantes de Bachillerato parece estar asociada la capacidad de distinguir tiempo meteorológico y clima con una percepción adecuada sobre la credibilidad del cambio climático y los efectos sobre él de las acciones humanas.

5. Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, J.A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16.
- ÁLVAREZ, O., SUREDA, J. & COMAS, R. (2012). El concepto "desarrollo sostenible" en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(2), 179-197.
- BOFFERDING, L., & KLOSER, M. (2015). Middle and high school students' conceptions of climate change mitigation and adaptation strategies. *Environmental Education Research*, 21(2), 275-294.
- GIL, D. y VILCHES, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 31-53.
- GOWDA, M. R., FOX, J. C., & MAGELKY, R. D. (1997). Students' understanding of climate change: Insights for scientists and educators. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 78(10), 2232-2240.
- HARKER-SCHUCH, I., & BUGGE-HENRIKSEN, C. (2013). Opinions and knowledge about climate change science in high school students. *Ambio*, 42(6), 755-766.
- INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. (2008). *Climate change 2007: Synthesis report*. Geneva: World Meteorological Organization.
- LOMBARDI, D., & SINATRA, G. M. (2012). College students' perceptions about the plausibility of human-induced climate change. *Research in Science Education*, 42(2), 201-217.
- MORENO FERNÁNDEZ, O. & GARCÍA PÉREZ, F. (2015). De la educación ambiental a la educación ciudadana planetaria: alumnado y profesorado en el programa educativo Ecoescuela en Andalucía. Biblio3W: *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 20. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1124.pdf>
- NORRIS, S. P., & PHILLIPS, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science education*, 87(2), 224-240.
- PUNTER, P., OCHANDO-PARDO, M., & GARCIA, J. (2011). Spanish secondary school students' notions on the causes and consequences of climate change. *International Journal of Science Education*, 33(3), 447-464.
- READ, D., BOSTROM, A., MORGAN, M. G., FISCHHOFF, B., & SMUTS, T. (1994). What do people know about global climate change? 2. Survey studies of educated laypeople. *Risk Analysis*, 14(6), 971-982.
- SHEPARDSON, D. P., NIYOGI, D., CHOI, S., & CHARUSOMBAT, U. (2011). Students' conceptions about the greenhouse effect, global warming, and climate change. *Climatic Change*, 104(3-4), 481-507.
- SVIHLA, V., & LINN, M. C. (2012). A Design-based Approach to Fostering Understanding of Global Climate Change. *International Journal of Science Education*,

COMPRENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CONSTRUCCIÓN Y NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y DE LOS MODELOS CIENTÍFICOS

Olga Pardo Marín¹
Joan J. Solaz-Portolés²
Vicent Sanjosé López³

¹Departament de Química Analítica. Universitat de València. España.

^{2,3}Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de València.
València (España).
jsolpor@gmail.com

Resumen

En este estudio se lleva a cabo un estudio exploratorio sobre los conocimientos de los estudiantes de secundaria de distintos niveles académicos sobre la construcción y naturaleza de la ciencia y de los modelos científicos. Se administró a 216 estudiantes de ESO y Bachillerato un cuestionario cuyos ítems están vinculados tanto a la naturaleza, elaboración y validación del conocimiento científico, como a la naturaleza, función, formulación y validación de los modelos científicos. De las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en el total cuestionario y en los ítems relacionados con el conocimiento científico y con los modelos científicos, del ANOVA efectuado tomando como variable intersujetos el nivel académico y como variables dependientes las puntuaciones medias de los ítems relacionados con el conocimiento científico y con los modelos científicos, así como del análisis de ítems realizado, puede concluirse que: a) los conocimientos de los estudiantes de secundaria sobre la construcción y naturaleza de la ciencia y de los modelos científicos no son apropiados epistemológicamente y no se alteran con el nivel académico; y b) las ideas de los estudiantes sobre modelos científicos son significativamente mejores que en el caso del conocimiento científico, independientemente del nivel académico que se trate.

Palabras clave: Naturaleza de la ciencia, conocimiento científico, modelos científicos, nivel académico, ideas de los estudiantes de secundaria.

1. Introducción

Saber cómo se elabora el conocimiento científico es un objetivo básico en la educación científica y ha recibido mucha atención en la literatura (Osborne, Collins, Ratcliffe, Miller & Duschl, 2003). Son varias las razones que justifican este objetivo: mejora las actitudes hacia la ciencia, sitúa a la metodología científica como factor clave en la construcción del conocimiento científico y promueve el pensamiento crítico y el cambio conceptual en los estudiantes (Carey & Smith, 1993). Así, no es de extrañar que el consejero delegado de la American Association for the Advancement of Science (AAAS) haya subrayado que la comprensión la naturaleza de la ciencia (NdC en adelante) es muy importante en la educación científica básica (Perking-Gough, 2007). Esta misma idea ha sido defendida por la OCDE (OECD, 2006). Además, se considera que los conocimientos sobre la NdC son uno de los componentes básicos de la alfabetización científica y tecnológica (Acevedo, Manassero & Vázquez, 2002).

En la revisión llevada a cabo por Lederman (1992) se muestra que los estudiantes de diferentes edades tienen ideas inapropiadas sobre la NdC, independientemente de la metodología o instrumento utilizado por los investigadores. En los estudios realizados en España por Vázquez y Manassero (1999a y b) sobre la visión de los estudiantes de diferentes etapas educativas de las características del conocimiento científico, en todas las cuestiones aparece un porcentaje destacable de estudiantes con ideas inadecuadas. El trabajo de Kang, Scharmann y Noh (2005) se confirma que el nivel académico de estudiantes de secundaria de distintos cursos no comporta cambios sustanciales en las creencias acerca de la NdC. Por otro lado, se ha comprobado que los libros de texto de ciencias que se utilizan en las aulas de la educación secundaria en España ofrecen una visión distorsionada y defectuosa de la NdC (Solaz-Portolés, 2010).

Una cuestión que indefectiblemente aparece en todas estas investigaciones sobre la NdC es la del papel y funciones que desempeñan los modelos científicos en la ciencia. Naturalmente, esto no es de extrañar, ya que cuando los científicos desean apresar la realidad comienzan por idealizarla y elaborar un objeto modelo o modelo conceptual del sistema o fenómeno objeto de estudio, que se inscribe dentro de un determinado esquema teórico (Solaz-Portolés, 2012). En opinión de Schwarz & White (2005) el aprendizaje sobre la naturaleza y utilidad de los modelos científicos, así como la participación en los procesos de creación y puesta a prueba de modelos deberían ser el foco central de la educación científica. La importancia epistemológica y didáctica de los modelos científicos ha hecho que algunos estudios se centren exclusivamente en las concepciones que sobre ellos tienen los estudiantes de secundaria (Grosslight, Unger, Jay & Smith, 1991; Chittleborough & Mamiala, 2002) o en cómo se presentan en los libros de texto (Solaz-Portolés, Sanjosé & Civera, 2012). En todos los casos se constata que los estudiantes tienen visiones sobre la naturaleza de los modelos lejanas de considerarlos como construcciones hipotéticas y heurísticas que intentan aproximarse a la realidad, pero no la copian.

2. Cuestiones a investigar e hipótesis

En el ámbito iberoamericano son escasos los estudios cuantitativos de carácter transversal a lo largo de la educación secundaria que analicen la influencia de la formación sobre las concepciones de los estudiantes sobre la construcción y naturaleza del conocimiento científico y de los modelos científicos. Por ello, las preguntas de investigación que guían el presente trabajo son:

¿Afecta la formación recibida a lo largo de la educación secundaria a las ideas

de los estudiantes sobre la construcción y naturaleza del conocimiento científico y de los modelos científicos?

¿Hay diferencias entre las ideas de los estudiantes sobre la construcción y naturaleza del conocimiento científico y de los modelos científicos? ¿Influye sobre estas diferencias el nivel académico de los estudiantes?

De acuerdo con las investigaciones citadas anteriormente, las concepciones de los estudiantes de secundaria en relación con la construcción y naturaleza del conocimiento científico y los modelos científicos no suelen ser correctas. Además, dichas concepciones no cambian sustancialmente en cursos diferentes de la educación secundaria. Por otra parte, el tratamiento que se hace en los libros de texto tampoco parece ser el más adecuado, en particular en aquellos aspectos relacionados con la construcción y naturaleza de la ciencia. En consecuencia nuestra primera hipótesis sostiene que:

Los conocimientos de los estudiantes de secundaria sobre la construcción y naturaleza de la ciencia y de los modelos científicos no serán apropiados epistemológicamente, y no se alterarán de manera significativa con el nivel académico.

El tema de modelos atómicos es recurrente a lo largo de la educación secundaria, y en ocasiones se muestran en los libros de texto de educación secundaria algunas de características generales de los modelos y sus virtualidades de manera correcta (Solaz-Portolés, Sanjosé & Civera, 2012). Por el contrario, como ya se ha indicado, los libros de texto presentan notorias deficiencias en ideas sobre epistemología e historia de la ciencia (Solaz-Portolés, 2010). Por ello la segunda hipótesis queda formulada como:

Las ideas de los estudiantes de secundaria sobre la construcción y naturaleza del conocimiento científico estarán más alejadas de la epistemología que en el caso de la construcción y naturaleza de los modelos científicos. Además, esta característica no se verá afectada por la formación académica.

2. Metodología

2.1. Diseño experimental

Se trata de un diseño transaccional o transversal descriptivo. La variable independiente es el nivel académico de los estudiantes de educación secundaria. Las variables dependientes son: a) los conocimientos de los estudiantes sobre naturaleza, construcción y validación de los saberes de la ciencia, y b) los conocimientos de los estudiantes sobre naturaleza, función, construcción y validación de los modelos científicos.

2.2. Sujetos participantes

Participaron 216 estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 18 años, de ambos sexos (103 hombres y 113 mujeres) y de cinco niveles educativos de la educación secundaria. De ellos, 29 eran de 2º de ESO, 81 de 3º de ESO, 32 de 4º de ESO, 39 de 1º de Bachillerato y 35 de 2º de Bachillerato. Pertenecían a dos institutos de educación secundaria valencianos, uno de la ciudad de València y el otro a una población del área metropolitana de València. Los estudiantes de 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachillerato cursaban un itinerario científico o científico-técnico.

Estos sujetos no parecen tener, a priori, características especiales que los diferencien de otros grupos de los respectivos cursos. No obstante, no se realizó muestreo aleatorio alguno ya que se trató de una muestra de conveniencia. Por ello, los resultados no

pueden ser extrapolados, esto es, no hay garantías de validez externa.

2.3. *Materiales*

Se utilizó una versión modificada de uno de los cuestionarios propuestos validados por Vasques, Solano, Veit y Lang de Silveira (2011) para determinar concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la ciencia y modelado científico. Las modificaciones del cuestionario se limitaron a simplificar el vocabulario empleado para hacerlo más inteligible a los estudiantes de secundaria. Estas modificaciones se llevaron a cabo atendiendo a las sugerencias formuladas por dos profesores de educación secundaria.

El cuestionario está compuesto por un total de 23 ítems, de los cuales 13 están vinculados a la naturaleza, elaboración y validación del conocimiento científico y 10 a la naturaleza, función, formulación y validación de los modelos científicos. Se utiliza una escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta, desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”.

2.4. *Procedimiento*

La administración del cuestionario se llevó a cabo durante una sesión de clase normal. Previamente se explicó a los estudiantes cómo se debía responder (aunque también se hace en el cuadernillo que incluye al cuestionario) y qué se pretendía saber con sus respuestas. Se les pidió una lectura atenta de los ítems del cuestionario y respuestas sinceras a dichos ítems. Se les indicó asimismo que cualquier duda que surgiera durante la lectura podía ser planteada. Los estudiantes emplearon un máximo de 40 minutos en su cumplimentación, si bien la mayoría lo hizo antes de ese período de tiempo.

Para la calificación del cuestionario, se tuvo que tener en cuenta que en algunos ítems (13 de los 23) la puntuación va desde 1 punto en la opción “muy de acuerdo”, hasta 5 puntos en la opción “muy en desacuerdo”. En los restantes ítems del cuestionario (10 de los 23), la puntuación asignada va al contrario, esto es, la opción “muy de acuerdo” vale 5 puntos y la de “muy en desacuerdo” 1 punto. Se registró de cada estudiante la puntuación obtenida en cada ítem, la puntuación media en los 13 ítems relacionados con el conocimiento científico, la puntuación media en los 10 ítems vinculados con los modelos científicos y la puntuación media de todos los ítems del cuestionario.

3. **Resultados**

El cálculo de la fiabilidad de cuestionario se efectuó mediante el método de los mitades. El coeficiente de correlación entre la puntuación media de los ítems pares y de los ítems impares es $r = 0,564$. El coeficiente de fiabilidad se evaluó mediante la fórmula de Spearman-Brown ($2r/1+r$) y resultó ser 0,72, que puede considerarse aceptable (Barrios & Cosculluela, 2013).

Como ya se ha indicado, los ítems de cuestionario se pueden agrupar en dos factores. El primer factor está constituido por ítems sobre la naturaleza, elaboración y validación del conocimiento científico (CC, en adelante). El segundo factor incluye ítems relativos a la naturaleza, función, y formulación de modelos científicos (MC, en adelante). En la Tabla 1 aparecen las puntuaciones promedio (con sus desviaciones estándar entre paréntesis) de ambos factores CC y MC, además de la puntuación total del cuestionario en cada uno de los niveles académicos.

Nivel académico	Puntuación en CC (d.e.)	Puntuación en MC (d.e.)	Puntuación Total (d.e.)
2ºESO	2,68 (0,29)	3,03 (0,38)	2,85 (1,30)
3º ESO	2,81 (0,39)	2,86 (0,37)	2,85 (1,24)
4º ESO	2,66 (0,38)	3,01 (0,37)	2,82 (1,35)
1º BAC	2,72 (0,39)	3,02 (0,38)	2,87 (1,27)
2º BAC	2,88 (0,34)	3,06 (0,36)	2,97 (1,28)

Tabla 1. Puntuaciones medias (y su desviación estándar) en cada factor (CC y MC) y en el total) del cuestionario en función del nivel académico.

El test de Shapiro-Wilk aplicado a las puntuaciones del cuestionario en cada nivel académico conduce a valores cuyos niveles de significación p siempre están por encima de 0,05. En consecuencia, en todos los casos se puede rechazar la hipótesis nula y puede considerarse que todas las puntuaciones siguen una distribución normal.

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) tomando como variables intersujetos el tipo de ítem del cuestionario (con dos factores, CC y MC) y el nivel académico (con cinco niveles: 2º, 3º y 4º de ESO, y 1º y 2º de Bachillerato), y como variable dependiente la puntuación media de los ítems correspondientes. Los resultados de este ANOVA revelan que: a) las puntuaciones de los ítems del factor MC son significativamente más altas que los ítems del factor CC (con un tamaño del efecto medio-alto), $F(1,211)=14,31$, $p<0,001$, $\eta^2= 0,12$; b) la variable nivel académico no influye significativamente en la puntuación obtenida; y c) la interacción entre ambas variables (factor y nivel académico) no produce efectos significativos.

Aunque la variable nivel académico no genera diferencias significativas a nivel global en la puntuación, se hizo un análisis de ítems para ver en qué ítems dicha variable tenía efectos significativos. Previamente se comprobó que en todos los ítems las puntuaciones seguían una distribución normal. Los resultados de los ANOVA realizados muestran que en los ítems 2, 3, 5, 6, 8, 9, 13 y 19 del cuestionario el nivel académico influye significativamente en un nivel de confianza de, como mínimo, el 95% ($p<0,05$). En la Tabla 2 se ofrecen las puntuaciones medias de dichos ítems (con su desviación estándar) en cada nivel académico. En esta Tabla 2 se observa que en los ítems 3, 6 y 9 existe una tendencia definida de mayor puntuación con nivel académico más elevado. Por el contrario, en el ítem 2 la tendencia es justamente la contraria. Finalmente, en los ítems 5, 8, 13 y 19 no se concreta tendencia clara alguna. Se destaca que de todos los ítems sólo el 19 pertenece al factor MC.

Ítem	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BAC	2º BAC
2	3,00 (1,51)	2,32 (1,29)	2,44 (1,31)	1,90 (1,05)	2,26 (1,17)
3	1,59 (0,95)	1,95 (1,09)	1,50 (0,52)	2,03 (1,25)	2,17 (1,20)
5	3,14 (1,38)	3,73 (0,92)	3,94 (0,93)	3,69 (1,00)	3,51 (1,09)
6	2,90 (1,14)	3,25 (1,20)	3,19 (1,47)	3,46 (1,27)	3,80 (0,93)
8	2,00 (0,93)	2,16 (1,09)	1,38 (0,50)	1,92 (0,93)	2,29 (1,13)
9	2,38 (1,35)	2,65 (1,10)	3,13 (1,45)	2,56 (1,23)	3,51 (1,01)
13	2,38 (1,15)	2,42 (1,22)	1,63 (0,89)	1,95 (1,19)	2,29 (1,20)
19	3,76 (1,06)	3,01 (1,33)	3,56 (1,15)	3,77 (0,93)	3,40 (1,19)

Tabla 2. Puntuaciones medias (y su desviación estándar) en los ítems del cuestionario donde el nivel académico genera diferencias significativas.

4. Conclusiones

De acuerdo con la puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en el cuestionario, que se reflejan en la la Tabla 1 (que se hallan en una una franja de puntuación media-baja, por debajo del 3 en una escala que va de 1 a 5), así como del ANOVA realizado tomando como variable independiente el nivel académico (que pone de manifiesto que el nivel académico no influye significativamente en la puntuación de los ítems), parece que la primera hipótesis formulada ha quedado validada. Esta hipótesis afirmaba que:

Los conocimientos de los estudiantes de secundaria sobre la construcción y naturaleza de la ciencia y de los modelos científicos no serán apropiados epistemológicamente, y no se alterarán de manera significativa con el nivel académico.

Por otro lado, también se recogen en la Tabla 1 las puntuaciones medias de los dos factores que integran el cuestionario administrado, a saber: construcción y naturaleza del conocimiento científico (CC) y del modelado científico (MC). En el primer caso, CC, las puntuaciones se sitúan en la banda media-baja (por debajo de 3). En el segundo caso, MC, las puntuaciones se ubican en el intervalo medio-alto (por encima de 3, a excepción de un nivel). Además, los resultados del ANOVA llevado a cabo (dos variables dependientes, CC y MC, y una independiente, nivel académico) indican que las puntuaciones de MC son significativamente más altas que las de CC, y que el nivel académico no tiene efectos significativos. Así pues, se podría estar en condiciones de poder afirmar que la segunda hipótesis formulada se ha visto confirmada. Esta hipótesis decía que:

Las ideas de los estudiantes de secundaria sobre la construcción y naturaleza del conocimiento científico estarán más alejadas de la epistemología que en el caso de la construcción y naturaleza de los modelos científicos. Además, esta característica no se verá afectada por la formación académica.

Mediante un análisis de ítems se ha constatado que en ocho de ellos la variable nivel académico tiene efectos estadísticamente significativos. Es destacable que sólo uno pertenezca al factor MC, esto es, en siete ítems el nivel académico altera de forma significativa las ideas de los estudiantes sobre la naturaleza y construcción del conocimiento científico. No obstante, sólo en tres de esos ocho ítems se define una tendencia clara de mejora de las concepciones con el mayor nivel académico de estudiante.

Los resultados del presente estudio son coherentes con investigaciones anteriores sobre ideas erróneas de estudiantes españoles sobre la naturaleza de la ciencia (Vázquez & Manassero, 1999a) y están en línea con los obtenidos en otros trabajos, por ejemplo, el de Raviolo, Ramírez, López y Aguilar (2010). Como ya apuntaron estos autores, podría concluirse que la apropiación por parte de los estudiantes de las ideas aceptadas por la comunidad científica sobre la naturaleza de la ciencia y los modelos científicos no se mejora mediante la educación científica tradicional y, por tanto, parece ser necesario buscar otras vías educativas para subsanar este déficit.

5. Referencia bibliográficas

ACEVEDO, J. A., MANASSERO, M. A., & VÁZQUEZ, À. (2002). Nuevos retos

- educativos: Hacia una orientación CTS de la alfabetización científica y tecnológica. *Pensamiento Educativo*, 30, 15-34.
- BARRIOS, M. & COSCULLUELA, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (Ed.), *Psicometría* (pp. 5-58). Barcelona: UOC.
- CAREY, S., & SMITH, C. (1993). On understanding the nature of scientific knowledge. *Educational psychologist*, 28(3), 235-251.
- GROSSLIGHT, L., UNGER, C., JAY, E., & SMITH, C. L. (1991). Understanding models and their use in science: Conceptions of middle and high school students and experts. *Journal of Research in Science teaching*, 28(9), 799-822.
- KANG, S., SCHARMANN, L. C., & NOH, T. (2005). Examining students' views on the nature of science: Results from Korean 6th, 8th, and 10th graders. *Science Education*, 89(2), 314-334.
- LEDERMAN, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/education/books/pre-2007>
- OSBORNE, J., COLLINS, S., RATCLIFFE, M., MILLAR, R., & DUSCHL, R. (2003). What "ideas-about-science" should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 692-720.
- PERKING-GOUGH, D. (2007). Understanding the Scientific Enterprise: A Conversation with Alan Leshner. *Educational Leadership*, 64(4), 8-15.
- RAVIOLO A., RAMIREZ, P., LOPEZ, E. & AGUILAR, A. (2010) Concepciones sobre el conocimiento y los modelos científicos: un estudio preliminar. *Formación Universitaria*, 3(5), 29-36.
- SOLAZ-PORTOLÉS, J. J. (2010). La naturaleza de la ciencia y los libros de texto de ciencias: una revisión. *Educación XXI*, 13(1), 65-80.
- SOLAZ-PORTOLÉS, J. J. (2012). Sobre cómo el conocimiento científico intenta aproximarse a la realidad. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 34(1), 1308.
- SOLAZ-PORTOLÉS, J. J., SANJOSÉ, V., & CIVERA, E. (2012). ¿Es adecuada la presentación de los modelos atómicos desde el punto de vista histórico y epistemológico en los textos educativos de Bachillerato? *Química Viva*, 11(3), 229-239. Recuperado de <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v11n3/solaz.pdf>
- SCHWARZ, C. V., & WHITE, B. Y. (2005). Metamodeling knowledge: Developing students' understanding of scientific modeling. *Cognition and instruction*, 23(2), 165-205.
- TREAGUST, D. F., CHITTLEBOROUGH, G., & MAMIALA, T. L. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(4), 357-368.
- VASQUES, R., SOLANO, I., VEIT, E. A., & LANG DA SILVEIRA, F. (2011). Validación de un cuestionario para investigar concepciones de profesores sobre ciencia y modelado científico en el contexto de la física. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 6(1), 43-60.
- VÁZQUEZ, Á., & MANASSERO, M. A. (1999a). Ideas de los estudiantes sobre la epistemología de la ciencia: modelos, leyes y teorías. *Revista de Educación*, 320, 309-334.
- VÁZQUEZ, Á., & MANASSERO, M. A. (1999b). Características del conocimiento científico: creencias de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 377-395.

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(Marzo 2017)

SISTEMATIZACIÓN DEL ENFOQUE PRAXEOLÓGICO EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS (MUESTRAS EMPRESARIALES, SEMINARIOS, TALLERES, CONFERENCIAS) PARA EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS UNIMINUTO CENTRO REGIONAL-GIRARDOT COLOMBIA.

Diego Armando Castro Munar.

Docente Líder Programa Administración de
Empresas. Corporación Universitaria Uniminuto de

Dios. Diegobat18@outlook.com.

Diego.castro@uniminuto.edu.

Auxiliares de investigación:

Arias reyes, Bellanir.

Castellanos Castellanos, Juan Gabriel.

Cuaji tique, Yenifer Shirley.

Gutiérrez Ávila, Alfredo.

Perdomo Cardenas, Brayan Steven.

Zapata Vergara, Diego German.

RESUMEN

El modelo UNIMINUTO se estructura en la formación integral del estudiante en las competencias profesionales, responsabilidad social y desarrollo humano generando en el profesional de Administración de empresas habilidades gerenciales que permitan desenvolverse en el mercado global y competitivo.

El trabajo que es objeto estudio pretende la búsqueda de un enfoque praxeológico del estudiante de Administración de Empresas UNIMINUTO Centro Regional Girardot con el fin de convertirlo en un embajador de alto desempeño convirtiendo al educando en una persona crítica, analítica, con una mentalidad al cambio que busque un diagnóstico crítico y reflexivo generando un plan de mejoramiento personal con el fin de ponerlo en marcha en su proceso académico y personal. Paralelamente a esto el ser como persona juega un papel importante en el proceso de aprendizaje para la autorrealización personal.

Palabras clave: praxeología, enfoque, formación integral, administración de empresas, formación, academia.

ABSTRACT

The UNIMINUTO model is structured in the integral formation of the student in the professional competences, social responsibility and human development generating in the Professional of Administration of management abilities that allow to be developed in the global and competitive market.

The work that is the object of this study is the search for a praxeological approach of the student of Business Administration UNIMINUTO Girardot Regional Center in order to turn it into a high performance ambassador turning the student into a critical, analytical person with a change mentality that Look for a critical and reflexive diagnosis generating a personal improvement plan in order to get it going in your academic and personal process. Parallel to this, being as a person plays an important role in the learning process for personal self-realization.

1. INTRODUCCIÓN

A través del presente documento se evidenciará el impacto que genera el enfoque praxeológico en el estudiante del programa de Administración de Empresas del centro regional Girardot UNIMINUTO, en la construcción de habilidades y competencias para el desarrollo profesional de cada educando para las futuras empresas.

Por otra parte, antes de hablar del enfoque praxeológico debemos de conocer el modelo uniminuto el cual consiste en: competencias profesionales, responsabilidad social y desarrollo humano generando una formación integral del estudiante. Ahora si la praxeología o praxis permite que el estudiante desarrolle habilidades y competencias como ser humano interiorizando su formación profesional autoanalizándose identificando sus potencialidades y debilidades después de una auto-reflexión personal generando un plan de mejoramiento como ser humano para luego dar una retroalimentación en sus procesos de aprendizaje mejorando su desempeño personal y profesional.

De igual modo, el trabajo que es objeto de estudio se realizó bajo el marco conceptual de las ideas del exponente praxeológico UNIMINUTO el Padre Carlos Germán Juliao Vargas y aplicado en el Programa de Adminsitación de Empresas el cual plasma que la educación es un proceso evolutivo y formativo en el desarrollo del individuo buscando así generar habilidades como: el conocimiento, la moral, el trabajo en equipo, la superación personal, valores y la autocrítica, generando criterios propios desde una perspectiva social. Por otra parte, la educación universitaria en Latinoamérica debe propender al desarrollo pedagógico práctico donde las instituciones generen investigación social y participativa por medio de la praxis como medio de formación integral.

Los docentes generarán herramientas con el fin de proponer una pedagogía asertiva y de procesos académicos acordes al mercado laboral buscando así un desarrollo en el estudiante desde las praxis accionando una gestión de conocimiento de manera intuitiva e interpretativa buscando la definición en los procesos académicos.

Las universidades en sus facultades o programas académicos deben implementar eventos, prácticas empresariales, salidas de campo, congresos, seminarios entre otros, permitiendo un conocimiento del entorno, experiencia y desarrollando habilidades en los estudiantes que les permitan una formación integral. Los docentes universitarios en su proceso de formación profesional deben inculcar en sus estudiantes una mentalidad de cambio en cada proceso de aprendizaje, logrando una praxis constructiva formadora en una sociedad globalizada.

Por otra parte, en un mercado global y cambiante donde el BIG DATA es de todos, y el profesional de Administración de Empresas debe generar habilidades competitivas destacándose: el liderazgo, el trabajo en equipo, la crítica, la auto reflexión, la habilidad argumentativa, investigativas e interpretativas en el campo empresarial fortaleciendo así su perfil profesional.

El trabajo investigativo permite el fortalecimiento profesional del estudiante de administración de empresas y el conocimiento de su entorno por medio del enfoque praxeológico permitiendo que cada estudiante afiance su proceso de formación a la calidad y una autorrealización personal, la importancia de vincular el sector productivo en su proceso de formación académica le brinda mejores herramientas en el campo empresarial para realizar un desempeño en el mercado laboral.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios refleja su enfoque pedagógico praxeológico dentro del ser, el saber y el saber-hacer, esto con el fin de desarrollar en el estudiante un proceso de formación integral, acompañado de tres pilares que fortalecen este proceso: el desarrollo humano, el compromiso social y/o responsabilidad además de las competencias profesionales. Este enfoque se evidencia en todos los programas educativos, en donde la estructura curricular está formada por los componentes básico (de carácter esencial y nativo para todos los programas, permitiendo así contar con las bases para el desarrollo de un área específica), Minuto de Dios (por característica natural o razón de ser del nodo Minuto de Dios se promueve el desarrollo como persona antes que como profesional), profesional (los conocimientos específicos del área) y profesional complementarios (áreas de profundización dentro de la facultad).

Consecuentemente al desarrollo de este documento, lo expuesto anteriormente será evaluado de manera concreta para determinar la perspectiva que ha generado el impacto del enfoque praxeológico dentro del programa, considerando que, el más idóneo para exponer el cumplimiento de su formación es exactamente a través de la opinión de los estudiantes del programa que ya hayan participado tanto como gestores o espectadores de los procesos prácticos ejecutados en el centro regional.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los estudiantes de la facultad de Ciencias Administrativas y el Programa de Administración de Empresas UNIMINUTO Centro Regional Girardot deben de estar alineados en la visión y misión de proyectos productivos en unidades estratégicas de negocios para el Municipio, la región y el país por lo cual se realizó la primera rueda de negocios con el fin que el estudiante enfoque sus procesos teóricos en las materias de la carrera desarrollándolo en la parte práctica con sus conocimientos administrativos, de mercadeo, financiero, productivo entre otros generando habilidades al estudiante en el diario vivencial de las organizaciones.

Actualmente, el desarrollo de los micro currículos del programa de Administración de Empresas UNIMINUTO presenta cuellos de botella en la aplicación del enfoque praxeológico del modelo educativo. Sumado el desinterés en temas de creatividad e investigación por parte de los docentes y estudiantes del programa y la carencia de una unidad estratégica de emprendimiento contribuye a una desarticulación de las asignaturas en el campo praxeológico sin un enfoque práctico y sistemático que permita un acompañamiento pedagógico en el proceso de formación. Por otra parte, la rueda de negocios realizada por los estudiantes del Programa de Administración de Empresas de UNIMINUTO Centro Regional Girardot permitió evidenciar un espacio praxeológico en la academia universitaria frente a un contexto real empresarial.

Desprendiéndose experiencias vivenciales de los estudiantes en el ámbito práctico y empresarial, como la praxis en el saber, aprensión y desaprensión del conocimiento, la reconstrucción de la práctica para la vida académica, la perspectiva en el enfoque empresarial, los procesos de acompañamiento pedagógico, la relación de la práctica en el contexto socioeconómico empresarial, el mejoramiento de cada proceso por parte del estudiante, al igual que el compromiso de las necesidades comunicativas generando destreza en el aprendizaje que son factores influyentes en el desarrollo académico.

De igual modo, cada característica en los procesos de proyectos educativos destacándose: talleres, salidas pedagógicas, congresos, ruedas de negocios entre otros. Permite que la praxis logre una contextualización educativa.

Por otra parte, el trabajo que es objeto de estudio presenta la siguiente formulación: ¿Por qué Sistematización del Enfoque Praxeológico en las Actividades académicas (Muestras Empresariales, Seminarios, Talleres, Conferencias) para el Programa de Administración de Empresas UNIMINUTO Centro Regional-Girardot Colombia 2017? El modelo educativo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios se enfatiza en el proceso de aprendizaje mediante la praxeología puesto que crea una visión crítica y analítica en los estudiantes con el fin de formar profesionales con perspectivas amplias, enfoque humano, pensamiento íntegro y social. La praxeología se inmersa en UNIMINUTO como un enfoque de hermenéutica teórico-práctica que bosqueja las funciones académicas de la investigación, del componente social característico del Minuto de Dios y de formación profesional integra dentro de un contexto multidisciplinario ya que el estudiante UNIMINUTO de correlaciona con los demás estudiantes de diversas carreras mediante asignaturas transversales que son de obligatorio curso para todos los programas. Por eso, se sitúa completamente las acciones a ejecutar sobre la pedagogía en un concepto praxeológico de investigación con acción y formación en el que la práctica, se consideraría un alfa y un omega (un principio y un fin en el desarrollo profesional de UNIMINUTO), es la generadora de teorías y de acciones responsables. Legítimamente, la praxeología no es sólo un proceso de investigación, al contrario, es teoría, práctica y recopilación de lo hecho con el fin de aprender bajo conocimientos en el aula y en el campo de acción.

3. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad las universidades en Colombia que ofrecen el programa de Administración de Empresas presentan falencias en los procesos pedagógicos y de orientación de emprendimiento, gestión de mercadotecnia al igual que áreas como financiera y desarrollo empresarial hacia los estudiantes que buscan la generación de conocimientos praxeológicos en pro de un mayor conocimiento que permitan la formación empresarial. Por eso se ve la importancia de realizar actividades académicas con el sector productivo vinculándolo con la universidad con actividades propias del programa como rueda de negocios, conferencias, talleres, charlas con el sector productivo, muestra empresarial que permitan un afianzamiento en las experiencias praxeológicas.

Definiendo la praxis como un proceso de aprendizaje, donde la teoría y el proceso de la acción se dan en práctica puesto que se requiere para que los estudiantes se capaciten, surjan ideas y desarrollen un pensamiento a través de actividades en las cuales pongan en experiencia los referentes teóricos que se adquieren como requisitos en el transcurso de tan importante carrera en la cual estas habilidades son esenciales en campo laboral en el que se van a efectuar.

Cabe resaltar, que las actividades académicas como: Seminario, talleres de formación charlas empresariales, muestras empresariales y ruedas de negocios permiten el fortalecimiento de los estudiantes en el campo de emprendimiento, proceso de comunicación, en el área administrativa, financiera, en la producción y marketing de manera praxeológica permitiendo el desarrollo de habilidades directivas.

Es por esto que cada experiencia vivida por los estudiantes debe evidenciarse en procesos de desarrollo destacándose; su enfoque disciplinario, calidad, experiencia, dimensiones académicas dinámicas y co-creadoras de valor e innovación en el estudiante del programa de Administración de Empresas con el fin de crear en estos un hábito de crecimiento y confort que motive a la realización de este tipo de actividades innovadoras para fortalecer las cualidades que se requieren para este campo profesional.

Es importante que estos mecanismos prácticos logren que el estudiante permita el mejoramiento personal en su proceso de formación personal permitiendo que los estudiantes pasen de la teorización a la vivencia o praxis pura entre con debilidades y virtudes para que ellos vivan en el campo cotidiano como: transacciones interempresariales, reuniones donde interactúan diferentes empresarios que ofertan productos y servicios propiciando al educando un conocimiento empresarial y de mercado.

El estudiante del programa debe fortalecer su aprendizaje teórico con lo práctico generando beneficios prácticos en el proceso de formación profesional por tal motivo se recalca la importancia de un modelo praxeológico de marca UNIMINUTO, donde se den resultados y comprensión a los problemas y dificultades a los cuales están expuestos como futuros profesionales, donde se observe el efecto de sus acciones y prácticas, donde se puedan adaptar a las necesidades cambiantes si se vuelve necesario, creando reflexión en sus acciones y aumentando su eficacia. En el campo educativo las visiones y los valores constituyen un origen y una fuerza de la praxis, creadora de una producción instrumental y técnica, de la importancia del trabajo en equipo, esa capacidad personal de moverse por lo que se le ha dado, dándole la oportunidad de crear e innovar a partir de los conocimientos que se les ha dado en base, el estudiante se adentra en su papel de investigador, de analista de las situaciones para que con sus conocimientos adquiridos a lo largo de su formación sea capaz de tomar decisiones responsables, acertadas e inteligentes.

Por otra parte, se analizará los eventos realizados en el programa por medio de encuestas, entrevistas y sesiones de grupos para tener un claro concepto de que busca encontrar en su proceso de formación el estudiante de administración de empresas.

La investigación realizada beneficia en primera instancia a los estudiantes del programa de administración de empresas UNIMINUTO, Centro Regional Girardot, a la malla curricular y a los docentes en general del programa generando competitividad en el perfil de la administración y por último el sector productivo porque tendrá profesionales que conozcan el entorno en su vida práctica.

4. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar la Sistematización del Enfoque Praxeológico en las Actividades académicas (Muestras Empresariales, Seminarios, Talleres, Conferencias) para el Programa de Administración de Empresas UNIMINUTO Centro Regional-Girardot Colombia.

4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar las habilidades, destrezas y dificultades gerenciales de los estudiantes de Administración de Empresas.
- Diseñar un diagnóstico situacional del proceso de sistematización en las experiencias por parte de los estudiantes de Administración de Empresas de las actividades praxeológicas realizadas.
- Analizar los mecanismos y competencias de los estudiantes del programa de administración de empresas UNIMINUTO, Centro Regional Girardot.

5. MARCO TEÓRICO

Praxeología y praxis están altamente ligadas, aunque no siguen directamente los mismos pensamientos. La praxis es el uso de técnicas en concordancia con ideas lógicas tecnológicas; la praxeología, por otro lado, es la edificación de conocimientos de la acción lógica científica. La puesta en marcha de un modelo pedagógico propio del programa de Administración de Empresas de Uniminuto Centro Regional Girardot, en términos exactos, "nos debe permitir la comprensión y explicación de la realidad, establecer generalizaciones, pues los seres humanos como constructores de saberes, de cultura, de ciencia, de arte y de sociedad, transforman su propia realidad social, de manera interactiva" (Perea, 1999). "Estos cambios, enfocados en el conocimiento como metodología educativa, son el pilar esencial de un desarrollo que da la posibilidad de actuar dentro de una sociedad, transmitido en un lenguaje y materializado históricamente en las instituciones y comunidades humanas, susceptibles de ser investigadas". (Ellacuría, Ignacio, 1994).

Uno de las referencias en la búsqueda de una coherencia teórica y práctica para la praxis investigativa, es encontrada en los lineamientos o fundamentos sociales de la obra y la labor comunitaria que ejerce la Organización Minuto de Dios. Lo que su misión y valores corporativos señala es el sentido social enlazado con un cristianismo integro, puro y humano. Por lo cual, en la filosofía y el pensamiento espiritual de la Iglesia, se pueden hallar las bases de la cultura y el bienestar de una sociedad educativa, que se pretende caracterizar.

El fundamento praxeológico de cualquier propuesta de investigación o semillero debe tener en cuenta tres ejes fundamentales: la relación investigadora – objeto, las políticas en la que se centra y, finalmente, la metodología o forma de dar en marcha que se asume en la propuesta de investigación.

La praxeología no solamente es una herramienta para la investigación, este concepto abarca un estado de acción y formación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Minuto de Dios siguiendo los lineamientos educativos establecidos por el Padre Juliao.

En 1992 la Universidad Minuto de Dios implementó por primera vez la fuerza teórica y práctica en busca de contar con una praxeología pedagógica. El Minuto de Dios ha pasado por diferentes etapas donde al pasar de los años han constituido la praxeología como modelo educativo no obstante cada vez se ha mejorado y se buscado la excelencia académica como eje fundamental del Minuto de Dios en busca de una razón práctica para formar al estudiante en los 3 componentes básicos de la universidad que son académica, investigativa y social. Construir conocimiento desde la academia y crear nuevas ideas en base a la teoría académica para ser ejemplo de desarrollo cognitivo. La praxeología propone en sus inicios el concepto y análisis de una situación para luego abordar el tema desde su raíz para buscar una solución clara a la problemática. En ella es posible ver, observar y problematizar para luego crear una solución pertinente al caso.

La idea principal que abarca la praxeología es concretamente el estudio que se le dedica al hacer; este quehacer investigativo es una acción transformadora en los contextos que interviene, es decir, la transformación permita alcanzar la comprensión de la praxis, todo se resume en la acción, recordando que "La praxeología se entiende como un discurso (logos) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción" (Juliao, 2011).

En un segundo plano interpretar una problemática, construir teorías a partir del objeto de estudio, interpretarla, actuar y devolverse en cualquier parte de la investigación para efectuar correcciones pertinentes, de modo que “se está afirmando la necesidad de unir el momento de la investigación con el de la acción, buscando y provocando la participación de los sujetos implicados (los practicantes o actores) en procesos de investigación; así como la de “rescatar” a eficacia de los saberes y habilidades personales o colectivos, fruto de la interacción con los demás, con el medio ambiente y con las circunstancias culturales...en pocas palabras, la validez de la experiencia y la práctica cuando se trata de aprender haciendo” (Juliao, 2011).

Es tan importante la praxeología en el proceso investigativo que, en otras de sus afirmaciones sobre el tema, Juliao, 2011 comenta “la pedagogía praxeológica es un modo de investigación que compromete al practicante, a la vez como investigador y como objeto de la investigación. Esta persona realiza una intervención sobre su propia práctica educativa, haciendo un análisis retroactivo como profesional. El objetivo último es el perfeccionamiento del practicante y de su práctica profesional, de sus gestos, discursos, técnicas y habilidades profesionales, y, obviamente, como consecuencia del contexto en que se realiza”.

Para concluir la praxeología no busca abarcar una rama del conocimiento sino una comprensión completa de las acciones ejecutadas por el ser humano día a día, dar una visión crítica el estudiante o quien la concibe para aprender de forma desglosada el objeto de estudio para luego con la praxis hacer una solución pertinente al caso entendiendo cada parte de la investigación.

6. METODOLOGÍA

6.1 TIPO DE ESTUDIO

El proceso metodológico de la investigación es Cuantitativa y Cualitativa de tipo descriptivo. Pues se hará encuestas, entrevistas sesiones de grupos a los estudiantes que participaron en las actividades académicas (Muestras Empresariales, Seminarios, Talleres, Conferencias) para el Programa de Administración de Empresas UNIMINUTO Centro Regional-Girardot Colombia.

6.2 MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los instrumentos para la recolección de datos son:

Encuestas realizadas a los estudiantes del Programa de Administración de Empresas Centro Regional Girardot, se toma una muestra de cuarenta estudiantes (40) para la aplicación de estas, considerando que el centro regional Girardot cuenta con un aproximado de 140 estudiantes entre los semestres III y IX.

6.3 UNIVERSO

De acuerdo con los propósitos de la investigación, se tienen en cuenta todos los estudiantes activos del Programa de Administración de Empresas Centro Regional Girardot desde el semestre III, debido a que ya han participado de encuentros de aplicación praxeologica.

La propuesta plantea un método de investigación que comprenda los siguientes lineamientos metodológicos:

La observación y la problematización (El arte de ver): consiste en el análisis y la identificación del problema.

La interpretación y el discernimiento (Juzgar, dar una opinión): el estudio del denominado efecto causa-consecuencia.

La intervención y el gesto (Tomar una decisión frente al problema): la acción correctiva y transformadora.

La reflexión (Devolución creativa): como parte final del proceso se puede retroalimentar, con el propósito de que todo puede volver a hacerse mejor.

Desde los lineamientos dichos anteriormente, el semillero de investigación a cargo del Docente Diego Castro Munar ha decidido trabajar con una metodología investigativa tanto teórica como práctica, que le permita al estudiante tener un pensamiento crítico del mundo, de los demás seres que lo rodean y de sí mismo como ser humano por medio de un proceso de observación, análisis crítico y enfocado, reflexión e interpretación centrada del contexto educativo del Programa de Administración de Empresas referente a la praxeología académica, que lleve a un diagnóstico institucional, para una intervención y mejoramiento de su medio. Metodología que se plantea: una comunidad concreta y dicha antes (estudiantes y comunidad académica en general del Programa Administración de Empresas), mediante el análisis y la tabulación de sus opiniones, problemas presentados en el proceso praxeológico, intereses de los estudiantes por el tema y las características del mismo. El Semillero de Investigación comparte entonces, el planteamiento de Estanislao Zuleta, cuando dice: "En la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese "algo" es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir. La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar" (Zuleta, 1995). La propuesta pretende fomentar la praxeología, es decir el desarrollo autónomo del estudiante mediante un pensamiento crítico sobre los temas competentes a su formación profesional.

EXPERIENCIAS DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS UNIMINUTO CENTRO REGIONAL GIRARDOT.



6.4 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS.

- La academia debe forjar conocimiento en base a proyectos prácticos de los estudiantes.
- Se debe fomentar el desarrollo de ideas productivas.
- Los estudiantes del programa de administración de empresas cuentan con un gran potencial emprendedor.

ARTICULACIÓN CON EL SECTOR EMPRESARIAL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS.



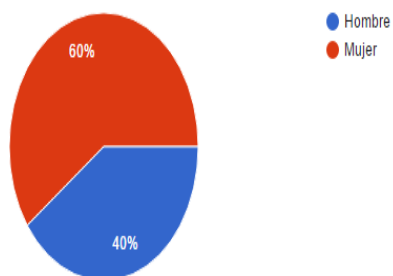
6.5 ANÁLISIS DE LA ARTICULACIÓN CON EL SECTOR PRODUCTIVO PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS.

- La mejor forma del aprendizaje es la retroalimentación con personas experimentadas en el sector productivo como es el caso del supervisor de Coca-Cola.
- Los estudiantes de Administración de Empresas comprendieron la importancia de la psicología en ventas por medio de una capacitador en ventas en psicología.
- La conferencia fue calificada como óptima y acertada por los estudiantes, no se evidenciaron críticas ni quejas referentes a ella por lo cual se considera apropiado el ejercicio hecho.

7. RESULTADOS

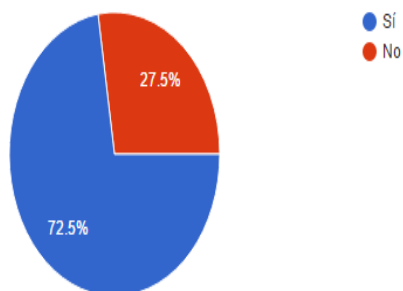
7.1 Denominación de la encuesta: Encuesta para la sistematización praxeológica de las actividades del programa de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Girardot.

Seleccione su genero (40 respuestas)



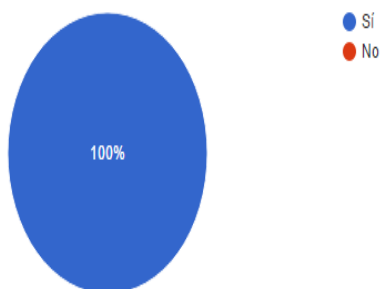
El 60% de las personas encuestadas pertenece a la población femenina y el 40% restante a la población masculina.

1. ¿Conoce usted el concepto de praxeología? (40 respuestas)



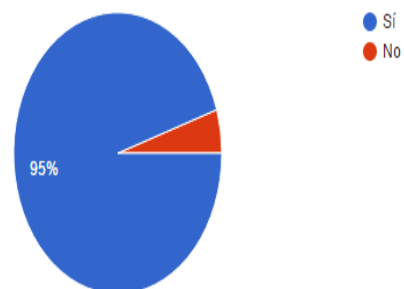
El 72,9% de los estudiantes encuestados conocen el concepto de praxeología, el 27,5% restante lo desconoce.

2. ¿Conoce el concepto de rueda de negocios? (40 respuestas)



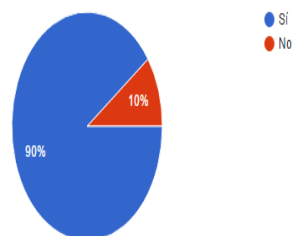
El 100% de los estudiantes encuestados tienen conocimiento del concepto de rueda de negocios.

3. ¿Ha asistido a alguna rueda de negocios? (40 respuestas)



El 95% de los estudiantes encuestados han participado de una rueda de negocios, el 5% restante no lo han hecho.

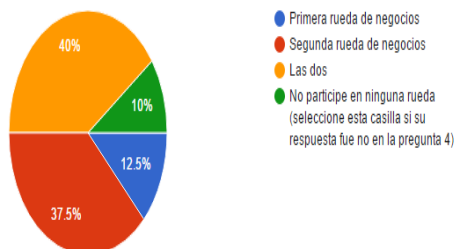
4. ¿Asistió usted tanto como gestor o participante a las ruedas de negocios realizadas por el programa de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Girardot? (40 respuestas)



El 90% de los estudiantes encuestados participaron en las ruedas de negocios realizadas por la universidad, el 10% restante no participo en las ruedas de negocios realizadas.

5. Solo si usted contesto SI en la pregunta anterior, responda: ¿A cual o cuales ruedas de negocio ha asistido usted?

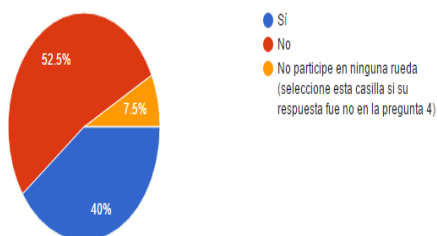
(40 respuestas)



A la primera rueda de negocios participo el 12,5% de los encuestados, a la segunda rueda de negocios el 37,5%, a las dos ruedas de negocios realizadas el 40% y el 10% restante no participo en ninguna de las dos.

6. Solo SI usted asistió a alguna de las ruedas de negocios de la Universidad ¿Considera que las realizadas por el programa de Administración de Empresas han cumplido con sus expectativas respecto al tema abordado?

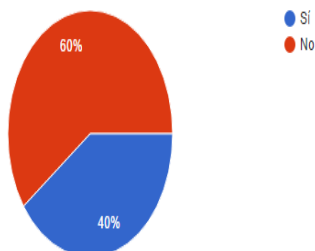
(40 respuestas)



El 40% de los encuestados considera que las expectativas sobre las ruedas de negocio fueron alcanzadas, el 52,5% piensa que no, mientras que el 7,5% pertenece al grupo que no asistió a las ruedas de negocio.

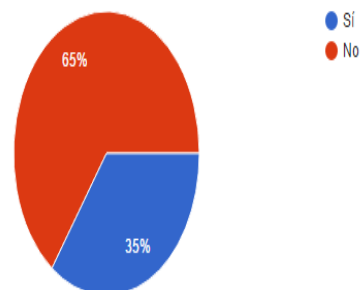
7. ¿Conoce usted las actividades que se realizan en los encuentros de investigación?

(40 respuestas)



El 60% total de los encuestados desconoce las actividades que se realizan en los encuentros investigativos, mientras que el 40% restante si sabe que temas se abordan en los encuentros.

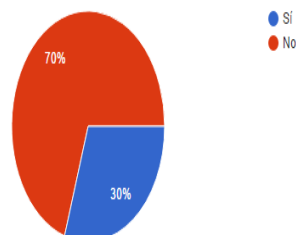
8. ¿Ha asistido a algún encuentro de investigación? (40 respuestas)



El 65% de los estudiantes encuestados no ha participado en encuentros de investigación, el 35% restante de los estudiantes si ha participado de algún encuentro investigativo.

9. ¿Asistió usted al Primer Encuentro de Investigación del programa de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Girardot?

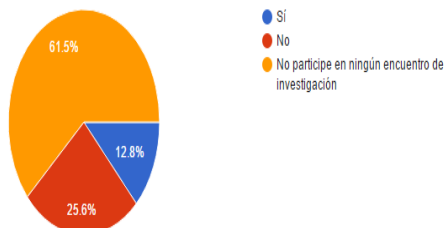
(40 respuestas)



El 70% de los estudiantes no participo del primer encuentro investigativo de la universidad y el 30% restante fue participe del primer encuentro investigativo que se realizó.

10. Solo si usted contestó SI a la pregunta anterior, responda: ¿Considera usted que el Primer Encuentro de Investigación realizado por el programa de Administración de Empresas cumplió con sus expectativas?

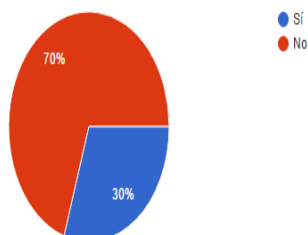
(39 respuestas)



El 12,8% de los encuestados considera que se cumplieron las expectativas, el 25,6% cree que no se cumplieron los objetivos y el 61,5% de los encuestados no participo en ningún encuentro de investigación.

11. ¿Considera usted que los procesos logísticos implementados en las actividades praxeológicas del programa de Administración de Empresas fueron los adecuados (esterior, sonido, decoración y demás)?

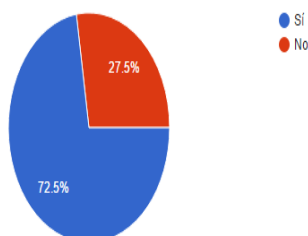
(40 respuestas)



El 70% considera que el proceso logístico no fue el adecuado, mientras que el 30% considera que la logística implementada en las actividades praxeológicas fueron las adecuadas.

12. Teniendo en cuenta los eventos realizados cree usted que estos desarrollaron habilidades en materia de Marketing, Logística, Finanzas y Planeación Estratégica.

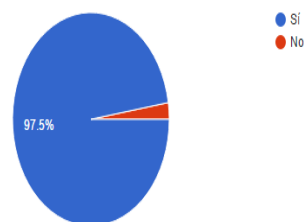
(40 respuestas)



El 72,5% de los encuestados si considera que se desarrollaron habilidades en las áreas expuestas, mientras que el 27,5% considera que no se desarrolló ninguna de las habilidades mencionadas.

13. ¿Para el aprendizaje del administrador de empresas se hace necesario realizar eventos prácticos como la rueda de negocios, encuentros de investigación, seminarios, conferencias, talleres, entre otros, con el fin del fortalecimiento académico?

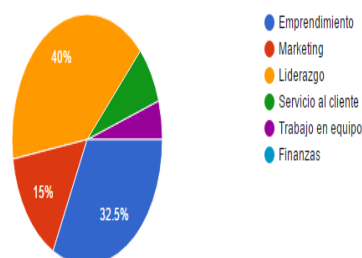
(40 respuestas)



El 97,5% de los encuestados está de acuerdo en que las actividades praxeológicas fortalecen el proceso académico y el 2,5% considera que estas actividades no la fortalecen.

14. ¿Dentro de las siguientes variables que se enunciaran a continuación cual es la más importante para usted como Administrador de Empresas?

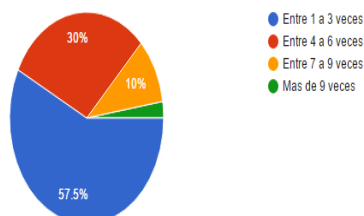
(40 respuestas)



Como administradores, es más importante para los encuestados: 40% liderazgo, 32,5% emprendimiento, 15% marketing, 7,5% servicio al cliente, 5% el trabajo en equipo y 0% las finanzas.

15. ¿Cuántas veces por semestre considera usted que es necesario realizar actividades praxeológicas, teniendo en cuenta que se realizan ruedas de negocios, encuentros de investigación, conferencias, seminarios, talleres, entre otros?

(40 respuestas)

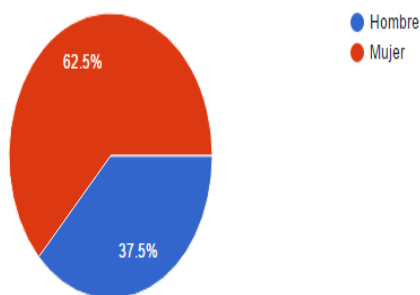


El 57,5% de los encuestados responde que entre 1 a 3 veces por semestre se deben desarrollar actividades praxeológicas, el porcentaje restante se distribuye así; entre 4

y 6 (30%), entre 7 y 9 (10%), más de 9 veces (2,5%).

7.2 Denominación de la encuesta: Encuesta para la identificación de experiencias generadas en el enfoque praxeológico de las actividades del programa de Administración de Empresas UNIMINUTO Centro Regional Girardot.

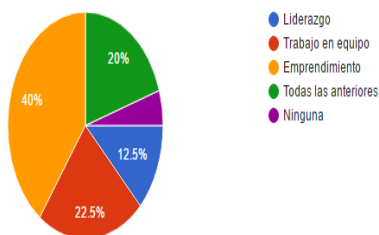
Seleccione su genero (40 respuestas)



El 62,5% de las personas encuestadas pertenece a la población femenina y el 37,5% restante a la población masculina.

1. Teniendo en cuenta la experiencia o practica vivida en los eventos realizados en el programa de Administración de Empresas ¿Qué fortalezas empresariales se destacaron?

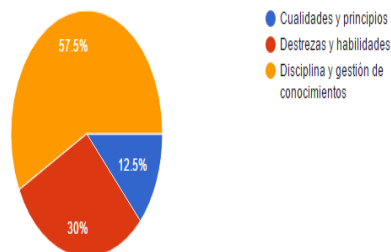
(40 respuestas)



El 40% de los encuestados escoge el emprendimiento, el 22,5% el trabajo en equipo, el 12,5% liderazgo, el 20% todas las anteriores y el 5% ninguna.

2. En las actividades complementarias y académicas ¿Qué competencias de su ser ha desarrollado?

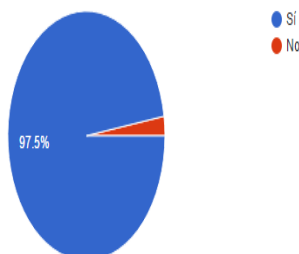
(40 respuestas)



El 57,5% desarrollo disciplina y gestión de conocimientos, 30% destrezas y habilidades, 12,5% cualidades y principios.

3. ¿Es importante que la academia y el sector productivo se articulen para desarrollar actividades académicas y productivas?

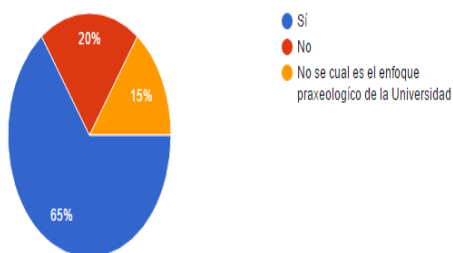
(40 respuestas)



El 97,5% considera que la academia y el sector productivo si se deben articular y el 2,5% opina lo contrario.

4. ¿Los conocimientos pedagógicos impartidos por los docentes del programa son acordes al enfoque praxeológico de la Universidad?

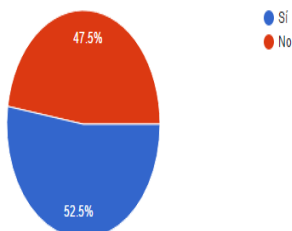
(40 respuestas)



El 65% de los encuestados considera que los docentes imparten sus clases de acuerdo al enfoque pedagógico de la universidad, el 20% opina lo contrario y el 15% desconoce el enfoque praxeológico de la universidad.

5. ¿El micro currículo de las asignaturas que ofrece el programa Administración de Empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Girardot, están de acuerdo a las tendencias modernas?

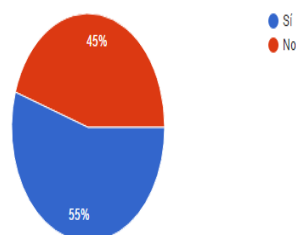
(40 respuestas)



El 52,5% de los encuestados considera que el micro currículo es globalizado, por otra parte, el 47,5% considera que este se queda corto ante las tendencias de la actualidad.

6. ¿En las asignaturas que se ofrecen en la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Girardot, se establecen didácticas académicas o articulación con otros sectores?

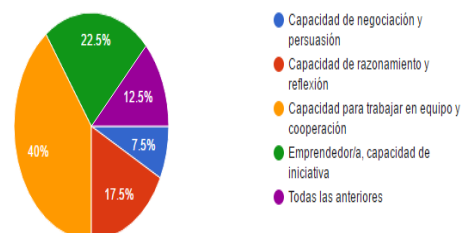
(40 respuestas)



El 55% considera que existe una articulación con otros sectores, mientras que el 45% cree que no hay articulación fuera a la existente con la academia.

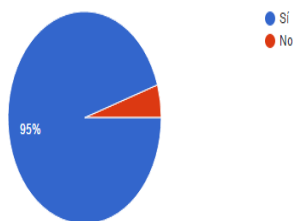
7. Teniendo en cuenta los eventos realizados por el programa de Administración de Empresas en el Centro Regional Girardot ¿Qué aptitudes disciplinares ha desarrollado en su proceso de formación?

(40 respuestas)



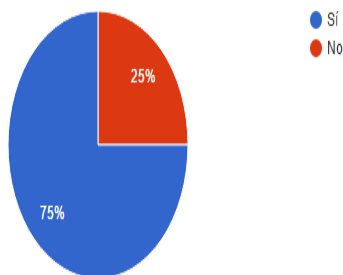
El 40% considera que desarrollo “capacidad para trabajar en equipo y cooperación”, el 22,5% emprendimiento y/o capacidad de iniciativa, el 17,5% capacidad de razonamiento y reflexión, el 7,5% capacidad de negociación y persuasión, el 12,5% todas las anteriores.

8. A partir de los conocimientos y elementos del contexto académico y profesional es importante que el Administrador de Empresas identifique, analice, interprete, reflexione y retroalimente sobre las fortalezas y debilidades adquiridas en las actividades durante su proceso de formación?
(40 respuestas)



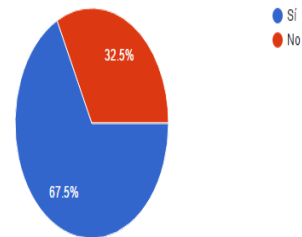
El 95% de los estudiantes observa lo fundamental que es el proceso mencionado en su formación académica, el 5% restante opina lo contrario.

9. ¿En las actividades realizadas se han aplicado o resaltado las teorías vistas durante su proceso de formación académico?
(40 respuestas)



El 75% de los encuestados considera que ha aplicado las teorías vistas, el 25% no cree haber ejecutado las teorías observadas en su proceso formativo.

10. ¿Cree usted que el enfoque praxeológico desarrollado por UNIMINUTO despierta habilidades argumentativas, críticas, propositivas, investigativas y competitivas en el programa de administración de empresas?
(40 respuestas)



El 67,5% de los estudiantes considera que el enfoque praxeológico de la universidad ha fortalecido en ellos el desarrollo de su ser, el 32,5% no cree que se haya dado dicho fortalecimiento.

8. CONCLUSIONES

El enfoque de la primera encuesta estaba delimitado al desarrollo de las actividades praxeológicas, los resultados arrojan las siguientes conclusiones:

- El programa cuenta con mayor población femenina.
- El nivel de conocimiento sobre praxeología es aceptable, aun así, el proceso de formación debe responder a sus características integrales transmitiendo el mensaje del concepto “praxeología”.
- La totalidad de los encuestados conoce la terminología “rueda de negocios”, por tanto, el estudiante ya ha desarrollado el pensamiento por este entorno.
- La mayoría de los estudiantes ha participado de una rueda de negocios, aun así, una pequeña cantidad no lo ha hecho, lo que invita a fortalecer el lazo ideológico con el práctico.

- El estudiante tiene un alto interés en los eventos praxeológicos de la universidad.
- Para el caso del Centro Regional Girardot el espíritu investigativo por parte de los estudiantes es bajo, lo cual significa que se debe fortalecer este proceso.
- Como el proceso de investigación es relativamente joven en el programa de Administración Empresas, la participación ha sido baja, pero se estima un mejoramiento con actividades prácticas en semilleros de investigación, conferencias en investigación y producción académica por parte de docentes y estudiantes.
- El programa de Administración de Empresas se abre en Girardot, por extensión con un corto ciclo de vida hasta el momento de seis años.
- El estudiante si considera que las actividades praxeológicas alimentan su proceso de formación, pero demuestran su inconformidad en cómo se maneja el proceso, por tanto, es necesario fortalecerlo por medio de las asignaturas académicas articulando el proceso del contenido curricular.
- Los encuestados apoyan una reducción de los eventos praxeológicos bajo la hipótesis de "calidad mas no cantidad", se deben hacer proyectos netamente a las áreas asignadas a la disciplina.
- La gestión del conocimiento el proceso de formación del estudiante de administración de empresa genera un pensamiento global en temas competitivos en este campo.

El enfoque de la segunda encuesta estaba delimitado a las experiencias de las actividades praxeológicas, los resultados arrojan las siguientes conclusiones:

- Los resultados del tipo de población ratifican al público femenino como el género dominante del programa.
- En las encuestas realizadas los estudiantes afirman que los eventos prácticos en los que ellos participan desarrollan habilidades gerenciales y competitivas.
- Los encuestados consideran que la teoría y la práctica deben ir fuertemente ligadas, teniendo en cuenta que la facultad se desarrolla principalmente en el campo productivo.
- Existe un compromiso por la pedagogía impartida desde el punto de vista del enfoque praxeológico de la universidad, aun así, es necesario fortalecerlo en la malla curricular.
- La encuesta realizada a los estudiantes arroja que los micro currículos impartidos en las asignaturas deben fortalecer de acuerdo a las tendencias globalizadas.
- El enfoque praxeológico de la universidad ha permitido en su mayoría concluir óptimamente en el punto de la praxis, generando habilidades competitivas en las áreas de mercadeo, ventas, gerencia estratégica y logística.

Fuente de las encuestas y gráficos: docente investigador y auxiliares investigadores.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- CARIDE, Jose A. (2005). Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica. Gedisa, Barcelona.
- CASTELLO, Luis y Claudia Mársico (2005). Diccionario de términos usuales en la praxis docente. Altamira, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1996). "Le délabrement de l'Occident", entrevista con Oliver Mongin publicada en C. Castoriadis, La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV. Paris: Le Seuil.
- DELORS, Jacques (1996) La educación encierra un tesoro. UNESCO-Anaya, Madrid.
- DEWEY, J. (1989). Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- FAURE, Edgar (1973). Aprender a Ser. UNESCO, París.
- FERMOSO, Paciano (1994). Pedagogía social. Fundamentación científica. Herder, Barcelona.
- FOUCAMBERT, J. (2004). Cómo ser lectores. Leer es comprender. Barcelona: Laia (ver. orig. Francés, 1976).
- FRIGERIO, Graciela et al. (comps.). (1999). Construyendo un saber sobre el interior de la Escuela. Co-edición Noveduc - Fundación CEM, Buenos Aires.
- FRIGERIO, Graciela; Diker, Gabriela (comps.) (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Co-edición Noveduc - Fundación CEM, Buenos Aires.
- GARCÍA MOLINA, José (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa, Barcelona.
- JULIAO VARGAS, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- JULIAO VARGAS, C. G. (2011). *Pedagogía Praxeologica y Social Hacia otra Educación*. Bogotá, Colombia. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- SCHON, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- VELÁSQUEZ CERÓN, Omar; PINEDA MARTINEZ, Edgar Oswaldo (2015). *La Sistematización de Experiencias Educativas desde el Enfoque Praxeológico*. Villavicencio Colombia. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

(marzo 2017)

LOS CASOS ENRON Y GOWEX: UNA APLICACIÓN PRÁCTICA EN AUDITORÍA DE CUENTAS

Milagros Vivel-BúaDepartamento de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de Santiago de Compostelamila.vivel@usc.es**Rubén Lado-Sestayo**Departamento de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de A Coruñaruben.lado.sestayo@udc.es**Lucía Rey-Ares**Departamento de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de Santiago de Compostelalucia.rey@usc.es

Resumen

Este trabajo realiza una propuesta de actividad formativa en una materia de auditoría de cuentas. En particular, se utilizan los casos acontecidos en las empresas Enron y Gowex para, por una parte, trabajar la comprensión y valoración de la interacción entre la contabilidad, particularmente el proceso de auditoría, y la sociedad, y por otra, valorar la importancia del desarrollo de un comportamiento ético en el ejercicio de actividad profesional. Los materiales a utilizar abarcan desde el visionado de un documental hasta el manejo de diferente documentación escrita como, por ejemplo, informes profesionales y noticias publicadas en prensa. La valoración global del alumnado fue muy satisfactoria, recomendando la aplicación de esta metodología docente para trabajar no sólo otros contenidos de la materia, sino también extrapolarla a su formación en otras áreas de contabilidad y finanzas.

Palabras clave

auditoría, contabilidad, Enron, Gowex, formación, ética.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un reto tanto para docentes como alumnos que, entre otras cuestiones, ha subrayado la importancia del diseño y aplicación de nuevos retos metodológicos (Rivero et al., 2000). De este modo, la adquisición de competencias debe acompañar todo este proceso, promoviendo una participación activa y proactiva del alumnado para alcanzar un aprendizaje óptimo (Medina, 2005; Delgado et al., 2005).

La utilización de diferentes recursos multimedia y documentación tradicional (noticias, estadísticas, informes, etc.) pueden combinarse para configurar un método de trabajo adecuado para que el alumnado conozca, trabaje y alcance una visión crítica de los contenidos (Romero, 2001; García et al., 2013). Si nos referimos al área contable y financiera, el actual entorno social puede ofrecer diferentes e interesantes casos o procesos protagonizados por empresas, instituciones públicas y/o profesionales que, por una parte, contribuyan a conectar los contenidos con la realidad, y por otra, actúen como soporte para el desarrollo de contenidos propios de una materia.

Este trabajo identifica una propuesta de actividad aplicada en una materia de auditoría de cuentas, utilizando los procesos ocurridos en las empresas Enron y Gowex para, en primer lugar, identificar y valorar la importancia de la contabilidad y finanzas en la sociedad, y, en segundo lugar, trabajar la importancia de un comportamiento ético en el desarrollo de la actividad profesional. Así, tras un epígrafe focalizado en contextualizar la actividad para la cual fue diseñada y aplicada, un segundo apartado identifica la propuesta docente, y un tercero las principales conclusiones, incluyendo la valoración del alumnado.

2. METODO

Esta propuesta docente ha sido diseñada para ser aplicada en una materia optativa de auditoría de cuentas correspondiente al 4º curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (Grado ADE) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

Tras la formación contable básica recibida durante los tres primeros años de la titulación (Cuadro 1), el alumno tiene la opción, durante el primer semestre, de cursar una materia focalizada en el proceso de auditoría contable, cuyos datos descriptivos son presentados en el Cuadro 2 y sus objetivos descritos en el Cuadro 3.

Cuadro 1. Formación contable en el Grado ADE en USC

<i>Curso</i>	<i>1º Semestre</i>	<i>Cred.</i>	<i>Tipo</i>	<i>2º Semestre</i>	<i>Cred.</i>	<i>Tipo</i>
1º	-	-	-	Introducción a la Contabilidad	6	F.B.
2º	Contabilidad de Costes: Cálculo, Análisis y Control	6	OB.	Contabilidad Financiera I	6	OB.
3º	Contabilidad Financiera II	4,5	OB.	Análisis de los Estados Financieros	4,5	OB.
	Estados Contables	4,5	OB.			
4º	Auditoría	4,5	OP.	Contabilidad de Costes Avanzados: información para la toma de decisiones y control empresarial	4,5	OP.
	Sistema Informativo Contable	4,5	OP.			

Notas: "Cred." = créditos ECTS; F.B. = formación básica; OB. = obligatoria; OP = optativa

Fuente: elaboración propia

Cuadro 2. Datos descriptivos de la materia de auditoría de cuentas

Denominación de la asignatura	Auditoría
Titulación	Grado De Administración y Dirección de Empresas
Centro	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Departamento	Economía Financiera y Contabilidad
Área	Economía Financiera y Contabilidad
Universidad	Universidad De Santiago De Compostela
Tipo de asignatura	Optativa para todos los alumnos del grado
Curso	4º
Duración	4,5 Créditos Ects
Desarrollo durante el curso lectivo	Primer semestre

Fuente: elaboración propia

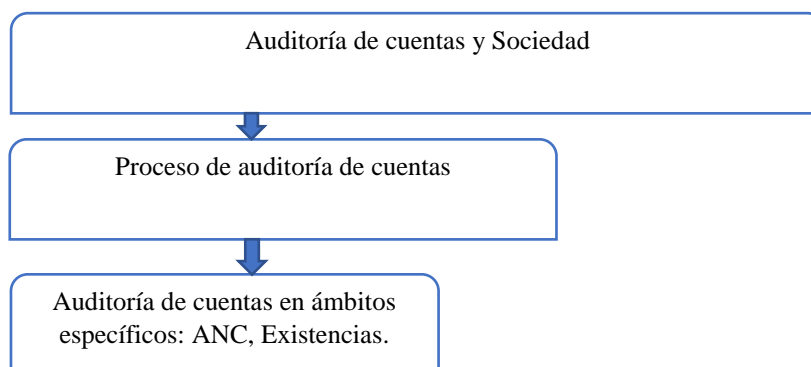
Cuadro 1. Objetivos de la materia de auditoría de cuentas (Grado ADE, USC)

- 1) Conocer qué es la auditoría contable.
- 2) Conocer cuál es el marco jurídico que resulta de aplicación en la auditoría contable en España.
- 3) Conocer y poner en práctica la metodología contable aplicable a un proceso de auditoría de cuentas.
- 4) Conocer y comprender los tipos de opinión que puede emitir un auditor de cuentas.
- 5) Interpretar los informes de auditoría de cuentas.

Fuente: elaboración propia

Dados estos objetivos, el docente diseña un conjunto de actividades teóricas y prácticas para trabajar los contenidos de la materia. Estos se suscriben a tres bloques temáticos que son: la auditoría de cuentas y la sociedad, el diseño y el desarrollo de un proceso de auditoría de cuentas, y la auditoría de cuentas en ámbitos específicos de la empresa: activo no corriente y existencias (Figura 2).

Figura 2. Bloques temáticos en la materia de auditoría contable



Fuente: elaboración propia

Focalizándonos en el primer punto, se consideró conveniente, a modo introductorio, utilizar diferentes materiales que permitiesen contextualizar la

contabilidad en la sociedad y la importancia de un comportamiento ético en el sector empresarial y, particularmente, en el ámbito de la auditoría. Ello contribuiría a trabajar no sólo contenidos que serían desarrollados en sesiones de clase posteriores, sino también una competencia de la materia que hace referencia a la comprensión y valoración por parte del alumnado de la importancia de un comportamiento ético en su actividad profesional.

3. PROPUESTA DOCENTE

De acuerdo con el contexto descrito en el epígrafe previo, la metodología que se aplicó en esta experiencia docente consistió en, por una parte, la visualización del documental “Enron: los tipos que estafaron a América”, y por otra, la lectura de diferentes noticias /informes vinculados con el caso de las anomalías contables atribuidas a la empresa española Gowex.

La estructura general de cada una estas actividades consistió en:

1) Proporcionar en el campus virtual de la materia un documento con las instrucciones / pasos a seguir para el desarrollo de la actividad. Esta información estuvo disponible para todo el alumnado matriculado en la materia con carácter previo a su utilización en el aula.

2) Explicación en el aula del documento referido en el punto previo, resolviendo cualquier duda o consulta formulada por el alumnado.

3) Diseño de grupos de trabajo de 2 ó 3 personas para trabajar en equipo cada actividad propuesta.

Respecto al caso Enron, cada equipo de trabajo tuvo que visualizar el documental en el tiempo de trabajo dedicado a la materia fuera del aula, pudiendo utilizar diferentes repositorios en Internet que permitían tener acceso libre al mismo. Con el objeto de guiar al alumnado en el trabajo de los contenidos que, a juicio docente, eran relevantes para la materia, se proporcionó un guion de cuestiones a resolver tras el visionado del vídeo. En particular, este cuestionario está formado por doce preguntas, las cuales hacen referencia a ítems propios del caso Enron y a otras cuestiones generales que se vinculan con la contabilidad. Asimismo, existen preguntas para motivar al alumno a que realice una reflexión crítica del proceso acontecido en Enron en relación con el ejercicio de la función contable.

Posteriormente, en una sesión práctica de clase, se realizó una puesta en común del caso Enron utilizando como guía de debate las preguntas del cuestionario. Asimismo, cada equipo de trabajo tuvo que entregar un documento escrito con sus respuestas al cuestionario a través del campus virtual de la materia.

En relación con Gowex, éste fue utilizado en una sesión de clase posterior y, en lugar de utilizar un soporte audiovisual, se optó por la utilización de diferentes documentos escritos (informes, noticias, estadísticas, etc.) para que cada equipo de trabajo pudiese conocer y comprender el caso. De este modo, se mantuvieron los equipos de trabajo diseñados previamente, y se indicó al alumnado que debían proceder a la lectura de la documentación proporcionada y, en su caso, a la ampliación de ésta.

A diferencia de la actividad anterior, no se proporcionó un guion de cuestiones a resolver, sino que se indicó a cada equipo que debían elaborar un documento escrito en el cual resolviesen esta cuestión: ¿cuál es la relación e implicación del caso Gowex con el ejercicio de la auditoría en España? Se subrayó la obligatoriedad de que este documento fuese un comentario crítico y documentado del proceso acontecido en Gowex, utilizando como referencia el proceso de trabajo aplicado para el desarrollo, tanto en clase como fuera de ella, del caso Enron. De hecho, se especificó que en el proceso de evaluación se tendrían en cuenta los siguientes aspectos:

✓ Contenido del trabajo.

Entre otros, debe darse respuesta a las siguientes cuestiones: ¿explica el objetivo del trabajo?, ¿los contenidos demuestran la comprensión del tema?, ¿se recogió, analizó e interpretó adecuadamente los datos y bibliografía utilizada?, ¿la información está bien organizada, con apartados y subapartados cuando fuesen necesarios?

✓ Presentación escrita.

Entre otros, se valoran los siguientes aspectos: redacción correcta y uso adecuado del vocabulario relacionado con el tema del trabajo, la edición es adecuada (tamaño de letra, tipo de letra, interlineados, márgenes, etc.); se incluye correctamente la bibliografía utilizada de acuerdo con un formato oficial; se incluyen, si procede, figuras/tablas/cuadros adecuadamente y ellos contribuyen a la comprensión del tema; se elaboran unas conclusiones que reflejan concreción, síntesis y claridad sobre el tema.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo ha descrito una propuesta de actividad formativa aplicada en una materia de auditoría contable en la Universidad de Santiago de Compostela, la cual ha perseguido dos objetivos fundamentales:

- Contextualizar y valorar la importancia del proceso de la auditoría de cuentas en la sociedad.
- Comprender la importancia de un comportamiento ético en el ejercicio profesional de la actividad contable.

Las empresas Enron y Gowex fueron las protagonistas del trabajo en equipo realizado por los alumnos matriculados en la materia. Estos tuvieron que resolver diferentes cuestiones con el objeto de comprender el proceso acontecido en las mismas y su relación con la aplicación contable y, más específicamente, con la auditoría de cuentas. De este modo, tras una primera fase de aproximación al tema de estudio conociendo las particularidades de cada proceso, se promueve, por parte del docente, el desarrollo de una visión y comentario crítico sobre cada uno fundamentado en los datos e informaciones recabados. El soporte material utilizado fue audiovisual en el caso Enron, a través del visionado de un documental, como escrito en el caso Gowex, a través de la lectura de diferente documentación publicada por parte de organismos profesiones, la administración pública, los medios de comunicación, entre otros.

El alumnado que participó en esta actividad realizó una valoración personal de la misma a través de la cumplimentación de un cuestionario. Ello permitió identificar que, en general, los alumnos valoraron muy positivamente, por una parte, el conocimiento del proceso acontecido en cada una de las empresas, manifestando su desconocimiento previo, y por otra, el trabajo desarrollado en el aula. Asimismo, la mayoría indicó su preferencia por el visionado más que por la lectura como soporte de trabajo. En este sentido, la utilización de un vocabulario específico vinculado a las finanzas y el derecho fue el principal obstáculo que identificaron para lograr una buena comprensión de los casos. Finalmente, casi la totalidad recomendó la utilización de procesos reales, particularmente referidos a España o a Europa, para trabajar otros contenidos de esta materia, e incluso su extrapolación a otras del área contable y financiera.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- García, E., Melendo, L., y Presol, A. (2013). Recursos audiovisuales en la docencia a nivel universitaria. El uso del viodeblog como herramienta de comunicación. *Historia y comunicación social*, 18(12), 159-172.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- Rivero, R., Rivero, J. y Gil, L. (2000). *El “one minute paper” y algunas otras técnicas docentes*. Ponencia presentada en el IX Encuentro de ASEPUC, Las Palmas de Gran Canaria 24-26 de mayo.
- Romero, D. (2001). *La enseñanza de la economía: algunas reflexiones sobre la metodología y el control de la actividad docente*. Documento de Trabajo DOC. No. 4/03, Instituto de Estudios Fiscales.

(marzo 2017)

EL TRABAJO FIN DE GRADO: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Rubén Lado-SestayoDepartamento de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de A Coruñaruben.lado.sestayo@udc.es**Milagros Vivel-Búa**Departamento de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de Santiago de Compostelamila.vivel@usc.es**Lucía Rey-Ares**Departamento de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de Santiago de Compostelalucia.rey@usc.es

Resumen

Este trabajo presenta un proyecto docente basado en la materia de trabajo fin de grado en la formación universitaria en administración y dirección de empresas. Concretamente, se plantea la elaboración de un plan de negocio a partir de que el alumno de esta área de conocimiento colabore directamente con personal investigador de otras áreas, por ejemplo, experimentales y técnicas. Estas suelen disponer de ideas de negocio innovadoras y/o con un alto valor social, si bien carecen de recursos y/o conocimiento para su evaluación comercial y económica. De este modo, esta colaboración puede redundar no sólo en una mejora de la formación del alumno en conexión con otras realidades, sino también en la puesta en valor del trabajo docente y el compromiso social de la universidad.

Palabras clave

Trabajo fin de grado, universidad, economía, interdisciplinar, plan de empresa.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo contexto económico ha subrayado el emprendimiento como una alternativa laboral atractiva que puede configurar no sólo una fuente de riqueza sino también de bienestar social. En este contexto, existe una herramienta fundamental en los primeros pasos del proceso emprendedor y que se refiere al plan de empresa (López et al., 2012). Habitualmente, el plan de estudios de cualquier carrera universitaria en el área de ciencias económicas y empresariales contiene el estudio de su estructura y contenidos específicos. No obstante, su aplicación empírica en las aulas suele ser bastante tradicional y referirse a ideas de negocio tradiciones como, por ejemplo, empresas del sector servicios (bar, peluquería, guardería, etc.). La formación universitaria tiene que, en la medida de sus posibilidades, fomentar el trabajo en equipos multidisciplinares que favorezcan que las ideas de negocio que actúan de soporte de los planes de empresa tengan un carácter más innovador. Ello puede constituir una oportunidad para mejorar la formación del alumno y, al mismo tiempo, visibilizar el trabajo docente realizado en conexión con el entorno.

Este trabajo presenta un proyecto docente para el diseño y elaboración de un plan de empresa como tema del trabajo fin de grado en los estudios de administración y dirección de empresas, actuando en colaboración con personal de investigación de otras áreas de conocimiento en el seno de la universidad. En concreto, el trabajo que realiza el alumno a través de esta propuesta metodológica permite que los investigadores de otras áreas dispongan de un plan de negocio sobre su investigación. Ello les permitirá conocer y valorar su investigación desde una perspectiva comercial y financiera, identificando potencialidades y carencias a resolver en un futuro. En particular, es posible la apertura de nuevas vías o alternativas de financiación o de investigación, que contribuyan a mantener una investigación de calidad y con resultados que presenten un impacto social. El hecho de que el trabajo a realizar involucre perfiles de distintas áreas permite que tanto el alumno como el investigador amplíen su red de contactos en aquellas áreas donde existen necesidades en materia de valorización de su investigación. De igual modo, esta actividad contribuye a comunicar a un mayor número de personas los resultados de las investigaciones y a establecer un marco de valoración que permita ser utilizado para investigaciones futuras.

Este trabajo se estructura en dos partes. Así, el epígrafe dos se refiere a la descripción de la propuesta metodológica y la justificación de su necesidad en el ámbito universitario y, a modo particular, en el área de ciencias económicas y empresariales. Por su parte, la sección tres se focaliza en estructurar la propuesta en un conjunto de pasos a seguir en el tiempo y que involucran a los tres ejes que los protagonizan: alumno, tutor, entidad/persona colaboradora. El trabajo finaliza con un apartado de conclusiones.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DOCENTE Y SU NECESIDAD

Los planes de empresa gozan de popularidad como tema para la realización de un trabajo fin de grado en el área de administración de empresas. La mayoría del profesorado que pertenece a esta área de conocimiento es habitual que proponga esta temática porque, a su juicio, sintetiza varios contenidos de la titulación aportando una visión integral. Al mismo tiempo, es un documento relevante en el mercado laboral, por ejemplo, entre los emprendedores para presentar su idea de negocio y los inversores

potenciales para valorarla. Por tanto, conocer y comprender este tipo de documento es muy importante para un alumno que obtenga una titulación académica en gestión empresarial.

A nuestro juicio docente, el alumno puede establecer una alianza con determinadas entidades, organismos o individuos que necesiten elaborar un plan de negocio para materializar, desde una perspectiva económica, una idea. Estos colectivos carecen, al menos en algunas ocasiones, de la formación necesaria para asumir esta función, y/o de los medios suficientes para contratarlo a un tercero. El alumno puede aprovechar esta necesidad social y conectarla con la elaboración de su proyecto fin de carrera.

En definitiva, podemos afirmar que el diseño y elaboración de un plan de empresa es un tema a priori fácil de conectar con la realidad y conectada per se con los objetivos curriculares del alumno. Al mismo tiempo, es necesario considerar que esta actividad también visibiliza la existencia de un servicio a la sociedad desde la universidad y no está exento de calidad. En este sentido, en otras áreas científicas del ámbito académico, por ejemplo, ciencias técnicas y experimentales, se desarrollan investigaciones que podrían tener un potencial de desarrollo exitoso. Sin embargo, por falta de recursos y/o desconocimientos o falta de destrezas para realizar un estudio de la viabilidad económico y financiero se obstaculizaba que puedan llegar, al menos una parte, a ser evaluadas con una dimensión económica. Ello denota cierta desconexión entre áreas más proclives a la generación de ideas de negocio innovadoras, y otras áreas más especializadas en su desarrollo como es el caso de la gestión empresarial.

De hecho, desde nuestra experiencia docente, suele observarse que los alumnos de administración y dirección de empresas tienen especial dificultad para encontrar ideas de negocio y ven cierta desconexión entre los planes de empresa y su aplicación a ideas de su entorno. Ello genera como resultado ideas poco innovadoras y, en ocasiones, incluso demasiado recurrentes y de poco valor añadido (por ejemplo, restaurantes, peluquerías, centros de día, entre otros). Por tanto, la realización de un proyecto interdisciplinar en esta materia puede ser una oportunidad para fomentar su creatividad en relación con la proyección y desarrollo de oportunidades de negocio más allá de las tradicionales abriendo nuevas oportunidades laborales. Asimismo, pueden contactar con su entorno más cercano y observar la necesidad que existe de sus capacidades.

En definitiva, la propuesta docente consiste en plantear que un alumno elabore su proyecto fin de grado, en el contexto de la carrera en administración y dirección de empresas, diseñando y elaborando un plan de empresa en colaboración con investigadores de otras áreas, por ejemplo, carreras técnicas o ciencias experimentales. De este modo, se favorece y pone en práctica la interconexión entre dos entornos con alto potencial productivo (Figura 1). Por una parte, el área de ciencias económicas y empresariales de la universidad, donde existen alumnos con conocimientos para la evaluación de proyectos, si bien, en general, carecen de ideas innovadoras y/o escasa motivación hacia la innovación como base generadora de ideas de negocio. Por otra parte, se encuentra el área de ciencias técnicas, experimentales y de la salud, donde se dispone de alto capital humano que, en ocasiones o en parte, no tiene acceso a asesoramiento comercial y financiero o no dispone de los recursos para obtenerlos, si bien sus investigaciones pueden generar un alto valor añadido a la sociedad.

Figura 1. Entorno universitario como marco del proyecto docente

Entorno I	Entorno II
<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Administración y Dirección de Empresas -Propuestas irreales o de poco valor añadido -Falta de motivación de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> -Alta relación con la universidad -Muchos proyectos con vencimiento en corto plazo -Organización con alto capital humano

Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista de los objetivos curriculares del alumno de administración y dirección de empresas, éste realizará su proyecto fin de grado bajo el enfoque interdisciplinar propuesto si así lo desea, depositando y defendiéndolo en los plazos académicos establecidos por el centro. Finalizado el proceso, se espera que mejore su interés por ampliar y perfeccionar su formación en el área de valoración financiera aplicada. Asimismo, se espera que comprenda ideas de negocio propuestas por investigadores de otras áreas, y que sea capaz de organizar y preparar adecuadamente un proyecto de trabajo en equipo.

En relación con los resultados de aprendizaje esperados, el alumno debería comprender la administración y gestión de una idea de negocio desde sus etapas más tempranas, identificando distintas alternativas de desarrollo y fuentes de financiación. Otros de los aspectos esperados se relacionan con:

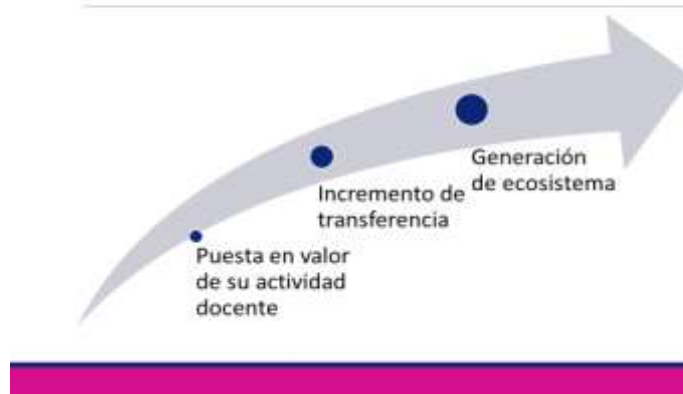
- La capacidad de trabajar en equipo.
- La capacidad de detectar oportunidades en su entorno más cercano.
- La comprensión de las distintas fuentes de información susceptibles de ser utilizadas para el desarrollo de una idea de negocio.
- El conocimiento y comprensión del papel de la investigación realizada en las instituciones públicas como mecanismo para la mejora de la sociedad en la que estas se desarrollan.

Finalmente, cabe indicar una serie de ventajas que, a juicio docente, emanan de esta propuesta de trabajo para la elaboración de un proyecto fin de grado en ciencias empresariales y que son sintetizadas en la Figura 2 agrupadas en tres bloques: ventajas para el alumno, ventajas para los investigadores de otras áreas con los cuales se colabora, y ventajas para la universidad en su conjunto. Las primeras ya han sido referenciadas previamente y subrayan no sólo la mejora en la formación del alumno sino también un mayor y mejor conocimiento de su entorno, con la posibilidad de identificar oportunidades de mejorar a nivel individual y colectivo. Desde el punto de vista de los profesionales de otras áreas de conocimiento al margen de la económica, esta propuesta docente pone a su alcance una herramienta que, probablemente, conocen pero no saben aplicar adecuadamente para la valorización de sus resultados de investigación y que es el plan de empresa. Considerando la universidad en su conjunto, la propuesta de trabajo favorece la creación de un ecosistema que promueva de forma productiva el trabajo en equipos multidisciplinares desde el punto de vista docente y no sólo investigador.

Figura 2. Ventajas del proyecto docente interdisciplinar propuesto



Ventajas para la Universidad



Fuente: elaboración propia

3. ESTRUCTURA DE TRABAJO DOCENTE

El punto de origen de esta propuesta de trabajo docente está en su publicidad. Así, a partir del listado de oferta de tutores y temática para el proyecto fin de grado por parte del centro, se trata de que el alumnado interesado en participar contacte con los docentes responsables (Figura 3). De este modo, éste puede conocer con mayor detalle en qué consiste la actividad interdisciplinar planteada para realizar un plan de empresa, y valorar adecuadamente si quiere participar. Cabe indicar que los alumnos son ordenados en función de la nota media de su expediente académico para la selección del tutor de su trabajo fin de grado.

Figura 3. Etapa inicial del proyecto docente: selección alumno-tutor

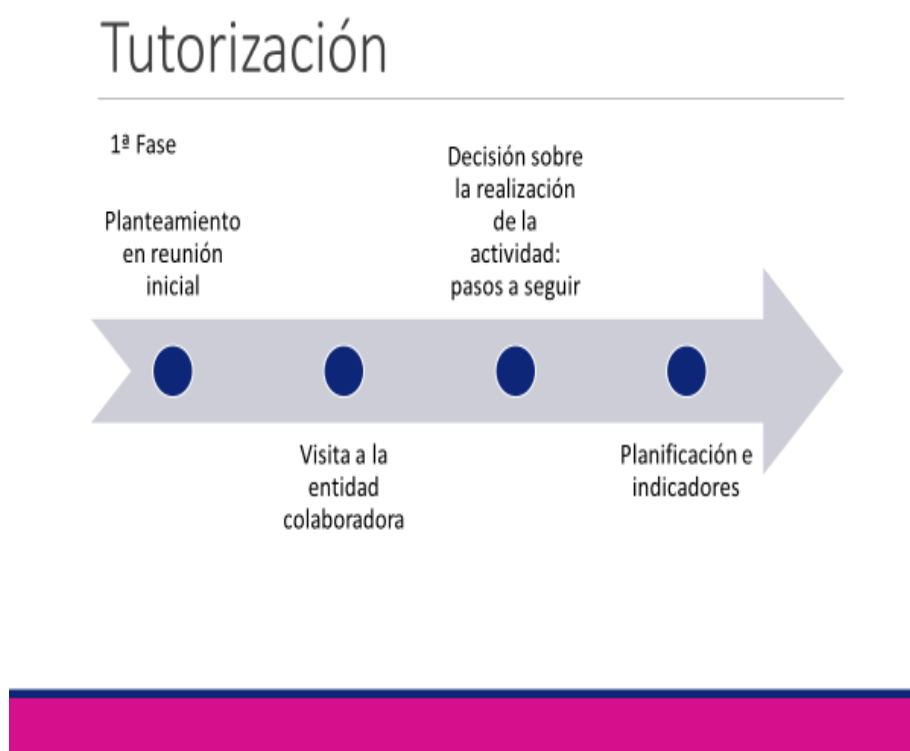
Procedimiento



Fuente: elaboración propia.

Finalizado el proceso anterior, ya se dispone de uno o varios alumnos dispuestos a colaborar en este proceso interdisciplinar. El tutor dispondrá de información respecto al personal de otras de áreas de conocimiento de la universidad que están dispuestos a trabajar de manera colaborativa en la realización del plan de empresa (Figura 4). Su colaboración no se limitará a aportar ideas de negocio directamente vinculadas con su trabajo de investigación, sino también interactuarán con el alumnado de administración de empresas para que éste conozca todo el proceso que caracteriza a aquellas y pueda desarrollar satisfactoriamente su proyecto fin de carrera. Presentada esta información, el alumno seleccionará aquella área y, en particular, la persona / grupo de investigación con el cual le gustaría colaborar y establecerá una primera reunión con el apoyo del tutor. El objetivo final es establecer los pasos concretos a seguir en las fases de trabajo posteriores, siempre sobre la base de un adecuado calendario y planificación.

Figura 4. Etapa intermedia del proyecto docente: persona / grupo colaborador



Fuente: elaboración propia

El proceso concluir con el depósito del trabajo fin de grado por parte del alumno y su evaluación a través del procedimiento establecido por el centro. Asimismo, si así se establece en el acuerdo de colaboración previo, la persona / grupo de investigación que contribuyó a su desarrollo puede recibir la documentación final con la evaluación comercial y económica-financiera de su proyecto. En cualquier caso, siempre se

realizará una evaluación de todo el proceso a partir de la consideración / opinión de los tres ejes que participan: alumno, tutor, entidad/persona colaboradora de otra área ajena a las ciencias económicas y empresariales. Ello tiene por objetivo corregir deficiencias en el proceso, y potenciar la red de contactos para próximos cursos académicos.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo ha presentado una propuesta de actividad docente aplicable a los trabajos fin de grado en el área de dirección y administración de empresas. En particular, ello supone la realización de un plan de empresa a partir de la colaboración con personas y/o grupos de investigación de otras áreas de conocimiento (experimentales, salud, etc.). Estos disponen, en ocasiones, de ideas de investigación con un alto grado de innovación y/o con un valor potencial alto para el bienestar social (Domínguez, 2009), si bien carecen de los recursos y/o conocimientos necesarios para su evaluación comercial y económica-financiera. Es precisamente esta carencia la que puede constituir una oportunidad para establecer una colaboración productiva desde el punto de vista formativo del alumno, y también desde el punto de vista de la conexión de la universidad con la sociedad.

Este proyecto docente es susceptible de mejora como, por ejemplo, a través de la elaboración de materiales específicos que actúen de soporte documental. Así, se plantea el diseño y realización de unidades didácticas sobre la estructura y contenidos propios de un plan de empresa, así como de su aplicación en áreas específicas como la biotecnología o sanitaria. Otra opción de mejora se refiere a la ampliación del número de entidades y personal de otras áreas de conocimiento dispuestos a colaborar, además del establecimiento de un canal institucional para apoyar todo este proceso. De este modo, también se contribuye a valorizar la docencia en conexión con la investigación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, n. 2, pp. 5-11.
- Domínguez, M.J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica en la Educación Superior. El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- International Association for Research Learning and Community engagement. <http://www.researchslce.org/>
- López, S. F., Búa, M. V., Sandiás, A. R., & González, L. O. (2012). La elaboración y valoración de un plan de empresa (EVPE) como herramienta de aprendizaje transversal. *Innovación educativa*, (22).
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía, *Bordón*, vol. 59, n. 4, pp. 627-640.
- National Society for Experiential Education. Disponible en: <http://www.nsee.org/>

- Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 37-60.
- Tapia, N. (2001). La solidaridad como pedagogía. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.

LAS ESTRATEGÍAS DEL EMPRENDIMIENTO, Y LA INNOVACIÓN, COMO GESTORES DEL DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES, EN LA CIUDAD DE GUAYAQUIL

MAE MSC ECON. INÉS MARÍA ARROBA SALTO
ING.EN CIENCIAS EMPRESARIALES ALEX EFRAIN CASTILLO ARROBA ING.MARKETING
ANDREA ESTEFANIA CASTILLO ARROBA

*Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, Carrera de Contabilidad y Auditoría -
Facultad de Administración. Av. De las Américas. Apartado postal 11-33. Guayaquil-Ecuador*
EAE Business School
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
iarrobas@ulvr.edu.ec, aecastillo90@hotmail.com, andi.estefania@hotmail.com

Resumen

Ecuador en la última década ha venido atravesando por diferentes procesos estructurales, entre ellos la aparición de una cultura de emprendimiento e innovación. Proceso que se ha venido alimentando de ideología gubernamental que predica la necesidad urgente de la inclusión de sectores de la sociedad que anteriormente han sido marginados.

Para entender lo que ha vivido el país por años, es decir analizar el entorno social y aquellos obstáculos que han tenido que sobrellevar a lo largo de los años los ecuatorianos, sin tener la oportunidad de desarrollar sus habilidades, excluyéndolos a participar en el desarrollo del conocimiento, aislándolos de la información y privándolos de aquellos recursos indispensables en su desarrollo humano, social y profesional.

La revisión bibliográfica se base a dos aspectos que pueden guiar a entender esta cultura que ha surgido y por las cuales se enmarcara el desarrollo del mismo, los cuales son la transformación de la matriz productiva y la mejora en la calidad de la educación superior.

1

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Se espera brindar una óptica amplia de lo que involucra la matriz productiva y la relación que esta tiene con la educación superior. La investigación no pretende desarrollar una postura ni favorable ni negativa hacia el actual Gobierno, lo que busca profundizar en los objetivos e intenciones que el mismo desarrolla en pos del desarrollo económico y la productividad.

No se requiere de una ideología política para estudiar y entender el fenómeno que sucede en la actualidad, sino que básicamente se necesita de una apertura a lo que se describa en el transcurso de este artículo, en donde se investigaran los diferentes mecanismos existentes en torno a la creación de nuevas empresas y a su vez de las instituciones que las respalda.

Así mismo es necesario entender aquellos factores que conllevan el desarrollo de nuevos emprendimientos, a que se investigue la mejora de la calidad de la educación superior, al desarrollo de una conciencia de innovación y de una exploración de nuevas fuentes productivas que permitan que la economía se diversifique y que por tanto se vea reflejado en el desarrollo económico.

Hay aspectos relacionados entre los que se pueden mencionar la sociedad del conocimiento, una economía del conocimiento, el buen vivir y la inclusión social; y las diferentes relaciones que tienen estas con el emprendimiento y la innovación, en torno a la matriz productiva y a la educación superior.

Concluyendo con la descripción de la situación actual de los guayaquileños y cuál es su percepción acerca del camino que se viene para ellos, y que tan favorable puede ser toda esta cultura de desarrollo de emprendimientos y de la innovación para mejorar el nivel de calidad de vida, económico y empresarial que estos deseen tener.

PALABRAS CLAVE: Emprendimiento, estrategia, innovación, proceso, inclusión social, buen vivir.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Introducción

Ecuador, en la última década ha experimentado muchos cambios, que tienen relación a los cambios generados en el mundo, esta corriente, ha impulsado una visión distinta de la productividad, y la necesidad de nuevas fuentes de recursos que permita recategorizar las capacidades de los seres humanos y que éstos sean incluidos en la sociedad. Bajo estos criterios surgen las estrategias para innovar y que sean incluidos en el desarrollo económico los grupos de minoría, mejorando la calidad de la educación, siendo el Estado el eje regulador de la economía ecuatoriana.

La importancia de esta ponencia, que tiene como **objetivos** las estrategias del emprendimiento, y la innovación, como gestores del desarrollo de las Universidades, explicar cómo influye el cambio de la matriz productiva y el proceso de mejoramiento continuo en la educación superior en el impulso de nuevos emprendimientos y de qué manera estos aportan al desarrollo económico y empresarial de la ciudad de Guayaquil.

También resulta necesario conocer que es lo que motiva a los seres humanos a participar en el desarrollo de empresas, pequeños negocios, que impulsan el desarrollo económico de la ciudad de Guayaquil, y las variables que intervienen en los emprendimientos innovadores.

En Ecuador, en los últimos 8 años, se ha tratado de unir al sector productivo con el académico, aprovechando los aportes de la tecnología y la especialización de la educación, buscando concretar el efecto positivo en la economía, unido al desarrollo social, junto a normas, regulaciones que son supervisadas por instituciones o ministerios del gobierno.

El proceso de cambio *“ha venido acompañado de una serie de estrategias que acrecientan el interés y que despiertan el espíritu emprendedor de los ecuatorianos, impulsándolos a desarrollar nuevas propuestas de valor, destacándose las principales estrategias: cambio de matriz productiva, apertura de nuevos mercados y la consolidación de mercados externos”*. (Lideres, 2013).

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Estas estrategias deben estar bien definidas en las instituciones de educación superior que deben comprender que la importancia de que los egresados, además de tener un título que les permita incursionar en el mundo laboral, la necesidad de inculcarles una cualidad emprendedora, no solo su aspiración este centrada en ubicarse en altos puestos ejecutivos, sino también dar formación especial a los estudiantes y proporcionarles herramientas para emprender.

Indudablemente que mejorar la calidad de educativa es parte fundamental de este proceso, para evitar que los emprendimientos surjan solo por la necesidad de no tener un empleo, sino porque los profesionales se encuentran capacitados para hacerlo.

La convicción de que la universidad es uno de los principales promotores del desarrollo socioeconómico regional por su capacidad para incrementar la competitividad internacional basada en el conocimiento, la innovación y el desarrollo tecnológico, con responsabilidad social y ambiental, es uno de los pilares del Ecosistema y tema prioritario de la estrategia I+D+i2 del Tecnológico, que incluye entre sus programas el desarrollo del capital humano, los posgrados enfocados en temas esenciales para el país, los campus sostenibles, el establecimiento de las cátedras de investigación, la creación de centros de excelencia en investigación y el fortalecimiento de redes de investigación, de desarrollo tecnológico y de apoyo a la industria, así como las incubadoras, aceleradoras y Parques Tecnológicos (Molina, Romero & Ramírez, 2008).

Las perspectivas en la educación para generar estrategias de emprendimiento de innovación son muy alentadoras, existiendo ya Universidades y Colegios de secundaria desarrollando competencias empresariales en sus estudiantes, utilizando concursos, rondas de emprendimiento, pero lo interesante del tema es el sostenimiento en el largo plazo y la difusión en todos los centros de educación superior.

La diferencia radica donde se enseña emprendimiento, cabe señalar que existen Universidades que disponen de un Centro de Investigación y desarrollo para el emprendimiento e innovación, y desde ahí se imparten actividades académicas. Considerando un eje transversal del proceso educativo.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

De acuerdo al estudio de GME, las acciones para promover el emprendimiento innovador son:

- Difundir “modelos de rol positivos” para forjar la vocación emprendedora, difundiendo a través de comunicación efectiva
- Desarrollar acciones para grupos de menor propensión emprendedora, mediante acciones concretas que apoyen el emprendimiento.
- Mejorar las condiciones de entorno y financiamiento incrementando la oferta del financiamiento para esta clase de iniciativa.
- Implementar programas de capacitación, consultoría y consejería adecuados a las demandas de las empresas jóvenes dinámicas.
- Promover la vocación y las competencias emprendedoras a través del sistema educativo y propiciar una mayor conexión entre el mundo académico y laboral.
- Ampliar el espacio de oportunidades para emprender, generando esfuerzos para promover la innovación.
- Promover el desarrollo de redes emprendedoras, la clave está en crear un espíritu de cooperación entre los actores, el estado, la empresa y sociedad civil.
- Generar ámbitos apropiados para el surgimiento de equipos emprendedores.

Los emprendedores en el Ecuador, de acuerdo a los estudios de GME, tienen las siguientes características: El índice de la actividad emprendedora total (TEA) es del 24.24%, es decir aproximadamente 1 de 4 ecuatorianos piensa en iniciar un negocio, el 18.24% es por oportunidad, el 8.44% es por necesidad, el 55 son hombres, el 45% mujeres, son universitarios el 28% y de estudios secundarios el 48%, el 60% se orienta al mercado local-doméstico, el 4% son empresas nuevas, el 19.66% son de empresas existentes, el 68% comercial, 19% transformación, el 7% de servicios, el 65 extractivos, el 6.30% de empresas con más de 20 empleados, la inversión es informal, el 64% de familiares cercanos, 23% de amigos y 13% de otras, y corresponde al 1,78 del Producto Interno Bruto.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Tabla 1 Resumen de los principales aspectos del emprendimiento en Ecuador

Detalle	% Ecuador	% Guayaquil	Comentario
Índice de actividad emprendedora total (TEA)	24.24%	12.6%	1 de 4 ecuatorianos, aproximadamente piensa en iniciar un emprendimiento
Tipo de emprendedor			
Tipo de emprendedor			Son mayores los emprendedores por
Por oportunidad	18.24%	12.6%	oportunidad, pero el
Por necesidad	8.44%	9.5%	índice de oportunidad
Relación TEA	2.16	4.4	versus necesidad es bajo
oportunidad/necesidad	55%	28.6%	del 2.16 en relación a
Relación TEA hombre	45%	23.4%	Brasil del 5.6
Relación TEA mujer			
Mercado de nuevas empresas(local)	60%	31.2%	El emprendedor en Ecuador se inclina al mercado doméstico
Empresas con oferta de producto innovador			
Empresas nacientes	19.66%		Solo el 4% de empresas
Empresas nuevas	4.41%		nuevas.
Tipo de emprendimiento			
Comercial	68%		Existe mayor
Transformación	19%		concentración en
Servicios	7%		actividades comerciales,
Extractivo	6%		que no generan valor agregado

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Empresas con más de 20 empleados	6.3%		Es un porcentaje bastante bajo, relacionado con Argentina que es del 25%
Inversión informal	1.78%		
	PIB		
Fuentes de Financiamiento			
Familiares cercanos	64%		Hay carencia de fuente de financiamiento
Amigos	23%		
Otras	13%		

Fuente: reporte de GME Ecuador

En el estudio realizado por (Global Entrepreneurship Monitor GME, 2017), para impulsar el emprendimiento en el país entre otras cosas se necesita lo siguiente:

- Mejorar las condiciones de entorno y financiamiento
- Generar espacios de innovación y desarrollo de mercados
- Promover la vocación y competencias emprendedores y propiciar una mayor conexión con el mundo académico y laboral
- Promover redes de emprendedores; y,
- Fomentar el uso de nuevas tecnologías de la información

Cambiar la matriz productiva fue una de las acciones más notables en Ecuador, y la finalidad es diversificar la producción, dinamizar la economía, mejoramiento continuo de la productividad y generar una nueva mentalidad en los productores ecuatorianos, motivándolos a crear nuevos productos terminados, saliendo de lo habitual, que nos ha caracterizado ser exportadores de materias primas.

El gobierno a través de leyes como son el Código orgánico de la producción, la Ley de Economía Popular Solidaria, ha pretendido incentivar a los pequeños emprendedores a que incursionen en los emprendimientos, dándoles una serie de beneficios que los motiven a participar activamente.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

El gobierno ha gestionado la apertura de nuevos mercados externos no tradicionales con crecimiento y que tengan apertura a mejores oportunidades, a través de preferencias arancelarias y eficientes beneficios para el exportador, permitiéndoles llevar sus productos a la Unión Europea o países como Rusia, Irán, Suiza, China, entre otros.

Los mercados internos se han consolidado, lo que es una estrategia clave, y básica para el desarrollo de los emprendimientos. Una de las acciones de esta estrategia es disminuir los intermediarios, que conlleva a reducir los precios entre el productor y consumidor, y que el productor directo tenga una mayor participación en el mercado local y consecuentemente al desarrollo económico.

Los Guayaquileños son parte importante de este proceso de la transformación productiva y buscan nuevas oportunidades para mejorar su nivel de vida y como parte de ello aportar con soluciones concretas.

Tanto en Guayaquil, como en todo el Ecuador se ha generado un proceso de capacitación para impulsar a las personas a emprender, creando nuevas empresas, generando herramientas para asegurar la rentabilidad de los nuevos negocios y que se puedan mantener en el largo plazo.

El Gobierno ecuatoriano, en el proceso de mejoramiento, ha implementado mecanismos de mejorar el nivel educativo y de crear instituciones y sistemas que generen conocimiento para la creación de emprendimientos con innovación, apoyando con la gestión de constituir una empresa de manera eficiente y rápida, utilizando para ello la tecnología.

Esta corriente está en apogeo en Sudamérica, y en particular en Ecuador, que impulsa la creación y desarrollo de estos emprendimientos, generando una nueva cultura de innovación de desarrollo de emprendimientos, que propicien el desarrollo social, diversificando los sectores productivos. Y como resultado de ello la economía ecuatoriana se verá beneficiada al haber más dinero circulando, propiciando grandes beneficios de los sectores económicos y empresariales del país.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Metodología y procesamiento de la información

La metodología fue basada en la revisión de diferentes fuentes relacionadas a estrategias para el emprendimiento con innovación, para el desarrollo social, basada en el cambio de la matriz productiva y la educación superior.

El enfoque fue cualitativo porque describe todos los aspectos relacionados al desarrollo económico y empresarial, incluyendo grupos excluidos como son los microempresarios y un alto nivel de eficacia y eficiencia del proceso productivo. Se recopiló diferentes investigaciones de varios autores e instituciones que tratan sobre el tema investigado, enfocado a las severas necesidades que tiene Ecuador.

A través de los años la incesante búsqueda de lograr una cultura innovadora de una sociedad anhelante de la transformación productiva del Ecuador, generar nuevas fuentes de producción, desarrollar el talento humano en todos los sectores de la sociedad, utilizando como instrumento la educación y una mejora continua de la misma, aportando de esta manera a la matriz productiva.

Fundamentación teórica

Se ha recopilado varios criterios importantes para lograr entender la importancia de las estrategias en el emprendimiento y la innovación. De la misma manera se revisó sobre la incidencia del cambio de la matriz productiva que se está implementando en el país y cómo influyó la calidad de la educación Universitaria en el desarrollo de la ciudad de Guayaquil, en los últimos siete años.

Para ello es importante comprender los conceptos de estrategias, emprendimiento y actividad emprendedora.

En la tabla 2, se detallan conceptos de diferentes autores sobre el concepto de estrategia.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Tabla 2 Conceptos de estrategia

(Crosby et al, 2000)	Mintzberg y Brian (1991)	Jhonson y Scholes (2006)
Al intentar formular una estrategia para una organización, hay que preparar una guía que sirva de base para la acción en el futuro. (p. 242)	El vocablo <i>strategos</i> inicialmente se refería a un nombramiento (del general en feje de un ejército). Más tarde pasó a significar “el arte del general”, esto es, las habilidades psicológicas y el carácter con los que asumía el papel asignado. En la época de Pericles (450 a.c.) vino a explicitar habilidades administrativas (administración, liderazgo, oratoria y poder). Y ya en tiempos de Alejandro de Macedonia (350 a.c.) el término hacía referencia a la habilidad para aplicar la fuerza, vencer al enemigo y crear un sistema unificado de gobierno global. (p. 4)	Estrategia es la dirección y el alcance de una organización a largo plazo, y permite obtener ventajas para la organización a través de su configuración de recursos en un entorno cambiante, para hacer frente a las necesidades de los mercados satisfacer las necesidades de los stakeholders. (p. 10).

Fuente: (Crosby et al, 2000) Mintzberg y Brian (1991) Jhonson y Scholes (2006).

De acuerdo a la tabla 3, para que se dé una estrategia debe haber un orden, una guía, desarrollar las habilidades, existiendo siempre un norte, que permita la realización de una meta.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

En la tabla 3, se detallan diversos conceptos de varios autores sobre que es emprender.

Tabla 3 Concepto de emprender

Diccionario Real Academia	(Stevenson, 2000)	(Formichella, 2004)
Del lat. in 'en' y prendere 'coger'. Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro.	“Emprender es perseguir la oportunidad más allá de los recursos que se controlen en la actualidad”	“El emprendedor es una persona con capacidad de crear, de llevar adelante sus ideas, de generar bienes y servicios, de asumir riesgos y de enfrentar problemas. Es un individuo que sabe no sólo mirar su entorno, sino también ver y descubrir las oportunidades que en él están ocultas”

Fuente: Diccionario de la Real Academia, Stevenson, 2000 y Formichela, 2004.

En la tabla 3, se describen los conceptos de emprender que es iniciar algo, perseguir una oportunidad, crear, llevar a cabo las ideas, enfrentar y solucionar problemas, descubriendo las oportunidades.

El emprendedor será entonces quien lleva a cabo una acción de emprender, porque todas sus ideas son forjadas en un proyecto concreto, de no existir ésta persona, no se podría llevar a cabo nada.

Un emprendimiento no solo se limita al deseo de tener éxito o tener la intención de hacer algo nuevo, es la decisión concreta de hacerlo, considerando para ello un proceso definido y planificado, siguiendo estrategias bien definidas que le permitan llevar a cabo todas las ideas creativas e innovadoras que deben ser permanentes, de esta manera los esfuerzos de todo emprendedor se verán hechos en las actividades diarias y emprendedoras.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafructe de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Las estrategias por sí mismo no logran que los emprendimientos se mantengan en el mercado, para ello es necesario la innovación, que es un elemento necesario para que puedan competir en el mercado.

“Innovar significa introducir un cambio, éste puede ocurrir en la estructura social, en la gestión pública, en la elaboración de un producto o en la organización de una empresa, entre otros. Representa un camino mediante el cual el conocimiento se traslada y se convierte en un proceso, un producto o un servicio que incorpora nuevas ventajas para el mercado o para la sociedad” (Drucker, 1986)

Innovar es cambio de pensamiento, dejar de hacer lo tradicional, salir de la línea de confort, arriesgarse a llevar a cabo ideas nuevas, aunque parezcan locas, si revisamos los avances tecnológicos, políticos, estructurales, se han dado por personas que lo han arriesgado todo y han logrado concretar cambios importantes en la humanidad, que ha permitido mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

“El empresariado innovador ve el cambio como una norma saludable. No necesariamente lleva a cabo el cambio él mismo. Pero (y esto es lo que define al empresariado innovador) busca el cambio, responde a él y lo explota como una oportunidad” (Drucker, 1986)

Todo empresario emprendedor debe estar permanentemente innovando, y esto debe ser la regla de oro de su organización, ya que lo único que no cambia es el cambio.

Tanto el emprendimiento como la innovación tienen una finalidad concreta que es el desarrollo, *"el desarrollo es un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos, el desarrollo de un territorio no depende del desarrollo geográfico o territorial, sino que abarca también el desarrollo de una vida, cultura, realidad social y económica específica "*. (Sen, 2000)

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Mantenerse estático en lo mismo no se puede justificar por el lugar físico donde se encuentre el individuo, esto depende de su cultura de innovación, de su mentalidad para asumir riesgos.

El desarrollo integral del ser humano abarca todos los aspectos, externos e internos como son intelectual, espiritual, emocional o psicológico, y se ve reflejado a través del tiempo como un proceso dinámico.

Por otro lado “un emprendedor cuenta con habilidades especiales, y que son pocos los que pueden definirse de dicha forma, pero que dichas habilidades pueden ser adquiridas o aprendidas” (Brunet, 2000).

Estas habilidades especiales es el liderazgo que está marcado por la presencia y espíritu del ser humano que crea ideas innovadoras y dirige grupo de personas, donde tiene presente la capacidad de cada uno de sus integrantes para sacar lo mejor de ellos en beneficio del individuo, de la empresa y la colectividad. Para ello es necesario lograr motivar, trabajar en equipo y con responsabilidad.

Según (Scholtes, 1999) Todas las personas con empowerment, motivadas, unidas como equipos, autodirigidas, incentivadas, responsables, que se les aplica reingeniería y reinventadas que usted pueda reunir no podrán compensar un sistema disfuncional. Cuando el sistema está funcionando bien, estas otras cosas son todas simplemente alharaca. Cuando el sistema no está funcionando bien, estas cosas son solo tonterías vacías y sin sentido.

Las habilidades que destacan en la línea de un emprendedor innovador es el liderazgo, asumir riesgos, tomar oportunidades, visionario y confianza en sí mismo y en la idea que profesa. Las cuales deben de ser atesoradas por aquellos que nacen con las habilidades insertadas en su personalidad, o que en su defecto deben ser aprendidas por aquellos que desean involucrarse en este mundo tan amplio y variado que es el mundo del emprendimiento. (p.17)

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación
Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Un nuevo concepto de emprendedores se está generando en estos últimos años, donde existe la búsqueda de impactar en forma directa a la sociedad, es decir al desarrollo social del país.

Así mismo otro autor explicando el significado de emprendedor social, menciona que “*El emprendedor social es un agente de cambio que ayuda a paliar los efectos del desempleo y de la exclusión social de ciertos colectivos mediante la creación de empresas cuyo fin primordial es la inclusión socio laboral de colectivos desfavorecidos.*” (Navarro, 2011)

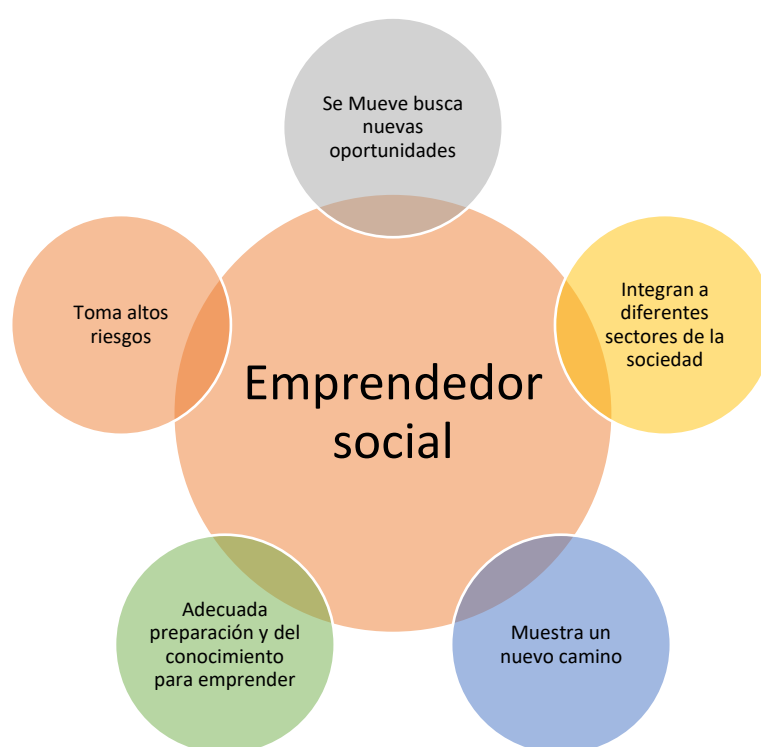


Figura 1 Emprendedor social

Fuente: Información tomada de la investigación

La mayor motivación de un emprendedor social, es que exista la necesidad, es dejar la huella en la sociedad y de esta manera aportar con sus habilidades para lograr desarrollar el sector que se encontraba en la miseria, desesperanza que se encontraba.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

La matriz productiva y su impacto en el desarrollo económico.

Ecuador está surgiendo, generando cambios estructurales, que pretenden integrar los sectores más pobres del país, esta es una tendencia positiva en todos los países Latinoamericanos.

Así como sucede en los demás países de Latinoamérica, Ecuador está viviendo un profundo cambio de conceptos que busca la integración de sectores menos favorecidos al desarrollo del país. Se habla de una mirada más hacia el ser humano y no hacia el capital, a través de terminologías como la inclusión social, economía solidaria, o la invitación a una mayor participación ciudadana.

Para entender que significa matriz productiva es necesario acudir a la explicación que da la CEPAL al respecto y la define como *“conjunto integrado de matrices que muestran el equilibrio entre la oferta y la utilización de bienes y servicios, y del ingreso generado por dicha producción”* (Andrés Ricardo Schuschmy, 2005)

Desde la constitución ecuatoriana se establecen los nuevos conceptos, tal como menciona el art 283: *“El sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objetivo garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir.”* (Constitución, 2008)

En el art. 284 (Constitución, 2008)) cita: *“El sistema económico se integrará por las formas de organización económica pública, privada, mixta, popular y solidaria, y las demás que la Constitución determine. La economía popular y solidaria se regulará de acuerdo con la ley e incluirá a los sectores cooperativistas, asociativos y comunitarios.”* Tal como lo indica la constitución se abren nuevos horizontes en la economía y la diversificación que permita y garantice un desarrollo sostenible de todos los grupos sociales que conforman la sociedad ecuatoriana.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

En esta línea afirma que *“cambios en la matriz productiva, son cambios en las visiones y políticas acerca de quiénes y cómo hacen economía, de qué y cómo producir, qué y cómo consumir, de cómo, en última instancia, reproducir la vida”* (Leon, 2008)

La matriz productiva no solo representa un desarrollo económico, sino también el desarrollo del ser humano, buscando el bienestar social, de manera permanente, que garantice mejora en la calidad de vida, dentro del respeto a la libertad de cada individuo, motivando a los ciudadanos a enfrentar nuevos desafíos y retos, dejando para la historia, las limitaciones de falta de capital o acceso a beneficios, rompiendo barreras de abusos permanentes el en sistema tradicional que ha existido en el país.

La crisis profunda que vive el esquema actual o más conocido como el esquema utilitarista de desarrollo se planea que *“el bienestar pasa a tener relación con el incremento de las capacidades de los seres humanos en términos de: conocimientos, salud, desarrollo cultural, respeto de los derechos humanos y sociabilidad”* (Sen, 2000)

Así mismo se definió al Plan del buen vivir como: *“un principio o un paradigma de vida que se fundamenta en cuatro principios: i) la relacionalidad que se refiere a la interconexión entre todos los elementos de un todo; ii) la reciprocidad que tiene que ver con la relación recíproca entre los mundos; iii) la correspondencia que se refiere a que los elementos de la realidad se corresponden de una manera armoniosa, a manera de proporcionalidad, y, iv) la complementariedad que se basa en que los opuestos pueden ser complementarios, ya que nada está por demás”*. (García, 2009)

En este proceso de transformación se abordan dos aspectos importantes que son el talento humano y el conocimiento, además los procesos de mejoramiento de especialización que permitan a los ecuatorianos ser fabricantes de productos intermedios y finales, dando un giro trascendental de ser exportador.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Al inicio del 2008, siendo el Eco. Rafael Correa presidente, desde el que se busca hacer que el país sea más competitivo en los mercados locales e internacionales, generando condiciones de equilibrio y de igualdad en precios y calidad, cortando de raíz la dependencia de los cambios constantes que se dan en el mercado mundial que en su mayoría de veces generaba grandes complicaciones y escenarios desfavorables para el país.

La matriz productiva también se la define como: *“la forma cómo se organiza la sociedad para producir determinados bienes y servicios no se limita únicamente a los procesos estrictamente técnicos o económicos, sino que también tiene que ver con todo el conjunto de interacciones entre los distintos actores sociales que utilizan los recursos que tienen a su disposición para llevar adelante las actividades productivas”* (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades], 2012)

Ecuador es reconocido en el mercado internacional como exportador de: cacao, banano, camarón, flores, entre otros. Pero esto depende mucho de la variación de precios de dichas materias primas, lo que hace al país vulnerable en el mercado internacional y lo sentenciaba a seguir explotando por esta línea para mantener la generación de fuentes de ingresos económicos y para satisfacer el nivel de consumo interno y externo.

En la figura 2, se muestra la diversificación de la matriz productiva desde el año 1927 hasta el 2011, en donde se puede visualizar como ha variado el nivel de las exportaciones de los principales productos.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación
Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

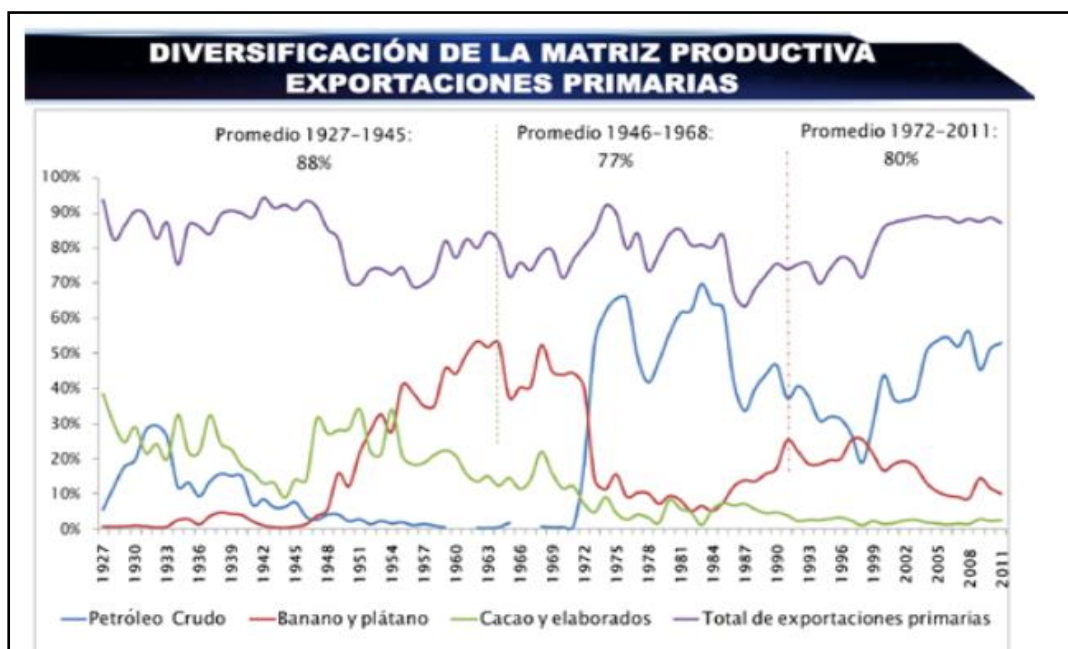


Figura 2 Exportaciones primarias como porcentajes totales de las ventas externas

Fuente: (Senplades, 2012)

Para lograr alcanzar desarrollo económico y mejorar la calidad de vida de los ecuatorianos, es imprescindible buscar nuevos campos de desarrollo e innovación, teniendo como pilares fundamentales el talento humano, educación, tecnología y la especialización, que permita generar un nuevo concepto del país.

En la figura 3, se hace un recorrido desde el gobierno de Gabriel García en 1861, fecha desde que se ha mantenido el modelo productivo, y la finalidad es contruir una nueva visión basada en nuevas fuentes productivas y diversificando la producción.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

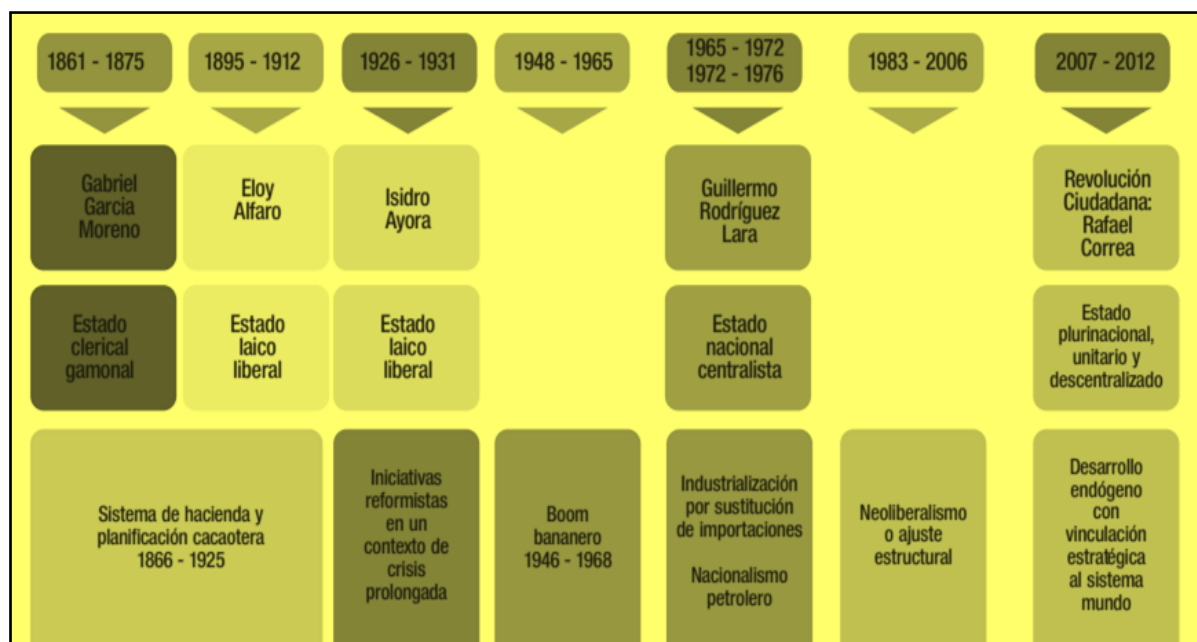


Figura 3 Regímenes de acumulación, modelos de estado y principales Gobiernos

Fuente: (Senplades, 2012)

El Gobierno Nacional, promociona líneas de crédito a través de instituciones como son la Corporación Financiera Nacional (CFN), el Banco del Estado o el Banco Nacional de Fomento.

Pasar de ser un país Exportador Primario a ser un productor eco eficiente, a través de la diversificación de los campos de acción y la elaboración de productos competitivos que cuentan con valor agregado que los hacen atractivos en el mercado internacional, en base al uso de las habilidades, conocimientos y técnicas de los pobladores.

El camino emprendido define 4 ejes fundamentales a considerar cuando se trata sobre la transformación de la matriz productiva son:

1. *“Diversificación productiva basada en el desarrollo de industrias estratégicas-refinería, astillero, petroquímica, metalurgia y siderúrgica y en el establecimiento de nuevas actividades productivas-maricultura, biocombustibles, productos*

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

forestales de madera que amplíen la oferta de productos ecuatorianos y reduzcan la dependencia del país.

2. *Agregación de valor en la producción existente mediante la incorporación de tecnología y conocimiento en los actuales procesos productivos de biotecnología (bioquímica y biomedicina), servicios ambientales y energías renovables.*
3. *Sustitución selectiva de importaciones con bienes y servicios que ya producimos actualmente y que seríamos capaces de sustituir en el corto plazo: industria farmacéutica, tecnología (software, hardware y servicios informáticos) y metalmecánica.*
4. *Fomento a las exportaciones de productos nuevos, provenientes de actores nuevos - particularmente de la economía popular y solidaria-, o que incluyan mayor valor agregado -alimentos frescos y procesados, confecciones y calzado, turismo-. Con el fomento a las exportaciones buscamos también diversificar y ampliar los destinos internacionales de nuestros productos” (Senplades, 2012)*

Además, se aspira logara la integración entre la producción, sociedad, capacidades, tecnificación, educación y la diversificación, generando una nueva identidad que de apertura a grupos minoritarios, que sean fuertes para competir y mantenerse en el mercado mundial.

Esta integración a un nuevo esquema productivo, requiere de normas y regulaciones, como lo son Código Orgánico para la Producción, Comercio e Inversiones, así como la Ley Orgánica para la regulación y Control del Poder de Mercado. De esta manera el Estado no solo es un proveedor de incentivo, sino también un regulador y supervisor de la economía.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación
Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

El Estado pretende entregar normas claras que permitan competir y participar en forma equitativa a las pequeñas, medianas y grandes empresas, así como también para los consumidores, a través de la incorporación de procesos productivos más eficientes e incluyentes; así mismo generando una infraestructura le permita a las nuevas empresas el desarrollo de elementos vitales como son el ámbito de la salud, a nivel de infraestructura, de tecnología, de servicios de conectividad y de aspectos básicos.

Este plan estratégico parte de la transformación de la matriz productiva, se priorizan sectores de la economía del país, que tendrán como objetivos retos y metas por alcanzar, sobre todo fomentar el desarrollo de nuevos emprendimientos o grandes industrias. Se generarán nuevas industrias y emprendimientos, resaltando la importancia de nuevas empresas en la economía ecuatoriana, ya que esto genera un círculo favorable al proceso del cambio de la matriz productiva.

El rol de las Universidades es muy importante porque este proceso de cambio, va a demandar personal con mayor conocimiento y capacitación, o a su vez buscaran el desarrollo y la mejora de las habilidades del personal con el que contarán, brindándoles especialización, tecnificación y amplitud en el conocimiento que mantienen.

Siguiendo el modelo de países como España, China, Rusia y de los mismos Estados Unidos, ha insertado en los países de Latinoamérica una visión de mayor credibilidad interna acerca de aquellos productos o servicios que pueden elaborar o brindar.

Justamente es que se define industrias con alto nivel de prioridad y estratégicos en la producción de bienes o servicios, tal como cita (Senplades, 2012)

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación
Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Sector	Industria
BIENES	1) Alimentos frescos y procesados
	2) Biotecnología (bioquímica y biomedicina)
	3) Confecciones y calzado
	4) Energías renovables
	5) Industria farmacéutica
	6) Metalmecánica
	7) Petroquímica
	8) Productos forestales de madera
	9) Servicios ambientales
	10) Tecnología (software, hardware y servicios informáticos)
	11) Vehículos, automotores, carrocerías y partes
	12) Construcción
	13) Transporte y logística
SERVICIOS	14) Turismo

Figura 4 Industrias priorizadas

Fuente: (Senplades, 2012)

Industria	Posibles bienes o servicios	Proyectos
1) Refinería	Metano, butano, propano, gasolina, queroseno, gasoil	• Proyecto Refinería del Pacífico
2) Astillero	Construcción y reparación de barcos, servicios asociados	• Proyecto de implementación de astillero en Posorja
3) Petroquímica	Urea, pesticidas herbicidas, fertilizantes, foliares, plásticos, fibras sintéticas, resinas	• Estudios para la producción de urea y fertilizantes nitrogenados • Planta Petroquímica Básica
4) Metalurgia (cobre)	Cables eléctricos, tubos, laminación	• Sistema para la automatización de actividades de catastro seguimiento y control minero, seguimiento control y fiscalización de labores a gran escala.
5) Siderúrgica	Planos, largos	• Mapeo geológico a nivel nacional a escala 1:100.000 y 1:50.000 para las zonas de mayor potencial geológico minero.

Figura 5 Industrias estratégicas

Fuente: (Senplades, 2012)

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafructe de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magister en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

La educación superior y la influencia en el desarrollo económico.

La educación superior tiene un papel fundamental en el desarrollo económico de los países, porque tiene como responsabilidad fijar la visión de la identidad del país tanto interno como externo.

A finales de la década del 2000, se daba prioridad a los estudiantes afines a las carreras de administración, medicina y leyes, carreras que no participan en los procesos de producción, esto iba de la mano con la oferta de las universidades con especializaciones relacionadas a esta rama.

Según datos *“el 40% de los estudiantes universitarios del país en el año 2003 preferían carreras relacionadas con la Administración”* (Senplades, 2012). Así también se define que *“el 61,23% de los estudiantes matriculados cursaban carreras relacionadas con educación, humanidades, ciencias sociales y administrativas; mientras el 21,89% lo hacían en ciencias de la salud, naturales, exactas y agropecuarias; y el 15% en ingeniería y tecnologías”*. (Senplades, 2012).

Por lo tanto, las universidades tienen un rol protagónico en todo proceso de cambio, en particular en la matriz productiva, para establecer estrategias que promocionen la creación de nuevas industrias en los sectores de la nueva matriz. Esto debe ir acompañado de la permanente búsqueda de la innovación, biodiversidad y eficiencia que permitan generar productos y servicios de alta calidad y de tecnología de punta.

Las universidades contribuyen incentivando e incrementando la oferta de carreras productivas y tecnológicas, debiendo velar por el desarrollo de la investigación, la ciencia, experimentación y tecnología; de la misma manera crear cultura de investigación en todos los niveles de las distintas carreras universitarias.

El rol del Estado ecuatoriano, es importante ya sea para dirigir el camino de las universidades y para controlar los contenidos que se imparten en las mismas.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Surge como objetivos la sociedad del conocimiento, que abarca una serie de acciones que se desarrollan alrededor de la educación superior, priorizando tanto la información como el conocimiento. Esta sociedad del conocimiento debe incluir a todas las clases sociales, donde los grupos minoritarios tienen acceso a la educación de calidad.

Para entender un poco más acerca de la sociedad del conocimiento, se la explica como *“Sociedad en la cual el conocimiento y la información son los factores de desarrollo, crecimiento, inclusión y equidad más importantes, soportada en un universo creciente de redes interactivas apoyadas en el desarrollo, mejor uso y aprendizaje de las TIC, para integrar y cohesionar el sistema económico y social e incrementar su productividad y competitividad internacional”* (Acosta, 2009)

Como fruto específico de la sociedad del conocimiento, aparece una nueva economía conocida como *“la economía del conocimiento, que estudia y desarrolla los diferentes aportes del conocimiento en el crecimiento económico y social; la misma que involucra la eficiencia, la innovación y las tecnologías en la diversificación de la producción y en un producto final de alta calidad”*. (Acosta, 2009)

El conocimiento tiene una influencia directa en la economía y es determinante para generar un alto nivel de innovación en una nueva o existente empresa o emprendimiento. Reforzar los mecanismos que existen en las universidades para la investigación e incentivar para incrementar el nivel, o salir a la búsqueda de nuevas ciencias y tecnologías.

En la figura 3 se detalla la oferta universitaria, donde las carreras de Administración y Comercio tienen un 25%.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

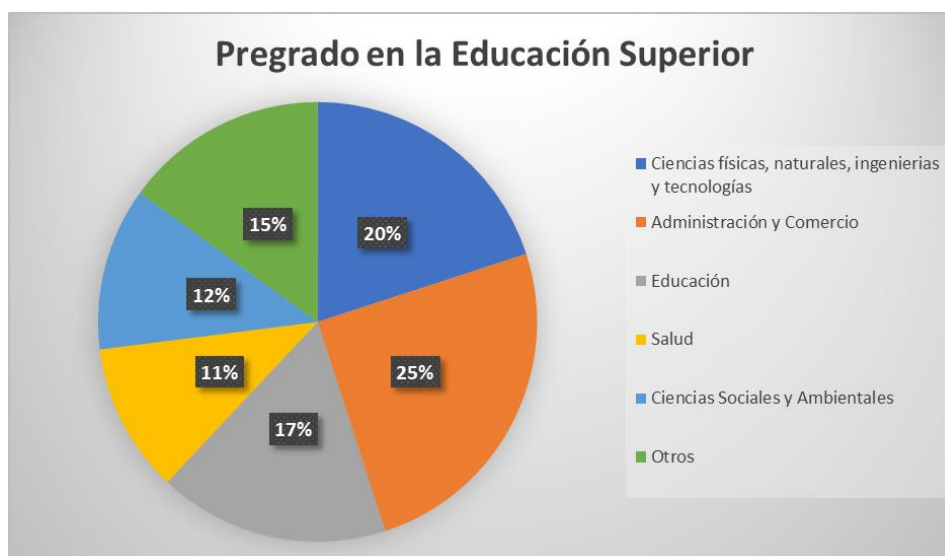


Figura 6 Oferta pregrado Educación Superior

Fuente: (FLACSO, 2008)

Es necesario incorporar ofertas de carreras universitarias que estén relacionadas al mejoramiento del proceso productivo.

El Estado y las universidades del Ecuador tienen que trabajar juntas para contribuir al crecimiento y desarrollo de este nuevo proceso de la matriz productiva.

El Gobierno a través de las instituciones como Senplades y Senescyt han emprendido diferentes acciones para mejorar la calidad de educación en el nivel superior, considerando que la misma son pilares claves y necesarias para el desarrollo del cambio productivo en el país, lo que obliga a las universidades a un mejoramiento continuo alineado a las necesidades vigentes de mejorar el proceso productivo. Para ser coherente con estos cambios, el estado ha creado Ley Orgánica de Educación Superior que promueve la gratuidad real y total del acceso a la educación en las universidades estatales, a las cuales tendrán principal preferencia de acceso aquellos sectores menos favorecidos. De la misma manera la categorización de las universidades, considerando para ello distintas variables como son investigación, infraestructura, número de docentes con títulos de cuarto nivel, doctorado y PhD.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

El resultado de esta categorización fue que 26 universidades tuvieron calificación E, 14, fueron cerradas por su baja calificación.

“Los docentes universitarios según la ley Orgánica de Educación Superior deben de contar en su totalidad con título de PhD hasta el 2017 como fecha tope”. (Consejo Eduacion Superior, 2010)

Así mismo “se han desarrollado proyectos educativos de alto nivel Yachay la Ciudad del Conocimiento, ubicado en Uruqui (Imbabura); la Universidad de las Artes en Guayaquil; la Universidad de las Ciencias Docentes en Azogues e Ikiam Universidad Amazónica especializada en Ciencias de la Vida, en el Tena.” (Vinueza, 2012)

Dentro de las estrategias, estuvieron las becas entregadas a los estudiantes que sobresalieron en las calificaciones, permitiéndoles estudiar en universidades de alto prestigio internacional, donde la beca cubre el total de los estudios.

El desarrollo del espíritu innovador en el emprendimiento en el Ecuador.

El espíritu empresarial ha tenido un crecimiento importante en la última década, evidenciando una respuesta a los riesgos que enfrenta la sociedad para lograr su desarrollo, conjuntamente con la participación del estado que pretende fomentar el desarrollo de pequeñas empresas que hagan fuerza y le resten poder a los grandes monopolios del país.

Lo que vive el país es fruto de un cambio cultural que se dando a nivel mundial, en donde se busca la participación de nuevos empresarios y de nuevos sectores de la sociedad para reactivar la economía, por lo que se establece que: *“El desarrollo de emprendedores y nuevas empresas se ha convertido en un objetivo central para acelerar el progreso económico y social de las naciones. En Europa, la promoción de la empresarialidad adquirió relevancia en la década de los noventa”* (Thurik, 2004)

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Un ejemplo muy claro es lo sucedido en la década de los 90 en donde: *“los países de la OCDE con mayores tasas de nacimiento de empresas fueron los que mostraron mayor crecimiento económico”* (OCDE, 2011)

Así mismo se afirma *“que los principales motivadores para el emprendimiento son: el aceleramiento económico y la generación de empleo. Por un lado trae efectos directos que resultan de las nuevas capacidades que traen las nuevas empresas al mercado y por otro aquellos factores que aportan para el desarrollo de la competitividad y el crecimiento.”* (Angelelli, 2005)

Hemos avanzado en Ecuador en los emprendimientos, de acuerdo a estudios que miden los mismos, se nota una mayor participación de los ecuatorianos en el desarrollo de nuevas empresas, asumiendo riesgos del tiempo en que pueda durar, siendo su principal motivación el emprender.

Este estudio *“busca medir los nuevos emprendimientos, desde sus inicios hasta el tercer año de vida, se muestra que 36 de cada 100 ecuatorianos son emprendedores, destacando que el 67% emprenden por necesidad de empleo también el índice TEA (Actividad Emprendedora Temprana) ubica a Ecuador en primer lugar entre los países Latinoamericanos con mayores iniciativas de emprendimientos, ya que desde el 2009 a la actualidad incrementó del 15% al 36%”*. (GEM, 2013)

“Estos porcentajes demuestran verdaderos avances inclusive comparado con países vecinos como Chile con el 24% y Colombia con el 23%” (GEM, 2013). Estos avances se deben como fruto de las diferentes estrategias implementadas por los diferentes programas estatales que ha creado el actual gobierno de Rafael Correa, con la idea de fomentar la participación de nuevas micro y pequeña empresa, bajo la figura de emprendimientos sociales.

Así mismo *“en la última década en los países de Latinoamérica y El Caribe se han planteado desafíos para la superación en las barreras que existen en el desarrollo, a través del esfuerzo de jóvenes que participante activamente en el desarrollo de las comunidades en las que conviven, que dotan a las familias y los países rentabilidad,*

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

innovación y puestos de trabajo, acompañado de políticas y regulaciones que respaldan cada uno de estos esfuerzos” (BID, 2004)

Destaca también que *“la visión que tienen los emprendedores, debe de venir acompañado como requisito fundamental del respaldo gubernamental” (BID, 2004)*

Para estar listos para nuevos emprendimientos se requieren estructuras fuertes y la ayuda necesaria para lograr mayor productividad con alta eficiencia, esto incluye grandes desafíos, que abren puertas a grandes oportunidades que provean soluciones a las grandes problemática económica, social y política de todos los países Latinoamericanos.

Ha sido importante el plantearse objetivos, antes de plasmar cualquier emprendimiento o de asumir estrategias que permitan, por esta línea, que se dé un incremento en la economía por la participación de nuevas empresas, es necesario por tanto definir lo que se busca y los mecanismos que ayudaran a lograr esos objetivos.

Tabla 4 Objetivos del fomento de la empresarialidad

Población meta	Objetivos de corto plazo (3 a 3 años)	Objetivos de mediano y largo plazo (5 a 10 años)
Población en general	Difundir la cultura emprendedora Indicador: % de la población con motivación y competencias para crear empresas	<ul style="list-style-type: none"> • Acelerar el crecimiento económico. • Aumentar el empleo • Fortalecer y diversificar el sector productivo. • Desarrollar sectores estratégicos. • Reducir la pobreza. • Aumentar la inclusión social.
Población adulta con motivación emprendedora	Fomentar la creación de empresas Indicadores: tasa de creación de empresas, duración del proceso de creación de empresas: % de nuevas empresas de un sector determinado.	
Empresas de reciente creación	Favorecer la supervivencia y el crecimiento de nuevas empresas Indicadores: tasa de mortalidad de las empresas nuevas: % de nuevas empresas dinámicas.	

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Fuente: (Angelelli, 2005)

Al ser un país que solo ha exportado materias primas, le resulta bastante complicado el cambio y desarrollar nuevos emprendimientos acompañado de: escaso nivel productivo, baja calidad en el nivel educativo, la falta de acceso a redes empresariales, la falta de políticas y entes reguladores, y así mismo por las condiciones socioeconómicas de la población.

Dentro de la línea del emprendimiento, se puede destacar otros grandes resultados tal como detalla el (Senescyt, 2014) En un artículo publicado en torno a la innovación y el emprendimiento, destaco *“las labores realizadas en la búsqueda de respuestas para el proceso que vive el país, entre los que destaca es la creación del Banco de Ideas, la cual es una plataforma en la que cada uno de los emprendedores puede colocar sus ideas y proyectos a través de la web, destacándose aquellos que cuenten con un alto nivel de innovación”*

El incremento de la inclusión social podría darse permitiendo que más personas tengan acceso a estudios universitarios en Ecuador o en muchos casos en el exterior, a través de becas que entrega el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE) o Senescyt, para poder estudiar en universidades de alto nivel en carreras relacionadas a productividad, nuevas tecnologías, telecomunicaciones o desarrollo energético, bajo la premisa de volver al país a poner en concreto todo lo aprendido es decir de contribuir tanto con el desarrollo de la economía y con la estrategia del cambio de la matriz productiva.

Guayaquil no se ha quedado atrás en este proceso en el que camina el país, ya que ha visto crecer su economía en los últimos años, y según se puede visualizar *“ha disminuido el nivel de desempleo con una disminución del 5,5%”* (INEC, 2014). Dada a la gran participación que han tenido los ciudadanos en la apertura de pequeños negocios tanto en la línea de la informalidad con en líneas de comida rápida, restaurantes o boutiques.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

La influencia que tienen las universidades en el desarrollo cognitivo de los Guayaquileños, en la última década se enseña un aprendizaje mucho más experimental e investigativo que ha logrado desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes.

Se brinda también una conciencia mucho más fuerte de que se es capaz de emprender, ya que con el conocimiento se contrarresta los miedos que normalmente se tiene de arrancar estas nuevas empresas, y a su vez se alimenta de la gran cantidad de universidades que existen en la ciudad, influyendo no solo en las personas que son natales de la ciudad sino aquellos que han venido de otras ciudades en búsqueda de oportunidades.

Entre los principales motivantes que genera al guayaquileño a emprender se puede destacar la búsqueda de la independencia económica, el poder ayudar económicamente a los padres como una forma de agradecimiento por el esfuerzo realizado, el poder generar ingresos dignos que le permitan superarse o mantener un estilo de vida que permita cubrir sus necesidades básicas; a su vez se destaca el hecho de poder manejar sus tiempos y la medida como se pueda desarrollar plasmando en acción aquello que se aprendió en la universidad.

De aquí en adelante es necesario que se siga realizando este proceso acompañado de estrategias que lo impulsen como por ejemplo: *“el programa de emprendimiento que se imparte en las universidades debe de contar con un sistema de información doble vía, esto significa que prepare y brinde información sobre la situación en los diferentes sectores de la economía y que a su vez brinde oportunidades constantes para que puedan involucrarse en la economía”* (Zavala, 2014)

CONCLUSIONES

Concluyendo, Ecuador y en la ciudad de Guayaquil, se está generando un proceso que en sus etapas iniciales está dando resultados positivos, y se espera lograr los objetivos a corto, mediano y largo plazo, alrededor de la diversificación de la productividad, dinamizando la economía y logrando obtener nuevas fuentes de producción.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Dichos objetivos guardan relación con la construcción de una nueva visión de país que se está llevando a cabo. Esto abarca la capacidad de crear productos o servicios de alto nivel de calidad, que contienen procesos especializados con dosis de innovación en torno a la producción, que han permitido que se pueda llevar a todas partes del mundo un producto elaborado con valores agregados, destacable en medio del alto nivel competitivo que existe a nivel internacional

Esta mentalidad se está arraigando progresivamente en cada uno de los miembros de los diferentes sectores de la sociedad, quienes hoy tienen acceso a un alto nivel de conocimiento a través de una educación de calidad que les permite contar con las diferentes herramientas y habilidades para abordar las oportunidades que se le presentan en el día a día.

El papel del Gobierno, del Municipio de Guayaquil y de las diferentes instituciones gubernamentales, ha sido fundamental en la inyección de confianza a los emprendedores que han podido plasmar sus ideas en la realidad.

Los emprendedores en la actualidad cuentan con un marco jurídico y mecanismos que los mueven a arriesgar aún más, contando con el respaldo financiero de instituciones privadas y estatales que han creados productos para nuevos emprendedores o Pymes, entre los que se puede mencionar: Corporación Financiera Nacional, Banco de Guayaquil, Banco Pacífico o Banco Nacional de Fomento.

En sí, es el reflejo de la mayor participación social que tienen los diferentes sectores de la economía, lo que ha despertado un alto nivel del espíritu emprendedor, acompañado de una conciencia de inclusión social y con una mentalidad abierta a la innovación como herramienta clave para la sostenibilidad de los emprendimientos, contribuyendo de esta forma como dinamizador y promotor del desarrollo económico y empresarial de la ciudad de Guayaquil.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magíster en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Es destacable la alta motivación que tienen los Guayaquileños en torno a emprender nuevos negocios, ya que visualizan una clara oportunidad de poder satisfacer sus necesidades tanto en poder tener un medio como subsistir fruto de la necesidad económica y así mismo de poder generar ingresos acordes al nivel de sus aspiraciones.

A su vez es destacable la contribución que tienen los guayaquileños en poder generar nuevas plazas de trabajo a las personas que están desempleadas, con la idea clara de generar un impacto favorable en la economía y desarrollo de la ciudad.

Es verse acompañado de un sistema que camina en favor de la innovación, en favor de la independencia en el sector productivo. Es proyectarse a ser una ciudad, un país con alto potencial de desarrollo económico, de emerger y salir de la pobreza a través de la contribución de cada uno de los actores que en ella participan.

Este proceso va obteniendo los principales frutos que son la concientización de la ciudad y un correcto entendimiento de lo que verdaderamente significa la transformación de la matriz productiva. Es un camino que va en la dirección de la productividad, la eficiencia, el talento humano, la diversificación y sobretodo de una trabajar en conjunto como un país unido.

Finalmente vale destacar que este proceso involucra a personas interesadas en lanzarse a nuevos desafíos, que no se limitan a estructuras sociales o se rige a ideologías políticas. Este proceso necesita de personas con mentalidad de aportar al desarrollo económico y empresarial de la ciudad de Guayaquil, y que valora a la innovación y al emprendimiento como promotores fundamentales de la economía.

Bibliografía

Acosta, A. (2009). *El buen vivir, una vía para el desarrollo*. Abya Yala.

Andres Ricardo Schuschmy, C. (2005). *Temas sobre el Modelo de Insumo-Producto: teoría y aplicaciones*.

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

- Angelelli, P. J. (2005). Fomento de la actividad emprendedora en America Latina y El Caribe. *Sugerencias para la formulacion de proyectos*.
- BID, B. I. (2004). *El nuevo rostro empresarial*.
- Brian, H. M. (1991). *Planeación Estratégica* (Vol. I). Mexico: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Brunet, I. (2000). *Universidad, innovación y competitividad*.
- Consejo Eduacion Superior, C. (Octubre de 2010). Ley Orgánica de la Educación Superior. Ecuador.
- Constitucion, R. d. (2008). *Capitulo cuarto, Soberanía económica; sección primera: Sistema económico y política económica; Art. 283 - 284*.
- Drucker, P. (1986). *La innovacion y el empresario innovador*.
- FLACSO. (2008). *HACIA UNA NUEVA POLITICA DE EDUCACION SUPERIOR*.
- Formichella, M. M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relacion con la educacion, en el empleo y dessarrollo local*. Tres Arroyos.
- Garcia, S. (2009). *Sumak kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador. Aplicación y resultados en el gobierno de Rafael Correa (2007-2011)*.
- GEM, G. E. (2013). *Estudio de nuevos emprendimientos en America Latina*.
- INEC. (2014). *Tasa de desempleo en las ciudades de Ecuador*.
- Ivancevich, L. S. (2000). *Gestión Calidad y Competifivad*. Madrid: Carhraphics S.A.
- Kundel. (1991). *La actividad emprendedora*.
- Leon, M. (2008). *Cambiar la economía para cambiar la vida, Desafíos de una economía para la vida*.
- Lideres, R. (2013). Propuestas de emprendimiento en el Gobierno de Rafael Correa.
- Molina, A. R. (2008). "Estrategias del I + D + i2 en el Tecnológico de Monterrey para impulsar el desarrollo competitivo regional de México". *Memorias del Congreso de Sistemas de Innovación para la Competitividad. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato (Concyteg)*. Mexi.
- Monitor, G. E. (12 de 03 de 2017).
www.espae.espol.edu.ec/images/stories/noticias/Reporte%20Ecuador%20GEM%2020

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

08.pdf <http://www.espae.espol.edu.ec/images/stories/noticias/Reporte%20Ecuador%20GEM%202008.pdf>. Obtenido de <http://www.espae.espol.edu.ec/images/stories/noticias/Reporte%20Ecuador%20GEM%202008.pdf>: <http://www.espae.espol.edu.ec/images/stories/noticias/Reporte%20Ecuador%20GEM%202008.pdf>

Navarro, A. (2011). *Emprendimiento Social y empresas de inserción en España. Aplicación del método Delphi para la determinación del perfil del emprendedor y las empresas sociales por emprendedores.*

OCDE, O. p. (2011). *Entrepreneurship, Growth.*

Scholes, J. y. (2006). *Dirección estratégica.* Mexico: Prentice Hall.

Scholtes, P. R. (1999). *Cómo Liderar.* Bogotá: Mc Graw Hill.

Sen, A. (2000). *Desarrollo como Libertad.*

Senescyt. (2014). La innovación factor fundamental para el emprendimiento.

Senplades. (2012). *Transformación de la matriz productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano.*

Stevenson, H. (2000). *Why the entrepreneurship has won.*

Thurik, R. y. (2004). *Entrepreneurship, Small Business and Economic Growth.*

Vinueza. (2012). *Yachay la ciudad del conocimiento.*

Zavala, G. (2014). *Influencia del Emprendimiento Juvenil en la Erradicación del desempleo en Guayaquil.*

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

DE LAS TIC A LAS TAC A TRAVÉS DEL CAMBIO METODOLÓGICO

Ovidia Soto Martín¹

Universidad de La Laguna

osotomar@ull.edu.es

Alberto de la Rosa Padilla²

Universidad de La Laguna

arosapad@ull.edu.es

Victoria Eugenia Martín Osorio³

Universidad de La Laguna

vemartin@ull.edu.es

Resumen

Innovambiental es un proyecto de creación y diseño de Materiales Didácticos Digitales e interactivos (MDDi) centrado en la formación de formadores. A lo largo de los últimos siete cursos académicos se ha implementado en los alumnos/as del Master de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato pertenecientes al ámbito científico tecnológico.

En el presente curso el objetivo principal del proyecto ha sido capacitar al alumnado en el diseño de las TAC, Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, a través del uso de las TIC, Tecnologías de la Información y el Conocimiento. La metodología aplicada ha consistido en la elaboración de un MDD interactivo grupal en formato iBook para la plataforma iPad con sistema operativo iOS. Los resultados obtenidos han contribuido a la optimización del trabajo cooperativo virtual y presencial a través de estrategias basadas en resolución de problemas relacionados con el ámbito científico-tecnológico en general, y en particular, con la introducción de Especies Exóticas Invasoras y las consecuencias para la conservación de la Biodiversidad Canaria.

Palabras claves

TIC, TAC, MDDi, Innovación educativa, aprendizaje interactivo.

Introducción y Objetivos

¹ Ovidia Soto Martín. Máster en Formación de Profesorado por la Universidad de La Laguna. Especialista en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Investigadora del grupo ATRAE (Aplicación de Tecnologías de Realidad Aumentada en Educación) y del grupo INNOVAMBIENTAL, ambos de la ULL. Formadora del INCIBE (Instituto Nacional de Ciberseguridad). Formadora de Banana EDU.

² Alberto de la Rosa Padilla. Ingeniero agrícola y de montes. Máster en Biodiversidad terrestre y conservación en islas por la Universidad de La Laguna. Formador en herramientas digitales aplicadas en contextos educativos. Investigador del grupo INNOVAMBIENTAL de la ULL. Técnico en la promoción en las titulaciones de posgrado del Vicerrectorado de Docencia de La Universidad de La Laguna. Miembro del Comité de evaluación de la actividad docente de la ULL.

³ Victoria Eugenia Martín Osorio. Profesora titular del Departamento de Botánica, Ecología y Fisiología Vegetal de la Universidad de La Laguna. Especialista Universitaria en Educación Ambiental para la Sostenibilidad de la Cátedra Unesco. Directora del grupo de innovación educativa INNOVAMBIENTAL.

Innovambiental es un proyecto de creación y diseño de Materiales Didácticos Digitales (MDD), seleccionado en las Convocatorias de Innovación Educativa del Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa, de la Universidad de La Laguna, desde el curso académico 2010-11. Llegando a obtener un accésit en el marco del 4º premio de innovación educativa convocado por el Rector de la Universidad de La Laguna mediante Resolución de fecha 20 de enero de 2015.

Con la implementación del proyecto a lo largo de los últimos siete cursos hemos detectado debilidades y fortalezas que han contribuido a la evolución y mejora en el diseño y planificación del mismo. De igual forma, se ha constatado un progreso de los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la población destino, (Tabla 1). Consideramos que una de estas mejoras es la relacionada con el uso de la terminología precisa y la optimización del trabajo colaborativo virtual y presencial.

Es necesario concretar que, en el ámbito educativo, nos encontramos en un proceso de evolución desde el uso de las TIC al diseño y uso de las TAC. Relacionamos la Sociedad de la Información con aquella en la que empezamos a manejar las TICs con el objetivo de gestionar y acumular la información. En la actualidad, estamos inmersos en la Sociedad del Conocimiento en la que el manejo de las tecnologías ya no es tanto el acumular y gestionar información, sino que su importancia radica en que ésta se transforma en conocimiento, por lo que las tecnologías deben facilitar el acceso al conocimiento y a su aprendizaje, de lo que se desprende que las tecnologías indicadas de la Sociedad del Conocimiento son las TACs o TPACK, Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (Figura 1) (Harris *et al* 2009, Mishra & Koehler 2006).

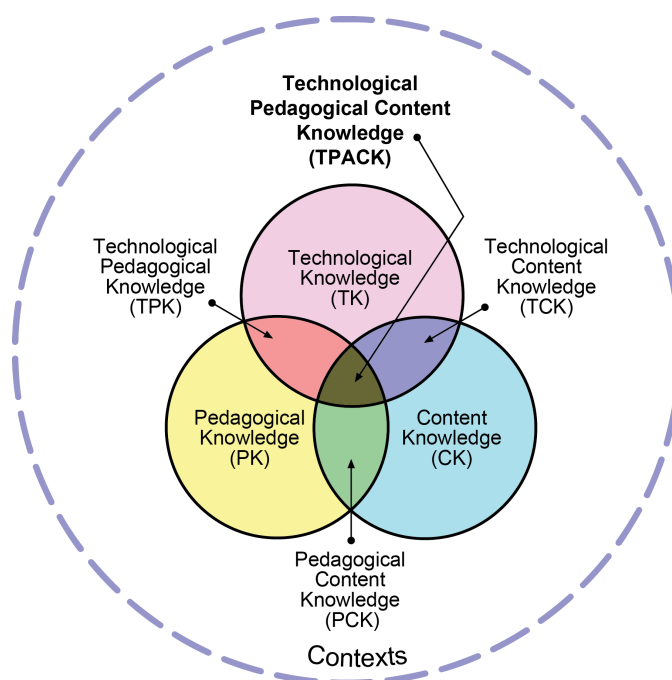


Figura 1. Diagrama de conceptos <http://www.tpack.org>

Los objetivos prioritarios del proyecto son:

- Capacitar en la construcción del conocimiento a través de la integración de los contenidos pedagógicos-tecnológicos.
- Capacitar en la planificación, diseño y elaboración de Materiales Didácticos Digitales (MDD) de aplicación en el ámbito científico tecnológico.
- Conocer las principales herramientas y aplicaciones disponibles (Apps) para la elaboración de los MDD.
- Capacitar en el uso de técnicas de innovación para transformar las guías docentes con la inclusión de MDD.
- Optimizar el trabajo cooperativo virtual y presencial a través de estrategias basadas en resolución de problemas y entornos personales de aprendizaje.

Metodología

A lo largo de los últimos cursos destacamos la mejora aplicada en la metodología docente como verdadero ejemplo de innovación educativa. La metodología llevada a la práctica se ha estructurado a raíz de los indicadores recogidos en las evaluaciones de años anteriores. Hemos evolucionado a una metodología fundamentada en un aprendizaje a través de la realización de proyectos, problemas y retos, es decir, aquella que establece un entorno activo de aprendizaje y sobre todo “cooperativo”. Una propuesta integradora y colaborativa, fue el hecho de hacer uso de diferentes sistemas operativos de forma simultánea. Buscando una mayor reusabilidad a los recursos elaborados y teniendo en cuenta el obstáculo que puede suponer el tener que estar en posesión de diferentes sistemas operativos para su posterior reproducción y uso didáctico, realizamos una selección de aplicaciones móviles y web disponibles para MacOS, Windows y Linux por igual y elaboramos una guía docente práctica que el alumnado podía consultar y seguir a través del Campus Virtual institucional (Moodle 2.7), (Figura 2). De esta forma el aprovechamiento de las aulas de informática de la Facultad de Educación (que trabajan con sistema operativo Linux), del aula Mac de la Fundación General Universidad de La Laguna (MacOS X) e incluso de los dispositivos personales del alumnado, cada uno con diferentes sistemas operativos o lo que hoy en día se denomina “Bring your Own Device –ByOD–”, podían ser utilizados para elaborar los MDD indistintamente. El único requisito era empaquetar los diferentes recursos al finalizar en un formato iBook, pero sin excluir la posibilidad de tenerlos disponibles en otras plataformas. Además, se ha aplicado una metodología dinámica adecuada teniendo en cuenta los niveles de competencias digitales de la población destino. Para implementarlo, se han impartido seminarios básicos y de seguimiento a diferentes sectores educacionales:

- Grados universitarios
- Máster formación profesorado
- Centros privados y públicos de primaria y secundaria
- Formación docente universitaria
- Formación docente secundaria

Complementariamente se han hecho sesiones de seguimiento a aquellos grupos docentes que habían sido formados el año anterior, para conocer su evolución.

ULL Campus virtual » Entorno virtual de docencia institucional 2013/2014

Usted se ha identificado como OVIDIA SOTO MARTIN (Salir)

Inicio Mi Campus Atención al usuario Salir

Entorno virtual de docencia institucional 2013/2014 » 125292021-INN-CT » Tema 9 » TAREA SESIONES VIRTUALES: Proyecto Unidad Didáctica...

Administración

- Administración del recurso página
 - Editar ajustes
 - Roles asignados localmente
 - Compruebe los permisos
 - Registros
 - Copia de seguridad
 - Restaurar
- Administración del curso
- Cambiar rol a...
- Ajustes de mi perfil

Navegación

- Área personal
 - Inicio del sitio
 - Páginas del sitio
 - Mi perfil
 - Curso actual

TAREA SESIONES VIRTUALES: Proyecto Unidad Didáctica Digital e Interactiva

Manual de iBooks Author

Este manual está alojado en el observatorio tecnológico del Ministerio; un espacio de colaboración para el profesorado basado en la observación de la tecnología informática, tanto a nivel de hardware como de software, para, mediante su análisis y estudio, aplicarla en diferentes niveles educativos. Nos introduce en la primera versión del software iBooks Author.

Ayuda oficial de iBooks Author

Ayuda en línea oficial de la aplicación de escritorio iBooks Author 2.0. A través de la web, podemos acceder a la ayuda que Apple nos ofrece para mejorar y conocer las opciones que brinda esta aplicación. Esta web está actualizada en 2013.

Cuestionario sobre iBooks Author

Una vez consultados los enlaces de arriba, rellena el siguiente cuestionario, si tienes problemas para visualizarlo accede a través de [este enlace](#). El plazo finaliza el lunes 10/03/2014 a las 15:30 horas. Los formularios completados pasado el plazo no se tendrán en cuenta.

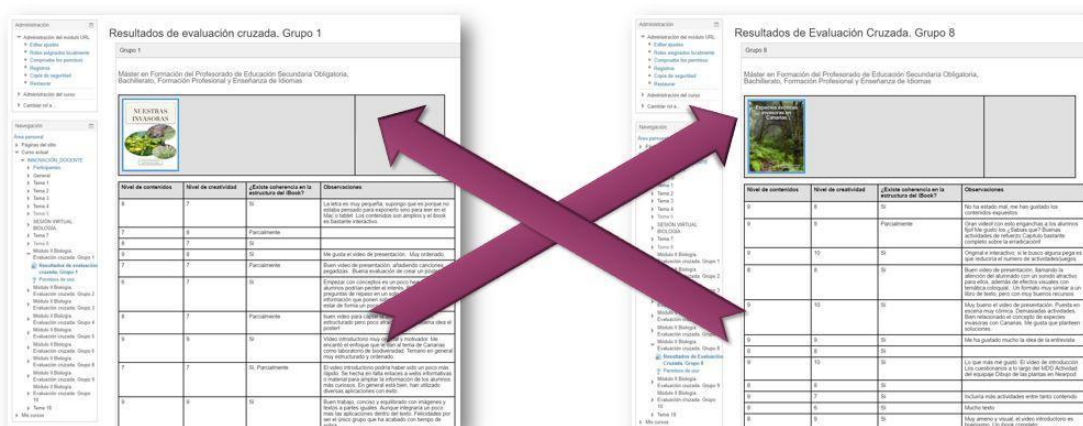
38 respuestas

[Ver todas las respuestas](#) [Publicar datos de análisis](#)

Figura 2.- Captura de pantalla del aula virtual de la asignatura. Campus Virtual ULL

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha buscado fomentar el aprendizaje autodirigido en el que los estudiantes trabajan en equipo, juzgan la dificultad de los problemas, plantean estrategias y evalúan constantemente lo que aprenden. La temática que se abordó fueron los efectos de la introducción de las especies exóticas invasoras en los ecosistemas canarios, que es una cuestión relacionada con contenidos conceptuales como la conservación de la biodiversidad en las islas Canarias y actitudinales como la sensibilización de la población en problemas medioambientales en las etapas de Secundaria y Bachillerato. En referencia al diseño de las actividades de las unidades didácticas se sugieren toda una serie de apps y herramientas que el alumnado deberá elegir conforme a las necesidades de su MDDi (Material Didáctico Digital e Interactivo) y su nivel de competencias y conocimientos. En este punto el papel del tutor como facilitador cobra vital importancia, ya que permite orientar al alumnado entre las múltiples posibilidades disponibles en red. De esta forma se capacita a los docentes-editores para optimizar los recursos y el tiempo, ya que se fomenta el pensamiento crítico acerca de la funcionalidad de las apps, su sencillez o complejidad y su efectividad a la hora de alcanzar el objetivo deseado.

Los materiales de ayuda, proporcionados a través del aula virtual, integraban formularios de autoevaluación y evaluación cruzada (Figura 3). Estas evaluaciones permiten la evaluación continua y se llevan a cabo desde la primera sesión. Además, son comparativas y transversales entre el alumnado. Esto se consigue mediante el uso de apps o herramientas web (como es el caso de Socrative o Formularios de Google) con las que se trabaja desde el inicio con el alumnado para que aprendan practicando.



Resultados de evaluación cruzada. Grupo 1

Mostrar en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Nivel de contenidos	Nivel de creatividad	¿Crea coherencia en la estructura del iBook?	Observaciones
1	1	SI	La foto es muy bonita, aunque con el fondo del video parece un poco oscuro, pero en general es muy bonita. Los contenidos son buenos y se ven en bastante claridad.
2	2	Parcialmente	
3	3	SI	
4	4	SI	
5	5	SI	
6	6	SI	
7	7	Parcialmente	
8	8	SI	
9	9	SI	
10	10	SI	
11	11	SI	
12	12	SI	
13	13	SI	
14	14	SI	
15	15	SI	
16	16	SI	
17	17	SI	
18	18	SI	
19	19	SI	
20	20	SI	
21	21	SI	
22	22	SI	
23	23	SI	
24	24	SI	
25	25	SI	
26	26	SI	
27	27	SI	
28	28	SI	
29	29	SI	
30	30	SI	
31	31	SI	
32	32	SI	
33	33	SI	
34	34	SI	
35	35	SI	
36	36	SI	
37	37	SI	
38	38	SI	
39	39	SI	
40	40	SI	
41	41	SI	
42	42	SI	
43	43	SI	
44	44	SI	
45	45	SI	
46	46	SI	
47	47	SI	
48	48	SI	
49	49	SI	
50	50	SI	
51	51	SI	
52	52	SI	
53	53	SI	
54	54	SI	
55	55	SI	
56	56	SI	
57	57	SI	
58	58	SI	
59	59	SI	
60	60	SI	
61	61	SI	
62	62	SI	
63	63	SI	
64	64	SI	
65	65	SI	
66	66	SI	
67	67	SI	
68	68	SI	
69	69	SI	
70	70	SI	
71	71	SI	
72	72	SI	
73	73	SI	
74	74	SI	
75	75	SI	
76	76	SI	
77	77	SI	
78	78	SI	
79	79	SI	
80	80	SI	
81	81	SI	
82	82	SI	
83	83	SI	
84	84	SI	
85	85	SI	
86	86	SI	
87	87	SI	
88	88	SI	
89	89	SI	
90	90	SI	
91	91	SI	
92	92	SI	
93	93	SI	
94	94	SI	
95	95	SI	
96	96	SI	
97	97	SI	
98	98	SI	
99	99	SI	
100	100	SI	

Resultados de Evaluación Cruzada. Grupo 8

Mostrar en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Nivel de contenidos	Nivel de creatividad	¿Crea coherencia en la estructura del iBook?	Observaciones
1	1	SI	No ha estado mal, me han gustado los contenidos.
2	2	Parcialmente	
3	3	SI	
4	4	SI	
5	5	SI	
6	6	SI	
7	7	SI	
8	8	SI	
9	9	SI	
10	10	SI	
11	11	SI	
12	12	SI	
13	13	SI	
14	14	SI	
15	15	SI	
16	16	SI	
17	17	SI	
18	18	SI	
19	19	SI	
20	20	SI	
21	21	SI	
22	22	SI	
23	23	SI	
24	24	SI	
25	25	SI	
26	26	SI	
27	27	SI	
28	28	SI	
29	29	SI	
30	30	SI	
31	31	SI	
32	32	SI	
33	33	SI	
34	34	SI	
35	35	SI	
36	36	SI	
37	37	SI	
38	38	SI	
39	39	SI	
40	40	SI	
41	41	SI	
42	42	SI	
43	43	SI	
44	44	SI	
45	45	SI	
46	46	SI	
47	47	SI	
48	48	SI	
49	49	SI	
50	50	SI	
51	51	SI	
52	52	SI	
53	53	SI	
54	54	SI	
55	55	SI	
56	56	SI	
57	57	SI	
58	58	SI	
59	59	SI	
60	60	SI	
61	61	SI	
62	62	SI	
63	63	SI	
64	64	SI	
65	65	SI	
66	66	SI	
67	67	SI	
68	68	SI	
69	69	SI	
70	70	SI	
71	71	SI	
72	72	SI	
73	73	SI	
74	74	SI	
75	75	SI	
76	76	SI	
77	77	SI	
78	78	SI	
79	79	SI	
80	80	SI	
81	81	SI	
82	82	SI	
83	83	SI	
84	84	SI	
85	85	SI	
86	86	SI	
87	87	SI	
88	88	SI	
89	89	SI	
90	90	SI	
91	91	SI	
92	92	SI	
93	93	SI	
94	94	SI	
95	95	SI	
96	96	SI	
97	97	SI	
98	98	SI	
99	99	SI	
100	100	SI	

Figura 3. Evaluación cruzada.

Esto permite a los discentes tener conocimiento de su evaluación, así como una valoración crítica del trabajo llevado a cabo por parte del resto de grupos para reforzar aquellos aspectos susceptibles de mejora. En la evaluación se valora el nivel de contenidos, el nivel de creatividad y la coherencia en la estructura del iBook. También se tiene en cuenta un apartado para agregar posibles observaciones.

Resultados

El principal resultado obtenido en este proyecto es el propio Material Didáctico Digital realizado por los alumnos/as (futuros formadores). Materiales o libros interactivos en formato iBook con una temática común, las Especies Exóticas Invasoras, enfocadas desde las perspectivas profesionales y académicas de los distintos grupos formados y de aplicación a la Secundaria o al Bachillerato. Además, a través de formularios de autoevaluación y de datos numéricos hemos recogido una serie de testimonios que nos indican que cada sector o grupo educacional presenta unas reflexiones u opiniones contrarias según el nivel académico en el que se encuentren. De forma que los alumnos de Grado, aún piensan que no se encontrarán con este tipo de tecnologías en el aula. Los de Máster, que sí, pero que tendrán problemas de infraestructuras. Los docentes universitarios no llegan a ver la aplicabilidad directa en su área. Y los docentes de secundaria confirman que llevan ya tiempo trabajando con este tipo de tecnologías, están deseando empezar y no encuentran problema que les frene, de hecho comentan que no se les ha formado para esto en la universidad y consideran que presentan carencias con respecto a las TACs.

Dicha encuesta está compuesta por 19 ítems, entre los que además de tener en cuenta datos como la edad y el sexo, se han valorado aspectos como los contenidos, la participación, los recursos didácticos, el desarrollo personal y observaciones y sugerencias.

Seis de estos ítems se han valorado mediante una escala ordinal que ha variado de 1 a 10, siendo 10 el caso más favorable, y 9 mediante una escala de frecuencia con los valores “sí”, “no” y “a veces”, siendo el “sí” el caso más favorable en 7 ítems y “no” en 2. Los valores de la media, la desviación estándar y el error estándar de las muestras se reflejan en la Tabla 1.

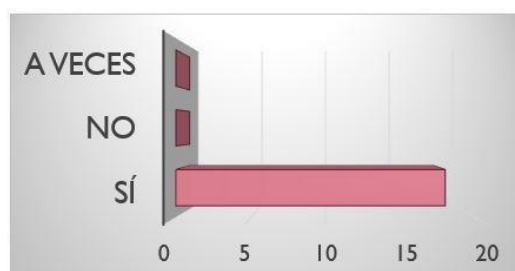
Tabla 1: Estadísticos descriptivos.

	Escala ordinal	Escala de frecuencia
\bar{x}	8,40	15,78
s	0,95	1,56
ES	0,22	0,37
Media (\bar{x}) , desviación estándar (s) y error estándar (ES)		

Cabe destacar el resultado obtenido a la pregunta: ¿He mejorado mi nivel de partida, con relación a las competencias previstas en el programa?, en el que la respuesta unánime fue “sí”. Asimismo, a las preguntas: ¿Se ha favorecido la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente? y ¿Las tareas previstas guardan relación con los criterios de evaluación del módulo?, se contestó en ambas con 17 “sí” y un “a veces”, obteniendo un 94,4% de éxito (Figura 4).

¿He mejorado mi nivel de partida, con relación a las competencias previstas en el programa?

Sí	18	100,0 %
No	0	0,0 %
A veces	0	0,0 %



¿Se ha favorecido la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente?

Sí	17	94,4 %
No	0	0,0 %
A veces	1	5,6 %

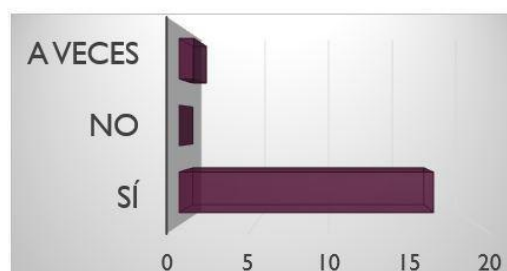


Figura 4. Resultados obtenidos en 2 preguntas de la encuesta de satisfacción.

Discusión y conclusiones

A lo largo de estos últimos años, nuestro equipo de innovación educativa INNOVAMBIENTAL ha podido ir evaluando los resultados obtenidos con el fin de mejorar y actualizar constantemente el entorno enseñanza-aprendizaje.

En convocatorias pasadas ya se puso de manifiesto sobre la necesidad de la inclusión de las competencias digitales en el desarrollo de las asignaturas del Máster de Formación del Profesorado y su aplicación en las prácticas docentes curriculares realizadas en los centros de Secundaria y Bachillerato. En el presente curso académico se ha vuelto a constatar este hecho, lo que supone la implementación del desarrollo de MDDi en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sistemas educativos no universitarios.

En referencia al objetivo general que se perseguía en esta investigación hemos comprobado cómo del curso académico 2014/2015 al 2015/2016 ha aumentado el número de Apps elegidas por el alumnado de 16 a 22 (Figura 5), lo que denota un mayor grado de precisión y destreza, a la hora de seleccionar la App idónea que mejor se adapta a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se le plantea al alumno como futuro docente. En la gráfica se muestran las Apps y herramientas digitales elegidas por los grupos que han obtenido un grado de aceptación igual o superior al 40%.

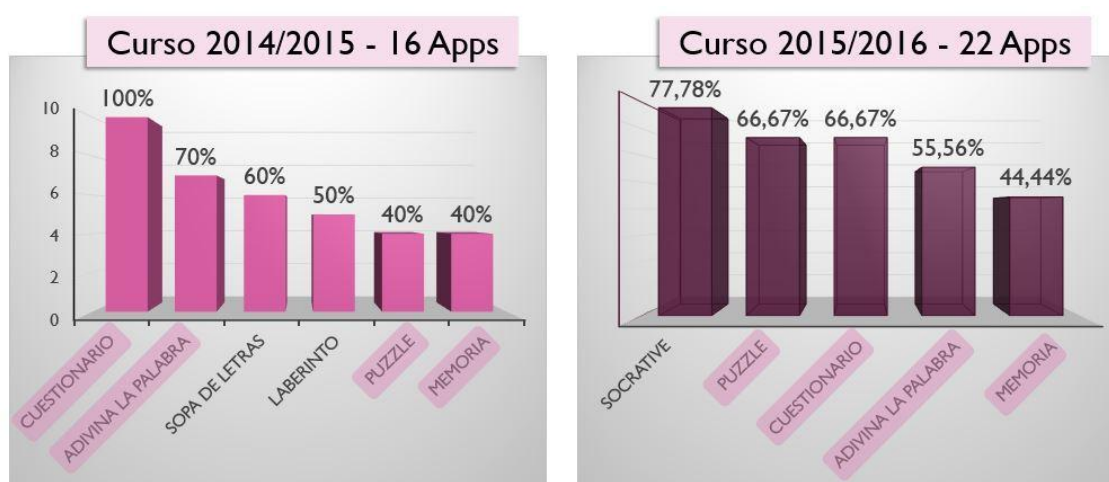


Figura 5. Apps elegidas por los grupos en los cursos 2014/2015 y 2015/2016.

Los resultados estadísticos derivados de la encuesta de satisfacción revelan que se ha alcanzado un alto grado de éxito ($8,40 \pm 0,95$ sobre 10, siendo 10 excelente, y $15,78 \pm 1,56$ sobre 18 casos favorables) en el que el alumnado, en líneas generales, considera el curso provechoso.

Por último, cabe señalar el éxito del trabajo colaborativo llevado a cabo en el aula que ha propiciado un ambiente crítico y enriquecedor; la posibilidad que se les ha abierto a los alumnos para poder innovar en cualquier asignatura que vayan a impartir una vez rota la

brecha tecnológica que han superado; y el grado de satisfacción alcanzado que ha quedado patente en las observaciones recogidas en la encuesta de satisfacción, de entre las que destacamos un pequeño ejemplo (Figura 6).

Me ha gustado mucho esta asignatura en la que he aprendido mucho y sobretodo la **oportunidad** que se nos brinda con trabajar con un dispositivo poco usual como es el equipo **MAC**.

TIC

FUTURO

Las horas se me iban volando tanto cuando nos explicaban los contenidos tanto cuando estábamos trabajando. Me pareció totalmente favorecedor conocer nuevas aplicaciones y trabajar con el ibook, además **lo voy a usar** en mis futuras clases. Gracias

Figura 6. Detalle de los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción.

Referencias bibliográficas

- Albion, P.R. (2008). Web 2.0 in teacher education: two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25 (3/4), 181-198.
- Carvalho, L., & Morais, E. (2011). Aprender com as TIC. In *Actas da Conferencia Ibérica em inovação na Educação com TIC* (pp. 453-454). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Coutinho, C. P. (2005). *Construtivismo e investigação em hipermédia: aspectos teóricos e metodológicos, expetativas e resultados*. Braga: Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Harris, J., Mishra, P., y M.J. Koehler (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393–416.
- Koehler, M. J. El concepto de TPACK, recuperado el 2 de septiembre de 2014 <http://www.tpack.org>
- Koehler, M.J., Mishra, P., Bouck, E.C., DeSchryver, M., Kereluik, K., Shin, T.S., y Wolf, L.G. (2011). Deep-play: Developing TPACK for 21st century teachers. *International Journal of Learning Sciences*, 6(2), 146–163.
- Learning Technology Standards Committee (2002). *IEEE Standard for Learning Object Metadata. IEEE Standard 1484.12.1*, Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York, 2002.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38 (1), 9-24.
- Margulis, L., y D. Sagan (1995). *Microcosmos: Cuatro mil millones de años de evolución desde nuestros ancestros microbianos*. Lewis Thomas, Ricard Guerrero (trad.) (2ª ed. edición). Tusquets Editores. pp. 317
- Martín Osorio, VE., Soto-Martín, O., Escarabajal, A. y Soto Martín, J. (2013). Material Didáctico Digital en formato de libro de texto interactivo. En MJ. Cuellar & J. O'Dwyer (coord.) 2013. *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las III Jornadas de Innovación Educativa de la ULL* (pp. 184-195). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Mishra, P., y M.J. Koehler (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4, pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

Soto Martín, O. y V. E. Martín Osorio (2015). De las TIC a las TAC en la formación de formadores. In O'Dwyer (coord.) 2015. *Innovación en la enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las V Jornadas de Innovación Educativa de la ULL*: 497-513.

Soto Martín, Martín Osorio y De la Rosa 2016. Materiales Didácticos Digitales a través del trabajo colaborativo. In Vega & O'Dwyer (Coord.) 2016. *Innovación docente para convencidos. VI Jornadas de Innovación educativa de la Universidad de La Laguna*: 343-350.

Tonucci, F. (2014) <http://www.lanacion.com.ar/m1/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas> recuperado el 2 de septiembre de 2014.

Zamora R., M. R. (2010). La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*.1, pp. 95-106.

ESTRATEGIAS PARA LA INTRODUCCIÓN PROGRESIVA DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN TÉCNICAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Laura Calvo García¹

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

laura.calvo@ehu.eus

Resumen:

Las enseñanzas oficiales de Grado han de concluir con la elaboración y defensa de un trabajo fin de Grado que se realiza, en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), durante el segundo cuatrimestre del cuarto año de estudios. Para introducir a los alumnos en la metodología del trabajo de investigación se ha diseñado un itinerario gradual que comienza en primer curso en el que se procura que los estudiantes vayan adquiriendo la competencia digital y la búsqueda de información bibliográfica por medio de un taller práctico en colaboración con los servicios de formación de la propia Universidad, todo ello enmarcado dentro de las prácticas de una asignatura de primer curso de los grados de Historia del Arte, Historia y Geografía y Ordenación del Territorio de la Facultad de Letras de la UPV/EHU.

Palabras clave:

Educación superior; Trabajo Fin de Grado; grado; investigación; bibliografía

1 Laura Calvo García es licenciada en Historia del Arte y Filología Hispánica. Desde el año 2006 ha trabajado en el ámbito de la educación impartiendo clase en secundaria, bachiller y la universidad, así como en museos y otras instituciones. Actualmente trabaja en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en el Departamento de Historia del Arte y Música de la Facultad de Letras de Vitoria-Gasteiz, donde imparte clase a los alumnos de los grados de Historia, Historia del Arte y Geografía y Ordenación del Territorio, labor que compagina con la finalización de su tesis doctoral sobre escultura romanista. Es autora de diversas publicaciones, tanto libros como artículos, sobre arte del País Vasco y de territorios limítrofes en época moderna (siglos XVI-XVIII). También es de su interés el ámbito de las revistas digitales, el acceso abierto, la difusión científica y la calidad de la producción editorial y la educación. Desde su creación en 2009 edita y coordina la revista de investigación en Historia del Arte *Ars Bilduma* de la UPV/EHU Press. Curriculum docente en investigador más completo en: <http://orcid.org/0000-0002-2080-5717>

El Espacio Europeo de Educación Superior redefine la docencia y la metodología del período formativo de los alumnos de grado. Prima el trabajo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apostando por las TIC especialmente. (HOLGADO BARROSO: 2016, 235). Como se establece en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, las enseñanzas oficiales de Grado han de concluir con «la elaboración y defensa de un trabajo fin de Grado», de «entre 6 y 30 créditos [que] deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título».² Es decir, que el alumnado de la Facultad de Letras de la Universidad del País Vasco ha de realizar un Trabajo de Fin de Grado (TFG) durante el segundo cuatrimestre del cuarto año, con una validez de 6 créditos ECTS en el que, guiado por un tutor, ha de demostrar que es capaz de aplicar los conocimientos aprendidos en el grado con una metodología propia, en este caso, de la Historia del Arte.

Entre las competencias que se buscan desarrollar en este trabajo, se pretende que los alumnos sean capaces de:

- «Conocer y emplear con rigor los instrumentos metodológicos característicos y propios de la disciplina.
- Analizar e interpretar las fuentes de diversa naturaleza necesarias y características para el progreso de la disciplina.
- Integrar los conocimientos interdisciplinares, metodológicos, instrumentales y de contenido trabajados a lo largo del Grado para desarrollar un discurso complejo y variado en sus perspectivas apropiado para un graduado en Historia del Arte.
- Aplicar de manera adecuada los aspectos teórico-prácticos de la disciplina trabajados a lo largo del Grado de Historia del Arte.»³

Aunque el TFG se realiza en cuarto del grado en Historia del Arte, en el Departamento de Historia del Arte y Música se planteó la necesidad de ir trabajando las cuestiones formales y metodológicas propias de un trabajo de investigación de forma gradual, introduciendo a los alumnos en el manejo de la bibliografía y, posteriormente, en la citación, teniendo siempre en cuenta que el fin no es conseguir un estudio inédito, sino la adquisición de las competencias arriba descritas por parte de los alumnos.

En el segundo cuatrimestre del primer año los alumnos de Historia, Historia del Arte y Geografía y Ordenación del Territorio cursan la asignatura básica de rama “Historia de los estilos artísticos”. Las competencias de esta asignatura invitan a los alumnos a «Realizar análisis, a nivel básico, de obras de artes de diversos contextos geográficos e históricos reconociendo en ellas las características

2 «Normativa sobre la elaboración y defensa del Trabajo Fin de Grado en la Facultad de letras de la UPV/EHU». https://www.ehu.eus/documents/1690128/2994286/2016-17_TFG-Normativa.pdf (Consultado el 10/03/2017)

3 «Anexo 3: Informe evaluación Grado Historia del Arte» https://www.ehu.eus/documents/1690128/3099811/HISTORIA_DEL_ARTE_20160412.pdf (Consultado el 10/03/2017)

fundamentales del estilo artístico y analizando la influencia de los diferentes entornos en las obras» y a «Desarrollar una expresión escrita y oral adecuada incorporando al discurso los elementos particulares de la disciplina desde el punto de vista de los estilos artísticos.»⁴

Buscando trabajar estas competencias se ha diseñado un trabajo cooperativo a través del cual el alumno de primer curso desarrolle los siguientes objetivos formativos:

- «Que el alumno conozca las características fundamentales de los estilos artísticos, reconociendo y manejando con soltura los elementos característicos de sus lenguajes formales.
- Que el alumno aplique en análisis sencillos las características fundamentales de cada estilo desarrollando paralela y progresivamente las destrezas necesarias para una correcta expresión oral y escrita.
- Que el alumno ubique cronológica y geográficamente el origen y desarrollo de los estilos artísticos occidentales estableciendo relaciones básicas entre aquellos y los contextos socioculturales e históricos contemporáneos más relevantes.
- Que el alumno conozca las obras de arte y los artistas más sobresalientes y significativas de la historia de los estilos artísticos».

Como prácticas obligatorias de la asignatura “Historia de los estilos artísticos”, los alumnos deben realizar una práctica titulada “Museo virtual”. Este trabajo se desarrolla de forma cooperativa, en grupos de tres alumnos. Los alumnos deben elegir cinco obras no vistas en clase, de diversos estilos, pudiendo incluir también manifestaciones artísticas de otras culturas, lo que permite una visión más amplia de los fenómenos culturales. Estas obras tienen en común un hilo conductor, ya que la actividad se plantea como la concepción de una pequeña exposición temporal que podrían diseñar para un museo o un centro cultural. Las piezas elegidas, que pueden ser tanto maquetas (obras de arquitectura), esculturas, pinturas, piezas de orfebrería, fotografías, vídeos de danza, cine, etc, han de ser comentadas desde el punto de vista de su estilo, aplicando la teoría vista en clase y sirviendo así de repaso y refuerzo de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura y trabajando la competencia transversal de las TIC y la introducción en la metodología de la investigación.

Dentro de una estructura de trabajo cooperativo (ÁLVAREZ ARREGUI: 2013, 113) los alumnos deben elegir las obras más adecuadas en base al tema que han elegido (por ejemplo la muerte en el arte, los animales fantásticos, el desnudo femenino y su evolución histórica, etc), comentarlas adecuadamente y

4 «Historia de los estilos artísticos. Guía docente (2016-2017)». [https://www.ehu.eus/es/web/letrak/artearen-historiako-gradua-aurtengo-ikasturtea?](https://www.ehu.eus/es/web/letrak/artearen-historiako-gradua-aurtengo-ikasturtea?p_p_id=upvehuapp_WAR_upvehuappportlet&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=0&p_p_col_count=1&p_p_lifecycle=1&_upvehuapp_WAR_upvehuappportlet_action=redirectAction&reu=/pls/entrada/plew0040.htm_asignatura_next?p_sesion=&p_cod_idioma=CAS&p_en_portal=S&p_cod_centro=130&p_cod_plan=GHARTE10&p_anyoAcad=act&p_pestanya=3&p_menu=guia&p_cod_asig=25561&p_ciclo=X&p_curso=1&p_dpto=&p_vengo_de=asig_cursos&p_centro_ori=130&p_plan_ori=GHARTE10)
 p_p_id=upvehuapp_WAR_upvehuappportlet&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=0&p_p_col_count=1&p_p_lifecycle=1&_upvehuapp_WAR_upvehuappportlet_action=redirectAction&reu=/pls/entrada/plew0040.htm_asignatura_next?
 p_sesion=&p_cod_idioma=CAS&p_en_portal=S&p_cod_centro=130&p_cod_plan=GHARTE10&p_anyoAcad=act&p_pestanya=3&p_menu=guia&p_cod_asig=25561&p_ciclo=X&p_curso=1&p_dpto=&p_vengo_de=asig_cursos&p_centro_ori=130&p_plan_ori=GHARTE10 (Consultado el 10/03/2017)

expresar el resultado de su análisis de forma oral, ante el resto de sus compañeros con ayuda de un proyector, en la fecha fijada previamente. No se debe entregar el trabajo escrito, resaltando así la importancia de la expresión oral, en este caso en grupo, con un tiempo de exposición de 25-30 minutos y con la participación como oyentes del resto de sus compañeros.⁵ Esta actividad puntúa un 20% de la nota final de la asignatura y es obligatoria para todos alumnos que realizan la evaluación mixta y que asisten a clase con regularidad.

La preparación de esta actividad se realiza fuera de clase y disponen de todo el cuatrimestre para ello. Debido a las características del grupo, muchos ellos residentes en otras ciudades y que acuden al centro solamente en horario escolar, o bien de la misma ciudad pero con horarios diferentes en base a los grupos en los que se han matriculado a comienzos de curso o de la titulación (Historia, Historia del Arte o Geografía y Ordenación del Territorio), resulta necesario formarles en las opciones de trabajo a distancia que ofrecen algunas empresas de forma gratuita. Muy útiles para el trabajo en grupo resultan herramientas como Google Drive, permitiendo que varios alumnos creen y modifiquen un archivo sin tener que reunirse previamente.

En el trabajo del “Museo virtual” se incide, además, en la bibliografía, con vistas al TFG, valorando si las fuentes en las que se basa el trabajo son científicas y fiables o no, si son adecuadas para el estudio de las obras propuestas y si las publicaciones están correctamente citadas siguiendo el modelo propuesto por la profesora.

Para trabajar las competencias y objetivos formativos de esta asignatura y, por otro lado, introducir a los alumnos en la metodología de los trabajos bibliográficos de carácter universitario se ha diseñado una actividad en colaboración con la Biblioteca Koldo Mitxelena de la Universidad del País Vasco, que se encarga de formar a los alumnos en estas cuestiones. En los TFGs uno de los criterios de valoración es si «Las fuentes y bibliografía empleadas son adecuadas dentro de un contexto académico».⁶ Previamente se acordó con la responsable del área de Historia del Arte, Teresa Matellán, una jornada práctica de cuatro horas de duración en horario lectivo en la que los alumnos, divididos en dos grupos, aprendían una serie de conceptos relacionados con la búsqueda bibliográfica y, por otro lado visitaban la biblioteca y los espacios reservados a los alumnos de la UPV/EHU.

5 En el informe de evaluación del tribunal de TFG se valora si el alumno «Expone las ideas fundamentales de su trabajo de forma clara y bien organizada» y si «Utiliza herramientas adecuadas para el apoyo a la exposición oral (instrumentos audiovisuales, presentación por diaporamas, etc..) y lo hace de manera eficaz y correcta.». Por ello se ha propuesto a los alumnos la presentación oral del trabajo. «Anexo 3: Informe evaluación Grado Historia del Arte». https://www.ehu.eus/documents/1690128/3099811/HISTORIA_DEL_ARTE_20160412.pdf (Consultado el 10/03/2017)

6 «Anexo 3: Informe evaluación Grado Historia del Arte.» https://www.ehu.eus/documents/1690128/3099811/HISTORIA_DEL_ARTE_20160412.pdf (Consultado el 10/03/2017)

En este taller primero se entregó a los alumnos un tríptico de la biblioteca y una serie de ejercicios prácticos, cuestiones teóricas y mapas. Se les explicó la ordenación de las diferentes salas en base a áreas de conocimiento, así como los servicios bibliotecarios para el alumnado de grado, como es la consulta de la colección en el catálogo digital, el préstamo, la renovación del préstamo online, las reservas, el acceso remoto mediante WiFi y el uso del servicio VPN para consultar los materiales electrónicos desde fuera de la universidad y las fotocopadoras y escáneres a disposición de los alumnos, así como las salas de trabajo en grupo.

Se explicó a los alumnos los tipos de publicaciones más básicas para alumnos de primer curso de grado, como son los libros, los artículos de revistas y los capítulos de libros, incidiendo en la manera correcta en la que han de ponerse en una bibliografía final y en cómo se buscan en el catálogo de la biblioteca, ya que hemos podido observar que algunos alumnos de los últimos cursos de los grados no eran capaces de manejarse con soltura en la biblioteca y, por lo tanto, nunca llegaban a la fuente original ni citaban correctamente. Se trabajó también tanto la búsqueda básica como la búsqueda avanzada con operadores booleanos. Previamente se les ha concienciado en sesiones anteriores sobre el rigor en los trabajos académicos, incidiendo en que la búsqueda bibliográfica es fundamental para realizar cualquier trabajo y que es muy importante que tengan en cuenta el origen de la información para distinguir fuentes fiables de otras que, por muy interesantes que puedan resultar, carecen de la entidad suficiente como para poder ser utilizadas en un nivel académico superior.

También se explicó qué es el plagio. En cursos anteriores se ha constatado que los alumnos, en un porcentaje muy alto, copian párrafos exactos de cualquier web que luego no citan y cuya autoría, por tanto, se atribuyen. Por eso creemos necesaria la explicación del concepto del plagio así como la correcta citación mediante comillas y notas a pie de página, cuestiones que, sin embargo, se han dejado para cursos posteriores, ya que el profesorado del departamento ha acordado una introducción progresiva en cuestiones metodológicas.

Otro punto importante del taller impartido en la biblioteca consistió en la explicación del CDU, el orden de las salas y las opciones del catálogo para la búsqueda avanzada de libros, que incluye la petición de ejemplares de bibliotecas de otros centros o la propuesta de adquisición de libros que consideren necesarios y que no estén en ninguno de los centros de la UPV/EHU.

Internet es una herramienta básica y necesaria hoy en día y es necesario que los alumnos conozcan los portales más sencillos, teniendo en cuenta su nivel, para la búsqueda de información bibliográfica fiable. Por ello se realizaron prácticas en Dialnet y, especialmente, en Dialnet Plus, y se aprendió cómo combinar el catálogo de la biblioteca y Dialnet para conseguir aquellas publicaciones que no estén en formato completo para descargar.

Como conclusión, podemos afirmar que, con la implantación de los nuevos grados, es necesario guiar al alumno en la adquisición progresiva de competencias y habilidades relacionadas con las TIC y con el acceso a la información. Por ello, a través de una presentación oral en grupo hemos trabajado las competencias y objetivos formativos de la asignatura impartida y hemos incidido en el rigor de la

información y en la búsqueda bibliográfica, introduciendo a los alumnos de forma progresiva en la metodología de la investigación. Ha sido una experiencia muy positiva, tanto por parte de la profesora como bien valorada por los alumnos, que han recalcado la importancia de las habilidades aprendidas y su utilidad y el hecho de haberse acercado a estas cuestiones desde el primer curso.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ARREGUI, E; RODRÍGUEZ MARTÍN, A.; SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2013), "Metodologías y recursos didácticos en los títulos de grado: ¿qué hace el profesorado y qué quiere el alumnado?", *Tendencias pedagógicas*, n.º 22, 2013, pp. 127-148.

CASTELLÓ BADIA, M. (2009), "Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, n.º 50, pp. 21-29.

FERNÁNDEZ IZQUIERDO, F. (2006), "Investigar, escribir y enseñar historia en la era de internet: presentación", *Hispania: Revista española de historia*, vol. 66, n.º 222, pp. 11-30.

HOLGADO BARROSO, J. (2016), *El Trabajo de Fin de Grado: una oportunidad para la investigación universitaria*, en CHOCRÓN GIRÁLDEZ, A.: *Calidad, docencia universitaria y encuestas: "Bolonia a coste cero"*, pp. 235-240.

LIESA ORÚS, M.; VÁZQUEZ TOLEDO, S; LLORET GAZO, J. (2016) "Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio", *Revista complutense de educación*, vol. 27, n.º 2, pp. 845-862.

MOLINA, C.; VILA MALDONADO, S.; AZUCENA PENAS IBÁÑEZ (2013), "Claves para la mejora de los estudios de grado a través de la coordinación docente: una propuesta de investigación", *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, año 38, n.º 23, pp. 23-39.

ROIG VILA, R.; BLASCO MIRA, J. E.; LLEDÓ CARRERES, A.: *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, Propuestas y Acciones*.

SALAZAR ORDÓÑEZ, M.; RODRÍGUEZ ENTRENA, M., (2014), "Investigación: una parte del aprendizaje del alumnado de pre y post-grado", en SANCHEZ BAYÓN, A.: *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios: teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*, pp. 411-420.

TORREGO GARCÍA, J. C.; NEGRO MONCAYO, A. (coords.) (2012), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid, Alianza Editorial.

CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARA EL PROFESIONAL UNIVERSITARIO DOCENTE: CÓMO EVITAR EL ABANDONO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE.

Propuesta de dos inventarios sobre factores de riesgo asociados al abandono académico de los alumnos

¹Nuria Hernández León
Universidad de Salamanca
nuriahleon@usal.es

Mario Miguel Hernández
Colegio Marista Champagnat de Salamanca
elrincondemario@me.com

Abstract: En este artículo se realiza una revisión de la literatura existente sobre el proceso de abandono académico por parte de los estudiantes. Partiendo de los estudios previos de la materia, se exponen los elementos que se han relacionado estadísticamente con el abandono académico del estudiante (señalando tanto factores individuales como factores externos al estudiante). También se analizan las variables relacionadas en casos especiales como el abandono académico temprano de los alumnos con discapacidad o el abandono en cursos de formación bajo modalidad online. Finalmente se mencionan algunos proyectos de éxito de intervención y prevención del abandono escolar, para concluir con la realización por parte de los autores de este artículo de 2 inventarios o “check list” basados en las investigaciones existentes sobre abandono académico de los estudiantes: (1) El inventario de Hernández-León y Miguel-Hernández sobre factores de riesgo del abandono académico del estudiante, y el (2) El inventario de Hernández-León y Miguel-Hernández sobre aspectos de mejora del centro educativo para evitar el abandono escolar.

Palabras clave: Abandono escolar, Inventario Hernández-León & Miguel-Hernández, formación online, discapacidad.

1. INTRODUCCIÓN

Nuria Hernández León es Licenciada en Psicología. Ha trabajado en el ámbito de los Recursos Humanos, la investigación, formación y creación de empresas. Actualmente realiza el Doctorado en Economía de la empresa por la Universidad de Salamanca.

Mario Miguel Hernández trabaja como Profesor de Primaria, con las especialidades de Inglés y música. También es graduado en Logopedia por la Universidad Pontificia de Salamanca.

El abandono escolar es un tema de gran relevancia personal, social, nacional y económica, ya que tiene consecuencias no sólo para el propio estudiante sino también para la sociedad en su conjunto.

Para el estudiante, dejar sus estudios, fundamentalmente en primaria o secundaria, está asociado a una mayor vulnerabilidad económica futura, peores posibilidades de promoción laboral, problemas de salud y a una falta de conocimientos relevantes.

A nivel social, el abandono escolar en secundaria está relacionado con un mayor número de conductas delictivas y más uso del sistema judicial (Scott, Zhang y Kopal 2015), ya que la formación no sólo está relacionada con mayores oportunidades laborales y económicas, sino que está en la base de la formación de ciudadanos que saben convivir en comunidad. De hecho, cerca del 80% de las personas que están en prisión no tienen titulación de estudios de secundaria (Lehr C., Johnson D., Bremer C., Cosío A. y Thomson M. 2004). Existe evidencia de que en sociedades en las que hay un gran porcentaje de abandono escolar en secundaria, aumenta la desigualdad económica, hay un aumento de la pobreza y menores posibilidades de crecimiento económico, aumentando los gastos públicos en sanidad, justicia, prestaciones por desempleo, etc. (Calero-Martínez J., Gil-Izquierdo M. y Fernández-Gutiérrez M., 2011).

Además, en estos momentos vivimos en un mundo cuya economía es global, competitiva, cambiante y con una tendencia a la movilidad de los trabajadores hacia áreas donde hay trabajo. Esta situación hace que sea aún más relevante la flexibilidad y la formación continua por parte de las personas, y aún más si forman parte de colectivos más vulnerables, como son las personas con discapacidad.

Dada la relevancia del tema, existen múltiples estudios que intentan explicar las variables asociadas al abandono escolar, y proyectos de intervención tanto institucionales, nacionales e internacionales con el fin de prevenirlo. Debido a ello, el Consejo de la Unión Europea en el 2009, se planteó llegar al objetivo del 10% del abandono escolar en el año 2020 para todos los estados miembros.

A nivel de organizativo, las empresas e instituciones de formación deberían tener en cuenta no sólo los objetivos para reducir los factores que se han demostrado que están asociados al abandono escolar y aumentar aquellos asociados a la permanencia en los estudios, sino también considerar los factores vinculados a los colectivos y particularidades de los alumnos, la modalidad de impartición y las políticas de prevención e intervención del abandono escolar que se han demostrado eficaces.

2. EL ABANDONO ESCOLAR EN CIFRAS

Según el libro editado por el Ministerio de Educación de España de Calero-Martínez J., Gil-Izquierdo M. y Fernández-Gutiérrez M. (2011), sobre los costes del abandono escolar en la educación secundaria en España, podemos afirmar que en España, en el 2007 abandonaron los estudios sin haber terminado la educación secundaria 1.162.531 jóvenes de entre 18 y 24 años. En el 2015, según los datos del Eurostat (la oficina de estadística de la Unión Europea), no parece haber mejorado esta tasa de abandono, ya que, además de estar lejos del objetivo del 10% planteado para los estados miembros en 2009, España es líder en la Unión Europea en abandono escolar prematuro para personas entre 18-24 años, con una tasa del 21,9%. Además, según parece, la proporción de fracaso escolar en los hombres (25,6%) es superior a la de las mujeres (18,1%). A la vista de los datos, parece preocupante que los porcentajes de abandono escolar de España dupliquen la tasa media europea (11,1%). Por otro lado, la edad más

frecuente en la que se abandonan los estudios en España, según la investigación de García-Gracia et al. (2013), son los 15 años (un 44% del abandono escolar se produce a esta edad).

En EEUU, (Azzam A. 2007), una tercera parte de la población abandona los estudios en secundaria, de hecho, cada 9 segundos un estudiante de secundaria abandona sus estudios. De esta forma, 1 de cada 8 niños estadounidenses no acabarán la secundaria (Lehr C., Johnson D., Bremer C., Cosio A. y Thomson M. 2004).

En el caso de los hispanos y negros, ese porcentaje se incrementa hasta el 50%. Con respecto a las personas con discapacidad, según el Departamento de educación de EEUU, durante el curso escolar 1998-1999 solamente un 57% obtuvo un título oficial de formación (Lehr C., Johnson D., Bremer C., Cosio A. y Thomson M. 2004). De los jóvenes con discapacidad el mayor porcentaje de abandono escolar lo tienen las personas con trastornos emocionales y comportamentales (un 50%) y con dificultades en el aprendizaje (un 30%) (Lehr et al. 2004).

Una de las medidas que se suelen utilizar para reducir el abandono escolar es redirigir a los alumnos a estudios más profesionalizadores con el fin de tener un acceso más inmediato al mundo laboral. Si bien es cierto que tienen un acceso más inmediato al mundo del trabajo, también es verdad que son colectivos con mayor vulnerabilidad a partir de los 40 años que aquellos que tienen unos estudios más académicos. (Padrós M., Duque E. y Molina S. 2011).

Si analizamos las repercusiones económicas que podría tener a lo largo de toda la vida finalizar o no los estudios de secundaria, observamos que el salario medio estadounidense de una persona sin estudios de secundaria, en 2006, para las mujeres era de 13.255\$, y para los hombres era de 22.151\$. Mientras que si tenían el título de secundaria, los salarios medios ascendían a 20.650\$ y 31.715\$ de mujeres y hombres respectivamente (Tyler J. y Lofstrom M. 2009). Con estos datos, podemos concluir que es rentable en términos económicos, tanto a nivel personal como social, finalizar los estudios de secundaria.

3. EL PROCESO DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS

Las investigaciones existentes al respecto hablan del abandono escolar temprano no como un evento que sucede por razones repentinas, sino como un proceso que se va gestando en edades tempranas, pudiendo identificar factores predictivos en niños pequeños, como la conducta académica y social, y el rendimiento académico. Numerosas investigaciones confirman la importancia de la educación en los primeros años de vida (hasta los 6 años de edad) para realizar los reajustes necesarios y redirigir la educación con el fin de tener un adecuado desarrollo psicológico, social, emocional y físico que contribuirá posteriormente a reducir el abandono escolar (Ruiz-González A. 2015).

El proceso de “desenganche” escolar comienza porque el niño se queda retrasado con respecto a los demás, por lo que recibe castigos y reprimendas, aumentando poco a poco su sentimiento de fracaso e insatisfacción en el contexto educativo. Finalmente, acaba considerando el abandono del entorno educativo como una forma de autoafirmarse como persona ante esos sentimientos negativos de fracaso, y como una forma de conseguir éxito personal. Para evitar este proceso es importante que en el contexto educativo se promuevan acciones para que todos los alumnos experimenten la sensación

de que aprenden, que progresan y que tienen experiencias de éxito merecido en las actividades que se les plantean, incluyendo (y con más razón) a aquellos que no van bien académicamente. (Marina-Torres J. 2011).

4. CAUSAS DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES

4.1.- Variables relacionadas con el abandono académico de los estudiantes

Existe un estudio de Rumberger y Ah Lim (2008) donde se realiza una revisión bibliográfica de 203 publicaciones que abarcan 25 años de investigación sobre las razones y predictores estadísticamente significativos por los cuáles los estudiantes abandonan prematuramente los estudios. Esta investigación es la más completa realizada sobre esta temática hasta la fecha. En dicha investigación afirman que si bien es cierto que es difícil demostrar una relación causal entre el abandono de los estudiantes con un único factor, se han encontrado muchos estudios con resultados similares. De forma que en la siguiente tabla hemos resumido y estructurado los datos encontrados en dicha revisión, diferenciando aquellos factores asociados al propio estudiante, y aquellos que son externos al mismo. Además, hemos incluido también en dicha tabla los datos obtenidos del manual de Lehr C., Johnson D., Bremer C., Cosio A. y Thomson M. (2004), ya que incluye diferentes estudios con distintas particularidades, como las personas con discapacidad, variables como la edad y otros aspectos (que no incluía el estudio de Rumberger y Ah Lim (2008)). También hemos incluido el estudio de Park A.K. y Bonitz V.S. (2015) en el que explica las variables asociadas al abandono académico en secundaria, en el que analizaron una muestra de 15.753 estudiantes de secundaria.

Es importante mencionar que el hecho de estar asociados no significa que haya causalidad de dichas variables, sino que dichos aspectos se relacionan estadísticamente con el abandono escolar.

Tabla 1.- Factores asociados al abandono del estudiante

FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO ESCOLAR INDIVIDUALES	FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO ESCOLAR EXTERNOS
Rendimiento educativo en el instituto y educación primaria: <ul style="list-style-type: none"> - Tener malas calificaciones afecta tanto en primaria como en el instituto. - Repetir de curso afecta en primaria o secundaria. - Tener menos habilidades lingüísticas de expresión o comprensión oral y escrita está relacionado con peor rendimiento académico, e indirectamente, con abandono escolar. 	La estructura de la familia: <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes que no viven con sus 2 progenitores tienen más tasa de abandono. - Vivir acontecimientos familiares estresantes: muertes, movilidad familiar, enfermedades, cambios de vivienda y movilidad (esta última afecta fundamentalmente en secundaria).

<p>Conductas del propio estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No participar de manera activa a nivel académico (alto ausentismo escolar, no hacer los deberes). El ausentismo tiene bastante peso con el abandono del estudiante en secundaria. - No participar socialmente (no participar en actividades extracurriculares ni en grupos de deporte). - Conducta delincuente y mal comportamiento en secundaria. - Toma de alcohol y drogas en el instituto. - Embarazo, paternidad y crianza de hijos siendo adolescente. - Tener amigos que delinquen o que abandonan los estudios. - Trabajar más de 20 horas a la semana (trabajar pocas horas compatibles con los estudios no está asociado a abandono escolar). 	<p>Conductas parentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas de que sus hijos estudiarán poco. - No realizar seguimiento del progreso educativo de los hijos. - No tener comunicación con el colegio. - No tener conocimiento por parte de los padres de quiénes son sus amigos. - No darle apoyo escolar en casa. <p>Conductas de los hermanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si un hermano ha abandonado los estudios.
<p>Actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas educativas (quien tiene expectativas de estudiar más, tiene menor abandono escolar). 	<p>Menores recursos familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menor educación de los padres. - Menor estatus socioeconómico (esto influye especialmente en secundaria). - Hay más abandono en familias en desempleo.
<p>Factores demográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay más abandono en hombres que en mujeres. - Hay más abandono escolar en negros, hispanos y americanos nativos que en asiáticos y blancos (en estudios norteamericanos). En el caso de estudios españoles, hay más tasa de abandono en inmigrantes y gitanos. - Tienen más tasa de abandono la primera y tercera generación de inmigrantes que la segunda. - Hay menor abandono si se domina bien el idioma. - Reconocer y respetar la lengua materna y la cultura de inmigrantes en el entorno escolar 	<p>Un 20% del abandono se debe a características de las escuelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición del cuerpo estudiantil: hay menor abandono en colegios con estudiantes “aventajados”. - Recursos: hay pocos estudios que demuestren que esta variable influye en el abandono escolar. - Estructura de la escuela: las clases pequeñas (15:1) están asociadas a menor tasa de abandono en secundaria. - Políticas y prácticas de la escuela: Si hay mayor número de alumnos haciendo los deberes y mayor número de alumnos asistiendo a clase hay menor abandono escolar.

<p>hace que haya menos abandono escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edad: las personas que abandonan los estudios tienen más edad que sus compañeros de clase. - El lugar de residencia influye en la tasa de abandono: hay más abandono en núcleos urbanos que en áreas no metropolitanas. 	<p>Si hay una pobre disciplina (con interrupciones en clase o en la escuela) el abandono es mayor. Cuando es obligatorio asistir a la escuela a una edad mayor de los 16 años hay menor tasa de abandono.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima del colegio: si es positivo hay menor tasa de abandono. <p><i>Nota: El tamaño del colegio parece no estar relacionado con el abandono escolar.</i> <i>El tipo de examen no parece estar relacionado con la tasa de abandono.</i></p>
<p>Personalidad del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntuar alto en el rasgo de personalidad “conciencia o responsabilidad” reduce el abandono escolar. - Algunas investigaciones relacionan puntuar alto en el rasgo de personalidad “extraversión” con un menor abandono escolar en primaria, y mayor abandono en secundaria. <p><i>Nota: los constructos como autoeficacia y valor subjetivo de la tarea no parecen estar relacionados con el abandono escolar.</i></p>	<p>Características de la comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los barrios ricos proporcionan más acceso a servicios y recursos, aunque vivir en un barrio pobre no necesariamente se asocia con abandono escolar.
<p>Discapacidad del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener discapacidad está asociado a una mayor tasa de abandono escolar, especialmente si es una discapacidad emocional o comportamental. 	

Al igual que en otros países, en el caso de España se evidencia una *mayor tasa de abandono escolar de los varones con respecto a las mujeres*. Se ha intentado analizar a qué puede ser debido, y por ello se han realizado investigaciones para asociar variables demográficas vinculadas al abandono escolar por géneros. Entre estas investigaciones destacamos la de Casquero-Tomás A. y Navarro-Gómez M. (2010) en la que se investigan los datos demográficos de España vinculados a la EPA (encuesta de población activa) y el abandono escolar por géneros. Encuentran que en el caso de las mujeres el abandono escolar está asociado a las variables fracaso escolar, nacionalidad del padre, educación y situación laboral de la madre. En el caso de los varones, el abandono escolar está asociado a las variables ocupación de los padres (como obreros) y a la situación del mercado laboral más cercano. De esta forma, se puede decir que los

factores socioeconómicos y del mercado laboral influyen de manera diferenciada en hombres y mujeres en las decisiones que toman con respecto a su educación y formación. Por otro lado, desde el punto de vista de la sociología de la educación, existe relación entre los valores asociados a la masculinidad o feminidad y la formación de la propia identidad con esta diferencia de abandono escolar asociada al género. La razón es porque en algunas investigaciones asocian el éxito escolar más con feminidad, y la desobediencia o falta de atención más con masculinidad que feminidad. (Padrós M., Duque E. y Molina S. 2011), de manera que los adolescentes adoptan este tipo de conductas para comportarse conforme a los roles asociados a su género.

Un punto de vista complementario en el estudio del abandono escolar, es analizar cuáles son las razones de la permanencia de los alumnos en los estudios. Marina-Torres J. (2011) se plantea esta cuestión en su artículo, afirmando que existen 5 razones para que los adolescentes continúen sus estudios: (1) Porque le gusta estudiar. (2) Porque no le gusta estudiar, pero se plantea que es la única opción para tener un trabajo aceptable o un status que desea. Los que estudian por esta razón, cuando existe una alta tasa de paro, se desincentiva la finalización de los estudios de secundaria debido al cambio en las expectativas de empleo (Vaquero-García A. 2005). (3) La tercera razón para permanecer estudiando son aquellos alumnos a los que no les gusta estudiar, no les preocupa aún su futuro, pero tienen una presión familiar o social para que estudien. (4) Otro grupo es aquel al que no le gusta estudiar, no les preocupa aún su futuro, no tienen presión familiar, pero les parece la mejor manera de pasar el tiempo. (5) Y, por último, están los que no les gusta estudiar, quieren trabajar, pero no encuentran trabajo, y vuelven a los estudios. Este último grupo de estudiantes ha aumentado en España a raíz de la crisis económica existente.

De este estudio, por tanto, se pueden inferir 5 distintos tipos de clientes - objetivo con sus distintas razones de compra o uso de los servicios de formación.

Según Vaquero-García A. (2005), hay una serie de *factores que incentivan la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo en España*, como son el paro juvenil (a mayor paro mayor permanencia en el sistema educativo).

Este mismo autor afirma que la permanencia en el sistema educativo está también muy relacionada con el nivel de los estudios de los progenitores (especialmente el nivel del padre).

Vemos, pues, que las razones para el abandono escolar o su permanencia en los estudios son multicausales, no sólo atribuibles al propio estudiante, sino que también están involucrados agentes externos al individuo que hay que tener en cuenta para abordar la problemática del fracaso escolar.

4.2.- Abandono académico y formación online.

Gracias a la globalización y al uso generalizado de Internet en los últimos años se ha producido un incremento de la formación on-line o a distancia, de forma que, por ejemplo, la sociedad norteamericana pasó de un 10% de alumnos en cursos online en el año 2003 a un 30% en el años 2009 (Hart C. 2012; Christensen et al. 2011).

Mientras que hace sólo unas décadas la modalidad de impartición era fundamentalmente presencial, progresivamente se van incorporando las modalidades online no sólo en el ámbito universitario, sino también en niveles de secundaria y formación profesional

(Sáez-Arenas J. 2010), o dirigidos a la población general, como los cursos MOOC (Massive Online Open Courses), (Vinader-Segura R. y Abuín-Vences N. 2013).

Analizando la literatura existente, podemos encontrar una revisión bibliográfica de Hart C. (2012) en la que analiza los factores vinculados a la terminación de cursos online en función de la investigación existente. De manera que identifica una serie de factores que facilitan el que se terminen los estudios online y otros factores que lo dificultan.

Los *factores que facilitan la terminación de los estudios online*, son:

- Estar próximo a terminar los estudios y haber alcanzado un nivel alto de estudios.
- Necesitar formación flexible y asincrónica por tener que conciliar la vida personal y laboral (tanto para hombres como para mujeres).
- Tener buenos hábitos de estudio y trabajo, y saber planificarse y gestionar su tiempo.
- Tener un fuerte compromiso con la meta y motivación para terminar el curso, valorando la obtención de estudios y formación.
- Los alumnos con mejores calificaciones son más persistentes.
- Calidad de la interacción con el tutor online y los compañeros.
- Satisfacción con el curso online.
- Sentimiento de autoeficacia, y tener un “locus de control interno”.
- Sentirse a gusto con entornos online.
- Apoyo de la familia, de los compañeros de trabajo o de los propios alumnos del curso online.

Por otro lado, según la revisión de Hart, C. del 2012 *los factores que dificultan terminar un curso online* son:

- Tener un estilo de aprendizaje auditivo.
- Dificultad para acceder a los recursos electrónicos.
- Sentimiento de aislamiento de los profesores y de los otros alumnos, y dificultad para comunicarse con ellos.
- Poca participación en el curso on line (con comentarios, realización de ejercicios, etc).
- Falta de accesibilidad al ordenador.
- Limitaciones de tiempo personales.

Analizando la literatura existente, también encontramos una combinación de factores que predicen que el alumno no acabe un curso on line: peores calificaciones, menor edad, y menores años de formación universitaria previa.

Si comparamos las dos revisiones que hemos comentado en este apartado y en el anterior sobre el abandono escolar de estudiantes: la primera con alumnos de secundaria bajo la modalidad presencial, y la segunda con estudiantes universitarios de cursos online, vemos que los factores que determinan el abandono de los estudiantes no son todos iguales, de tal forma que tanto la edad como la modalidad de impartición de la formación es relevante para analizar el abandono estudiantil. De hecho, existen investigaciones, como la de Ashby J., Sadera W. y McNary S. (2011) en la que encuentra diferencias significativas en el aprendizaje de matemáticas en función de la modalidad de impartición del curso (presencial, semipresencial u on-line), encontrando

que los alumnos aprendían peor las matemáticas en la forma semipresencial, un poco mejor de la forma online, y la mejor manera en la que aprendían era la presencial.

Teniendo en cuenta que, según hemos visto en las revisiones comentadas, tanto para la formación presencial como para la online un mejor rendimiento académico y unas mejores las calificaciones están relacionados con una menor tasa de abandono escolar, en el caso de las matemáticas, para los sujetos del experimento de Ashby et al. (2011) se podría inferir que habría una menor tasa de abandono estudiantil si se impartiera la formación bajo la modalidad presencial. Por ello, sería interesante analizar con qué modalidad de formación se obtiene una mejor calificación y un mejor aprendizaje en cada una de las materias o asignaturas a impartir, ya que la elección de una adecuada modalidad de formación podría significar una reducción de la tasa de abandono.

A nivel de marketing, para una empresa u organización que imparta formación on-line, será fundamental tener en cuenta tanto los factores que facilitan y dificultan la terminación de la formación online que hemos comentado, como trabajar la imagen de marca de la organización online, su posicionamiento web, y tener en cuenta el “personal branding” de los docentes y tutores del curso, entre otros aspectos.

4.3.- Abandono académico y discapacidad

Existen muchos menos estudios sobre los factores vinculados al abandono escolar de las personas con discapacidad con respecto a las que no la tienen. No obstante, en el manual de Lehr C., Johnson D., Bremer C., Cosio A. y Thomson M. (2004), podemos encontrar una síntesis de la investigación sobre el tema, encontrando los siguientes factores asociados al abandono escolar en estudiantes con discapacidad:

- Bajas calificaciones escolares.
- Peor dominio del idioma o tener un contexto familiar hispano (datos obtenidos en estudios de población estadounidense).
- Tener discapacidad emocional o conductual.
- Tener padres desempleados o con menor educación.
- Absentismo e impuntualidad escolar.
- Bajo apoyo por parte de los padres.
- Baja participación en actividades extracurriculares.
- Problemas de alcohol y drogas.
- Actitudes negativas hacia la escuela.
- Un nivel alto de movilidad escolar.
- Repetir curso: esto es importante, porque el 90% de los que repiten un curso y tienen dificultades de aprendizaje abandonan los estudios.
- La cantidad de tiempo que dedica la escuela para la educación especial: a menor tiempo dedicado más tasa de abandono.
- Tipos de servicios y forma de servicios dirigidos a las personas con discapacidad (asesoramiento, tutorías, orientación laboral).
- Las expectativas del colegio con respecto a las personas con discapacidad (a mayor expectativas menor tasa de abandono).
- Si la escuela pone un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades para tener una vida independiente y la formación para el empleo competitivo hay una menor tasa de abandono.
- La movilidad y la forma en que se llega a la escuela también influyen, de forma que un mayor número de trasbordos para llegar al colegio o un mayor cambio en los servicios de transporte se asocia a mayores tasas de abandono.

Según la investigación existente, estos serían los factores asociados a una mayor tasa de abandono escolar en personas con discapacidad, y, por tanto, en un programa de intervención y prevención dirigido a este colectivo se tendrían que poner objetivos concretos dirigidos a estos factores mencionados. Pero no sólo hay que tener en cuenta estos aspectos, sino también el colectivo y las características concretas a las que va dirigido el programa de intervención, así, por ejemplo, en el artículo de Ruiz-Rodríguez E. (2008) se plantea que las familias con Síndrome de Down han de adaptarse al ritmo de aprendizaje que tenga el hijo, teniendo en cuenta su estado emocional-afectivo y sus motivaciones e intereses. Hace especial hincapié en no frustrarse cuando las expectativas de aprendizaje no se cumplen, y en el respeto y aceptación de las diferencias y particularidades de su hijo. Otro ejemplo es el caso de las intervenciones psicoeducativas para integrar a personas del espectro autista. Silvina-Felici M. (2005) en su tesis plantea una serie de objetivos por parte de las organizaciones educativas con el fin de integrar a estos niños en una escuela de diversidad: *“1) Determinar las posibilidades de integración de niños con patologías de espectro autista en una escuela de la diversidad. 2) Identificar las intervenciones psicoeducativas más eficaces para el logro de dicha integración. 3) Proporcionar conocimientos a los profesionales psicólogos acerca de los beneficios de un abordaje de este tipo para la problemática del autismo.”*

4.4.- Rasgos de personalidad y abandono del estudiante

La personalidad representa una manera de inferir diferencias individuales entre personas, en función de en qué grado se presenta un determinado rasgo de personalidad u otro. De manera que la suma de los distintos niveles de los rasgos de personalidad conformarían una estructura estable, (sobre todo a partir de los 30 años), en la manera de ser de una persona, lo cual determina su manera particular de comportarse, pensar y sentir. Sin embargo, el abandono escolar, como venimos comentando hasta ahora, es multicausal, de forma que un sólo rasgo de personalidad no determinaría por sí mismo el abandono del estudiante, ya que podría ser paliado por otras variables como el apoyo escolar, la presión familiar, etc. Pero sí que se han encontrado algunos rasgos relacionados con un mayor riesgo de abandono escolar.

En el estudio de Mora-Corral A. (2010) encontramos que de las variables psicológicas que analizaron, había una que tenía relación con el deseo de abandono escolar, esa variable era “Conciencia”.

El rasgo conciencia es uno de los rasgos de personalidad encuadrado dentro de la Teoría de los “Big Five”. De las diferentes teorías de personalidad, la Teoría de los Big Five o cinco grandes de McCrae y Costa, es importante, ya que, según señala Sanz y García-Vera (2009), además de otros autores, *“En los últimos 20 años el modelo de los cinco factores se ha erigido en la taxonomía más consensuada y validada de los rasgos de personalidad”*.

El rasgo “Conciencia” también es llamado responsabilidad, minuciosidad, escrupulosidad o tesón. Las personas podrían tener una mayor o menor grado de este rasgo de personalidad, encontrándose en algún punto del continuo conciencia-negligencia. Los que tienen un alto grado de conciencia se caracteriza por presentar un alto grado de organización, persistencia, control y motivación en la conducta dirigida a metas. Presentan autocontrol de impulsos y también en la planificación, organización y ejecución de tareas. Son rigurosos, fiables, conscientes de las cosas, con sentido crítico, ganas de tener éxito y autodisciplina. Incluye la tendencia al sentido del deber, la

autodisciplina, el orden y la eficiencia. Se trata de personas voluntariosas, puntuales, fiables y que controlan sus impulsos. De manera que, según el estudio de Mora-Corral (2010), las personas que presentan estas características manifiestan un menor deseo de abandonar los estudios.

En el artículo de Martínez-Otero V. (2009), los niños que presentan un alto grado del rasgo “*extraversión*”, según la bibliografía existente, parecen tener un mayor rendimiento en la educación primaria que aquellos que son introvertidos, sin embargo, en secundaria se invierte esta tendencia.

El rasgo de personalidad “*extraversión*” también ha sido denominado sociabilidad, dinamismo o surgencia. Las personas que presentan un alto nivel de *extraversión* se caracterizan por tener un gran número de interacciones interpersonales, facilidad para las relaciones, alta sociabilidad, atrevimiento en situaciones sociales, tendencia a la compañía de otras personas, son asertivos, habladores y amantes de las fiestas.

En el lado opuesto del continuo *extraversión-introversión* nos encontramos a los introvertidos que se caracterizan por ser personas reservadas, quietas, amantes de la lectura, dependientes, prefieren lo conocido y habitual, prefieren estar solos que estar en situaciones sociales muy animadas, les gusta hacer planes a largo plazo, piensan las cosas antes de hacerlas y tienen un régimen ordenado de vida. (Hernández-León, 2016).

5. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DEL ABANDONO DEL ESTUDIANTE

5.1.- Soluciones aportadas por los propios estudiantes

Según el artículo de Azzan, A. (2007), en un estudio en el que a los propios alumnos que abandonan los estudios se les preguntaban por las causas y posibles soluciones, la mayor parte de ellos se autoculpaba del abandono escolar (Doll J., Eslami Z. y Walters L, 2013). Sin embargo, aportaron cinco posibles soluciones que podrían adoptar los centros educativos:

- Vincular el aprendizaje con el trabajo y la vida real.
- Favorecer el apoyo a los estudiantes con dificultades escolares.
- Mayor disciplina, supervisión y reducción de la violencia en las aulas.
- Asegurarse de que los estudiantes puedan acudir a un adulto en caso de necesitar ayuda.
- Y mejorar la comunicación entre los padres y la escuela.

5.2.- Programas de intervención y prevención del abandono escolar

Dada la importancia de reducir el abandono de los estudiantes, existen múltiples programas dirigidos a la intervención y prevención del mismo tanto a nivel organizativo, social, nacional, como internacional. Una de las cuestiones más importantes que cabe destacar de muchos de los programas de intervención y prevención del fracaso y abandono escolar es que cada vez más se basan en los resultados de las investigaciones existentes para plantear sus políticas de actuación.

En el metanálisis de Wilson S., Lipsey M., Tanner-Smith E., Huang C., Katarzyna, T. y Steinka-Fry (2011) se analizaron la efectividad tanto de los programas generales de prevención del abandono escolar, como de los programas dirigidos a padres y mujeres embarazadas adolescentes realizando una revisión bibliográfica de programas realizados entre 1985 y 2010, incluyendo en el análisis 167 estudios distintos. En dicho metanálisis

se demostró la efectividad de los programas, tanto de los programas generales para reducir el abandono escolar (el grupo control tenía una deserción del 21,1% mientras que el grupo en el que se aplicó un programa general se redujo hasta el 13%), como aquellos específicamente dirigidos a padres y mujeres embarazadas adolescentes, encontrando efectos consistentes en los diferentes tipos de programas y para diferentes tipos de muestras, (aunque se encontraron un mayor efecto de los programas en aquellos con niveles más altos de calidad). De manera que, según este metanálisis sí parece resultar rentable invertir en programas de reducción del abandono escolar.

En el metanálisis de Wilson S., Lipsey M., Tanner-Smith E., Huang C., Katarzyna T. y Steinka-Fry (2011) se vio que los programas de intervención más frecuentes son:

- Reducir el número de alumnos por clase.
- Separar a los estudiantes en grupos pequeños de formación orientados a una temática académica concreta.
- Programas de formación profesional y vocacional.
- Dar servicios adicionales a los alumnos, como tutorías, ayuda con los deberes o asesoramiento en la planificación de la carrera.
- Proporcionar servicios educativos a estudiantes en riesgo de abandono escolar.
- Aportar servicios comunitarios de ayuda al estudiante.

Con respecto a España, Vaquero-García A. (2005), tras analizar los factores asociados al abandono de los estudiantes, propone una serie de medidas para prevenirlo. Entre las medidas de tipo generales comenta que habría que:

- Mejorar el nivel socio-cultural de la población española.
- Invertir más en educación, ya que los países con mayores inversiones suelen tener mejores resultados académicos.
- Mejorar los indicadores educativos con programas compensatorios, de ayuda y apoyo a los estudiantes.

Entre las medidas específicas de intervención este autor propone:

- Flexibilizar el curriculum y retrasar las decisiones sobre posibles itinerarios formativos.
- Mejorar la formación del profesorado e incentivar la carrera docente, en especial cuando tienen que afrontar situaciones con colectivos con mayores dificultades.
- Apoyar a los centros escolares con más alumnos en riesgo de fracaso escolar como inmigrantes o personas con discapacidad.
- Ampliar la plantilla de profesores de apoyo, reducir el número de alumnos por clase, y tener orientadores escolares formados.

Si nos vamos a un marco más global que el español, a nivel europeo, existe un programa marco de investigación (el INCLUD-ED) para, entre otros aspectos, informar y plantear futuras políticas con el fin de prevenir el fracaso y abandono escolar, basándose en la comunicación con la comunidad científica y los agentes sociales implicados. Según el artículo de Padrós M., Duque E. y Molina S. (2011), *“las medidas que previenen el abandono escolar coinciden, en parte, con las estrategias que favorecen las expectativas positivas hacia el estudio, la autoestima, el éxito y el rendimiento escolar”*.

Estos mismos autores comentan que dentro del proyecto INCLUD-ED se han identificado una serie de actuaciones educativas de éxito contra el fracaso y abandono escolar. Estas medidas son:

- No realizar una separación de los alumnos en función de su rendimiento o aptitudes (también llamado “Tracking”) de manera precoz (entienden que es precoz si se realiza antes de la Educación Secundaria).
- No agrupar a los alumnos de manera homogénea en grupos en función de sus capacidades o competencias, (también llamado “streaming”), ya que genera aún más desigualdades de aprendizaje entre los grupos. Realizar “streaming” no está asociado a excelencia ni igualdad, pero sí está fuertemente relacionado con sentimientos de baja autoestima por parte de los alumnos y un mayor abandono escolar.
- Fomentar la colaboración, participación educativa y la comunicación conjunta entre el centro escolar y la familia del estudiante.
- Las actuaciones educativas llevadas en comunidades de aprendizaje parecen ser bastante beneficiosas para evitar el abandono escolar, ya que están orientadas al éxito educativo de todo el alumnado con la participación de todos los agentes de la comunidad aportando ideas de mejora y trabajando en la implantación de las mismas a través de comisiones mixtas.
- Fomentar la participación activa de los agentes de la comunidad en el entorno escolar, realizando tareas voluntarias, participando en grupos de trabajo interactivo y colaborativo junto con los estudiantes y promoviendo bibliotecas tutorizadas.

Según las medidas que expone el proyecto INCLUD-ED y las medidas de prevención que se plantean en las diferentes investigaciones expuestas, podemos apreciar que no sólo hay que centrarse en la intervención en los aspectos o factores individuales del abandono escolar, sino que también hay que tener en cuenta la integración de los agentes externos como la comunidad, la familia, el sistema educativo, las dinámicas escolares y los aspectos socioeconómicos.

6. INVENTARIOS SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR

Tras la revisión bibliográfica exhaustiva que han realizado los autores de este artículo, podemos elaborar un inventario a modo de “check list” sobre los factores de riesgo de abandono escolar del estudiante, por un lado, y sobre los aspectos de mejora del centro educativo para evitar el abandono escolar por otro.

En el primer inventario, aquellos aspectos que marque el evaluador constituirán los factores de riesgo que presenta el/la alumno/a. En el segundo inventario, aquellos aspectos que estén marcados por el evaluador serán las áreas de mejora del centro educativo para evitar el abandono del estudiante.

6.1.- Inventario de Hernández-León y Miguel-Hernández sobre Factores de riesgo del abandono académico del estudiante

Selecciona con una “X” aquellas particularidades que encajen con el estudiante o su entorno próximo.

Aquellos elementos marcados con una “X” constituyen factores de riesgo asociados al abandono académico.

	Ítems para todos los/as alumnos/as:
	El/la alumno/a manifiesta sentirse insatisfecho asistiendo a clase.
	El/la alumno/a suspende.
	El/la alumno/a tiene mala expresión o comprensión oral o escrita.
	El/la alumno/a no es responsable.
	El/la alumno/a ha repetido curso.
	El/la alumno/a falta mucho a clase.
	El/la alumno/a, habitualmente, no hace los deberes.
	El/la alumno/a no participa en actividades sociales, extracurriculares o de deporte.
	El/la alumno/a está en primaria y es introvertido.
	El/la alumno/a tiene amigos que delinquen.
	El/la alumno/a tiene amigos que abandonan los estudios.
	El/la alumno/a no tiene expectativa o no desea estudiar la educación secundaria ni estudios superiores.
	El/la alumno/a trabaja más de 20 horas a la semana.
	El alumno es hombre.
	El/la alumno/a procede de otro país o de otra cultura.
	El/la alumno/a no domina bien el idioma en el que se imparte la formación.
	El/la alumno/a tiene más edad que los compañeros de su clase.
	El/la alumno/a vive en una ciudad.
	El/la alumno/a es discapacitado.
	El/la alumno/a no vive con sus dos progenitores.
	El/la alumno/a ha vivido acontecimientos vitales estresantes en su familia (muertes, movilidad, enfermedad, etc).
	Los padres del/a alumno/a esperan o creen que su hijo/a no estudiará la educación secundaria ni estudios superiores.
	Los padres no realizan un seguimiento del progreso educativo del/a alumno/a.
	Los padres no tienen comunicación con el colegio.
	Los padres no saben quiénes son los amigos/as del/a alumno/a.
	Los padres no le dan apoyo escolar al alumno/a si lo necesita.
	El/la alumno/a tiene algún hermano que ha abandonado los estudios.
	Los padres tienen educación primaria o básica.
	Los padres tienen un bajo estatus socio-económico.
	Los padres están en situación de desempleo.
	En general, la clase a la que asiste tiene bajo rendimiento.
	El centro educativo al que asiste tiene una alta tasa de abandono.
	En clase hay poca disciplina y se dan muchas interrupciones.
	En el centro educativo al que asiste no hay buen clima.
	Hay bajo paro juvenil.
	Ítems para alumnos/as de secundaria:
	El/la alumno/a ha realizado conductas delictivas.
	El/la alumno/a trabaja más de 20 horas a la semana.
	El/la alumno/a está embarazada, o es, o va a ser padre siendo adolescente.
	El/la alumno/a no asiste a clase.
	La clase tiene más de 15 alumnos por profesor.
	El/la alumno/a tiene mal comportamiento.
	El/la alumno/a está en secundaria y es extravertido.
	La familia del alumno/a tiene un bajo nivel socioeconómico.

	El alumno tiene un bajo rendimiento académico.
	Los padres no están involucrados con el aprendizaje del alumno/a ni con la escuela.
	El/la alumno/a toma alcohol y/o drogas.
	Ítems para alumnos/as con discapacidad:
	El/la alumno/a posee una discapacidad comportamental y/o emocional.
	Repite curso y tiene dificultades de aprendizaje. <i>(Nota para el evaluador: Este ítem está asociado a abandonar los estudios en un 90% de los casos cuando hay discapacidad).</i>
	El centro educativo no dedica o dedica poco tiempo a la educación especial.
	El centro educativo no ofrece servicios específicos para personas con discapacidad (asesoramiento laboral, tutorías especializadas...).
	El centro educativo o los profesores tienen pocas expectativas del/a alumno/a con discapacidad.
	El centro educativo no fomenta la adquisición de habilidades para que el/la discapacitado/a sea independiente ni les forma para un empleo competitivo.
	El/la alumno/a tiene que realizar trasbordos para llegar a clase.
	Los medios de transporte que usa el/la alumno/a tienen cambios de horarios o sufren cambios de servicios con cierta frecuencia.
	Ítems para alumnos/as que cursan formación online:
	Al/a alumno/a le queda bastante contenido para acabar el curso online.
	El/la alumno/a tiene disponibilidad horaria para poder hacer cursos presenciales.
	El/la alumno/a no tiene hábitos de estudio.
	El/la alumno/a no sabe planificar ni gestionar su tiempo.
	El/la alumno/a no está motivado para acabar el curso online, ni se ha comprometido a acabarlo.
	El/la alumno/a ha tenido malas calificaciones o un mal feedback en el curso online.
	El/la alumno/a está insatisfecho con la interacción con el tutor online o los compañeros.
	El/la alumno/a está insatisfecho con el curso online.
	El/la alumno/a no se siente eficaz y no sabe usar, gestionar o realizar el curso online.
	El/la alumno/a no se siente a gusto con entornos online.
	El/la alumno/a no tiene apoyo social para realizar el curso online (de la familia, pareja, compañeros de trabajo o compañeros del curso).
	El/la alumno/a tiene dificultades para acceder a recursos electrónicos (con mal acceso a internet, falta de ordenadores o dispositivos electrónicos, mala conexión de red, etc).
	El/la alumno/a tiene dificultades para interactuar con los profesores o los alumnos del curso online.
	El/la alumno/a tiene limitaciones temporales para realizar el curso online.
	El/la alumno/a no participa en el curso online (realizando las tareas, con comentarios en los foros o ejercicios, etc).

6.2.- Inventario de Hernández-León & Miguel-Hernández sobre aspectos de mejora del centro educativo para evitar el abandono del estudiante

Selecciona aquellos aspectos que realiza el centro educativo con una “X”.

Aquellos elementos que no hayan sido marcados con una “X” constituyen factores de riesgo asociados al abandono académico de los estudiantes, de manera que serían áreas de mejora, o a tener en cuenta, por parte del centro educativo con el fin de evitar el abandono de los alumnos.

	Ítems sobre la actuación del centro, en general:
	En el centro educativo se realiza algún programa de prevención del abandono escolar.
	El centro educativo proporciona servicios adicionales a los alumnos en riesgo de abandono académico (tutoría, asesoramiento...)
	El centro educativo fomenta la participación social de los alumnos con actividades extracurriculares.
	En el centro educativo se fomenta la participación de los agentes externos: padres, comunidad...
	En el centro educativo hay disciplina y no se dan interrupciones en la escuela o en clase.
	El centro educativo forma a los profesores para dotarles de recursos para trabajar con alumnos en riesgo de abandono escolar o con más dificultades.
	El centro educativo facilita que los padres realicen un seguimiento del progreso educativo de los alumnos.
	El centro educativo tiene una baja tasa de abandono escolar temprano.
	En general, las clases del centro educativo tienen alumnos con alto rendimiento.
	El centro educativo no separa a los alumnos con diferentes aptitudes o capacidades.
	La comunidad puede aportar ideas de mejora y participar en la implantación de estas ideas de manera voluntaria.
	En el centro educativo hay buen clima entre compañeros de trabajo y alumnos.
	Ítems sobre la actuación del centro con las personas de educación secundaria:
	En las clases de alumnos de secundaria hay un ratio de alumnos de, como máximo, 15 alumnos por profesor.
	El centro educativo dedica bastante tiempo a la educación especial.
	El centro educativo ofrece servicios específicos para personas con discapacidad (asesoramiento laboral, tutorías especializadas...).
	Ítems sobre la actuación del centro con las personas con discapacidad:
	Los profesores o el centro educativo tienen altas expectativas de los alumnos con discapacidad.
	El centro educativo fomenta la adquisición de habilidades de los alumnos con discapacidad para ser independientes y se les forma para trabajos competitivos.
	Ítems sobre la actuación del centro cuando se imparte formación online:
	En los cursos online se cuida que la interacción de los profesores con los alumnos sea adecuada.
	A los alumnos de cursos online se les da apoyo para que puedan realizarlos (tutorías, instrucciones precisas...)
	El centro pone a disposición de los alumnos recursos electrónicos para facilitar la realización de los cursos online.
	El centro pone a disposición de los alumnos recursos para facilitar la interacción de los alumnos entre sí y los alumnos con el tutor-profesor online.

Los profesores fomentan la participación en los cursos online.
--

7. CONCLUSIONES

En este artículo hemos realizado una revisión del abandono del estudiante que puede ser de utilidad para la sociedad, y para las organizaciones e instituciones responsables de la formación de los alumnos, ya que les aporta conocimiento sobre cómo es el proceso de abandono académico por parte de los/as alumnos/as, qué factores pueden influir en que un/a alumno/a abandone los estudios, qué pueden hacer las organizaciones y la sociedad para prevenirlo y cómo intervenir de manera eficaz.

Además hemos creado dos inventarios o “check-lists” para poder identificar estos factores de riesgo más claramente, basándonos en la investigación existente sobre el abandono del estudiante. Estos check-lists no pretenden ser escalas o test estandarizados que nos permitan predecir sin ninguna duda qué alumnos abandonarán o no los estudios, ya que el abandono académico es multicausal, y es un proceso que comienza en la más tierna infancia, por lo que pueden estar confluyendo muchas variables o diferentes tipos de variables en distintos momentos temporales.

Actualmente, sería necesario seguir investigando para adquirir más conocimiento sobre el tema ya que se desconoce cuál es el grado concreto de importancia de cada variable o conjunto de variables en el abandono del estudiante. También se desconoce qué variables concretas o interacción de variables específicas pueden tener más relevancia en las distintas edades o momentos del desarrollo evolutivo del estudiante.

Sin embargo, aunque no dispongamos de estos conocimientos actualmente, los inventarios o “check-list” nos pueden servir para ser conscientes de los factores de riesgo que están presentes en un estudiante concreto. Al saber identificarlos, se podrá llevar a cabo, en la medida de lo posible, conductas preventivas o intervenciones concretas dirigidas a esos factores de riesgo detectados.

Por otro lado, el que una organización o institución educativa pueda identificar sus propias áreas de mejora para evitar el abandono del estudiante a través de un inventario de acciones concretas, es bastante beneficioso, porque, por un lado, le ayudará a ahorrar costes en la tarea de evaluación e identificación de sus áreas de mejora, y, por otro, le ahorrará tiempo por la rapidez de la aplicación del inventario. Además, a nivel operativo, podrá dirigir las acciones de mejora de la organización a acciones concretas, identificadas a través del inventario, con el fin de evitar el abandono escolar y aumentar la ratio de alumnos que finalizan los estudios en su centro, lo cual tendría repercusiones no sólo en la imagen de la empresa y en el marketing de la organización, sino en la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA:

Azzam, A. (2007). Special Report: Why Students Drop Out?. *Educational Leadership*, 64(7), 91-93.

Calero-Martínez, J., Gil-Izquierdo, M., Fernández-Gutiérrez, M. (2011). *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.

Casquero-Tomás, A., Navarro-Gómez, M. (2010). Resumen de determinantes del abandono escolar en España: un análisis por género. *Revista de educación*, Extra 1, 191-213.

- Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., Soares, L. (2011). Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education *The Center for American Progress*.
http://www.americanprogress.org/issues/2011/02/disrupting_college.html
- Doll, J. J., Eslami, Z., Walters, L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports. *SAGE Open*, 3
- García-Gracia, M., Casal-Bataller, J., Merino-Pareja, R., Sánchez-Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 361, May-August, 65-94.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: a review of the literature. *Journal of interactive online learning*, 11(1), 19-42.
- Hernández-León, N. (2016). Personality traits and job performance. *Prolepsis*, 20, 131-137.
- Lehr, C., Johnson, D., Bremer, C., Cosio, A., Thomson, M. (Eds.) (2004). *Essential Tools. Increasing rates of school completion: moving from policy and research to practice. A manual for policymakers, administrators yeducators*. Minneapolis: ICI publications.
- Marina-Torres, J. (2011). El abandono escolar. *Avances en supervisión educativa*, 14, May
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=283&Itemid=70
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 51, 67-85.
- Mora-Corral, A. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias. *Revista de educación, número extraordinario*, 171-190.
- Padrós, M., Duque, E., Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea INCLUD-ED para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances en supervisión educativa*, 14, May
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70
- Park, A.K., Bonitz, V.S. (2015). Role of Family Background, Student Behaviors, and School-Related Beliefs in Predicting High School Dropout. *Journal of educational research*, (in press).
- Ruiz-González, A. (2015). La educación infantil: vacuna contra el fracaso y abandono escolar temprano. *Temas para el debate*, 246, 36-38.
- Ruiz-Rodríguez, E. (2008). La función de la familia en la educación escolar de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 96, 6-16.
- Rumberger, R., Ah Lim, S. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 of reseach. *Policy brief*, October, 1-4.
- Sáez-Arenas, J. (2010). Informe sobre la Formación Profesional a distancia en España. Organización, oferta, metodología y herramientas utilizadas, parte 1. *RED-Revista de educación a distancia*, 25, 2-39.
- Sanz, J., García-Vera, M. (2009). Nuevos Baremos para la Adaptación Española del Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R): Fiabilidad y Datos Normativos en Voluntarios de la Población General. *Clínica y Salud*, 20(2), 131-134.
- Scott, M., Zhang, S., Kobal, H. (2015). Dropping out and clocking in. A portrait of teens who leave school early y work. *Urban Institute*, April, 1-13.
- Silvina-Felici, M. (2010). Tesis: Intervenciones psicoeducativas en el espectro autista. *Repositorio abierto Universidad Internacional de Andalucía*, ISBN: 978-84-7993-156-8.

- Tyler, J., Lofstrom, M. (2009). Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *The future of children*. 19(1), 77-103.
- Vaquero-García, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista galega do ensino*, 13(47), 1443-1464.
- Vinader-Segura, R., Abuín-Vences, N. (2013). Nuevos modelos educativos: los MOOCs como paradigma de la formación online. *Historia y comunicación social*, 18(2), 801-814.
- Wilson, S., Lipsey, M., Tanner-Smith, E., Huang, C., Katarzyna, T., Steinka-Fry (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review. *Campbell Systematic Review*, 7(8).
-

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

CONOCIMIENTOS AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LIC. EN SEGURIDAD, SALUD Y MEDIO AMBIENTE EN MÉXICO

M.C Catalina Vargas Ramos
Universidad Autónoma de Tamaulipas
cvargasr@docentes.uat.edu.mx

LSSMA María Guadalupe Martínez Treviño
Universidad Autónoma de Tamaulipas
mgtrevino@docentes.uat.edu.mx

M.E María Cristina Fernández Salazar
Universidad Autónoma de Tamaulipas
mcfernandez@docentes.uat.edu.mx

M.C.E Elvia Guadalupe Peralta Cerda
Universidad Autónoma de Tamaulipas;
eperaltac@docentes.uat.edu.mx

Resumen

México enfrenta un deterioro ambiental debido al uso desmedido de los recursos naturales, debido al crecimiento económico por las actividades ganaderas, forestales, agrícolas, pesqueras, etc. (Vargas, Medellín, Vázquez & Gutiérrez, 2011).

Para poder transformar estos problemas ambientales a impactos positivos se necesita la formación de personas integrales que tengan conciencia y conocimiento de lo que está pasando y propongan soluciones (Isaac Márquez, R. et al. 2011), por lo que el objetivo de esta investigación es medir el conocimiento ambiental en los estudiantes de la carrera de Lic. en Seguridad, Salud y Medio Ambiente en México el cual se midió por medio del Instrumento diseñado en el Centro de Educación Ambiental en Wisconsin, EUA que consta de 45 ítems.

Palabras claves

- Educación Ambiental
- Recursos naturales
- Problemas Ambientales

Introducción:

Hoy en día, México enfrenta un deterioro ambiental debido al uso desmedido de los recursos naturales, debido al crecimiento económico por las actividades ganaderas, forestales, agrícolas, pesqueras, etc. (Vargas, Medellín, Vázquez & Gutiérrez, 2011). Esto ha incrementado los problemas ambientales, clasificándose en dos grupos, depredación y contaminación, (Vargas, Rivera, Gutiérrez, Vázquez, Fernández & Zamorano, 2013), llevando a un desequilibrio ecológico en el planeta, por lo que una de las soluciones es la Educación Ambiental.

La Educación Ambiental, inicia en:

- Club Roma 1968
 - Se reunió un grupo de científicos y expertos para tratar los riesgos ambientales, por la destrucción de los ecosistemas (1) (1) Vargas, et. al (2011)
- En 1972 en Estocolmo
 - Se Celebró la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente (1)
- Educación Ambiental
 - Objetivo: dar solución a los problemas ambientales que existen (2), siendo una herramienta para realizar cambios en los conocimientos, valores, conductas, cultura y estilos de vida (3)
- La Educación Ambiental
 - Se puede enseñar mediante los programas de estudio, como lo menciona la UNESCO (organización de las Naciones Unidas para la Educación)
- 1985 la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
 - Incorpora la dimensión Ambiental en el curriculum Universitario
- Iniciando en el 2002

- Formalmente los planes de estudio en las Instituciones del Nivel Superior

Santana & Ortega, (2008)

Por lo que la definición de Educación ambiental según Castillo (2010) es el proceso mediante el cual los individuos adquieren conciencia, aprenden conocimientos, valores, comportamientos y experiencias, que a través de la Educación Ambiental se pretende hacer cambiar a la sociedad su forma de vivir y que adquieran conocimientos, para que puedan satisfacer sus necesidades racionalmente y así satisfacer las necesidades de las futuras generaciones. (Rengifo, Quitiaquez & Mora, 2012) Por eso la importancia que la Educación Ambiental se aborde en los programas de estudio y se agreguen actividades, como conferencias, talleres, cursos, prácticas entre otras cosas (Vargas, et. al, 2011), para ir aumentando sus conocimientos y puedan dar alternativas a la solución de la problemática ambiental. Por lo que el objetivo de esta investigación es medir el Conocimiento Ambiental en los alumnos de la carrera de Lic. En Seguridad, Salud y Medio Ambiente

Metodología:

La investigación realizada es una investigación aplicada, de nivel descriptivo y con método cuantitativo. Se aplicó a una muestra de 150 estudiantes de la carrera de Lic. en Seguridad, Salud y Medio Ambiente de ambos sexos, a los semestres 1°, 3°, 7° y 8° semestre.

El instrumento fue diseñado en el Centro de Educación Ambiental en Wisconsin, EUA, el cual consta con 45 ítems y tres tipos de variables (Actitudes, Comportamiento y conocimiento ambiental), en el cual solo mediremos el Conocimiento Ambiental. Tiene tipo de respuesta tipo Likert, que va desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, con valores de 1 a 5 puntos respectivamente. En la tabla 1, se muestra el rango de valores de Conocimiento Ambiental. Y la base de datos se analizará con un paquete estadístico SPSS, versión 2.0

Rango de valores	Puntuación
Nivel excelente	60-50

Nivel muy aceptable	49-39
Nivel aceptable	38-28
Nivel inaceptable	27-16
Nivel bajo	15-0

Tabla 1.- Rango de valores de Conocimiento Ambiental

Resultados

Los resultados encontrados en esta investigación respecto al sexo, fue que se encontró el 51% del sexo femenino y el 49% del sexo masculino. (Ver tabla 2)

SEXO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUJER	25	51.0	51.0	51.0
Válidos HOMBRE	24	49.0	49.0	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Tabla 2.- Sexo de la población

Y respecto a los semestres se encontró mayor población en el 7° semestre. (Ver tabla 3)

SEMESTRE				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1° SEM	1	2.0	2.0	2.0
3° SEM	4	8.2	8.2	10.2
Válidos 7° SEM	43	87.8	87.8	98.0
8° SEM	1	2.0	2.0	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Tabla 3.- Población por semestre

Pero respecto al objetivo de esta investigación, se encontró que el 70% de la población de la carrera de la Lic. en Seguridad, Salud y Medio Ambiente tiene el Conocimiento Ambiental aceptable. (Ver Gráfico 1)

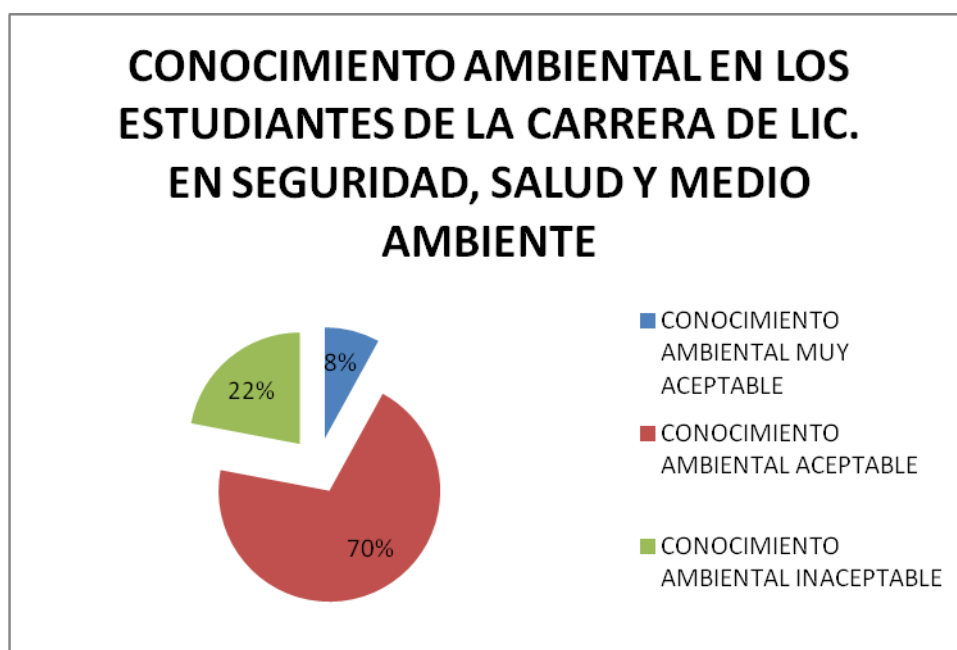


Gráfico 1.- Conocimiento Ambiental en los estudiantes de la carrera de Lic. en Seguridad, Salud y Medio Ambiente.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados encontrados, se tiene que los alumnos cuentan con un Conocimiento Ambiental aceptable, en ambos turnos, pero como menciona Vargas, et al (2011), hay que implementar más talleres, conferencias, cursos, prácticas, para que pueda ir aumentando las actitudes, comportamiento o valores,

no solo el conocimiento, ya que la base para la solución de los problemas ambientales no puede basarse únicamente en la Conocimiento Ambiental, sino que también se debe de contribuir con el reforzamiento de las actitudes, comportamiento y valores ambientales en toda la población sea estudiantil o no.

Referencias

- Espejel, A., & Castillo, M. I. (2008). Educación Ambiental para el nivel medio superior: propuesta y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/2299Espejelv2.pdf>
- Isaac, R., Salavarría, O., Eastmond, A., Ayala, M., Arteaga, M., Isaac, M., Sandoval, J. & Manzanero, L. (2011). Cultura Ambiental en estudiantes de bachillerato. Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE*. Vol. 13 (12) pp. 84 – 98. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/redie/v13n2/v13n2a6.pdf>
- Moreno, F. (2008). Origen, concepto y evolución de la educación ambiental. *Innovación y experiencias educativas*, No. 13. Disponible en [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/Francisco MORENO_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/Francisco_Moreno_1.pdf)
- Santana, Y. & Renol, R. (2008). Orientación sobre educación ambiental para los profesores en formación de la enseñanza media superior. *DELOS. Revista Desarrollo Local Sostenible*. Vol. 3, N°8, pp. 1-12. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/delos/08/seov.pdf>
- Rengifo, B., Quitiaquez, L. & Mora, F. (2012). La Educación Ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. *XII Coloquio Internacional de Geocrítica*. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Vargas, C. Medellín, J., Vázquez, L. & Gutiérrez, G. (2011). Actitudes ambientales en los estudiantes de Nivel Superior en México. *Revista Luna*

Azul. N° 33. pp. 1-6. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727235004>

- Vargas, C., Rivera, F., Gutiérrez, G., Vázquez, L., Fernández, M. & Zamorano, B. (2013). Nivel de Educación Ambiental a través de las actitudes, comportamientos y conocimientos ambientales en el nivel de Licenciatura. *CONHISREMI Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*. Vol 9. (1). pp. 63- 71. Disponible en:
<http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000174.pdf>

(marzo 2017)

“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DEL CECyT 13”

Alicia Sánchez Jaimes
Instituto Politécnico Nacional
salicia87@gmail.com

RESUMEN:

La finalidad de este trabajo fue identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje que utilizan los alumnos del CECyT 13 “Ricardo Flores Magón” del Instituto Politécnico Nacional con el objeto de divulgar los resultados e implementar programas de intervención educativa destinados a mejorar la calidad de su aprendizaje elevando el aprovechamiento escolar y disminuir los índices de deserción, asimismo promover el aprendizaje autónomo. Para ello se aplicó el inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional que evalúa los procesos cognitivos básicos de adquisición y procesamiento de información, de administración de recursos de memoria y de autorregulación. Dicha escala fue aplicada a una muestra conformada por 167 alumnos, del turno vespertino de segundo semestre. Los resultados muestran que los estudiantes hacen uso habitual de tácticas de aprendizaje vinculadas con la memorización de información y repetición de contenidos, en detrimento de aquellas que posibilitan un aprendizaje eficaz. Se concluye la necesidad de diseñar propuestas formativas que permitan desarrollar en los alumnos estrategias de aprendizaje significativo y estén en condiciones de “aprender a aprender”.

PALABRAS CLAVE: *estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, metacognitivas, aprendizaje autónomo.*

INTRODUCCIÓN**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Actualmente uno de los aspectos que más preocupa en el ámbito educativo es la forma de aprender, puesto que esto propicia no solo el fracaso escolar reflejado en los bajos niveles académicos, sino también los elevados índices de deserción.

Así también, hoy por hoy existe una nueva demanda en la Educación por Competencias que se revela en la inquietud de estimular el aprendizaje autónomo, que solo podrá ser alcanzado cuando el alumno sea apto en la autorregulación de sus capacidades cognitivas, identificando las estrategias por medio de las cuales es capaz de aprender y enfrentarse a la resolución de un problema, dándole un significado a lo aprendido; mismo que puede aplicar no solo en el contexto escolar, sino también en el contexto social.

Muchos estudiosos de la psicopedagogía han advertido que existen diferencias individuales en la forma de aprender, lo que de una manera clara se ve reflejado en el aprovechamiento, por lo que resulta oportuno mencionar los diferentes acercamientos conceptuales al tema:

Primero conviene delimitar que se entiende por estrategia, para lo cual recurriremos a diferentes teóricos entre ellos a Mayor, Suengas y González (1995) quienes la definen como “un conjunto de procedimientos que se instrumentan para lograr algún objetivo, plan o meta”. Ahora bien cuando se refieren al área del aprendizaje señalan que “es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender”

Otros como: Weinstein y Mayer (1986) las han definido como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”

Así también Dansereau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”

Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, (1987); Beltrán, (1993) las definen como “actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento, agregándoles dos características esenciales; las estrategias son directa o indirectamente manipulables y tienen un carácter intencional o propositivo”

De acuerdo con Gagné y Glaser (1987) las estrategias cognitivas son “capacidades internamente organizadas mediante las cuales el alumno puede manejar sus procesos de atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento. Dentro de éstas, se pueden distinguir las estrategias para aprender, entre las que encontramos las de atención, las de reconocimiento de patrones, las de codificación, de elaboración, y las estrategias para la auto-regulación, conocidas como metacognitivas.

Existen numerosas definiciones al respecto, pero intentando ser sintéticos podemos señalar que las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales que el estudiante efectúa para optimizar su aprendizaje, las cuales incluyen un plan de acción que sirve para controlar dicho proceso, favoreciendo el uso de dichas destrezas en otras tareas.

Ahora bien, para entender en su vasta extensión que son las estrategias de aprendizaje debemos explorar otros aspectos fundamentales sobre las mismas, diferentes clasificaciones que han planteado algunos teóricos, en las que podemos reconocer ciertas coincidencias; por ejemplo:

Weinstein y Mayer (1986), Pintrich y De Groot, (1990), González y Tourón (1992) establecen tres grandes categorías:

- Estrategias Cognitivas.- son un conjunto de estrategias que permiten integrar la nueva información al conocimiento previo. Entre estas se encuentran contenidas las estrategias de selección, organización y

elaboración de información que cimentan el entorno para que se genere el aprendizaje significativo.

- Estrategias Metacognitivas.- son aquellas a través de las cuales se conocen los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de conseguir determinadas metas de aprendizaje y en estas se incluyen la planificación, control y evaluación que los estudiantes hacen de su propia cognición. El sujeto cognoscente tiene conocimiento sobre sus capacidades y sus limitaciones cognitivas. Tales percepciones las va formando a través de su proceso de desarrollo y de aprendizaje.

Para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas, así como también prestar atención sobre la eficacia de las estrategias seleccionadas y cambiarlas de acuerdo a la tarea a desarrollar.

- Estrategias de manejo de recursos.- es la utilización de los recursos que apoyan en la finalización eficaz de una tarea, a través de estas el estudiante se concientiza de lo que va aprender. Están conformadas por la motivación, las actitudes y el aspecto afectivo.

Los motivos, intenciones y metas de los jóvenes son factores determinantes de las estrategias específicas utilizadas en tareas de aprendizaje, la elección de determinadas estrategias de aprendizaje depende de las metas que se pretenden tanto en la esfera académica como en la personal.

Symons, Snyder, Cariglia-Bull y Pressley (1992) manifiestan que un sujeto cognoscente competente es aquel que analiza la situación de la tarea a realizar para decidir cuáles son las estrategias más apropiadas, posteriormente formular un plan para ejecutarlas y para vigilar si van resultando eficaces y en caso de no ser así, cambiarlas por otras que reditúen los resultados esperados.

METODOLOGÍA

Objetivo: “Identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de primer semestre del turno vespertino del CECyT Ricardo Flores Magón del IPN”

Planteamiento del problema:

¿Qué estrategias de aprendizaje los alumnos de primer semestre de ambos turnos del CECyT “Ricardo Flores Magón” IPN?

Método:

Debido a que no se encontraron datos al respecto se realizó un estudio exploratorio.

Variables:

*Estrategias de aprendizaje.- conjunto de mecanismos de evaluación, planificación y regulación de los procesos cognitivos y habilidades conductuales encaminadas a alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje en forma efectiva y eficiente.

*Sexo.- masculino, femenino

Sujetos:

La muestra estuvo conformada por 167 alumnos de segundo semestre del turno vespertino del CECyT "Ricardo Flores Magón" IPN

Instrumento:

Se aplicó el inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional (EDAOM) estandarizado y validado por la Dra. Sandra Castañeda y el maestro Issac Ortega de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este instrumento fue diseñado para identificar de manera rápida y sistemática las autovaloraciones que los estudiantes de nivel medio superior y superior realizan sobre sus estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales al estudio. El EDAOM está compuesto por dos secciones: la de auto-reporte y la de ejecución. Está constituido por 91 reactivos tipo Likert organizados en 4 escalas que evalúan: La primera.- adquisición de información, compuestas por estrategias de aprendizaje, a las que subyacen 2 maneras de procesamiento: • selectiva (superficiales) • generativa (profundas)

La segunda.- es la administración de los recursos de la memoria: ante tareas y ante exámenes

La tercera es procesamiento de información: Convergente (reproducir la información), Divergente (producir creaciones innovadoras)

La cuarta es la autorregulación (metacognición y motivación), dividida en: Dimensión de la persona (eficacia percibida, autonomía percibida, aprobación externa y contingencia interna), Dimensión de la tarea (el logro de metas y la tarea en sí) y Dimensión de los materiales (la utilidad de estos para el aprendizaje eficiente).

Procedimiento:

1º La selección de los sujetos se hizo, por medio de un muestreo probabilístico, con el propósito de que todos los estudiantes tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos y de esta manera asegurar la representatividad de la muestra.

La muestra quedó conformada por 167 alumnos de primer semestre y de ambos turnos, el 10% del total de la población (1600); quedando 84 del turno matutino y 83 del turno vespertino.

2º Una vez seleccionada la muestra se les solicitó su participación, explicándoles el objetivo de la investigación.

3º Se aplicó el inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional en un salón lo suficientemente ventilado, iluminado y aislado; dividiendo la aplicación en: turno matutino y turno vespertino (en sus horarios correspondientes).

4º Se calificaron los inventarios, realizando el análisis e interpretación de resultados.

5º Finalmente, se establecieron las conclusiones, vinculando los resultados al



RESULTADOS

Escala 1 Adquisición de información	La mayoría de veces		La mitad de las veces		Muy pocas veces	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres
Sub escala: selectiva	19	22	18	17	13	13
Sub escala: generativa	21	16	17	15	12	17
Total de la escala:	40	38	35	32	25	30

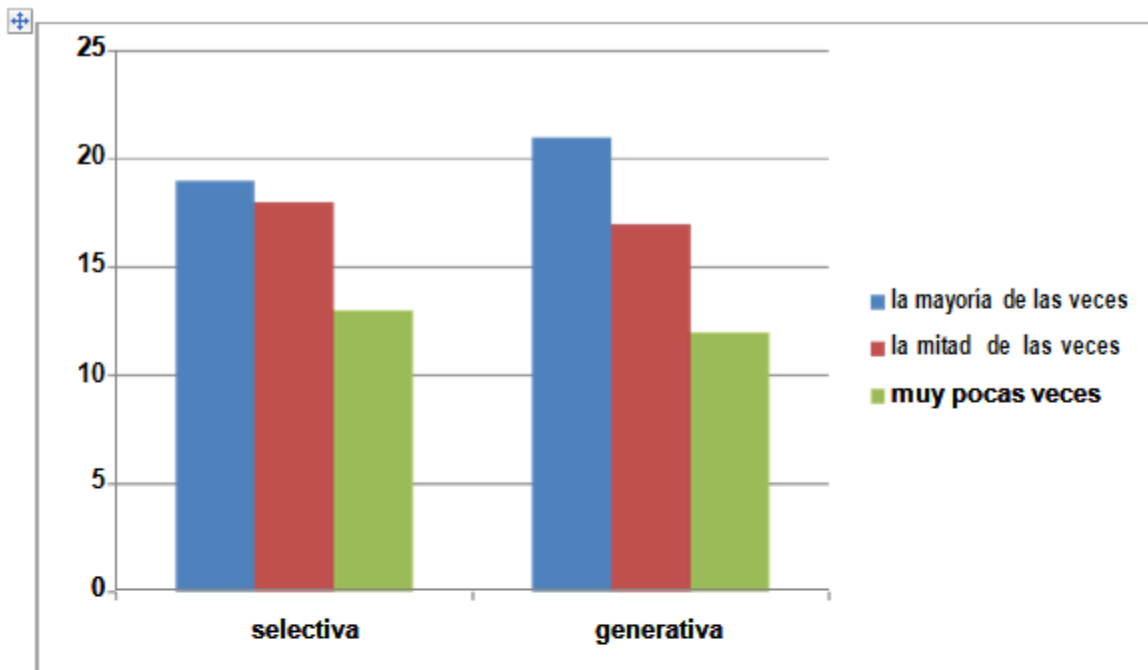
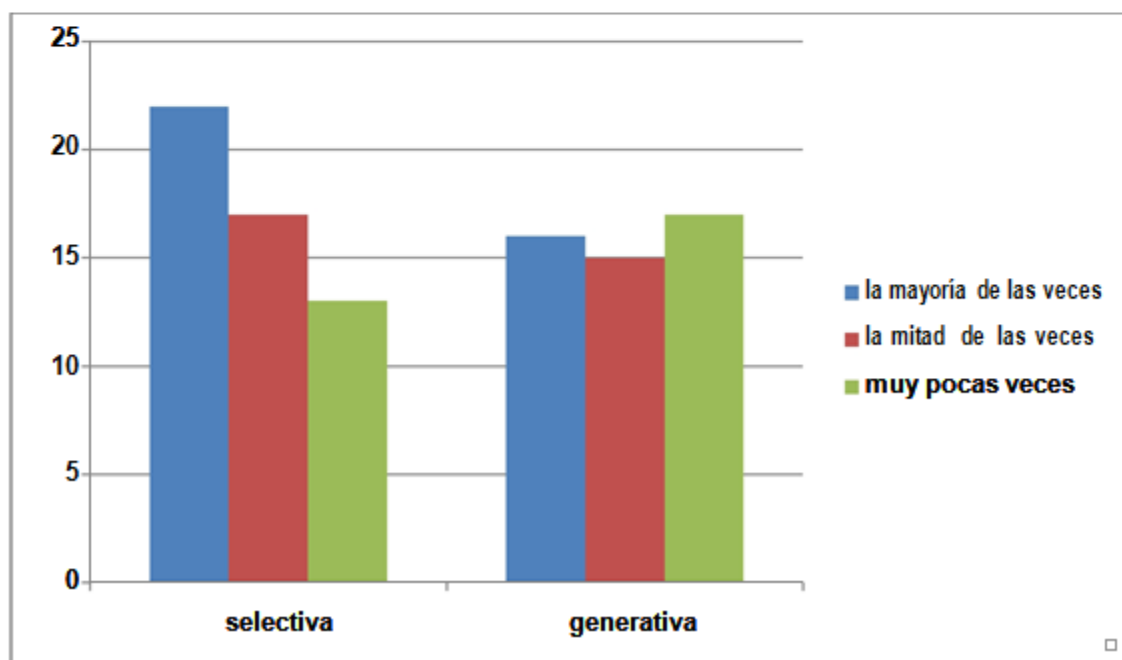
marco teórico establecido



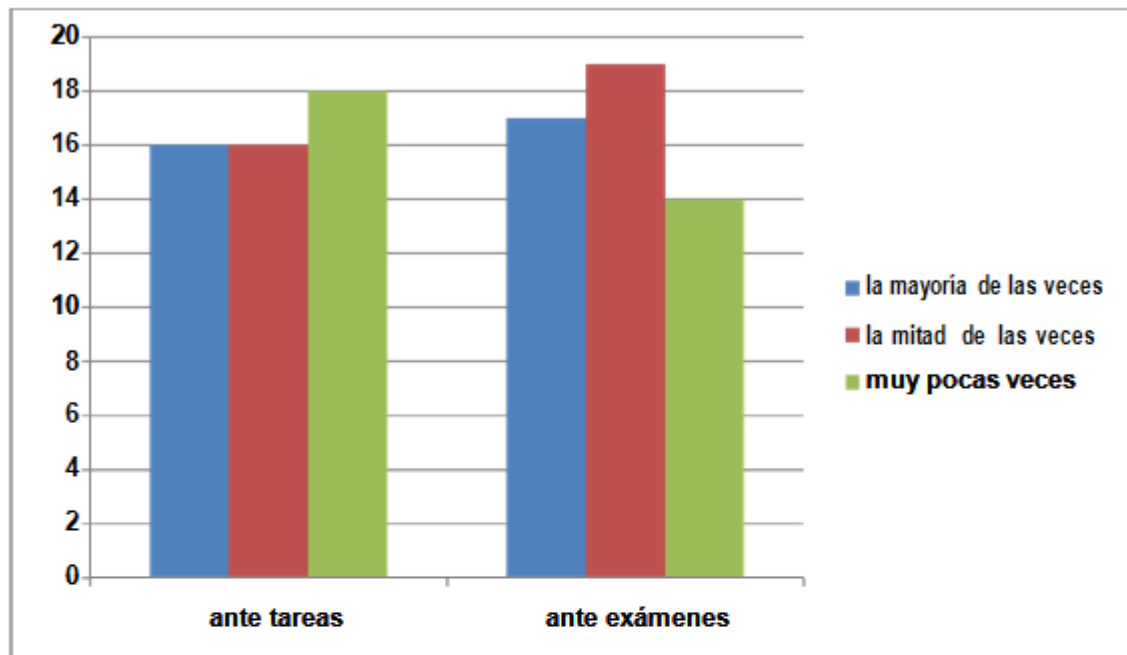
Escala 2 Administración de recursos	La mayoría de veces		La mitad de las veces		Muy pocas veces	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres
Sub escala: ante tareas	16	13	16	18	18	18
Sub escala: ante exámenes	17	17	19	14	14	20
Total:	33	30	35	32	32	38

Escala 3 Procesamiento de información	La mayoría de veces		La mitad de las veces		Muy pocas veces	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres
Sub escala: convergente	15	19	26	20	12	18
Sub escala: divergente	12	11	19	15	19	17
Total:	27	30	45	35	31	35

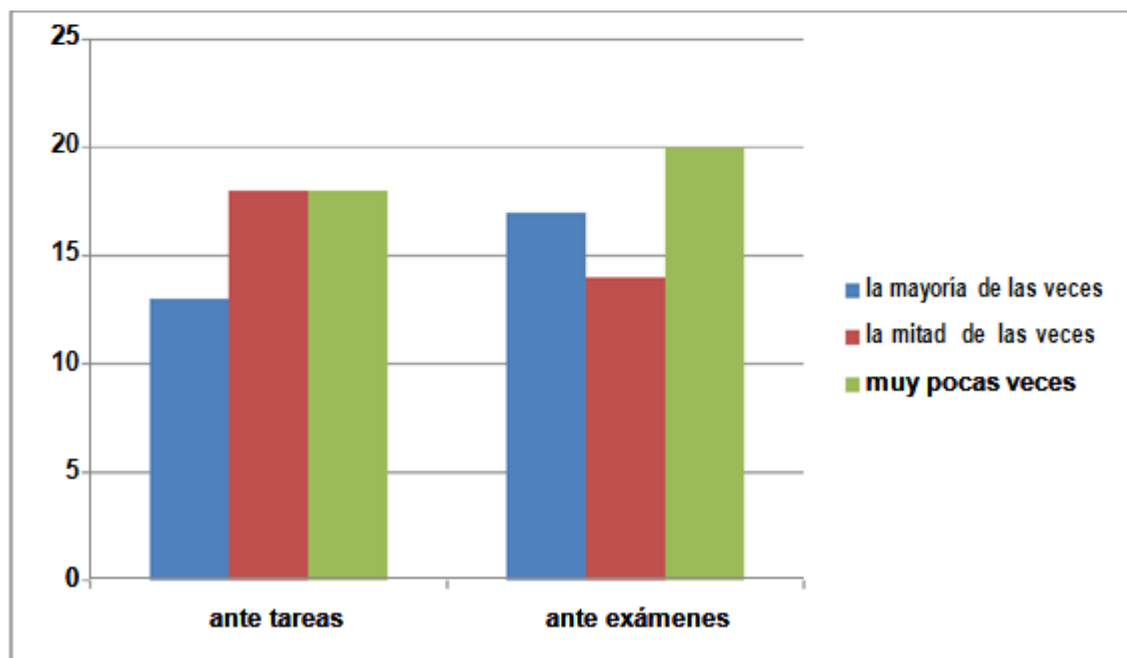
Escala 4 Autoregulación	La mayoría de veces		La mitad de las veces		Muy pocas veces	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres
Dimensión persona:						
Sub escala: Eficacia percibida	7	7	11	13	7	10
Sub escala: Autonomía percibida	9	6	9	9	7	8
Sub escala: Aprobación externa	5	7	8	10	12	11
Sub escala: Contingencia interna	12	10	7	5	6	4
Total:	33	30	35	37	32	33
Dimensión tarea						
Sub escala: Logro de metas	18	16	19	17	13	12
Sub escala: Tarea en sí	13	16	20	23	17	16
Total:	31	32	39	40	30	28
Dimensión materiales						
Sub escala: Materiales	30	36	40	38	30	26
Total:	30	36	40	38	30	26
Total de la Escala:	32	38	38	33	30	29

Hombres**Mujeres**

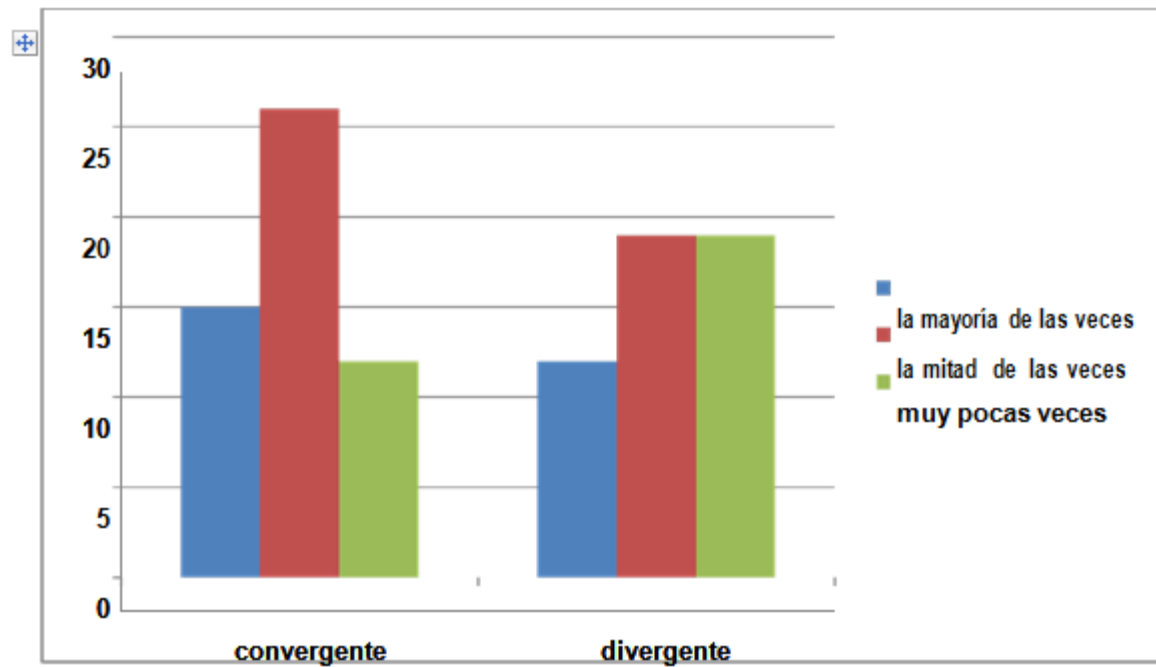
Hombres



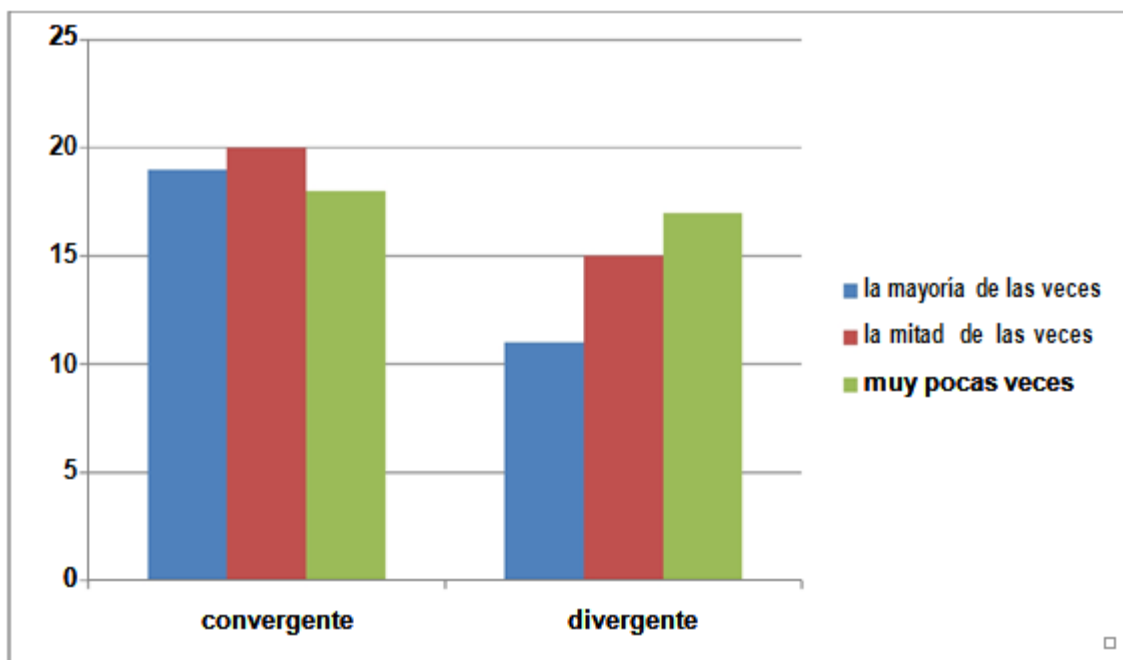
Mujeres



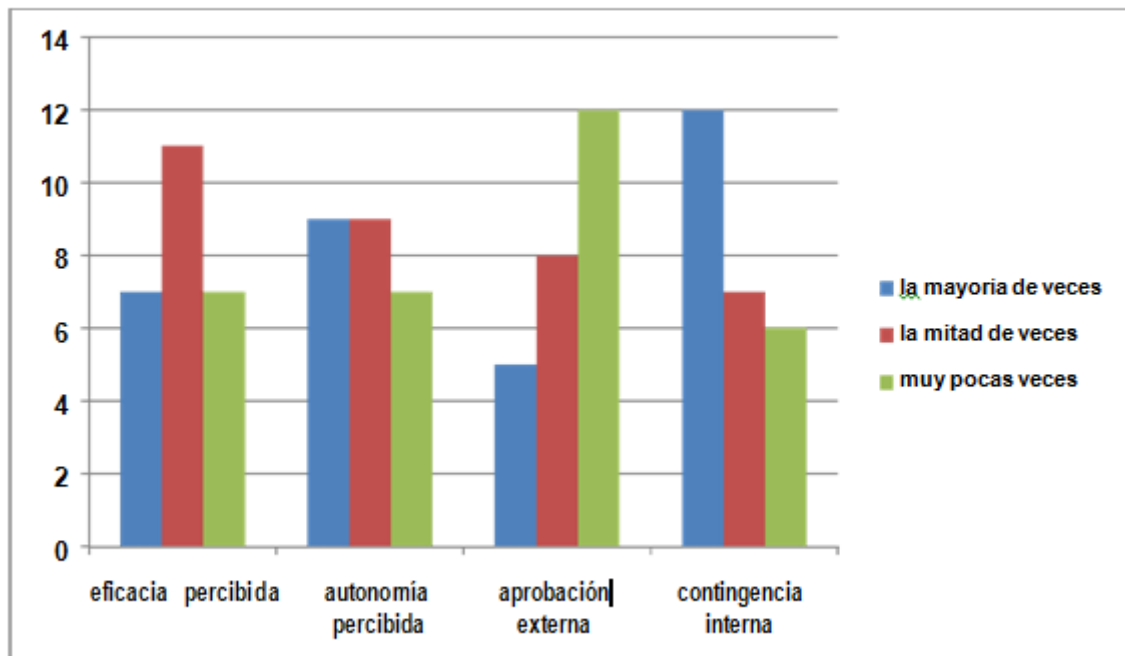
Hombres



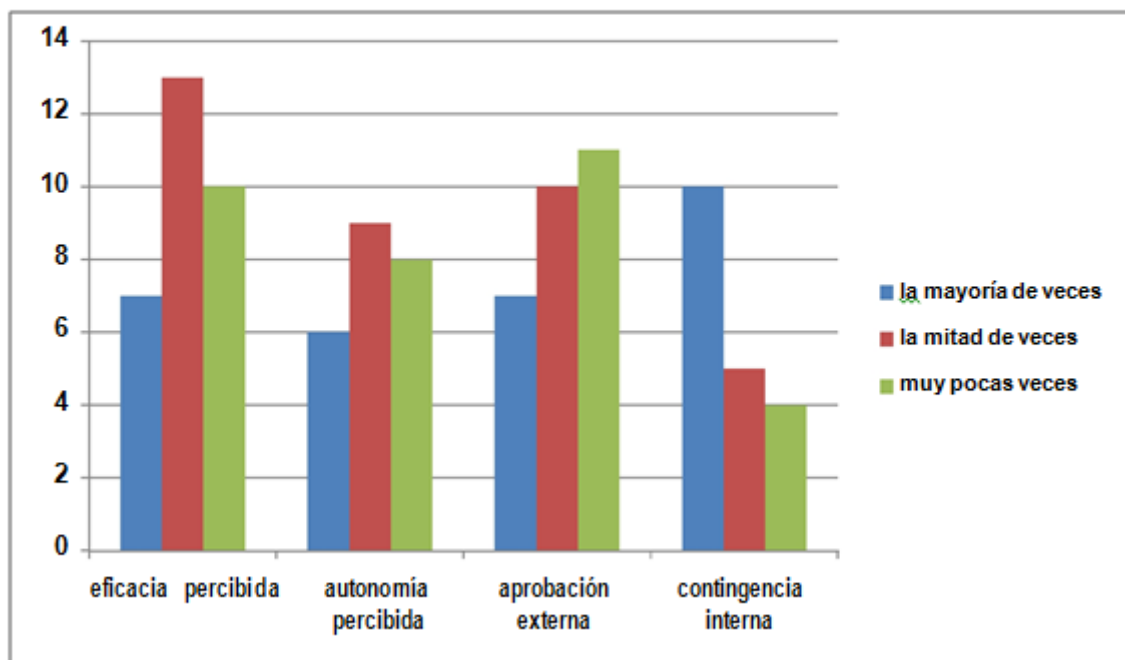
Mujeres

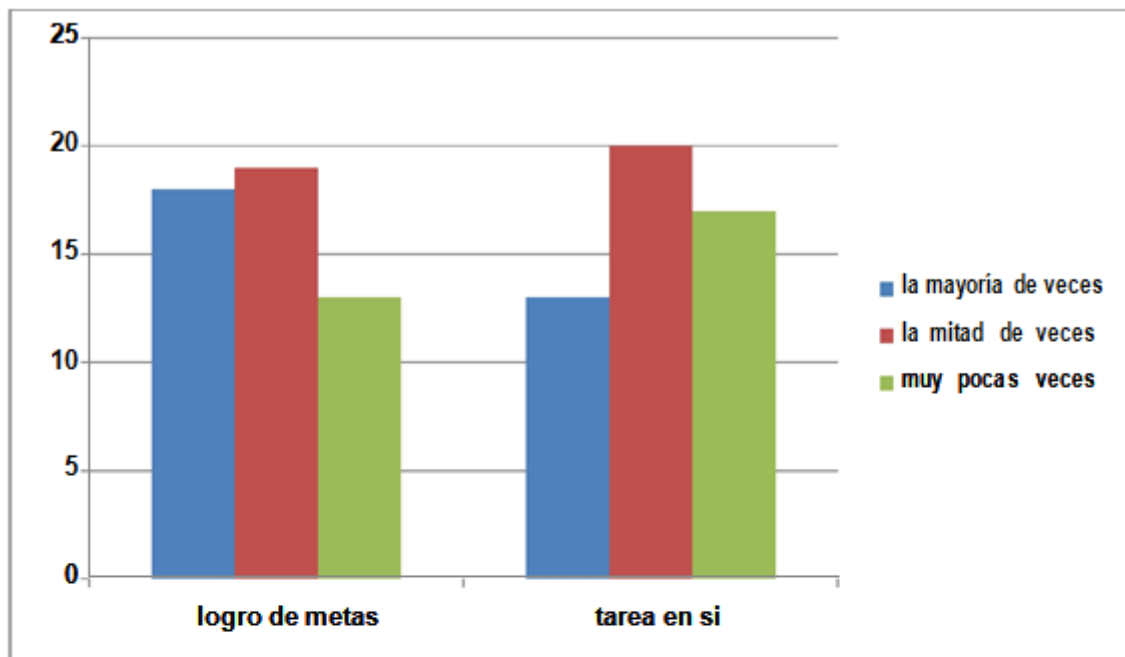
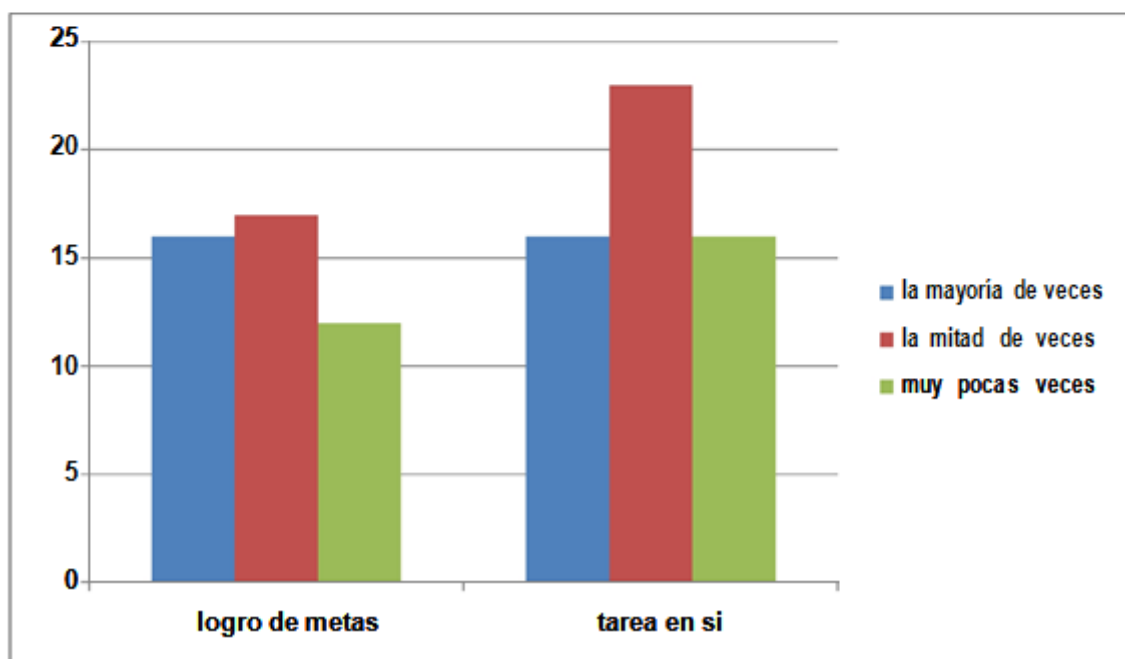


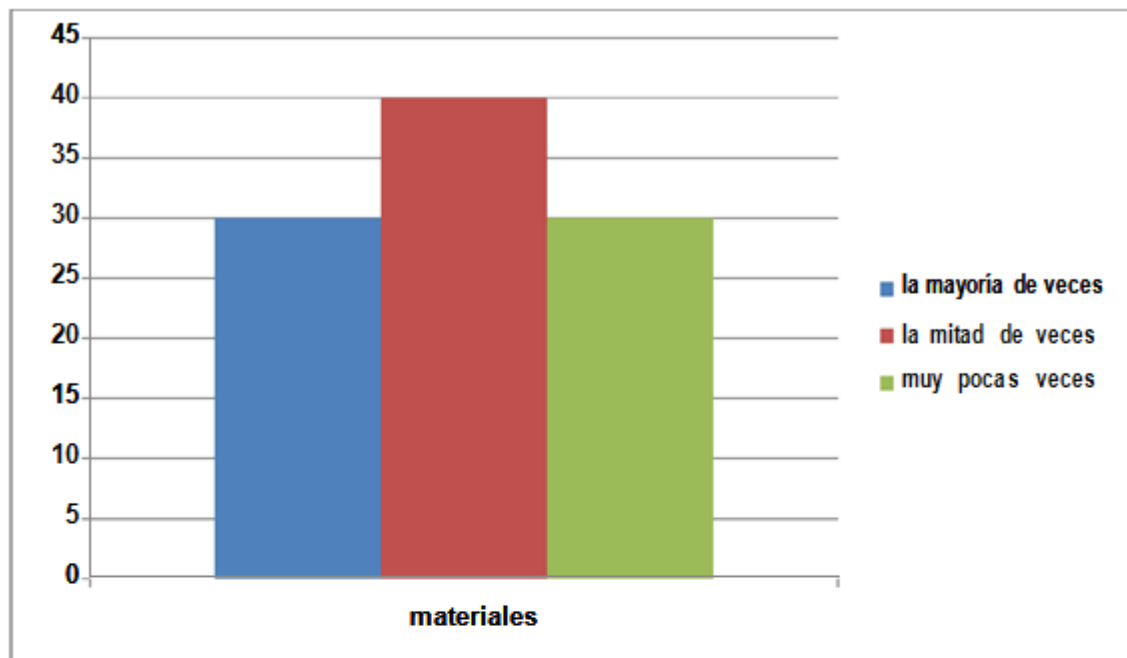
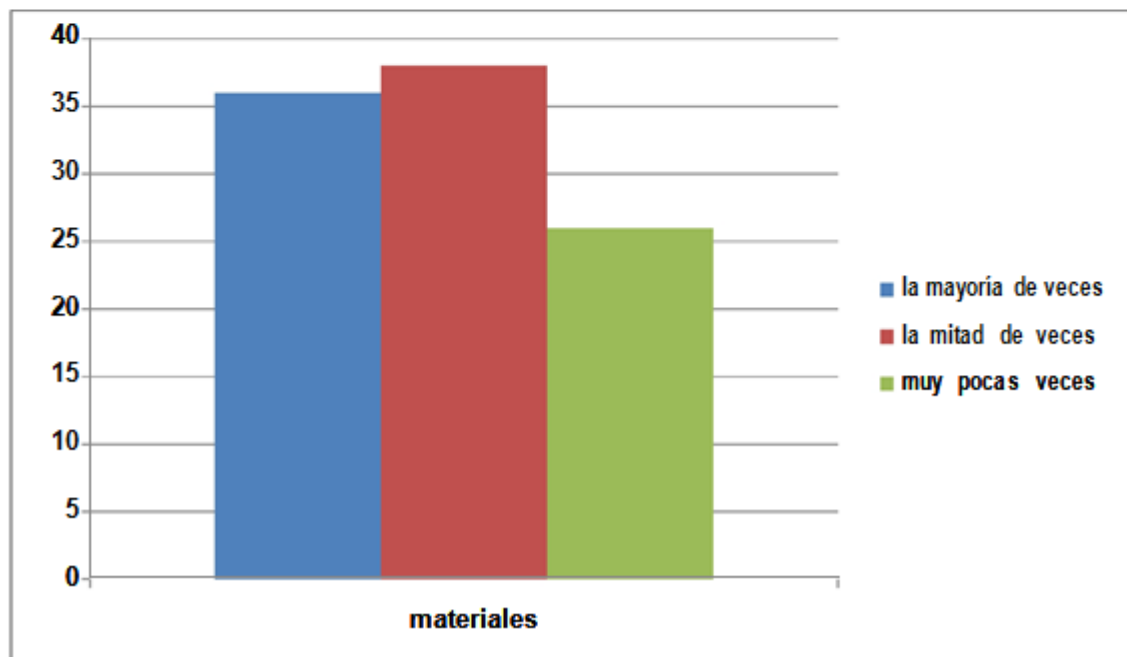
Hombres



Mujeres



Hombres**Mujeres**

Hombres**Mujeres**

CONCLUSIONES E IMPACTO DE LA INVESTIGACION:

Vinculando los resultados con los planteamientos teóricos podemos manifestar lo siguiente:

Tener estrategias de aprendizaje no resulta suficiente, ya que es necesario reconocer cómo, cuando y porque emplearlas.

El alumno debe escoger la estrategia de aprendizaje más adecuada en función de varios criterios:

- Los contenidos de aprendizaje: la estrategia manejada puede variar en función de lo que se tiene que aprender así como de la cantidad de información que debe ser aprendida.
- Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje: si el alumno quiere y puede relacionar los saberes anteriores con la nueva información
- Las condiciones de aprendizaje: en general puede decirse que a menos tiempo y más motivación extrínseca para el aprendizaje más fácil es usar estrategias.
- El tipo de evaluación al que va a ser sometido: En la mayoría de los aprendizajes educativos la finalidad esencial es superar los exámenes; por tanto, será útil saber el tipo de examen al que se va a enfrentar.

Considerando que en la actualidad la verdadera función de la Escuela es la de promover el desarrollo de habilidades cognitivas que incidan en todas las demás habilidades que se manifiestan en el proceso de aprendizaje, se debe puntualizar que en este Modelo basado en Competencias el estudiante está destinado a “Aprender a Aprender” lo que hace necesario que tanto los estudiantes como los docentes hagamos conciencia sobre la importancia de contar con estrategias de aprendizaje que además de contribuir en el proceso educativo sean perdurables y que contribuyan a lograr un aprendizaje autónomo intra y extra aulas.

Por último, cabe mencionar que el profesor debe asumir una nueva actitud frente a los cambios en el ámbito educativo y debe mantener como premisa que nadie puede enseñar lo que no sabe; el debe favorecer el despliegue de estrategias de aprendizaje, por lo que resulta necesario formar profesores estratégicos que:

- Conozcan su propio proceso de aprendizaje, las estrategias que poseen y las que utilizan.
- Aprendan los contenidos de sus asignaturas empleando estrategias de aprendizaje.
- Planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente, entretejiendo estrategias de enseñanza con las estrategias de aprendizaje.

Es fundamental dentro del proceso educativo poder identificar las herramientas con las que cuenta el estudiante para edificar su conocimiento exitosamente, lo que repercute en la planeación de tal proceso. El poder determinar cuáles son los recursos que el joven utiliza para aprender permite monitorear de manera continua y permanente tal proceso lo que permite que se vayan adaptando y adoptando estrategias de enseñanza

adecuadas a las formas de aprender de los estudiantes.

Asimismo, promueve la metacognición, ya que el alumno advierte cómo aprende y en consecuencia tiene la posibilidad de convertirse en auto-regulador de su propio proceso de aprendizaje observando el desempeño que va teniendo y de ser necesario corregirlo sobre la marcha.

Además de los procesos metacognitivos, los factores motivacionales parecen jugar un papel importante en la transferencia de las estrategias aprendidas. Si a un alumno se le expone con claridad cómo puede mejorar sus métodos de aprendizaje mediante el dominio de ciertos procedimientos, que al final pueden apreciarse en su propio rendimiento académico, es probable que al menos su disposición para experimentar las estrategias aumente, en contraposición con el alumno al que se deja creer que el aprendizaje es una capacidad inamovible, y se siente amenazado por el esfuerzo adicional que implica el dominar las estrategias.

REFERENCIAS:

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Bransford, J.D. y Stein, B.S. (1986). *Solución ideal de problemas*. Barcelona: Labor.

Gargallo, B. y Puig, J. (1997). *Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Permanente de Adultos*. Revista Española de Pedagogía, 206, 113-134.

Mayor, J. Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis

Monereo, C. Y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Pozo, J.L. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

ARTETERAPIA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Ester Carrión Morales

ester.carrion@um.es

M.^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

La educación de adultos se enmarca dentro de una formación permanente y a lo largo de toda la vida, que permite a las personas mayores alcanzar un desarrollo integral. Para lograr dicho desarrollo se reclama dentro de la educación de adultos una educación emocional que permita a la persona adulta encontrarse consigo misma, así como expresar sus sentimientos y emociones. En el presente trabajo se pretende mostrar la arteterapia como medio para trabajar la educación emocional con personas mayores. Entendiendo el arte no solo como ocupación de tiempo de ocio sino como terapia y espacio para la creatividad, la relajación y la reflexión sobre las potencialidades de cada uno, utilizando las técnicas artísticas como medio de expresión, trabajando la creatividad, la salud emocional, la autoestima y frenando el deterioro cognitivo con la finalidad de conseguir un envejecimiento activo y positivo.

Palabras clave: educación de adultos, personas mayores, educación emocional, arteterapia.

1. INTRODUCCIÓN

Las teorías emergentes sobre el envejecimiento como la Teoría de la Desvinculación de Cumming y Henry (1961), la Teoría de la Actividad de Havighurst y Albrecht (1953) o la Teoría de la Selectividad Socioemocional de Catersen (1993), contrarrestan la visión mermada e inactiva de las personas mayores, abriendo un mayor abanico a las alternativas y posibilidades vitales de este colectivo. Todo ello favorece la potencialización de la educación de personas mayores desde diversos ámbitos (formal, no formal e informal).

La educación de adultos se define como una actividad que engloba a la totalidad de procesos de educación, independientemente del contenido, nivel o método; sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial de escuelas y universidades, gracias a las cuales los adultos desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, haciendo evolucionar sus actitudes y su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre. (Unesco, 1997)

Sarrate y Pérez de Guzmán (2005) aseveran que la educación de adultos persigue la formación integral de la persona a través del desarrollo de aptitudes, la adquisición valores y de conocimientos, y la mejora de competencias técnicas y profesionales. En síntesis, pretende ayudar a los individuos a desarrollar, en la medida de lo posible, todas sus potencialidades, e incide especialmente en la dimensión social para así posibilitar la participación del adulto en la expansión socioeconómica y sociocultural.

Partiendo de que la educación de adultos comienza a imperar en la investigación científica a partir de la institucionalización de la misma, asentándose en los parámetros de la educación permanente y para toda la vida, así como en los conceptos de educabilidad y educatividad del ser humano y su plasticidad de aprender mientras perdure su existencia., podemos considerar que el campo de investigación es relativamente reciente, si lo comparamos con otros ámbitos o sectores poblacionales de la educación. Si bien en un principio los trabajos se centraron en abordar los parámetros teóricos de la educación de las personas mayores, adoptando un carácter más globalizador y genérico, en la actualidad, comienzan a imperar los estudios específicos, entre los que predominan los de estudio sociológico de principales cambios que experimentan las personas mayores, ritmos y estilos de vida, así como aspectos relacionados con la salud y su esperanza de vida.

Posteriormente, comenzaron a emerger estudios de índole psicológico y pedagógico en el que se analizan el papel de las personas mayores en la familia, relaciones intergeneracionales, el papel de los abuelos en la educación de los nietos, el ocio y tiempo libre en las personas mayores, jubilación y estado emocional, etc. No cabe duda que el tema que nos ocupa, la educación emocional en las personas mayores es un área de investigación reciente del que se dispone de escasa investigación, especialmente en lo que al desarrollo de programas y experiencias de intervención se refiere, lo cual aporta un atractivo extra a este virgen campo de investigación.

2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS PERSONAS ADULTAS

Si bien es cierto que el debate sobre emoción y cognición se ha planteado durante mucho tiempo como dimensiones antagónicas, el discurso imperante considera ambas dimensiones del ser humano como indisolubles y complementarias, tal y como se expone en una de las definiciones de educación emocional más reconocidas.

“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 243).

Por otra parte, también queda establecida la relación existente entre educación emocional e inteligencia emocional. Fue necesario romper con el tradicional concepto de inteligencia como algo unidimensional, para adentrarnos en la multidimensionalidad de la misma, y posteriormente la necesidad de educar en todas ellas. Así pues la educación emocional ha de atender los aspectos que configuran o delimitan la inteligencia emocional. Según Mayer, Salovey y Caruso (2004) se entiende por inteligencia emocional “la habilidad para percibir, generar y acceder a emociones que faciliten el pensamiento, para comprender el conocimiento emocional y para regular las emociones de manera efectiva permitiendo el crecimiento intelectual y emocional” (p.195), registrando en la misma sus cuatro componentes principales: percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones.

La producción científica sobre las emociones se ha incrementado considerablemente en los últimos años, especialmente en los menores y en los jóvenes dentro del contexto escolar, incluso promoviendo iniciativas y programas de educación emocional. Desafortunadamente, los estudios sobre las características del desarrollo emocional en el sector de las personas mayores no han sido tan numerosos. No obstante, los estudios que analizan la capacidad de expresar las emociones han

permitido comprobar que las personas mayores no difieren de las más jóvenes, sin embargo, respecto a la intensidad de la experiencia emocional se han obtenido resultados contradictorios (Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005)

En una investigación realizada por Vasiliki y Louise (2008) se concluye que las personas mayores presentan limitaciones en su capacidad para comprender las emociones. Por otro lado, en un estudio realizado por Matthias, Theodor y Louise (2007) se puso de manifiesto que las personas mayores no mostraban capacidad para reaccionar emocionalmente ante diferentes eventos negativos. En la misma línea, Heckman y Blanchard-Fields (2008) examinaron las estrategias de regulación emocional de adultos y jóvenes y los resultados pusieron de manifiesto que los adultos mostraban una disminución de la capacidad de integrar la emoción y la cognición.

Son muchos los efectos positivos que se desprenden trabajar la educación emocional en las personas mayores, la mayoría de ellos relacionados con el envejecimiento saludable y una mejora de su calidad de vida. Así pues, las personas mayores con una mayor vitalidad emocional positiva y con mayores habilidades para gestionar su capital emocional disponen de una mejor capacidad de adaptación y bienestar en la vejez, ya que protege contra la enfermedad y conducen a un mejor estado de salud (Pérez-Castejón, Durany, Garrigós y Olivé, 2007). Así mismo, las personas mayores que participan en programas de educación emocional muestran una satisfacción alta, por lo tanto no sólo no están deprimidos, sino que tienen una puntuación bastante por debajo de la media, manteniendo una relación negativa entre depresión y satisfacción con el programa universitario para mayores (Sitges y Bonete, 2011).

Las personas adultas se encuentran en una etapa de la vida en la que la edad es un factor intrínseco y su capacidad de adaptación es más reducida. Salomé (s.f) asevera que el trabajo de las emociones a través del Arteterapia mejora la calidad de las relaciones humanas debido a que está centrado en el factor emocional del ser humano, ayudando a la persona adulta a alcanzar su desarrollo personal y emocional. Efectivamente, las emociones básicas y los sentimientos inciden en la capacidad cognitiva y en la salud física de las personas. Desarrollar la inteligencia emocional implica adquirir la capacidad para expresar, ante una situación, emociones adecuadas. A través del arte, se limita el pensamiento consciente y se invita al inconsciente a participar con mayor protagonismo en el desarrollo de la obra. De esta forma se mejora el autoconocimiento y la autoestima de la persona adulta.

3. ARTETERAPIA EN LAS PERSONAS ADULTAS

El uso del arte con fines específicamente terapéuticos empieza realmente como disciplina en los años 30, en Estados Unidos, con los trabajos de Margaret Naumburg, educadora influida por la teoría psicoanalítica de Freud y los postulados de Jung respecto a la creatividad y el arte. (López Martínez, 2009)

El arte no permite la fractura moderna de emoción y conocimiento, de forma y materia, de mente y cuerpo, sino que se define porque el conocimiento se consigue a través de la emoción. De ahí que “el arte como terapia pretenda indagar en el conocimiento interno del ser a través de las emociones estéticas y su expresión, especialmente cuando el ejercicio de la palabra no basta o no es suficiente” (López y Martínez, 2006).

Se trata de un proceso creativo en el que la creación ha de ser liberadora y el lenguaje debe entenderse como un intento de comunicación con uno mismo, y posteriormente, con los demás. A través de las artes se favorece a las personas de distintas edades y situaciones la exploración de sus propias imágenes o visiones del mundo. Por su carácter no verbal el arte resulta eficaz al abrir

nuevas vías de comunicación para que el inconsciente se exprese y la persona encuentre un mayor sentido a sus emociones y acciones.

3.1. ¿Qué es la arteterapia?

La Asociación Americana de Arteterapeutas define la arteterapia como un método que

“se basa en la creencia de que el proceso creativo desarrollado en la actividad artística es terapéutico y enriquecedor de la calidad de vida de las personas. Arteterapia es el uso terapéutico de la actividad artística en el contexto de una relación profesional con personas que experimentan enfermedades, traumas o dificultades en la vida, así como por las personas que buscan un desarrollo personal” (López Martínez, 2009, p.11)

Por otro lado, Laranché (2003) señala que la arteterapia tiene un carácter multidisciplinar y un efecto integrador que permite extenderse a todo tipo de población: niños, adolescentes, adultos, ancianos, con cualquier tipo de problemática o patología, así como a cualquier individuo con deseos de crecimiento personal, poniéndose al servicio de todos los profesionales de la relación de ayuda. Se interviene, por tanto, en el ámbito clínico, educativo y social. De este modo, la arteterapia estará dirigida, acorde a las necesidades de la persona en cada momento de la historia, priorizando sus capacidades plásticas, concentración, edad y ritmo personal.

La práctica arteterapéutica supone necesariamente el establecimiento de un vínculo de confianza entre dos personas: el paciente, que no precisa ningún conocimiento técnico previo y el terapeuta, que debe ser un profesional formado específicamente, obedeciendo a un código deontológico. En las sesiones de arteterapia se utilizan diferentes técnicas artísticas, desde técnicas clásicas como el dibujo, la pintura o la escultura, hasta técnicas más actuales como fotografía o vídeo. Crear con estos medios plásticos y visuales permite a las personas comenzar a manifestar las cosas que les preocupan, que les atormentan, expresando así sus emociones. El arteterapeuta procura que las personas lleguen a conocerse y comprenderse. Por esta razón, no debe interpretar las obras de las personas, sino que debe ayudarle a que lo hagan ellas mismas. (López Martínez, 2009).

“En el taller de arteterapia se debe sentir el proceso creativo, ver el arte como un proceso de destrucción y creación, de encierro y liberación constantes. La creación debe ser liberadora, y como lenguaje, un intento de comunicación con uno mismo y con los demás”. (López y Martínez, 2006).

3.2. Las personas mayores como destinatarios.

Según Edgar Morin (2006) “los adultos ignoran que siguen siendo seres infantiles, para bien como para mal, ya que conservan curiosidades de niño, son capaces de buscar y se muestran aún disponibles; desgraciadamente, en nuestras sociedades burocratizadas todas estas cualidades se atrofian con mucha frecuencia” (p.41) Es por ello por lo que las personas mayores, por medio del arte y dentro de un marco relajante y lúdico, pueden sacar esas cualidades, para poder expresarse, comunicar y reflexionar sobre sus inquietudes y ansiedades.

El adulto debe concienciarse de su capacidad de enriquecimiento y desarrollo personal durante la etapa final de su vida, para no caer en la apatía y en la depresión. Esta concienciación ha de ser social al mismo tiempo, promoviendo iniciativas educativas que se adecuen a este colectivo, reforzando las posibilidades de crecimiento, la autoestima y el sentimiento de utilidad. Una de las pérdidas asociadas a la vejez es que las personas mayores no se sienten miembros importantes de

la sociedad, respetadas y necesarias. Otras pérdidas incluyen el empleo, las habilidades cognitivas, la independencia, la pérdida de amigos y familiares y, en algunos casos de su propia identidad. El duelo de estas pérdidas no siempre es posible expresarlo de forma verbal, por ello la arteterapia ofrece a las personas mayores un proceso de expresión no verbal, favoreciendo el control sobre sus vidas y la expresión de la pérdida. Por consiguiente, la arteterapia no sólo ayuda a mantener la agilidad física y mental sino que, además, mejora el estado de ánimo de la persona. (Salomé, s.f.)

Las terapias artísticas, por tanto, permiten a las personas mayores enfrentarse a situaciones conflictivas de forma más creativa e imaginativa. Asimismo, les ayuda a salir de la monótona rutina en la que normalmente se encuentran sumidas y merar su autoestima gracias al aumento de confianza en sí mismos y a la posibilidad de poder controlar la actividad que realizan. (Calzado, Ruiz, Espada y Gordillo, 2012)

Los talleres de arteterapia dirigidos a personas adultas se enmarcan dentro del ámbito social. En el ámbito educativo es menor su incidencia. López y Martínez (2006) muestran en su obra una experiencia interesante que se realiza en un aula de la tercera edad. Se pretende que los talleres sean un espacio para la reflexión y la comunicación, y donde se comprueba la gran necesidad de poder hablar que tienen las personas mayores. Se les acercan técnicas y materiales artísticos a personas que hace mucho tiempo no los utilizan como dibujo y pintura y otros nuevos, como collage y video. Se trabaja entre otros temas los recuerdos tanto positivos como negativos, sus recuerdos de la guerra civil o de la posguerra que tuvieron influencia en su infancia, sus biografías, sus sueños, deseos e ilusiones, reinterpretación de historias dadas, la asertividad. Trabajan de forma individual, en pareja para explicar el concepto de distancia interpersonal, y en grupo. Y, aunque nunca es importante el resultado final, las personas mayores crean obras de gran creatividad, belleza y sensibilidad.

“Al llegar al final de la vida, cuando se renuncia a la lucha, cuando se ve cerca la muerte t ano hay una angustia sobre el futuro, el anciano y la anciana encuentran la serenidad. Un grupo de arte puede ayudar a las personas de edad a recordar sus vidas, a hablar sobre ella, de los hechos felices e infelices, de forma que puedan celebrar sus conquistas, ver su vida en perspectiva y conservar un sentido de dignidad” (López y Martínez, 2006)

3.3. Aspectos metodológicos del arte terapia en personas mayores

En los talleres de arteterapia se debe trabajar siempre dentro de un ambiente cálido para que las personas se encuentren a gusto y así poder liberar sus confusiones y frustraciones sacando hacia fuera los sentimientos, para confrontarlos y así poder ganar un control sobre ellos. Según sean los ámbitos de intervención terapéutica, se adaptará de forma adecuada a los usuarios, al tipo y nivel de patología, a los objetivos propuestos, a los condicionantes de la institución, etc. El arteterapeuta intentará, en la medida de lo posible, que las sesiones se realicen en el mismo espacio y a la misma hora, con el fin de proporcionar la estabilidad y confianza adecuadas. Establecer un clima adecuado posibilitará o no la vinculación entre el paciente y el arteterapeuta.

A través de todas las artes, se puede favorecer a personas de distintas edades y situaciones, en la ayuda para la exploración de sus propias imágenes, de sus propias visiones del mundo. De ahí que el arte puede ser usado como terapia para mejorar la autoestima en este colectivo. Por su carácter no verbal el arte resulta eficaz al abrir nuevas vías de comunicación para que el inconsciente se exprese y la persona encuentre un mayor sentido a sus emociones y acciones.

En esta misma línea, López-Pérez, Fernández-Pinto y Márquez- González (2008) reconocen que la educación emocional en la educación de adultos debería plantearse entre otros aspectos las siguientes metas u *objetivos*: potenciar la adaptación, la calidad de vida y el bienestar emocional y social de las personas; favorecer las competencias cognitivas y emocionales para facilitar la adaptación y el afrontamiento de problemas y prevenir el desarrollo de problemas emocionales (p.e. ansiedad, depresión, etc.), a partir de desarrollar la conciencia y atención emocional, la facilitación, la comprensión emocional y la regulación emocional, así como la autoestima y las habilidades sociales en las personas mayores. Además, Soldevila, Ribes, Filella y Agulló (2005) establecen como objetivos adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones derivadas de la adaptación al proceso de envejecimiento, conocer y aplicar nuevas estrategias de regulación emocional, mejorar autoestima, desarrollar un estilo asertivo y favorecer la toma de decisiones con respecto a la ocupación del tiempo y la asunción de los errores.

Para conseguir el desarrollo emocional de las personas mayores a través de arteterapia se pueden emplear *técnicas* clásicas como dibujo, pintura o escultura, o técnicas nuevas como la fototerapia o viodoterapia. No obstante el empleo de cualquier de las artes puede resultar de utilidad siempre que se de el enfoque educativo y terapéutico necesario. En este sentido, las escuelas de danza han abierto sus puertas y actuaciones a grupos de personas mayores interesadas por el flamenco, bailes tradicionales o bailes de salón, favoreciendo no solo aspectos relacionados con la salud física, sino también emocional, cognitivos y sociales. López Martínez (2011) expone que todas estas técnicas se pueden llevar a cabo de manera individual, en pequeño grupo o en gran grupo.

Individuales. Son actividades que requieren cierto grado de intimidad, lo que requiere realizar un trabajo individual, por ejemplo, en pacientes retraídos, agresivos o con poca autonomía para trabajar en grupo. Se puede aplicar desde cualquier enfoque teórico-metodológico, dependiendo de la formación y de las necesidades de la persona.

Dual: Se centran en mejorar las relaciones entre 2 personas (padre-niño, marido-mujer, compañeros de trabajo o amigos...etc.). El trabajo se centra en que la persona consiga enfrentarse a los problemas, necesidades y puntos de vista del otro. Ayuda a encontrar momentos de cooperación y atención entre las personas para que la relación que mantienen sea más satisfactoria.

Grupales. Se realiza cuando en el proceso están implicadas más de dos personas. El individuo es entendido como parte de un sistema global de relaciones, condicionado social y culturalmente. La arteterapia conlleva el desarrollo de una identidad social en base a las relaciones interpersonales entre los compañeros. “el arte nos ofrece la oportunidad para enlazar nuestra experiencia personal o intrapersonal con experiencias ajenas” (Barragán, 2006, p.22).

3.4. Posibles actividades

Aunque las actividades a realizar en arteterapia por personas mayores están limitadas por la capacidad de creatividad de cada terapeuta, así como por las características y posibilidades del grupo al que se dirige se han recogido aquí algunas de las actividades, teniendo en cuenta la modalidad de agrupamiento o realización, no como algo exhaustivo y concluido, sino como algo abierto y flexible que pueda actuar de guía para aquellos que se inician en este campo de investigación.

Actividades individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Diario o cuaderno de bitácora, en que vayan escribiendo y dibujando todas sus impresiones, ideas, angustias, sueños; un viaje íntimo que recoge las impresiones más hondas de quien escribe. • Dibujar con los ojos cerrados. Con ello se establece un vínculo entre la
--------------------------	--

	<p>mano y el cerebro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar dibujos o fotografías. • Idear estructuras continuas. • Trabajar a partir de la observación directa. • Trabajar a partir de explicaciones verbales. • Utilizar narraciones escritas como motivación. • Hacer decalcomanías.
Actividades dual	<ul style="list-style-type: none"> • Conversación no verbal. Actividad por parejas en la que cada miembro debe elegir un color diferente y mantener una conversación en silencio por medio del dibujo sobre un papel compartido durante diez minutos. • Hacer murales. Pintar un mural es una actividad que promueve la interacción, la negociación y la responsabilidad.
Actividades grupales	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer murales. • Trabajar la tercera dimensión, realizando en grupo una escultura de arcilla. • Reconvertir una obra. • Crear historias grupales.

3.5. Evaluación en Arteterapia.

El registro, seguimiento y evaluación pormenorizada de las sesiones de arteterapia, así como su revisión periódica y regular por un tercero, es tan importante como la escena del espacio terapéutico, la relación con y a través de la obra de arte y las capacidades que debe poseer el arteterapeuta. (López y Martínez, 2006)

El proceso de evaluación, como asevera López Martínez (2011), pone el énfasis en la recogida y análisis los datos necesarios para planificar el sentido de la terapia y establecer cuáles son las estrategias más efectivas para lograr los objetivos del tratamiento. Por consiguiente, las funciones generales de la evaluación en arteterapia deben guiar y dirigir el tratamiento con la finalidad de determinar el problema y las necesidades de la persona, predecir comportamientos futuros, supervisar el cambio, conocer cuándo se debe parar el tratamiento y aprender cómo mejorar los métodos y las técnicas de la arteterapia. (Feder y Feder, 1998)

Los arteterapeutas utilizan diversos métodos de evaluación con el propósito de demostrar el progreso del cliente y mejorar la calidad del tratamiento. Como en cualquier otra disciplina, técnicas e instrumentos elegidos para realizar la evaluación dependen del tipo de información que se desee evaluar. En la arteterapia se utilizan evaluaciones de carácter cuantitativo y cualitativo que suelen ser complementarias. La evaluación cuantitativa tiende a ser más genérica y está centrada en tabular, comparar y extraer datos globales sobre la efectividad del tratamiento. Por otro lado, la evaluación cualitativa se caracteriza por ser abierta, pues se centra en los motivos y razones del proceso arteterapéutico.

Asimismo, establece diferentes áreas personales que se pueden evaluar en una intervención de arteterapia: física, emocional, cognitiva, psico-social, comunicativa y creativa. La experimentación con materiales plásticos y las imágenes tiene una repercusión inmediata a nivel perceptivo, emocional, cognitivo, expresivo y creativo en el individuo, facilitando así la exteriorización de reacciones y comportamientos que ayudan al arteterapeuta a conocer y a encauzar las necesidades del paciente. (López Martínez, 2011).

Finalmente, tal y como establece Sabatella (2003), la evaluación se puede llevar a cabo en diferentes momentos del tratamiento, teniendo cada uno de ellos sus funciones concretas:

- Evaluación Inicial: Se realiza en las primeras sesiones del tratamiento. Su objetivo consiste en observar las potencialidades y necesidades del paciente. A su vez, se determinará si la terapia artística será beneficiosa para la persona o si es preferible probar con otras modalidades terapéuticas.
- Evaluación continua: Se desarrolla periódicamente, al final de cada sesión, permitiendo orientar al arteterapeuta sobre su propia actuación y determinar cuándo ha de concluir la terapia.
- Evaluación final: Tras el análisis de todos los datos, se revisan los logros obtenidos y los aspectos que han quedado sin resolver a lo largo del programa. Después, se suele redactar un informe final con la descripción cronológica de las sesiones, los aspectos relevantes sobre la evolución plástica de las obras, las conclusiones y las recomendaciones.

4. CONCLUSIÓN

La intervención arteterapéutica en educación de adultos, parte con la premisa de que las personas mayores pueden mejorar el conocimiento de ellos mismos y de los otros, aumentar su comunicación, localizar los bloqueos cognitivos, culturales, emocionales y fomentar la creatividad. Por ello, se pretende que los talleres sean un espacio para la reflexión y la comunicación. (López Martínez, 2011).

A nivel individual, la arteterapia presenta una mejora de la comunicación e interacción de la persona adulta consigo misma y con el entorno, permite modificar su concepto hacia una redefinición de la vejez en términos de experiencia y sabiduría, favorecer la capacidad expresiva plástica y verbal, así como potenciar la participación, tolerancia y respeto hacia uno mismo y los demás. (López y Martínez, 2006). A nivel grupal, algunos de los factores terapéuticos, según Kaplan y Sadock (1999) son: aceptación, altruismo, cohesión, validación consensuada, contagio, experiencia familiar correctiva, empatía, identificación, imitación, inspiración, aprendizaje, universalización, ventilación e interacción. Por lo tanto, las actividades grupales mejoran la afectividad y expresión emocional de las personas mayores, redescubriéndose a sí mismos y el sentido de sus vidas, mediante el trabajo del reconocimiento y resolución de sus emociones conflictivas. (Calzado, Ruiz, Espada y Gordillo, 2013)

No obstante, los talleres de arteterapia realizados con personas mayores presentan algunas limitaciones, no deben tener mucha duración porque se cansan con facilidad y precisan estar más estructurados, ya que "sus problemas (soledad, pérdidas, problemas de salud, inhabilidad para lidiar con lo nuevo, etc.) los dejan inseguros" (López y Martínez, 2006, p.93). Asimismo, como establecen Perez- Castejón, Durany, Garrigós y Olivé (2007), quedan algunos interrogantes acerca de cómo las personas mayores perciben, asimilan y comprenden sus sentimientos, así como sobre la destreza de los mismos para regular y modificar su estado de ánimo o el de los demás en relación con su experiencia vital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, J.M. (2006). El arte como forma de experiencia vivida personal y colectiva, la interpretación artística en la formación del arteterapeuta. En Coll, F.J. (Ed.). *Arteterapia: Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*, 15-45. Murcia: Universidad de Murcia.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Calzado, Z., Ruiz, M.I., Espada, R. y Gordillo, M. (2012). Arte y mayores: propuesta para un envejecimiento activo. *Revista de Psicología*, 2 (1), 247-258.

Carstensen, L.L. (1993). Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. En J.E. Jacobs (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation. Developmental Perspectives on Motivation*, 4, 209-254. Lincoln: University of Nebraska Press.

Cumming, E. y Henry, W.E. (1961). *Growing old: the process of disengagement*. New York: Basic Books.

Edgar Morin (2006). *El método*. Madrid: Cátedra.

Feder, B. y Feder, E. (1998). The art and science of evaluation in the artstherapies: How so you know what's working? Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Heckman, A. y Blanchard-Fields, F. (2008) Emotion Regulation in Interpersonal Problems: The Role of Cognitive-Emotional Complexity, Emotion Regulation Goals, and Expressivity. *Psychology and Aging*, 23 (1), 39-51.

Havighurst, R. y Albrecht, R. (1953). *Older people*. London: Longmans, Green.

Kaplan, H. y Sadock, B. (1999). *Sinopsis de psiquiatría*. Madrid: Médica Panamericana.

Larcanché (2003). Un escape en devenir pour l'art- thérapie: entre libéral et médical. En Moron, P., Soudres, J.L., Roux, G. *Créativité et art- thérapie en psychiatrie*, 223-238. Paris: Masson.

López Fernández, M. y Martínez Díez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Tutor Psicología.

López Martínez, M.D. (2009). *La Intervención Arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

López Martínez, M. D. (2011). *Métodos Aplicados en Arteterapia*. Murcia: Diego Marín Librero- Editor.

López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 501-522.

Matthias, K., Theodor, J. y Louise, P.H. (2007) Emotional development across adulthood: Differential age-related emotional reactivity and emotion regulation in a negative mood induction procedure. *International Journal of Aging & Human Development*, 64 (3), 217-244.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: theory findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Pérez-Castejón, J., Durany, S., Garrigós, A., & Olivé, A. (2007). Prevención de la dependencia y envejecimiento saludable. *Jano: Medicina y humanidades*, 1638, 40-45.

Sabattella Riccardi, P.R. (2003). La evaluación en la práctica profesional de la Musicoterapia: Un estudio descriptivo en el contexto Iberoamericano. Tesos para optar al grado de Dortor, Departamento de Didáctica. Facultad de Educación, Universidad de Cádiz, España.

Salomé, M. (s.f). Evalaución de un programa de arteterapia en atención geriátrica. Trabajo de investigación en arteterapia. Centro de atención integral a la familia. Obtenido desde: <http://asanart.es/onewebmedia/11.9.AT%20en%20SaludMental.Cap%2010.%20P%C3%A9rez%20Barba.%20Atenci%C3%B3n%20geri%C3%A1trica.pdf>

Serrate, M.L. y Pérez de Guzmán, M.V. (2005). Educación de personas adultas.Situación Actual y propuestas de futuro. *Revista de educación*, (336), 41-57.

Sitges Maciá, E. y Bonete López, B. (2011). Estado emocional y satisfacción de un programa universitario para mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(4), 133-142.

Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. y Agulló, M. J. (2005). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emociona't. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.

UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Hamburgo (Alemania).

Vasiliki, O. y Louise, H. P. (2008) Effects of age and emotional intensity on the recognition of facial emotion. *Experimental Aging Research*, 34(1), 63.

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

COMBINANDO MÚSICA Y NATURALEZA EN UN PASEO SONORO POR EL RÍO MIÑO

José A. Candisano Mera
joseaguscan@edu.xunta.es
Laura Tojeiro Pérez
laura.tojeiro@usc.es
Carol Gillanders
carol.gillanders@usc.es
Universidad de Santiago de
Compostela

Resumen: En este trabajo se presenta una salida al nacimiento del Río Miño y alrededores. Proponemos paseos sonoros para que el alumnado conozca el potencial didáctico de los mismos, ya que éstos ofrecen la posibilidad de unir experiencia y aprendizaje en entornos naturales fuera de las aulas. En los tiempos actuales este tipo de prácticas adquieren una mayor importancia para contrarrestar los posibles efectos del déficit de la naturaleza. Es imprescindible ofrecer espacios para la vivencia personal y participación en propuestas similares a las comentadas en esta comunicación, de forma que el futuro profesorado tome conciencia de sus ventajas educativas y de cómo puede ser integrado en el currículo.

Palabras clave: educación musical – educación ambiental – paseo sonoro – TDN - sonido

1. Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XX se introducen en las enseñanzas musicales nuevas propuestas influenciadas por la música contemporánea y las innovaciones en las técnicas compositivas. Desde la música concreta y electroacústica, el arte sonoro sufrió un cambio estético y a mediados del siglo XX “el artista convirtió los sonidos-ruido *causales* y aleatorios de la vida cotidiana, en sonidos *causales* integrados a sus discursos musicales. Fue –y es- una forma de acercamiento del arte a la realidad, dejando de ser sólo una proyección metafórica de ella” (Espinosa, 2006, p.61). Los compositores de la época componen con formas más libres, utilizando otros tipos de grafía, instrumentos y materiales sonoros y su influencia llega a las aulas de música. Es el período de la educación musical denominado ‘De los métodos creativos’, donde “se procura enfatizar la creatividad sin restringir por ello la participación de la conciencia, enfocar los aspectos inherentes a las situaciones multiculturales típicas de la sociedad actual sin dejar de lado el desarrollo de la propia identidad, propender el progreso ecológico sin desaprovechar las ventajas que brinda el desarrollo tecnológico” (Hemsey de Gainza, 2002, p.15). Es a partir del trabajo del compositor canadiense Murray Schafer (1933-), padre del término ‘paisaje sonoro’, sobre el medio ambiente sónico y la contaminación acústica, que se incorporan a las clases las caminatas auditivas, entre otros ejercicios como los diarios sonoros y conciertos de la naturaleza, con el objetivo último de mejorar el paisaje

sonoro mundial a través de la concienciación del entorno. Se escuchan, graban y reproducen los sonidos, se realizan ejercicios sobre el ruido y el silencio, se experimenta y se compone de forma colectiva, en síntesis, hay espacios para la audición, para el análisis y para la realización (Murray Schafer, 1975). Como apunta Hemsy de Gainza (2013)

El canadiense nos estimula a escucharlo todo –la naturaleza, los objetos, las voces, las respiraciones-, haciendo manifiesto el derecho de las personas a diseñar su propio *paisaje sonoro*, a detectar los sonidos indeseables y enfrentarse con el problema de la polución sonora, cada vez más intensa y generalizada en el mundo globalizado. (p.135).

La experiencia que se presenta pretendió ofrecer al estudiantado del *Máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza* (Máster DAEN) de la Universidad de Santiago de Compostela un espacio alternativo para el aprendizaje fuera de los muros de la Facultad, visitando el nacimiento del Río Miño y alrededores. Tuvo lugar durante un día de 9 a 16hs.

2. Los paseos sonoros

Existen diferentes términos para designar este tipo de actividades (Travé González, 2003). Encontramos que se utilizan los vocablos salida educativa, salida escolar, salida de investigación, excursión, itinerario, visita o viaje de estudio, trabajo de campo, paseo o educación al aire libre. Según Delgado Huertos y Alario Trigueros (1994) “La variedad de términos utilizados señalan la indefinición de territorios/campos entre estos conceptos” (p.158). Estas actividades permiten romper con la rutina diaria y ofrecen espacios alternativos fuera de la escuela en la educación de las personas. Como afirma Wass (1992) “al sacar del aula a los chicos les ponemos en contacto con experiencias auténticas a las que quizás responderán de una manera creativa que puede, al mismo tiempo, ampliar destrezas específicas y promover su desarrollo personal” (p.14). Nosotros, siguiendo a Schafer (1994a), preferimos designar la actividad como caminata o paseo sonoro. Pretendemos trabajar sobre la percepción auditiva y la producción sonora. Puede decirse que tradicionalmente han sido los profesores de Geografía los encargados de la enseñanza del paisaje (Casas Jericó y Erneta Altarriba, 2015) pero actualmente se incorporan en su estudio otras disciplinas interesadas en los nexos de unión entre paisaje sonoro-naturaleza, arte-naturaleza, ecología acústica, etc..

Aunque no es nuestra intención ofrecer un recorrido histórico de las prácticas educativas y tipos de salidas, es interesante notar que es a partir de la Escuela Nueva cuando los paseos y excursiones se integran en las aulas de las escuelas europeas. Así lo señala Otero Urtaza (1998)

(...) os paseos e excursións foran utilizados como recurso por moitas escolas de toda Europa, aínda que con frecuencia as saídas ó campo estaban cheas de actividades instructivas e dun culto excesivo pola observación. O medio natural era aproveitado como materia de ensino, e non tanto para a consecución de altos valores educativos. (p.173).

El contacto con la naturaleza nos aleja del medio en el que estamos inmersos habitualmente (entornos urbanos) y nos proporciona un espacio para el encuentro con uno y uno-naturaleza, la tranquilidad, la meditación, el disfrute de la belleza del paisaje o la escucha de los sonidos del habitat natural además de la identificación de los elementos de la flora y fauna del lugar. Es en las últimas décadas cuando se aprecia una preocupación por incluir todos estos aspectos en la educación. Como afirma Greenaway (2004)

Salir fuera abre nuevos horizontes. Puede ser un viaje a un mundo desconocido – un mundo de diferencias donde las normas y las rutinas se dejan atrás y donde las personas se visten, sienten, piensan y actúan de forma diferente. Salir fuera puede ser también un viaje de descubrimientos donde las personas descubren cosas de sí mismas, unos de otros y sobre el mundo natural. (p.1).

También debemos hacer referencia al trabajo de Richard Louv (2013) con su best-seller “Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder” en el que nos alerta de la necesidad del contacto de los niños/as con el mundo natural. En Galicia, y a falta de estudios que lo confirmen, nos atrevemos a afirmar que su presencia no es tan probable dado sus características, los hábitos de la población (visitas a la aldea familiar), las actividades deportivas, etc.. Selhub y Logan (2014) en su revisión de la investigación relacionada con salud-naturaleza, señalan numerosos trabajos que demuestran la influencia nociva de las pantallas, los videojuegos, consolas o la comprobación constante del email en el rendimiento escolar y en el coeficiente intelectual, y que afectan a la atención, la concentración, la empatía o el desarrollo de la creatividad. Afirman que

El auge de la cultura de la pantalla se ha producido paralelamente al declive del contacto consciente con la naturaleza. Los beneficios de la naturaleza están siendo enmascarados por la poderosa atracción que ejerce el sistema de recompensa de la dopamina y el vértice de la información. Se trata, en efecto, de una pérdida personal: cada vez somos menos conscientes de los efectos rejuvenecedores que tiene la naturaleza sobre nuestra mente, así como de su capacidad de restauración cognitiva. También de una pérdida medioambiental: el distanciamiento colectivo va en detrimento de la conservación. (Selhub y Logan, 2014, p.79).

Este tipo de actividades que se describen en el siguiente apartado, conducen a una escucha profunda. Estudios recientes sobre el trastorno de hiperactividad indican que “la hiperactividad puede ser el esfuerzo implícito del niño/a para incrementar la novedad. De ser así, el consejo de sentarse quieto y prestar atención puede ser contraproducente” (Langer, 2016, p.44). Las actividades al aire libre podrían dar una posible respuesta a las necesidades particulares de esos niño/as.

3. Paseo sonoro: Caminata al Nacimiento del Río Miño y alrededores

Como hemos mencionado anteriormente, es fundamental la implicación de todas las disciplinas en la educación ambiental. En esta línea, García Campos (2013) afirma que

(..) proporcionar sólo información a las personas a quienes se quiere “educar ambientalmente” no es suficiente; inclusive en muchos casos es contraproducente y provoca actitudes refractarias. Es necesario apelar al uso de estrategias y repertorios que pueden ubicarse en el campo del arte o la espiritualidad. (53).

Pensamos que es importante incluir este tipo de actividades en la formación de los futuros docentes (de cualquier etapa educativa) no sólo para conocer el patrimonio histórico de un lugar, su geografía y recursos naturales sino también, como hemos mencionado anteriormente, para unir música y naturaleza, música y educación ambiental. A continuación detallamos la propuesta.

En nuestra búsqueda por ofrecer al alumnado una experiencia directa que une música-naturaleza, diseñamos una propuesta en la que podemos distinguir tres objetivos:



Fig.1. Objetivos del paseo sonoro

1. Descubrir el terreno con fotografías

Mediante cámaras fotográficas y teléfonos móviles los participantes reconocieron el terreno fotografiando el paisaje y los elementos que les llamaban la atención. De esta forma se pretende estudiar el paisaje, la flora y la fauna del lugar. ¿Qué elementos naturales encontramos? ¿Qué materiales de origen humano podemos distinguir? ¿Cuál es la fauna del lugar? Etc. También se aprovechó la ocasión para recolectar la basura que se encontraba por el camino, si bien es cierto que el paraje se encontraba bastante limpio. De esta forma, mediante la recolección de plásticos, envoltorios y botellas se involucró directamente a los participantes en un ejercicio práctico de conservación de la naturaleza.



Fig.2 y 3. Grabando los sonidos durante el paseo

2. Grabar los sonidos del entorno

Indica Virostek (2013) que las grabaciones de campo van más allá del simple hecho de grabar sonidos. “Podría incluir: 1. Contar historias. 2. Un muestreo y contribución. 3. La creación de una interacción. 4. La recolección de herramientas” (p.63). Nosotros basándonos en estas ideas y en las de Murray Schafer (1994a; 1998) invitamos a los participantes a utilizar un micrófono o sus teléfonos móviles con el fin de:

a) Crear una historia sonora de Galicia: en palabras y/o imágenes: ¿qué elementos escuchábamos antes y ahora no? ¿Qué elementos hay ahora que antes no había? ¿Cuáles predominaban antes? ¿Cómo evolucionó el paisaje sonoro de Galicia? ¿Hay mucha diferencia en este paisaje en todo el territorio gallego? ¿Cómo suena la zona de interior respecto a la costa?



Fig.4. La grabadora utilizada

Es interesante el trabajo de Murray Schafer (1998) sobre el medio ambiente sónico en “El nuevo paisaje sonoro” donde compara las diferentes culturas (primitiva, medieval/pre-industrial, post-industrial y actual) y el porcentaje de sonidos presentes (naturales, humanos y tecnológicos) en cada una de ellas.

b) En esta recolección de sonidos, enumerar: elementos de la naturaleza, animales, elementos del ser humano, lugar en el que estamos, escuchamos.

Por ejemplo, en el *Pedregal da Irimia* nace el Río Miño y podemos escuchar el sonido del agua que brota entre las piedras y las hierbas.



Fig. 5. Nacimiento del Río Miño



Fig.6. Lagoa de Fonmiñá

La misma actividad se realizó en la laguna de Fonmiñá, laguna que aporta caudal al Río Miño.

3. Conocer el patrimonio histórico de la zona

Aprovechando la existencia de un monasterio en las proximidades, se realizó una visita guiada. El Monasterio de Santa María de Meira, situado en la provincia de Lugo, es un monasterio medieval del s.XII. Aquí el grupo improvisó sobre la escala Dórica con acompañamiento del

órgano. Antes de llevar a cabo la improvisación se efectuó un breve calentamiento vocal y una introducción al modo dórico así como una explicación de los rudimentos de la acústica. También se indagó sobre la mitología de la zona y los poemas de la literatura gallega que hacen referencia a ella.



Fig.7 y 8. En el monasterio

Todas las grabaciones realizadas a lo largo del día contribuyeron a crear el banco de sonidos de la salida. Posteriormente el alumnado entregó un portafolio de la materia en el que incluyó el paseo sonoro.

4. Valoración de la experiencia

La experiencia propuesta pretende que el alumnado tome contacto de forma directa con ambientes sonoros naturales e históricos, su recogida en grabaciones y las propias actitudes y percepciones frente a la sensibilización sonora.

La mayoría del alumnado (68%) valoró la experiencia de forma global positivamente. El resto (31%), lo puntuó con un 3 en una escala del 1 a 5. En relación a la elección del lugar para la salida, hay una división de opiniones: un alumno no realizó valoración alguna, un 45% de la clase le pareció adecuada mientras que el 50% restante propone otros sitios como Verín, Cañones del Sil, Os Ancares, Fragas do Eume, Seimeira-Fonsagrada, Costa da Morte u otros lugares con diversidad de sonidos.

Las actividades realizadas que más gustaron fueron el descubrimiento del terreno con fotografías/vídeos y la grabación de los sonidos del entorno (72% y 77% respectivamente). El alumnado también señala que la identificación de sonidos de la naturaleza, la sonorización de un determinado contexto y la comparación de paisajes sonoros según contexto y época son útiles para su futura aplicación en un aula (86%, 72% y 81% respectivamente). Es también interesante notar que sólo el 63% fue capaz de escribir correctamente el nombre y apellido del creador del término "Paisaje sonoro" a pesar de haber trabajado con materiales de este autor, visionado vídeos y escuchado fragmentos de su obra. Incluso un 18% deja en blanco esta pregunta.

Podemos afirmar que globalmente el alumnado estuvo satisfecho con la experiencia y la encuentra de útil aplicación en su futura práctica profesional.

5. Propuesta de mejora

Para completar la experiencia, creemos que hubiera sido interesante haber dedicado una última sesión a construir instrumentos con los materiales recogidos durante el paseo sonoro, actividad que no fue posible desarrollar por falta de tiempo. La incorporación de la construcción de instrumentos reciclados en el aula, conocidos como ‘Cotidiáfonos’, data de la década de los ’80, si bien es cierto que desde el hombre primitivo encontramos numerosos ejemplos de instrumentos fabricados a partir de materiales desechados, por ejemplo, flautas construidas con huesos. Debemos este término a la creadora Judith Akoschky (1988) que lo define como el “nombre elegido para designar instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla e innecesaria factura específica, que producen sonido mediante simples mecanismos de excitación” (p.7).

Por lo general, según nuestra experiencia, la construcción de ‘cotidiáfonos’ cautiva al alumnado en edad infantil y nos permite explicar los rudimentos de la acústica. Por tanto, consideramos necesario que el futuro profesorado se familiarice con el proceso de construcción pudiéndose iniciar en la fabricación de instrumentos muy sencillos como raspadores, maracas o sonajeros, entre otros.



Fig.9. Ejemplo de cotidiáfono. Mirlitón construido por Tomás (2014).

Otra posibilidad interesante de realizar, es asociar a los sonidos grabados y que forman parte de nuestro banco de sonidos, códigos QR. En primer lugar debemos subir a la nube nuestros sonidos (por ejemplo, a Sound Cloud) y luego generar un código QR (por ejemplo, en codigos-qr.com). Una vez tenemos el código, podemos pegarlo a un mapa de la zona y así indicar los lugares a los cuales pertenece cada sonido grabado, ilustrando el paisaje o espacio a través de una fotografía. De esta forma buscamos integrar las tecnologías en la escuela. Como señala González Prieto (2014) “las máquinas no son la finalidad sino un medio más para la consecución de una educación más completa y adaptada a los tiempos actuales” (p.236).

6. Conclusiones

Esta experiencia puede fácilmente transferirse a otros entornos naturales. Los paseos sonoros permiten el contacto directo con la naturaleza y brindan al alumnado una oportunidad para observar y escuchar el espacio que los envuelve y reflexionar sobre una realidad concreta. Se busca enriquecer las experiencias personales ofreciendo una ocasión para la exploración *in-situ* de paisajes con su flora y fauna, monumentos históricos, contextos, etc..

Podemos decir que la propuesta fue recibida de forma positiva en general ya que los participantes mostraron un alto interés y se beneficiaron del tiempo compartido en grupo. Desde el punto de vista exploratorio de la relación música y naturaleza también la encontramos muy satisfactoria ya que pudimos trabajar tanto aspectos de sensibilización hacia el medio sonoro natural como aspectos relacionados con la transmisión cultural y la propia producción.

Desde aquí queremos agradecer al coordinador del Máster DAEN de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela por facilitar la realización de esta experiencia y a todos los participantes en ella.

7. Referencias bibliográficas

- Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Casas Jericó, M. y Erneta Altarriba, L. (2015). El paisaje en la educación secundaria obligatoria. Una oportunidad educativa en el cambio curricular LOE-LOMCE. *Didáctica Geográfica* 16, pp.45-71.
- Delgado Huertos, E. y Alario Trigueros, M.T. (1994). La interacción fuera del aula: itinerarios, salidas y paseos. *Tabanque: Revista pedagógica* 9, pp.155-178.
- Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación*. Barcelona: Ed. Graó.
- García Campos, H. (2013). La música y lo ambiental. *Decisio*, pp.52-58
- González Prieto, E. (2014). La implementación de proyectos educativos con las TIC entre el alumnado de estudios secundarios usando dispositivos móviles. Actas del VII Ximposio Las sociedades ante el reto digital. Recuperado de http://www.icono14.es/files_actas/7_simposio/14_evaristo_gonzalez.pdf
- Greenaway, R. (2004). Facilitation and reviewing in Outdoor Education. En Barnes, P. y Sharp, R. (Eds.). *The RHP Companion to Outdoor education*. Recuperado de <http://reviewing.co.uk/articles/facilitating-outdoor-education.htm>
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires: Ed.Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI. En Hemsey de Gainza, V. y Méndez Navas, C.M. (Comp.). *Hacia una educación musical latinoamericana*. Costa Rica: Fladem.
- Langer, E.J. (2016). *The power of mindful learning*. Filadelfia: DA Capo Press.
- Martínez García, R. (2015). A natureza como medio educador na historia da educación: unha aproximación desde a educación escolar e a educación no tempo libre. *Sarmiento* 18-19, pp.179-194.
- Louv, R. (2013). *Last Child in the Woods. Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Versión Kindle. Londres: Atlantic Books.
- Ortero Urtaza, U. (2013). Los primeros pasos del máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza de la Universidad de Santiago de Compostela. Comunicación presentada en el *8th European Forest Pedagogics Congress. For Whom? What methods? How to approach?* - Bilbao.
- Otero Urtaza, U. (1998). Excursións na natureza e educación en valores: unha nova perspectiva. *Revista Galega do Ensino* (21), pp.171-180.
- Schafer, M.R. (1998). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Schafer, M.R. (1994a). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- Schafer, R.M. (1994b). *The soundscape. Our sonic environment and the tuning of the world*. Vermont: Destiny Books.
- Schafer, R.M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Selhub, E. y Logan, A. (2014). *El poder curativo de la naturaleza*. Barcelona: RBA.
- Travé González, G. (2003). Más allá de las paredes del aula. Salidas de investigación escolar. Kikiriki. *Cooperación educativa*, 71-72, 43-46.
- Virostek, P. (2013). *Field recording from research to wrap*. Toronto: Airborne Publications.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid: Morata.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y DOCENCIA

Gloria Rodríguez Morúa

IPN

gloriarm7@yahoo.com.mx

Alma Lucía Hernández V.

IPN

alma_lucy23@hotmail.com

Oralia Martínez Salgado

IPN

ormartinez@ipn.mx

RESUMEN

La presente ponencia tiene la intención de reflexionar en torno al pensamiento crítico y la docencia, esto debido a que en la actualidad es de suma importancia que el docente como facilitador y guía de los alumnos, se convierta también en un promotor de este pensamiento en los alumnos. Pues este pensamiento permite desarrollar autonomía en el aprendizaje, objetivo del modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional.

Palabras clave: Docencia, pensamiento crítico, autonomía, aprendizaje, IPN.

Actualmente, debido a los cambios acelerados y vertiginosos que han ocurrido en el mundo a consecuencia de la incorporación de las tecnologías en todos los ámbitos, la educación enfrenta grandes retos, sobre todo, si está orientada a cumplir su objetivo de transformar la sociedad.

Como consecuencia de estos cambios, los jóvenes del siglo XXI tienen acceso fácil y rápido a una infinita cantidad información, que sería imposible a una persona memorizarla, pero, el hecho de que ellos tengan acceso a la información no quiere decir que ésta la asimilen y comprendan.

Podría ser más útil para los estudiantes saber dónde y cómo ubicar la información, seleccionarla, analizarla, y saber usarla en el momento adecuado. La memoria, habilidad cognitiva que en el siglo pasado era preponderante y muestra de conocimiento, ya no les de mucha utilidad en el presente pues ahora en un instante al “goglear” cualquier tema aparece, se dice que existen sabios al instante.

Lipman (1998) señala al pensamiento crítico básico en la educación debido a que se pretende que los estudiantes hagan algo más que pensar. Es necesario que hagan un buen juicio, una interpretación sólida de un texto escrito, realicen una composición coherente, o bien, que argumenten de manera persuasiva, que ellos puedan expresar lo que leen y perciben con calidad.

Educar actualmente implica diversos componentes: emocionales, cognitivos y sociales del hombre, y este tipo de pensamiento los favorece, ya que le permite al educando desarrollar cierta

autonomía, elegir, pues al cuestionarse, no cree lo que le dicen, y es selectivo en lo que quiere aprender

Cuando se piensa críticamente, las personas despliegan un abanico de habilidades cognitivas tales como razonamiento, formación de conceptos, investigación y traducción.

La meta educativa es lograr que los jóvenes piensen por sí mismo y el pensamiento crítico es parte ésta, ya que la finalidad de la educación es formar individuos que razonen.

Si se pretende desarrollar en las escuelas la autonomía en el aprendizaje en los alumnos es necesario hacer que los jóvenes se cuestionen, realicen un análisis crítico de la realidad y propongan nuevas alternativas e innovaciones, y es preciso que los profesores tengan estrategias claras y precisas para desarrollar esta actividad, además que ellos tengan un pensamiento crítico, pues no se puede enseñar lo que no se tiene (Lipman, 1998)

Existen diferentes conceptualizaciones en torno al pensamiento crítico, Robert Ennis (2005), conceptualiza a este pensamiento como el pensamiento racional y reflexivo, interesado en decidir qué hacer o creer. Lo considera un proceso cognitivo complejo y prepondera a la razón sobre otras dimensiones. El afirma que su finalidad es reconocer lo que es justo y lo que es verdadero, lo que es el pensamiento de una persona racional.

El pensamiento crítico está compuesto por habilidades o capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, y también por disposiciones afectivas, es decir, la apertura mental, la intención de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias y el conocimiento que no es propio. Este pensamiento tiene una gran importancia, puesto que está implicado en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, en la elaboración de creencias y en comprobación de hipótesis. En suma, en buena parte de nuestro funcionamiento cognitivo diario

Según Paul y Elder (2005) El pensamiento crítico es un tema actual debido a cuatro situaciones que ocurren en el mundo: el vivir en permanente cambio, el aumento de la complejidad e incertidumbre, la intensificación de la interdependencia y el incremento del peligro. En nuestro mundo la constante es el miedo, la inseguridad, el seguimiento de líderes que son promovidos por los medios. Los jóvenes toman el control de su pensamiento consiguen autonomía en su aprendizaje y son aprendices toda la vida.

A los estudiantes se les ha enseñado en la escuela a memorizar y a acumular información. Se les dificulta pensar cuando requieren utilizar procesos de pensamiento como el análisis, la síntesis, la comprensión de inferencias y la crítica, dificultades que son evidentes cuando necesitan aplicar el conocimiento aprendido para resolver diferentes problemas o para encontrar una respuesta a alguna pregunta que se les plantea (Merchan, 2012)

Al incorporar el pensamiento crítico en los procesos de aprendizaje, el joven es capaz, seleccionar, reestructurar y reorganizar la información que tiene, para darle sentido a lo que piensa y siente; para interpretar y producir conocimiento, objetivo de las instituciones educativas.

En su libro *Cómo pensamos* Dewey (1989) decía que una sociedad no sería del todo civilizada y la escuela no sería completamente satisfactoria hasta que los jóvenes no se convirtieran en investigadores y participaran en la investigación como único método para enfrentar y tratar los problemas, esto lo escribió en su libro *Cómo pensamos*, el cual es un gran aporte a la educación. Dewey es considerado el filósofo del siglo XX.

Benjamín Bloom, otro personaje que se considera un antecedente para el estudio del pensamiento crítico, puso como tema central las habilidades cognitivas, como el análisis, la síntesis y la evaluación, y con ello dejó a un lado acumulación de conocimientos. Planteó que son sólo una parte, no un fin. Propuso una jerarquía de las habilidades cognitivas y con ello situó al pensamiento crítico como objetivo en la educación. A la memoria la ubicó en el primer nivel de la jerarquía en el último nivel la evaluación (Lipman, 1998)

Lipman (1998) estuvo en desacuerdo con enseñar el pensamiento crítico como una asignatura aislada, tal como lo plantean Mc Peed y Richard Paul, quienes señalaron que debe existir una asignatura específica, en lugar de ser concebida como parte de un curriculum. Considera que debe ser transmitida dentro de un contexto.

La mejora del pensamiento de los alumnos dependerá, entonces, de su habilidad para identificar y plantear razones contundentes para las opiniones que sostienen (Lipman, 1998), equipara al pensamiento crítico con una evaluación cognitiva, es decir cuando se le plantea la solución de un problema se le da al joven cierta responsabilidad intelectual. De ahí lo preciso que el joven sepa identificar los criterios, utilizarlos e identificarlos. Lo cual es fundamental en el pensamiento crítico.

Otro teórico de trascendencia que ha escrito en relación al pensamiento crítico es Facione (2007), quien señala que el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene un propósito, su objetivo es probar un punto, interpretar el significado de algo o resolver un problema. Este pensamiento se da en la colaboración no en la competencia.

Este autor plantea una serie de habilidades cognitivas y disposiciones esenciales del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Facione (2007) señala que más allá de tener estas disposiciones, un buen pensador crítico puede realizar la explicación de porqué piensa de alguna manera y cómo se llega a tomar una decisión. Y de esta manera auto aplica su capacidad de pensamiento crítico para mejorar las opiniones previas. A esto se le llama explicación y autorregulación.

Afirma que se tiene que tener habilidad para ser un pensador crítico, tener curiosidad para explorar con agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y también querer encontrar información confiable. Es esa persona que siempre desea preguntar ¿por qué? ¿cómo? O ¿qué pasa? El pensamiento crítico se refiere a la forma en la que las personas enfocan los problemas, las preguntas, los asuntos (Facione, 2007).

De ahí que Peter Facione (2007) afirme que si se enseña a tomar decisiones las personas estarán mejor equipadas para enfrentar su futuro, y serán personas que podrán aportar beneficios a su sociedad.

Mientras las personas tengan propósitos e intención de lograrlos, mientras se cuestionen que es falso y qué es verdadero, qué creer y no creer, el pensamiento crítico estará presente.

El pensamiento crítico va mucho más allá del salón de clases, es un enfoque de vida. Las habilidades personales hacia el pensamiento crítico son: inquisitivo, juicios, sistemático, busca la verdad, analítico, de mente abierta, confía en el razonamiento.

La curiosidad hacia una gama de asuntos, preocupación por estar y mantenerse informado, estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico, confianza en los procesos de investigación razonados; autoconfianza en las propias habilidades para razonar; mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo, flexibilidad al considerar alternativas y opiniones; comprensión de las opiniones de otras personas, imparcialidad en la valoración del razonamiento, honestidad al enfrentar las propias disposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas, voluntad para reconsiderar y revisar visiones en las que la reflexión honesta insinúa que el cambio está justificado, son habilidades cognitivas afectivas que todo pensador crítico posee (Facione, 2007)

El pensamiento Crítico no es únicamente un pensamiento para el aula, sino que es útil para la vida y para el trabajo, es necesario para que se transforme a la sociedad.

Paul y Elder (2005) señalan que una persona que piensa críticamente tiene metas claras y precisas, así como preguntas específicas en torno al problema que se está estudiando. Además de cuestionar la información que se le proporciona, el pensador crítico revisa su propio conocimiento y busca la profundidad, no se conforma con lo que le dicen, cuestiona constantemente.

El pensamiento crítico es la manera en que se piensa de cualquier problema, cuestionando ese pensamiento, es decir somete su propio pensamiento y/o el del otro para que este mejore. Una persona que ya está habilitada o desarrollado este pensamiento crítico 1) formulan problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión 2) Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente 3) Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes 4) Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones consecuencias y prácticas y 5) Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente (Paul y Elder, 2005)

Manifiestan que el pensamiento crítico implica conciencia, pues es auto-dirigido, auto disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Implica que se acepte la crítica y la autocrítica. Una

persona que piensa críticamente, también se comunica efectivamente, tiene habilidades para solucionar problemas, además de superar el socio-centrismo natural del ser humano (Paul y Elder, 2003)

Afirman que el pensamiento crítico es contrario al pensamiento egocéntrico, pues quien piensa de esta manera no permite crítica, ni auto cuestionamiento, ni tampoco le interesa reconocer el punto de vista de otras personas.

Según los creadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico existen características o virtudes intelectuales esenciales del pensador crítico tales como: humildad, entereza intelectual, intelectual, autonomía, integridad, perseverancia y confianza en la razón.

El pensamiento crítico es auto correctivo ya que permite la autocritica del propio pensamiento, la corrección de lo pensado, pues permite observarse y tomar consciencia a través de la práctica los propios errores y corregirlos, así como de los de los compañeros.

Cuando se es crítico, también se desarrolla la flexibilidad pues permite reconocer como la diversidad de contexto requiere multiplicidad de formas de pensar.

En México Frida Díaz Barriga (2001) estudio el pensamiento Crítico en alumnos de bachillerato: Planteó que el pensamiento crítico es difícil de conceptualizar, a pesar de que está presente en diversos programas educativos. Pero afirma que para los docentes es sustancial desarrollar el pensamiento crítico por encima de los saberes de índole conceptual.

Finalmente, el pensar críticamente es útil al alumno no únicamente en un contexto escolar, sino también para la vida, sobre todo cuando se llega a ser adulto, pues a través de pensar de esta manera se pueden hacer toma de decisiones para elecciones personales de manera más clara y precisa, tal como elegir una profesión o un estilo de vida.

Referencias

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento y proceso educativo*. España: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 525-554.
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 47-64.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assesment*, 23-56.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Merchan, M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Revista de la universidad de la Salle*, 59, 119-146.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Obtenido de La miniguía del pensamiento crítico. Conceptos y Herramientas: www.criticalthinking.org,
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Obtenido de Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estandares Principios, Desempeño. Indicadores y una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico: <http://www.criticalthinking.org/>

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

LA EDUCACIÓN Y EL PATRIMONIO INDUSTRIAL EN ESPAÑA. LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA PARA LA CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES

Aurora Arjones Fernández¹

Universidad de Málaga (España)

correo electrónico: maarjones@uma.es

orcid: 0000-0003-4415-7125

Documentamos el patrimonio industrial como un objeto de aprendizaje para la protección del patrimonio cultural desde la *Recomendación 879 del Consejo de Europa* (1979) hasta la *Carta de Nizhny Tagil para el Patrimonio Industrial* (Moscú, julio 2003), y en el contexto español profundizamos en el Plan Nacional de Patrimonio Industrial (2007). En el contexto educativo de Andalucía, valoramos experiencias en las que el patrimonio industrial se considera un hecho didáctico.

Palabras claves

Educación patrimonial; patrimonio industrial; competencia para la conciencia y expresiones culturales; Convención de Faro (27/X/2005)

La educación y el patrimonio industrial en España

Andalucía está presente en las reflexiones historiográficas sobre la revolución industrial, aún hoy nos seguimos planteando ¿hubo revolución industrial en Andalucía? En Complementos Disciplinarios para las Ciencias Sociales – una materia del Master de profesores de secundaria donde imparto docencia - los futuros profesores de secundaria nos levantan la mano para preguntar, “entonces, qué decimos al grupo-clase: ¿hubo o no revolución industrial en Andalucía? El patrimonio industrial tiene vuestra respuesta- les digo-“.

El sistema educativo para el que se preparan nuestros futuros profesores de secundaria a través de los estudios de master, en Andalucía plantea que el conocimiento tiene que ser significativo, desde la realidad, de tal forma que el alumno de secundaria pueda comprender y explicar tanto su contexto como cualquier otro desconocido. En este sentido, el patrimonio industrial es nuestra mejor estrategia educativa para afrontar la tesitura sobre la Revolución Industrial en Andalucía pero el compromiso del futuro docente con el sistema educativo no puede limitarse a una cuestión de contenidos, tiene que rentabilizar los contenidos históricos para educar en la protección del patrimonio industrial. De ser así estará educando al ciudadano del siglo XXI desde la competencia en conciencia y expresiones culturales. Hoy educamos a ciudadanos, en el aula se adquieren destrezas. Por tanto, si nuestros alumnos se ofrecen competentes en conciencia y expresiones culturales, mañana participarán activamente en la gestión del patrimonio cultural que reconocen como señas de identidad; viajarán con la inquietud de conocer circunstancias culturales que les resulten exóticas y las respetarán porque valorarán que la diversidad cultural es base de entendimiento entre culturas; adquirirán el compromiso profesional de ejercer como Conservadores del Patrimonio Cultural, ... La educación para la que trabajamos hoy nos permite hacer del patrimonio cultural el mejor amigo

¹ Aurora Arjones Fernández es doctora en Historia del Arte con mención de Doctorado Europeo por la Universidad de Bolonia (Italia), Master en Arquitectura y Patrimonio Histórico por la Universidad de Sevilla- Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico; y Master en Organización de la Ciudad Histórica por la Scuola Superiore Dipartimento Beni Culturali (Ravenna) Università di Bologna. Está acreditada como Profesora Contratada Doctor por la ANECA. Ejerce como Profesora Doctora Asociada del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Málaga desde 2007. Su trayectoria investigadora se enmarca en la teoría de los valores del patrimonio cultural desde una doble vertiente: la reflexión historiográfica, siguiendo las teorías de Alois Riegl y la Escuela de Viena; y la educación patrimonial.

del hombre, el patrimonio es el aliado para la paz y el entendimiento de las culturas. Pero el patrimonio cultural hay que experimentarlo de lo contrario nuestros alumnos no diferenciarán el respeto y las actitudes que exige la Chimenea Industrial de la Colonia de Santa Inés (Málaga, España) del comportamiento que corresponde a la hora de contemplar un anuncio de dimensiones monumentales en una valla publicitaria. La experiencia en el aula formando a futuros profesores de secundaria y mi trayectoria investigadora en gestión participativa del patrimonio cultural, me permiten afirmar que es oportuno dar a conocer a las generaciones más jóvenes el pasado industrial de Andalucía desde el patrimonio industrial que forma parte de su contexto cultural más inmediato, antes que limitar los contenidos de la unidad didáctica a exponer el debate historiográfico sobre si Andalucía participó o no en la Revolución Industrial, de lo contrario corremos el riesgo de que el patrimonio industrial de Andalucía pase a ser, en el mejor de los casos, un recurso turístico, pero difícilmente se consolidará como un bien cultural. Todavía estamos a tiempo.

Los profesores Julián Sobrino, Francisco José Rodríguez Marín, Juan Carlos Jiménez Barrientos y tantos otros profesionales de la cultura, desde 1998 vienen liderando grupos de investigación para documentar, proteger y conservar los testimonios de nuestro pasado industrial. La ley de Patrimonio Histórico de Andalucía incluye una figura de protección específica para el patrimonio industrial; la base de datos del Patrimonio Inmueble de Andalucía que gestiona el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, recoge en torno a setenta registros perfectamente documentados; María Unceta en *El País* (20 junio 2006) difundía un artículo esclarecedor: “Fábricas como museos: el turismo industrial se afianza en numerosas ciudades catalanas”; un año más tarde, el Semanario Profesional del Turismo llamaba la atención sobre “turismo cultural: el interés por descubrir los procesos de producción aumentan”, así mismo desde la Universidad de Granada en 2010 se proponía “patrimonio industrial como recurso para un turismo sostenible: la cuenca del Guadalfeo (Granada)”. El pasado otoño en las Primeras Jornadas Internacionales sobre Patrimonio Industrial y Obra Pública (FUPIA) [Huelva, noviembre 2016] entre los temas de debate que se mantuvieron, saltó a la palestra la oportunidad y necesidad de introducir el patrimonio industrial en las programaciones didácticas del contexto educativo de Andalucía.

Objetivos generales

- Carta de Nizhny Tagil para el Patrimonio Industrial (Moscú, julio 2003)
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía
- Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español
- Ley 14/2007, de Patrimonio Histórico de Andalucía
- Artículo 167 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013)
- Plan Nacional de Patrimonio Industrial (2011)
- Recomendación 872 del Consejo de Europa (1979)

Objetivos específicos

- Desarrollar estrategias educativas para la adquisición de competencia para la conciencia y las expresiones culturales a través del patrimonio industrial andaluz
- Potenciar el patrimonio industrial como recursos didáctico de las Ciencias Sociales
- Conservar el patrimonio industrial desde estrategias educativas
- Agilizar la experiencia del patrimonio industrial en el aula
- Conocer las potencialidades del patrimonio cultural para la educación
- Recopilar estrategias educativas sobre patrimonio cultural en Andalucía
- Proponer unas buenas prácticas para la elaboración de recursos didácticos en patrimonio industrial
- Aunar unas buenas prácticas para la elaboración de recursos didácticos en patrimonio industrial

- Compartir unas buenas prácticas para la elaboración de recursos didácticos en patrimonio industrial con la comunidad internacional
- Consolidar el patrimonio industrial como recurso didáctico en la formación de los futuros profesores de secundaria a través de los estudios de master en Andalucía
- Fomentar la participación activa de la ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural

Educación y Patrimonio Industrial en el Plan Nacional de Patrimonio Industrial (2011)

El patrimonio cultural se define como “grupo de recursos heredados del pasado con el que la gente se identifica, más allá de la propiedad de los bienes, como una reflexión y expresión de sus valores, creencias, conocimientos y tradiciones en continua evolución” (Convención de Faro, 27/X/2005). En las dos últimas décadas en Gestión Cultural, Museología, Turismo Cultural... se oye hablar de “otros patrimonios”, “los patrimonios emergentes”, el patrimonio industrial se clasifica como un patrimonio emergente en la medida en que su consideración patrimonio cultural es relativamente reciente.

El patrimonio industrial está formado por los bienes muebles, inmuebles y sistemas de sociabilidad relacionados con la cultura del trabajo que han sido generados por las actividades de extracción, transformación, transporte, distribución y gestión generadas en el contexto económico que se viene desarrollando a partir de la revolución industrial. Por tanto, el patrimonio industrial define un paisaje en el que se dan relaciones y procedimientos industriales, presenta unas características arquitectónicas concretas, integra prácticas de carácter simbólico y archivos documentales de su actividad. Los elementos constitutivos del patrimonio industrial son tanto bienes inmuebles (conjuntos industriales, paisajes, sistemas y redes), bienes muebles (artefactos, utillajes, mobiliario y archivos); así como bienes inmateriales (entidades de memoria de industria) (Plan Nacional Patrimonio Industrial: 11). En suma, el patrimonio industrial integra la memoria histórica, está relacionado con los procesos de apropiación cultural que la sociedad establece con las huellas del pasado a través de la conservación de testimonios materiales e inmateriales vinculados a la memoria del trabajo y del lugar, esto es: el hecho industrial.

El Consejo de Europa en la *Recomendación 872* de 1979 relativa a la arqueología industrial recomendaba a los ministros de los países miembros, a los que se uniría España en 1986, la elaboración de material didáctico en materia de conservación del patrimonio industrial destinado a los jóvenes. En 2003, la Carta de Nizhny Tagil para el Patrimonio Industrial (Moscú, julio 2003) afirmar: “6.2. Se debe producir material específico sobre el pasado industrial y su patrimonio para estudiantes de primaria y secundaria”. La *Carta Nizhny Tagil* para el Patrimonio Industrial fue elaborada por el Comité Internacional para la Conservación del Patrimonio Industrial (TICCIH).

En España, se aprobó el *Primer Plan Nacional de Patrimonio Industrial* en el año 2000, este primer documento eludía la necesidad de educar en patrimonio industrial porque como todos podemos comprender, por aquellos entonces primaba inventariar y catalogar, en suma investigar sobre patrimonio industrial en España. En 2007 se publicó un monográfico sobre patrimonio industrial en la Revista Bienes Culturales donde podemos asumir que el reto por aquel entonces era “la aplicación de un correcto tratamiento a los Bienes Industriales recuperados y protegidos” (Linarejo: 2007, 41); es decir, se estaban detectando intervenciones sobre el patrimonio industrial que resultaban ajenas a la protección y acrecentamiento de sus valores patrimonio culturales. La *Carta del Bierzo del Patrimonio Industrial Minero* (2007) establecía criterios de intervención pero no abordaba su transvase al aula. Este mismo año de 2007, Andalucía renovó su Ley de Patrimonio Histórico (Ley, 14/2007, de 26 de noviembre, de *Patrimonio Histórico de Andalucía*), como novedad dedica el título VII al Patrimonio Industrial.

El Plan Nacional de Patrimonio Industrial (2011) vigente, justifica su razón de ser, la necesidad de renovar el ya caduco Plan Nacional de Patrimonio Industrial de 2001, entre otras razones porque no se ha conseguido cumplir con el compromiso de realizar inventarios sobre

patrimonio industrial que garantizaran su uso. Entre los riesgos que acechan la protección y conservación del patrimonio industrial, según las expectativas del Plan Nacional de Patrimonio Industrial, destacamos:

*la débil percepción social e institucional acerca de los valores y significados del patrimonio industrial

*la conciliación del uso turístico del patrimonio industrial no siempre está acorde con niveles exigibles de sostenibilidad y desarrollo responsable en las estrategias de desarrollo territorial. En relación con este riesgo el Plan Nacional comenta el interés pedagógico que el patrimonio industrial suscita en escuelas y centros de enseñanza, es más anota que la visita a museos de patrimonio industrial se ha convertido en una tarea periódica (Plan Nacional Patrimonio Industrial: 15). Ahora bien, el Plan no evalúa la existencia así como tampoco la conveniencia del material didáctico que en estas infraestructuras del patrimonio industrial se ofrece a los escolares. En el apartado de actuaciones previstas por el Plan Nacional de Patrimonio Industrial (2011) detalla:

* la necesidad de conocer los principales lugares del Patrimonio Industrial

* Fomentar el estudio de lugares productivos para conocer su historia y su importancia como testimonio de la industrialización en su territorio

* difundir la relevancia del patrimonio industrial como factor de identidad en el contexto europeo y sensibilizar a la población y a los responsables del patrimonio sobre su estudio y su preservación

* difusión de ejemplos de conservación del patrimonio industrial . En este apartado detalla “propuesta 4: difundir ejemplos de buenas prácticas en la preservación y reutilización del patrimonio industrial” (Plan Nacional de Patrimonio Industrial: 2011, 40)

* Patrimonio industrial y desarrollo local

* Plan de inversiones en el patrimonio industrial

Desde la perspectiva de la educación patrimonial echamos en falta en esta batería de propuestas la voluntad por incentivar la presencia del patrimonio industrial en los programas de estudios, una apuesta decidida por la educación para la competencia en conciencia y expresiones culturales. Damos por hecho que la mayor inversión de un país es la educación de sus ciudadanos por ello aportamos por la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que favorezcan el uso responsable del patrimonio cultural desde el aula porque debemos tener presente que el patrimonio industrial está presente de forma explícita en los currículos de Historia, Historia del Arte, Fundamentos del Arte y Geografía; así mismo, el patrimonio industrial es un contenido recurrente y frecuente en Conocimiento del Medio, Literatura Europea...

Educación y Patrimonio Industrial en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013)

“La actuación de la sociedad en relación con el Patrimonio no es la fase inicial de un proceso educativo, sino el origen del mismo. El Patrimonio no se difunde simplemente para que las personas lo conozcan; el fin de la educación patrimonial es que los ciudadanos sientan suyo ese Patrimonio, que lleguen a asumir que su identidad, en los diferentes niveles en que se configura deriva de referentes patrimoniales que explican qué somos, cómo somos, por qué hemos llegado a ser así y cómo nos relacionamos con los demás” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio: 2011, 16)

Esta exposición de principios del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, interpretamos el espíritu de la Convención de Faro (27/X/2005) ; y la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). En uno y otro documento está presente la función social del patrimonio cultural. El patrimonio cultural de forma explícita, se incluye, en la competencia para la conciencia y expresión culturales: “conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia: la expresión cultural precisa una conciencia de la herencia cultural a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo. Abarca conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea. Es

esencial comprender la diversidad cultural y lingüística en Europa y otras regiones del mundo, al necesidad de preservarla y la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana” Recomendación 18/diciembre de 2006 (Diario Oficial de la Unión Europea 20/12/20106. L394/17)

Así mismo, la Recomendación contempla en el aprendizaje permanente las competencias sociales y cívicas, las define “formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. Las competencias sociales y cívicas procuran la comprensión de códigos de conducta en distintas sociedades y entornos, en este objetivo interpretamos el patrimonio cultural en la medida en que éste se identifica con las señas de identidad de una comunidad cultural. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática” Recomendación 18/diciembre de 2006 (Diario Oficial de la Unión Europea 20/12/20106. L394/16).

La educación del patrimonio cultural tradicionalmente ha formado parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y más concretamente se integraba en el currículo de Historia e Historia del Arte porque se valoraba la educación patrimonial desde la concepción humanista. Manuel García y José Reina insisten en que el patrimonio industrial no exigen una didáctica específica ni distinta a la que se desarrolla para el patrimonio cultural en general (García & Reina: 2016). Así detallamos una relación de estrategias didácticas que incorporan el patrimonio industrial como hecho didáctico.

Desde la Didáctica de la Historia del Arte en Educación Secundaria, tras evaluar una muestra significativa de la materia Complementos Disciplinarios de Geografía e Historia en los programas del Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas, llamamos la atención la progresiva reducción de los contenidos de uso social y educativo del patrimonio cultural. La escasa y limitada presencia del patrimonio cultural en los Complementos disciplinares de Geografía e Historia conlleva un vacío en la formación de nuestros futuros profesores de Geografía e Historia, y más concretamente ante propuestas curriculares como Patrimonio cultural y artístico de Andalucía para Primer Curso de Bachillerato. Los bloques de contenidos de esta materia en el marco de la comunidad autónoma de Andalucía contemplan aspectos patrimoniales tratados escasamente en los niveles educativos no universitarios y complementan la formación específica del alumnado que cursa el Bachillerato de Humanidades así como el de Ciencias Sociales. Los bloques temáticos de la materia Patrimonio cultural y artístico de Andalucía, detalla: Bloque 1.El concepto de patrimonio; Bloque 2. Culturales históricas en Andalucía; Bloque 3. Patrimonio cultural andaluz; y, Bloque 4. Protección y fomento del patrimonio cultural en Andalucía. El currículo y programación de esta materia de Patrimonio cultural y artístico de Andalucía se resolverá en el Proyecto Educativo de cada centro. El bloque 4 se propone como el idóneo para desarrollar experiencias de aprendizaje colaborativo que contribuyan para la participación activa de la ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural.

Estas expectativas nos llevan a esperar que en Andalucía, dada la innovación que supone el tratamiento del patrimonio industrial en la legislación andaluza sobre patrimonio cultural, también contásemos con experiencias en las que se aborda el patrimonio industrial como hecho didáctico. Hemos observado que el patrimonio industrial en el sistema educativo tiene una presencia insignificante. No se debe interpretar nuestra reflexión como una crítica sino como un trabajo que ofrece el estado de la cuestión con la voluntad de animar para el diseño de estrategias didácticas en torno al patrimonio industrial. Frente a la generalidad descrita, hay casos concretos que merecen ser reconocidos con la consideración de buenas prácticas, en este sentido destacamos la experiencia de Manuela Fernández Casildo en el IES Alcaría de la Puebla del Río (Sevilla) en relación al cultivo del arroz (Fernández Casildo, 2008). Así como merece nuestro reconocimiento como ejemplo de buenas prácticas con el patrimonio industrial como hecho didáctico la experiencia del IES Huelín (Málaga) que coordina el profesor César Trujillo: “Itinerario por el barrio Huelín con alumnos y expertos en patrimonio industrial” (Trujillo, 2015)

Conclusión: el patrimonio industrial como hecho didáctico

La profesora Fontal Directora del *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* propone la inclusión de la educación patrimonial en la formación de los futuros maestros (Fontal, 2016). Nosotros nos sumamos a sus palabras, y tras observar la incipiente presencia del patrimonio industrial en los currículos de Educación Secundaria en Andalucía, apostamos por un futuro en el que la educación para la ciudadanía, desde las aulas de educación reglada así como desde estrategias de Gestión Cultural, prioricen la competencia de las personas para reconocerse en el patrimonio cultural, dote de destrezas para la conciencia y expresiones culturales.

Bibliografía

AA.VV. (2003) Carta de Nizhny Tagil para el Patrimonio Industrial (Moscú, julio 2003) en *Revista de Patrimonio: economía cultural y educación para la paz* (MEC-EDUPAZ), año 5, nº10, marzo-septiembre 2016 (última consulta: 14/02/2017)[<http://revistas.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/52343/pdf>]

AA.VV. (2005) Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad. Convención de Faro (27/X/2005) en *Serie de Tratados del Consejo de Europa* nº199 (última consulta: 17/03/2017)[<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900016806a18d3>]

AA.VV. (2006) Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) Diario Oficial de la Unión Europea de 30/12/2006, L 394/10- L394/18 (última consulta: 3/09/2016) [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>]

AA.VV. (2006) Recomendación 18/diciembre de 2006 sobre las competencias clave en el aprendizaje permanente (2006/962/CE) en Diario Oficial de la Unión Europea (30/12/2006), L.394/10 (última consulta: 17/03/2017)[<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>]

AA.VV. (2013), Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PNEP), p.10 [Consultado: 23/12/2015] [<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>]

AA.VV. (2016) Jornadas Europeas de Patrimonio 2016. Patrimonio y comunidades. (última consulta: 1/10/2016) [<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/mc/eupa/2016/presentacion.html>]

AGREGA [<http://agrega.educacion.es/visualizadorcontenidos2/Portada/Portada.do;jsessionid=5E0D60AF773AE81DD6E0785DB0B94625>]

ALVAREZ DOMÍNGUEZ, P.; PAYÁ RICO, A. (2012), Patrimonio educativo 2.0. Hacia una didáctica histórico educativa más participativa y la investigación en red en *Cuestiones pedagógicas*, nº22, 2012-2013, pp.117-140.

ARJONES FERNÁNDEZ, A., (coord.) (2009) Jornadas de debate. La participación activa de nuestros mayores en la puesta en valor del patrimonio industrial de Málaga (28- 29 de

septiembre de 2009) (CD) Memoria de actividades del Centro para la Participación Activa de las Personas Mayores Málaga Perchel. Delegación de la Consejería para la Igualdad de la Junta de Andalucía en Málaga, 2009.

ARJONES FERNANDEZ, A. (2009) Programación didáctica de patrimonio cultural industrial para educación de adultos (última consulta: 4/11/2015)
[<http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10639/Programaci%c3%b3n%20patrimonio%20cultural%20industrial%20en%20educaci%c3%b3n%20de%20adultos.pdf?sequence=1>]

ARJONES FERNANDEZ, A. (2010) El Patrimonio industrial de Málaga en Periódico Sur, 22 de febrero de 2010. (última consulta: 3/03/2016)
[<http://www.diariosur.es/v/20100222/opinion/patrimonio-industrial-malaga-20100222.html>]

ARJONES FERNANDEZ, A. (2014) "El rol del "amigo del arte" ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Homenaje a la Conferencia sobre Los antiguos y modernos amigos del arte de Alois Riegl (1905)". En IV Congreso Internacional Arte y Sociedad: Bellas Artes y Sociedad Digital organiza EUMED.NET (Grupo de Investigación de la Universidad de Málaga orientado a actividades académicas y de investigación en colaboración con universidades latinoamericanas) (19-29 de octubre de 2014).

ARJONES FERNÁNDEZ, A. (2015) Apuntes para un Manual de buenas prácticas para la participación ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural en Andalucía en *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, nº16, pp.45-50.

ARJONES FERNÁNDEZ, A. (2017) Buenas prácticas para la Educación Patrimonial. La definición de los valores histórico-artístico e histórico-documental de la puesta en escena de las "películas de romanos" en *RdM. Revista de Museología*, nº68, (en prensa).

BENITO DEL POZO, P. (2002), Patrimonio Industrial y cultura del territorio en *Boletín de la A.G.E.*, nº34, pp. 213-227.

CARVAJAL, D.J. (2009), Los proyectos de valoración del patrimonio en los espacios mineros del carbón a nivel europeo en Segundo Congreso Internacional sobre Geología y Minería en la ordenación del territorio y en el desarrollo. Utrillas.

(última consulta: 2/02/2016)
[http://www.sedpgym.es/descargas/libros_actas/UTRILLAS_2009/02.UTRILLAS.pdf]

CUENCA LÓPEZ, J.M.; MARTÍN-CÁCERES, M.J.; et alii. (2014), La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clio. History and History teaching*, nº40. (última consulta: 3/07/2015)
<http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf>]

CRUZ, L. (2007). Plan Nacional de Patrimonio Industrial: apuntes históricos y conceptuales. Bienes Culturales: Revista del Instituto del Patrimonio Histórico Español. El Plan de Patrimonio Industrial. nº7. (última consulta: 1/03/2017)[http://va.www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/BienesCulturales/N7/07-Plan_Nacional.pdf]

ESTEFANÍA LERA, J.L. (2011), La participación en la formación y la práctica docente en CEE Participación Educativa, nº16, marzo 2011, pp. 133-144. (última consulta: 20/09/2016) [<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-estefania-lera.pdf>]

FERNANDEZ CASILDO, M. (2008) La utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza secundaria, al tiempo que como vía de conocimiento y valoración del mismo. Inx: Patrimonios culturales: Educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas. XI Congreso de Antropología: retos teóricos y nuevas prácticas = XI. Antropologia Kongresua: erronka teorikoak eta praktika berriak (12). Ankulegi Antropologia Elkarte, pp. 109-124 (última consulta: 14/02/2017)[<http://hedatuz.euskomedia.org/5320/>]

FONTAL- MERILLAS, O. (2003), La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: Ediciones Trea.

FONTAL, O., (2016) El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria en Arte, Individuo y Sociedad, nº28 (1), pp. 105-120.

GUERRERO VALDEBENITO, R.M. (2012), Patrimonio cultural mundial, territorio y construcción de ciudadanía. Construcción y apropiación social del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso-Chile en Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Volumen XVI, núm.388, 10 enero 2012 (última consulta: 10/09/2016) [<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-388.htm>]

International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage (última consulta: 27/1/2017) [http://ticcih.es/?doing_wp_cron=1486108386.1676030158996582031250]

Orientaciones para la impartición de la materia Patrimonio cultural y artístico de Andalucía en Primer curso de Bachillerato en Instrucciones de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultural y Deporte, sobre la Ordenación Educativa y la Evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otros estudios consideraciones generales para el curso 2015-2016. (última consulta: 20/01/2016) [<http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc9mayo2015SecBach1516.pdf>]

Guía docente de la asignatura Complementos disciplinares para. Programa de Estudios del Master en profesorado de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas especialidad Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía de la Universidad de Málaga (última consulta: 24/10/2016)[https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5145_Asig_UMA_101303.pdf]

Guía docente complementos de Formación de las Ciencias Sociales (Itinerario Geografía e Historia) (27/09/2016) [<http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/ciencias-sociales/itinerario-geografia-e-historia/documentos/201617/041guiadocente201617/%21>]

ELLIOT, J., (2009) La investigación-acción en Educación. Madrid: Maroto.

ICOMOS Conferencia de Nara sobre autenticidad cultural (1994)

(última consulta:10/05/2016)

[<http://www.icomosc.org/doc/teoria/DOC.1994.nara.documento.sobre.autenticidad.pdf>]

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17270.

Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. BOJA 248 de 19/12/2007 (última consulta: 17/03/2017)[<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/248/1>]

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921

MARTÍNEZ YÁÑEZ, C. (2010), Reseña bibliográfica Council of Europe: Heritage and Beyond. Strasbourg: Council of Europe Publishing (2009) en Revista E-Rph, nº6, junio 2010. (última consulta:15/09/2016)
[<http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero6/reseniabibliografica/resenia1/articulo2.php>]
]

Master universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

(última consulta: 12/10/2016)

https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,53594848&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=23304729&idContenido=5&idTitulacion=230401]

Master Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid

(última consulta: 27/09/2016)

[<http://www.ucm.es/masterformacionprofesorado/plan-de-estudios>]

Master de Profesorado de Educación SECUNDARIA Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas .Especialidad Ciencias Sociales. Itinerario Geografía e Historia de la Universidad de Granada (última consulta: 27/09/2016)

[<http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/ciencias-sociales/itinerario-geografia-e-historia>]

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. BOE. Legislación consolidada.

PAÑO YAÑEZ, P. (2012)Gestión del patrimonio cultural y participación ciudadana en Treballs d' Arqueologia, nº 18, p. 113

Plan Nacional de Patrimonio Industrial (2011). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (última consulta: 23/12/2015) [http://ipce.mcu.es/pdfs/PN_PATRIMONIO_INDUSTRIAL.pdf]

Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PNEP), (2013)
[Consultado:23/12/2015][<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>]

TRUJILLO, C. (2015) Patrimonio industrial de Málaga: Málaga y Misericordia. Instituto de Educación Secundaria Huelín (última consulta: 12/03/2017)
[<http://ieshuelin.com/huelinwp/2015/03/rutahuelin/>]

(marzo 2017)

PENSAMIENTO CRÍTICO Y DOCENCIA**Gloria Rodríguez Morúa**

IPN

gloriarm7@yahoo.com.mx

Alma Lucía Hernández V.

IPN

alma_lucy23@hotmail.com**Oralia Martínez Salgado**

IPN

ormartinez@ipn.mx

RESUMEN

La presente ponencia tiene la intención de reflexionar en torno al pensamiento crítico y la docencia, esto debido a que en la actualidad es de suma importancia que el docente como facilitador y guía de los alumnos, se convierta también en un promotor de este pensamiento en los alumnos. Pues este pensamiento permite desarrollar autonomía en el aprendizaje, objetivo del modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional.

Palabras clave: Docencia, pensamiento crítico, autonomía, aprendizaje, IPN.

Actualmente, debido a los cambios acelerados y vertiginosos que han ocurrido en el mundo a consecuencia de la incorporación de las tecnologías en todos los ámbitos, la educación enfrenta grandes retos, sobre todo, si está orientada a cumplir su objetivo de transformar la sociedad.

Como consecuencia de estos cambios, los jóvenes del siglo XXI tienen acceso fácil y rápido a una infinita cantidad información, que sería imposible a una persona memorizarla, pero, el hecho de que ellos tengan acceso a la información no quiere decir que ésta la asimilen y comprendan.

Podría ser más útil para los estudiantes saber dónde y cómo ubicar la información, seleccionarla, analizarla, y saber usarla en el momento adecuado. La memoria, habilidad cognitiva que en el siglo pasado era preponderante y muestra de conocimiento, ya no les de mucha utilidad en el presente pues ahora en un instante al “goglear” cualquier tema aparece, se dice que existen sabios al instante.

Lipman (1998) señala al pensamiento crítico básico en la educación debido a que se pretende que los estudiantes hagan algo más que pensar. Es necesario que hagan un buen juicio, una interpretación sólida de un texto escrito, realicen una composición coherente, o bien, que argumenten de manera persuasiva, que ellos puedan expresar lo que leen y perciben con calidad.

Educar actualmente implica diversos componentes: emocionales, cognitivos y sociales del hombre, y este tipo de pensamiento los favorece, ya que le permite al educando desarrollar cierta

autonomía, elegir, pues al cuestionarse, no cree lo que le dicen, y es selectivo en lo que quiere aprender

Cuando se piensa críticamente, las personas despliegan un abanico de habilidades cognitivas tales como razonamiento, formación de conceptos, investigación y traducción.

La meta educativa es lograr que los jóvenes piensen por sí mismo y el pensamiento crítico es parte ésta, ya que la finalidad de la educación es formar individuos que razonen.

Si se pretende desarrollar en las escuelas la autonomía en el aprendizaje en los alumnos es necesario hacer que los jóvenes se cuestionen, realicen un análisis crítico de la realidad y propongan nuevas alternativas e innovaciones, y es preciso que los profesores tengan estrategias claras y precisas para desarrollar esta actividad, además que ellos tengan un pensamiento crítico, pues no se puede enseñar lo que no se tiene (Lipman, 1998)

Existen diferentes conceptualizaciones en torno al pensamiento crítico, Robert Ennis (2005), conceptualiza a este pensamiento como el pensamiento racional y reflexivo, interesado en decidir qué hacer o creer. Lo considera un proceso cognitivo complejo y prepondera a la razón sobre otras dimensiones. El afirma que su finalidad es reconocer lo que es justo y lo que es verdadero, lo que es el pensamiento de una persona racional.

El pensamiento crítico está compuesto por habilidades o capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, y también por disposiciones afectivas, es decir, la apertura mental, la intención de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias y el conocimiento que no es propio. Este pensamiento tiene una gran importancia, puesto que está implicado en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, en la elaboración de creencias y en comprobación de hipótesis. En suma, en buena parte de nuestro funcionamiento cognitivo diario

Según Paul y Elder (2005) El pensamiento crítico es un tema actual debido a cuatro situaciones que ocurren en el mundo: el vivir en permanente cambio, el aumento de la complejidad e incertidumbre, la intensificación de la interdependencia y el incremento del peligro. En nuestro mundo la constante es el miedo, la inseguridad, el seguimiento de líderes que son promovidos por los medios. Los jóvenes toman el control de su pensamiento consiguen autonomía en su aprendizaje y son aprendices toda la vida.

A los estudiantes se les ha enseñado en la escuela a memorizar y a acumular información. Se les dificulta pensar cuando requieren utilizar procesos de pensamiento como el análisis, la síntesis, la comprensión de inferencias y la crítica, dificultades que son evidentes cuando necesitan aplicar el conocimiento aprendido para resolver diferentes problemas o para encontrar una respuesta a alguna pregunta que se les plantea (Merchan, 2012)

Al incorporar el pensamiento crítico en los procesos de aprendizaje, el joven es capaz, seleccionar, reestructurar y reorganizar la información que tiene, para darle sentido a lo que piensa y siente; para interpretar y producir conocimiento, objetivo de las instituciones educativas.

En su libro *Cómo pensamos* Dewey (1989) decía que una sociedad no sería del todo civilizada y la escuela no sería completamente satisfactoria hasta que los jóvenes no se convirtieran en investigadores y participaran en la investigación como único método para enfrentar y tratar los problemas, esto lo escribió en su libro *Cómo pensamos*, el cual es un gran aporte a la educación. Dewey es considerado el filósofo del siglo XX.

Benjamín Bloom, otro personaje que se considera un antecedente para el estudio del pensamiento crítico, puso como tema central las habilidades cognitivas, como el análisis, la síntesis y la evaluación, y con ello dejó a un lado acumulación de conocimientos. Planteó que son sólo una parte, no un fin. Propuso una jerarquía de las habilidades cognitivas y con ello situó al pensamiento crítico como objetivo en la educación. A la memoria la ubicó en el primer nivel de la jerarquía en el último nivel la evaluación (Lipman, 1998)

Lipman (1998) estuvo en desacuerdo con enseñar el pensamiento crítico como una asignatura aislada, tal como lo plantean Mc Peed y Richard Paul, quienes señalaron que debe existir una asignatura específica, en lugar de ser concebida como parte de un curriculum. Considera que debe ser transmitida dentro de un contexto.

La mejora del pensamiento de los alumnos dependerá, entonces, de su habilidad para identificar y plantear razones contundentes para las opiniones que sostienen (Lipman, 1998), equipara al pensamiento crítico con una evaluación cognitiva, es decir cuando se le plantea la solución de un problema se le da al joven cierta responsabilidad intelectual. De ahí lo preciso que el joven sepa identificar los criterios, utilizarlos e identificarlos. Lo cual es fundamental en el pensamiento crítico.

Otro teórico de trascendencia que ha escrito en relación al pensamiento crítico es Facione (2007), quien señala que el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene un propósito, su objetivo es probar un punto, interpretar el significado de algo o resolver un problema. Este pensamiento se da en la colaboración no en la competencia.

Este autor plantea una serie de habilidades cognitivas y disposiciones esenciales del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Facione (2007) señala que más allá de tener estas disposiciones, un buen pensador crítico puede realizar la explicación de porqué piensa de alguna manera y cómo se llega a tomar una decisión. Y de esta manera auto aplica su capacidad de pensamiento crítico para mejorar las opiniones previas. A esto se le llama explicación y autorregulación.

Afirma que se tiene que tener habilidad para ser un pensador crítico, tener curiosidad para explorar con agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y también querer encontrar información confiable. Es esa persona que siempre desea preguntar ¿por qué? ¿cómo? O ¿qué pasa? El pensamiento crítico se refiere a la forma en la que las personas enfocan los problemas, las preguntas, los asuntos (Facione, 2007).

De ahí que Peter Facione (2007) afirme que si se enseña a tomar decisiones las personas estarán mejor equipadas para enfrentar su futuro, y serán personas que podrán aportar beneficios a su sociedad.

Mientras las personas tengan propósitos e intención de lograrlos, mientras se cuestionen que es falso y qué es verdadero, qué creer y no creer, el pensamiento crítico estará presente.

El pensamiento crítico va mucho más allá del salón de clases, es un enfoque de vida. Las habilidades personales hacia el pensamiento crítico son: inquisitivo, juicios, sistemático, busca la verdad, analítico, de mente abierta, confía en el razonamiento.

La curiosidad hacia una gama de asuntos, preocupación por estar y mantenerse informado, estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico, confianza en los procesos de investigación razonados; autoconfianza en las propias habilidades para razonar; mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo, flexibilidad al considerar alternativas y opiniones; comprensión de las opiniones de otra personas, imparcialidad en la valoración del razonamiento, honestidad al enfrentar las propias disposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas, voluntad para reconsiderar y revisar visiones en las que la reflexión honesta insinúa que el cambio está justificado, son habilidades cognitivas afectivas que todo pensar crítico posee (Facione, 2007)

El pensamiento Crítico no es únicamente un pensamiento para el aula, sino que es útil para la vida y para el trabajo, es necesario para que se transforme a la sociedad.

Paul y Elder (2005) señalan que una persona que piensa críticamente tiene metas claras y precisas, así como preguntas específicas en torno al problema que se está estudiando. Además de cuestionar la información que se le proporciona, el pensador crítico revisa su propio conocimiento y busca la profundidad, no se conforma con lo que le dicen, cuestiona constantemente.

El pensamiento crítico es la manera en que se piensa de cualquier problema, cuestionando ese pensamiento, es decir somete su propio pensamiento y/o el del otro para que este mejore. Una persona que ya está habilitada o desarrollado este pensamiento crítico 1) formulan problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión 2) Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente 3) Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes 4) Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones consecuencias y prácticas y 5) Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente (Paul y Elder, 2005)

Manifiestan que el pensamiento crítico implica conciencia, pues es auto-dirigido, auto disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Implica que se acepte la crítica y la autocrítica. Una

persona que piensa críticamente, también se comunica efectivamente, tiene habilidades para solucionar problemas, además de superar el socio-centrismo natural del ser humano (Paul y Elder, 2003)

Afirman que el pensamiento crítico es contrario al pensamiento egocéntrico, pues quien piensa de esta manera no permite crítica, ni auto cuestionamiento, ni tampoco le interesa reconocer el punto de vista de otras personas.

Según los creadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico existen características o virtudes intelectuales esenciales del pensador crítico tales como: humildad, entereza intelectual, intelectual, autonomía, integridad, perseverancia y confianza en la razón.

El pensamiento crítico es auto correctivo ya que permite la autocritica del propio pensamiento, la corrección de lo pensado, pues permite observarse y tomar consciencia a través de la práctica los propios errores y corregirlos, así como de los de los compañeros.

Cuando se es crítico, también se desarrolla la flexibilidad pues permite reconocer como la diversidad de contexto requiere multiplicidad de formas de pensar.

En México Frida Díaz Barriga (2001) estudio el pensamiento Crítico en alumnos de bachillerato: Planteó que el pensamiento crítico es difícil de conceptualizar, a pesar de que está presente en diversos programas educativos. Pero afirma que para los docentes es sustancial desarrollar el pensamiento crítico por encima de los saberes de índole conceptual.

Finalmente, el pensar críticamente es útil al alumno no únicamente en un contexto escolar, sino también para la vida, sobre todo cuando se llega a ser adulto, pues a través de pensar de esta manera se pueden hacer toma de decisiones para elecciones personales de manera más clara y precisa, tal como elegir una profesión o un estilo de vida.

Referencias

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento y proceso educativo*. España: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 525-554.
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 47-64.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assesment*, 23-56.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Merchan, M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Revista de la universidad de la Salle*, 59, 119-146.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Obtenido de La miniguía del pensamiento crítico. Conceptos y Herramientas: www.criticalthinking.org,
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Obtenido de Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estandares Principios, Desempeño. Indicadores y una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico: <http://www.criticalthinking.org/>

PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL

Rita Ros Pérez- Chuecos*

Universidad de Murcia

Resumen: El presente estudio analiza descriptivamente la necesidad y relevancia de trabajar los programas de habilidades sociales para la inserción laboral de los colectivos en riesgo de exclusión social. El empleo tiene como función principal la integración de las personas en la comunidad y las habilidades sociales son un factor relevante.

La interacción social de las personas nos indica que un alto porcentaje de nuestro día a día estamos en continua comunicación con las personas y que constantemente interaccionamos con ellas. En este sentido las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de bienestar social.

Las habilidades sociales se recogen como una herramienta de trabajo que debe de ser abordada paralelamente en los procesos de inserción laboral, no solamente para la inclusión de las personas en el ámbito laboral sino también en el entorno social como base fundamental para la competencia social.

Palabras clave: habilidades sociales, competencia social, inserción laboral, programas de intervención.

1. Introducción

En la actualidad las habilidades sociales están en auge. La mayor parte del tiempo lo pasamos interaccionando con otras personas y en diferentes escenarios sociales. La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana. Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar una tarea interpersonal. Al mismo tiempo, es necesario abordar la relación de la competencia social y su contribución en la competencia personal puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales.

Aunque existan numerosas definiciones sobre qué son las habilidades sociales, todavía hay problemas para definir una conducta socialmente habilidosa. Para muchos autores (Caballo, 1993; Hundert, 1995) estas habilidades pueden denominarse con otra terminología: habilidades de inter-

*Rita Ros Pérez- Chuecos, Profesora secundaria y profesora contratada Universidad de Murcia. Alumna doctoranda, rita.ros@um.es.

Breve curriculum: Diplomada en Educación Social. Licenciada en Pedagogía. Máster Universitario en Investigación en Educación Infantil y Educación Primaria. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas en la especialidad de Formación y Orientación Laboral y Máster en Gestión de Recursos Humanos, trabajo y organizaciones.

acción social, interpersonales, de relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, conducta socio-interactiva, intercambio social, entre otros. En definitiva las habilidades sociales son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. He aquí algunas definiciones de habilidades sociales:

Caballo (1986): conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Kelly (1982): un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente. Monjas (1993): las habilidades sociales son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. En este sentido: Hargie y Saunders (1981) establecen las habilidades sociales como un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y están bajo el control del individuo.

Las habilidades sociales son específicas de la situación concreta en la que nos encontremos. Ninguna conducta en sí misma es o no socialmente habilidosa, sino que depende del contexto, de la situación y de sus reglas, de las personas con las que se interactúa, del sexo, de la edad, de los sentimientos de los otros, etc., es decir, son influenciadas por las características del medio y por la persona que interactúa. La necesidad de abordar las habilidades sociales de forma paralela en los procesos de inserción laboral conlleva dotar a las personas de las competencias necesarias para identificar, elegir y reconducir alternativas formativas y laborales.

2. Las habilidades sociales como base de la competencia social

Las personas se encuentran en continua relación. Según el contexto en el que se desarrollen las situaciones interpersonales, habrá que poner en marcha unas determinadas habilidades sociales, de tal manera, que se va aprendiendo lo que es socialmente válido y lo que no lo es, este aprendizaje se ha venido llamando competencia social. Trias et al (2000) exponen que las habilidades sociales son componentes de la competencia social, que implica una evaluación de las capacidades del sujeto para alcanzar resultados positivos y una adaptación social saludable, donde la autovaloración del propio sujeto incrementa su autoeficacia generando expectativas de éxito sobre su conducta social. Goleman (1996) afirma que la competencia social “es un tipo de inteligencia personal o emocional que no tiene por qué ir asociada a la competencia intelectual”.

En este sentido la competencia social se va a desarrollar a través de la mejora de las habilidades sociales basándose en unos valores determinados. Tal y como afirma Gil y García (1993). La competencia social se basa en el desarrollo de las habilidades sociales y es la capacidad de actuar

con coherencia, respondiendo a lo que los demás esperan de uno mismo, permite hacer valer los derechos propios sin negar los derechos de los demás, expresando los sentimientos sin ansiedad.

Estas nos permitirán fomentar la responsabilidad social de las personas. Términos complejos que precisan de una clarificación conceptual. Por responsabilidad social se entiende la capacidad de reconocer las necesidades de las otras personas y responder a ellas. Para ello es necesario intervenir y participar lo mejor posible dentro de un grupo, entendiendo que lo mejor para uno mismo no siempre es lo mejor para el grupo y viceversa. Este compromiso conlleva la satisfacción personal de la persona, bienestar personal que se consigue con el entrenamiento de las habilidades sociales.

Autores como Trianes *et al* (2000) se centran en la necesidad de las habilidades sociales para facilitar o mejorar un conflicto. Estas permiten resolver una situación social de una manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está..., de tal manera, que resultan comportamientos facilitadores para resolver conflictos. Monjas (2000) recoge la necesidad de trabajar las habilidades sociales para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente, ya que cuando las relaciones con los iguales son positivas implican cierto grado de responsabilidad.

Las habilidades sociales como son “...conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales, son aprendidas y por tanto, pueden ser enseñadas... estas conductas no deben impedir al otro interlocutor la consecución de sus propias metas, excluyendo los métodos de coacción, chantaje o violencia... deben estar bajo el control de las personas, excluyendo acciones fortuitas, casualidades y acciones no deseadas...”

Las habilidades sociales son relevantes en la adaptación social del sujeto a su ambiente, ya que el individuo desarrolla una interacción positiva con sus iguales y con las personas adultas. Si las habilidades sociales han sido desarrolladas adecuadamente, las relaciones con los demás son reforzantes, por tanto, se asocia al éxito personal y social, adquiriendo un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás (Vallés, 1996). Las habilidades sociales, según Caballo (2002), deben considerarse en un marco cultural determinado, y van a ser distintas según sea la edad, el sexo, la clase social y el nivel educativo, de tal manera, que no hay una forma de comportarse correctamente que sea universal.

3. Programas de entrenamiento en habilidades sociales

Existen infinidad de programas de habilidades sociales. Todos ellos están encaminados adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social. Todas ellas necesarias para la relación e interacción con las personas. Entre los más significativos destacan:

Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales de Caballo (2002). Este autor defiende que el entrenamiento de las habilidades sociales se compone de una serie de procedimientos... dirigidos a incrementar la capacidad del individuo para implicarse en las relaciones in-

terpersonales de una manera socialmente apropiada. Los procedimientos o “paquetes” de entrenamiento de las habilidades sociales según este autor son: 1) Ensayo de conducta: o representación de papeles “role playing”. 2) modelado, 3) reforzamiento, 4) retroalimentación, 5) instrucciones, 6) aleccionamiento y 7) tareas para casa.

Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales de Sureda (2001). Es un programa de intervención cognitivo-constructivista, centrado en la mejora del autoconcepto. En cuanto a la metodología: Utiliza sobre todo, técnicas psicológicas, como la instrucción, el modelado o la demostración, el ensayo de conducta, el refuerzo y la retroalimentación y las tareas para casa, la modificación de distorsiones cognitivas; y técnicas pedagógicas, como son, el aprendizaje cooperativo, la técnica de dinámicas de grupo, procedimientos didácticos específicos, estrategias de tutor-compañero, estrategias de control del entorno de clase, diálogo entre el profesor y el alumno.

El Programa Conductual Alternativo (PCA) de Verdugo (1996) desarrolla un manual de instrucciones, una lista de objetivos, fichas de trabajo, hojas de registro y gráficas de evolución del alumno en su programa. Define una serie, de objetivos generales con los que trabaja unas determinadas habilidades sociales sobre las que trabaja de manera práctica.

Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas (1993). Es un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de las habilidades sociales, a través de personas o actividades significativas de su entorno social, promoviendo la competencia social. Está destinado a promover la competencia interpersonal en la infancia y la adolescencia. Se recogen 30 habilidades sociales agrupadas en seis áreas 1) habilidades sociales básicas, 2) habilidades para hacer amigos y amigas, 3) habilidades conversacionales, 4) habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, 5) habilidades de solución de problemas interpersonales y 6) habilidades de relación con los adultos, que se abordarán a través de instrucción verbal, dialogo y discusión, modelado, práctica, feedback- refuerzo y tareas para casa. Estas mismas autoras trabajan a través del “Programa de Enseñanza de Habilidades de Inserción Social” (PEHIS), la competencia social en el ámbito escolar y familiar, que pretende la enseñanza sistemática de las habilidades sociales a través del entorno social del escolar. Es un programa centrado en los comportamientos sociales manifiestos (conducta verbal, comunicación verbal), en los comportamientos cognitivos (autolenguaje o autodiálogo), y en comportamientos afectivos (expresión de emociones).

Kelly (2000), realiza el trabajo para sujetos tratados individualmente y en grupo, promueve la generalización de la mejoría de las habilidades sociales al medio ambiente natural. Descompone las habilidades sociales en sus conductas componentes, una vez descompuestas éstas, se van tratando cada componente conductual en diferentes sesiones del entrenamiento. *Gil y García (1993)*, se caracterizan por intentar desarrollar conductas alternativas a las que posee el sujeto. Considera a los sujetos son agentes activos de cambio. Los entrenamientos de habilidades sociales como procedimientos psicoeducativos en formación. *Moraleda (1998)*, intenta buscar un clima de confianza con los adolescentes haciéndoles partícipes de sus objetivos. Intenta mejorar la autoestima social y la conciencia moral de los adolescentes, para solucionar sus problemas de una manera adecuada, desarrollando estrategias de cooperación y ayuda interpersonal.

El programa de desarrollo de habilidades sociales “vivir con otros” de Arón y Milicic (1992) quiere mantener las condiciones necesarias para que el profesor mejore su autoestima, al tiempo desea establecer puentes que hagan que los alumnos se entiendan. Establece doce unidades educativas para el desarrollo de las habilidades sociales en los niños. El modelo de intervención en valores de Goñi (1996) habla de estrategias, métodos y recursos de intervención educativa en valores, y propone un esquema de intervención basado en la clarificación de los valores. Anaut et al. (2002) son realizar verbalizaciones sobre las situaciones familiares y personales de los niños y niñas, ver sus preferencias y su personalidad, que sean capaces de definir la propia imagen, “éste soy yo”, la expresión de los sentimientos, compartir y vivir las diferencias y hablar de los problemas. El programa de intervención social a través del juego de Hernández y Rodríguez (2000) plantean una serie de juegos y actividades para mejorar la dinámica de grupo, para lo que promueven juegos dirigidos a las dinámicas de integración, de cooperación, de atención y de memoria, de fluidez, de empatía, de expresión, de percepción y de confianza.

Programas de entrenamiento de habilidades sociales aplicado a la inserción laboral

En el ámbito de la inserción laboral las habilidades sociales son muy importantes. Es necesario su adquisición para las personas en el ámbito laboral. Algunos de los programas que se abordan son:

Programa de orientación al Trabajo (POT) de Verdugo (1996). Este programa sistematiza el currículo y actividades de entrenamiento para la formación profesional, prelaboral u ocupacional de distintas personas, pero con un énfasis especial en los colectivos de individuos con discapacidad y en situaciones de desventaja social. Es una herramienta eficaz para iniciar y mantener la preparación para el empleo de las personas con dificultades de adaptación. La investigación y la amplia experiencia de aplicación de los programas permite avalar su contribución a la mejora de la integración sociolaboral de adolescentes y adultos con dificultades de adaptación y discapacidad, proporcionándoles competencias funcionales para el empleo y para la inserción personal en la comunidad.

Existen investigaciones que abordan la necesidad de abordar las habilidades sociales para la inserción laboral. Principalmente se centran en desarrollar un programa de estudios basado en el análisis de las necesidades formativas de los alumnos en relación con los perfiles laborales requeridos por el puesto de trabajo. Entre los módulos de carácter teórico-práctico que incluye el desarrollo de valores y las habilidades emocionales. Cajide (1994) realiza un estudio en donde analizar las competencias adquiridas en la universidad y las habilidades requeridas por los empresarios. En esta investigación se analiza la transición al empleo en términos de contenidos requeridos, habilidades y ciertas variables relacionadas con el trabajo en un enfoque comparativo entre los graduados universitarios y los directivos de empresas. La base de datos es amplia, la muestra cuenta con 304 graduados universitarios con experiencia laboral y otra de 164 empresas de Galicia.

Gil (2007) realiza una evaluación de las competencias laborales en los procesos de gestión de recursos humanos ubicándose tanto en la selección de personal como en la gestión del desempe-

ño. En este artículo se revisa el concepto de competencias, el sentido y utilidad de la evaluación de competencias en las organizaciones.

4. Conclusión

Las personas que tienen déficits o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la simple exposición al comportamiento de personas socialmente hábiles, sino que para que esto se produzca, se necesita una intervención directa y sistemática. Las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal, sino que necesita una instrucción directa, es decir, un entrenamiento en habilidades sociales. Monjas (1993) define el entrenamiento de las habilidades sociales como un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio, así como a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee, pero que son inadecuadas. Éstas se aprenderán de diversas formas: por reforzamiento directo, aprendizaje por observación o modelado, por el reforzamiento social de nuestros interlocutores y por las expectativas favorables que generan (Vallés, 1996). Estas técnicas se abordan a través del trabajo e implementación de los programas de habilidades sociales.

Estas estrategias metodológicas trabajadas en el entrenamiento de habilidades sociales permite la integración de las personas en su entorno social y laboral. Una persona con una conducta o habilidad adquirida tiene mayor posibilidad de interacción con el exterior y por lo tanto aumenta sus expectativas de encontrar un trabajo.

En la sociedad en la que nos encontramos la integración social se asocia a una ocupación laboral y/o al éxito o reconocimiento social, como pieza fundamental en la vida de las personas. El empleo tiene como función principal la integración de las personas en la comunidad. Por tanto aún hoy, el empleo constituye el tema central de la construcción de las relaciones sociales y de la configuración de los estatus. El trabajo no se puede reducir a un bien económico exterior al que lo ejerce: éste expresa primero la subjetividad de la persona a través de lo que hace, y posteriormente, su pertenencia a la sociedad a través del papel y las competencias que éste le confiere. Por tanto, ya no se puede analizar el trabajo como si fuera un bien escaso para producir cada vez más riqueza. Su papel en el equilibrio de la sociedad es tan importante como sus funciones productivas.

El desempleo aparece como una realidad objetiva: nadie plantearía hoy que éste no existe. El desempleo es hoy considerado como un factor relevante dentro de la sociedad actual. Actualmente debido a la crisis que atraviesa el país y todos los acontecimientos que le rodean existen un alto porcentaje de personas que se encuentran en esta situación y más aún el colectivo objeto de exclusión social: mujeres, jóvenes, discapacitados, drogodependientes y reclusos. Para abordar esta problemática es necesario trabajar programas de entrenamiento de habilidades sociales y habilidades laborales paralelos a los programas de inserción laboral.

Bibliografía

- Aron, A. M. y Milicic, N. (1996) Vivir con otros. Programa de desarrollo de las habilidades sociales. Madrid: CEPE.
- Anaut L.; Bertran, C y Jover, F. (2002) Valores escolares y educación para la ciudadanía. Barcelona: GRAO.
- Caballo, V.E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales sociales. En Fernandez J. A. CARROBLES (comps.), Evaluacion conductual: metodología y aplicaciones (3a edición). Madrid: Pirámide, 1986.
- Caballo, V. E. (2002). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Cajide Val, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 46, 389-405.
- Gil, F. (2007). Entrenamiento en Habilidades Sociales. Madrid: Fundación Universidad- Empresa y Uned.
- Gil, F. y Garcia, M. (1993) Entrenamiento de las habilidades sociales. En F. J. Labrador, J. AS. Cruzado; y M. Muñoz (eds.) Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta. Madrid: Pirámide. (pp. 796-825).
- Goleman, D. (1996) La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1981). Social skills in interpersonal communication. Londres: Croom Helm.
- Hernández, A., y Rodríguez Mateos, D. (2000). Las nuevas competencias del profesional de la información: del control de documentos a la gestión del conocimiento. Madrid, Paidós.

- Hundert, J. (1995). Enhancing social competence in young students. Austin, TX: pro-ed. *MI Monjas y B. González Moreno (1998). Las habilidades Sociales en el Currículo, 146.*
- Kelly, J.A. (1982). Social-skills training: A practical guide for interventions. Nueva York: Springer.
- Kelly, J. A. (2000) Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Bilbao: DDB.
- Moraleda, M. (1998) Educar en la competencia Social. Madrid: Editorial CCS.
- Monjas, I. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Sureda, I. (2001) Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de las habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria. Madrid: Editorial CCS.
- Trianes, M. V.; Muñoz, A. M.; Jimenez, M. (2000) Competencia Social: su educación y tratamiento. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A. (1996) Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular. Madrid: EOS.
- Verdugo, M.A. (1996). *Programas conductuales Alternativos: Habilidades Sociales*. Madrid: MEPSA

INDEFENSIÓN APRENDIDA Y FRACASO ESCOLAR

Juan Antonio Gil Noguera

juanantonio.gil@um.es

Universidad de Murcia

M.^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo constituye una pequeña pincelada sobre la teoría de la indefensión aprendida y su papel en el polémico tema del fracaso escolar. Para ello se parte de una leve aproximación al concepto de fracaso escolar y los factores que inciden en el mismo, pudiendo comprobar que la mayoría son de tipo contextual frente a lo cognitivo-emocional. Posteriormente, se expone la teoría de las atribuciones como base del logro escolar, concretamente se establecen la motivación, el optimismo y estilo atribucional, así como la indefensión que actúa como la cara contraria de la misma moneda, como ejes de este trabajo. Finalmente, se establece la relación entre indefensión y fracaso escolar en un intento de revalorizar la dimensión emocional y el sentimiento de incapacidad en el rendimiento escolar, para concluir considerando a la indefensión la fuente principal del fracaso escolar.

Palabras Clave: Indefensión aprendida, optimismo, estilo atribucional, fracaso escolar.

1. UNA LEVE APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

Definir “fracaso escolar” es una tarea de alta dificultad, pues existe discusión y debate alrededor de este término. En primer lugar, por tener una valor denotativo, ya que para unos consiste en no terminar la ESO y para otros, los estudios superiores y, en segundo lugar, se asocia a una connotación negativa del alumnado que lo sufre (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Aun así, cuando hablamos de fracaso escolar se entiende generalmente “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (Martínez-Otero, 2009, p.69). Igualmente, continua afirmando este autor que el fracaso tiene un gran alcance desde distintos ámbitos (laboral, social, político y económico) y reclama la necesidad de aumentar recursos desde todos los frentes para frenar su avance.

No podemos catalogar el fracaso escolar como un problema menor o secundario, por el contrario, es un tema recurrente en la política educativa a nivel mundial. Asimismo, la conciencialización de que la educación es esencial para el desarrollo vital de las personas realza la importancia del mismo en otras esferas de la sociedad. Entre los condicionantes del fracaso escolar, señala Martínez-Otero (2009) tres grandes ámbitos (personal, familiar y escolar-social). En el ámbito personal, nos encontramos con variables que afectan al fracaso escolar como la inteligencia, la personalidad, la afectividad, la motivación y los hábitos y técnicas de estudio de los estudiantes. Igualmente, el clima familiar y escolar son dos condicionantes que van a definir el rendimiento del alumnado. Entre los que afectan al fracaso o éxito escolar, en este artículo, nos vamos a centrar en lo personal y en las atribuciones que hacen los estudiantes de su capacidad ante situaciones que producen indefensión.

Uno de los efectos más preocupantes del fracaso escolar es la deserción o abandono escolar, fenómeno que suele producirse con mayor frecuencia en la etapa de secundaria en edades de 16-

17 años generalmente coincidiendo con su posibilidad de incorporación al mercado laboral. Aunque también influyen factores sociales y culturales de la familia y amigos del entorno del alumnado, referentes al nivel educacional y económico. Para Sepúlveda y Opazo (2009), las principales causas que dan lugar al proceso de deserción escolar, son influenciadas por varios factores como: el paso de primaria a secundaria y el enorme cambio que supone en la trayectoria, las exigencias curriculares escolares que cada vez se ven más engrandecidas en este último nivel de enseñanza, las deficiencias en el aprendizaje del alumnado causado por dificultades de ajuste con el sistema educativo, el desfase curricular respecto a su edad o los problemas de aprendizaje que perjudican en la acumulación de materias curso tras curso..

Por todo ello, coincidimos con lo expuesto por Hernández, Álvarez y Aranda (2016) tras realizar un análisis bibliométrico de la deserción escolar en el que demuestra que es un problema recurrente, pero poco frecuente si lo comparamos con otras problemáticas educativas, de ahí la necesidad de incrementar el estudio de este fenómeno de forma cooperativa, es decir, por medio de la promoción y creación de grupos de trabajo con profesionales interdisciplinarios e interinstitucionales, con el objetivo de obtener publicaciones de una mayor consistencia científico-teórica e investigadora lo cual conllevará, por siguiente, una mayor calidad que permita una mayor divulgación y extensión de la deserción como campo educativo de relevancia en el mundo de la investigación.

En este trabajo hacemos alusión a la idea de que el contexto educativo, muchas veces, genera en el estudiante un estado de indefensión que lo hace fracasar en sus estudios. En un sentido más estricto, no nos referimos al fracaso escolar en relación a la mala praxis de convertir los exámenes en sanción social y no en acción pedagógica, como señala García (1988). Más bien, aludimos al sentido de que muchas de las prácticas habituales de enseñanza que se utilizan hacen aumentar el lado más pesimista de los estudiantes de poder alcanzar las metas que desde el sistema educativo se les impone. Ante una situación de desesperanza o indefensión reiterada hacia la tarea, la perseverancia de los estudiantes se ve mermada y esto hace que su rendimiento académico vaya disminuyendo, derivándolo en fracaso escolar. Aun así, debemos tener en cuenta de que fracaso escolar, aunque está referido al contexto de la escuela, también está estrechamente ligado a todos los contextos que inciden en la educación (familiar y social). De este modo, tenemos que dejar claro que el estado de indefensión no se crea únicamente dentro del aula, sino que la implicación parental y los valores sociales referentes a la educación, influyen, de igual manera, en crear valores atribucionales erróneos en los estudiantes.

2. LA TEORIA DE LAS ATRIBUCIONES Y LA INDEFENSIÓN APRENDIDA

El concepto de indefensión aprendida proviene de los estudios de Seligman y Maier (1967), inicialmente con animales y posteriormente trasladados a sujetos humanos. La teoría reformulada de la IA o "*learned helplessness*", apoyada en la teoría de las atribuciones (Weiner et al., 1973) afirma que cuando los sujetos son enfrentados con eventos incontrolables perciben que sus respuestas no controlan las consecuencias. Esto les lleva a generar una atribución acerca de la causa de su impotencia, y la naturaleza de esta atribución de causalidad determina, en última instancia, la formación o no, de una expectación de incontrolabilidad, así como la intensidad y generalidad de los déficits de indefensión (Abramson et al., 1978).

Uno de los enfoques teóricos donde se ha enmarcado mayoritariamente el sentimiento de indefensión aprendida es en la teoría de la atribuciones, aunque generalmente se ha centrado más en el análisis del concepto de optimismo y confianza en sus posibilidades como fuente del éxito académico que en las atribuciones negativas que contribuyen al fracaso. Desde el Modelo de Atribuciones de la Motivación de Logro de Weiner (1974) se pueden realizar distintas atribuciones para el éxito y el fracaso a partir de diversas combinaciones de la Taxonomía Lugar-Estabilidad-Control (LEC), contempladas en la Tabla 1, y atendiendo a las reacciones cognitivas y afectivas, ya que cualquier atribución afecta a la persona que las realiza. Concretamente, este autor establece cuatro atribuciones básicas la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte, siendo

las de mayor frecuencia de atribuciones la capacidad y el esfuerzo. De modo que una persona optimista es aquella que realiza una atribución global, estable e interna de los sucesos positivos (aprobar un examen) y una atribución específica, inestable y externa para los sucesos negativos.

Tabla 1

Taxonomía LEC de la Teoría de las atribuciones causales de Weiner

Taxonomía LEC	Estable		Inestable	
	Controlable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable
Interna	Esfuerzo	Capacidad	Esfuerzo	Salud
	Estable		Inestable	Ánimo
	Interés		Atención	Humor
Externa	Otros	Tarea	Otros	Fatiga
		Profesor		Suerte
				Profesor
				Examen

Extraída de Vázquez y Manassero (1989)

Los estudios sobre las atribuciones y el rendimiento cotejan la relación entre ambos, aunque en ocasión las causas de las atribuciones no siempre sean las mismas. Al respecto, el estudio Navas, Sampascual y Castejón (1992) concluye que los alumnos suelen atribuir el rendimiento alto a la capacidad y el esfuerzo, mientras que aquellos que obtienen un rendimiento bajo lo asocian a la suerte. De igual modo, el estudio realizado por Fernández, Arnaiz, Mejía y Barca (2015) en una muestra de alumnos universitarios de la Republica Dominicana demostró que el rendimiento académico alto se asocia significativamente a atribuciones causales internas (a la capacidad o habilidad y esfuerzo) y poseen una alta capacidad predictiva del buen rendimiento del alumnado, facilitando la motivación de logro, mientras el bajo rendimiento académico del alumnado se asocia a estilos atribucionales externos (a la tarea, al profesorado y a la suerte). Sin embargo, estudios más recientes señalan que el alumnado con alto rendimiento atribuyen su éxito a su buena capacidad y al esfuerzo realizado, mientras que el alumnado que fracasa lo atribuye inicialmente a su falta de esfuerzo realizado, aunque los estilos atribucionales dominantes en los alumnos de bajo rendimiento se relacionan con la atribución a su baja capacidad, al escaso esfuerzo realizado, a lo que atribuyen de escasa *atención y preparación* del profesorado y al azar/suerte (Barca, Peralbo & Brenlla, 2004). Esto implica con confían en su capacidad y que saben que si se esfuerzan pueden obtener un mejor rendimiento, centrando el problema en un locus interno, y no en uno externo como sucedía en el estudio anterior, pero de no ser abordado a tiempo podría derivar en un estilo de atribuciones más negativo.

Conforme se avanzaba en la investigación se pudo comprobar que el modelo de atribuciones inicial aunque efectivo era demasiado simple para explicar el rendimiento escolar, haciéndose necesario la ampliación de las atribuciones causales entendidas como el “conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de un acontecimiento o de una conducta determinada” (Fernández, Arnaiz, Mejía y Barca, 2015, p.20). En este sentido, Scheier y Carver (2000) hablan de un optimismo disposicional para referirse a esa tendencia general de esperar consecuencias o situaciones positivas. Este concepto fue operativizado por Seligman (1991) al referirse a un *estilo atribucional* que comprende una serie de dimensiones que pueden estar relacionadas con éste (motivación, autoeficacia, autoestima y autoconcepto, etc.), convirtiéndolo tal y como expone Giménez (2005) en un rasgo adquirido y al profesorado en modelo e impulsor del estilo atribucional del optimismo a través de los comentarios que hace del comportamiento de su alumnado para garantizar un buen logro académico.

A pesar de que la teoría del optimismo disposicional y el modelo del estilo atributivo optimista difieren, ya que en el primero el optimismo y pesimismo hace referencia a creencias futuras, expectativas, mientras que el segundo trabaja en base a atribuciones de acontecimientos pasados, si partimos de la consideración de que los esquemas cognitivos, juegan un papel fundamental en el éxito con el que una persona afronta los cambios y problemas, pueden admitirse ambos modelos como explicativos del logro o fracaso escolar. Uniendo ambos

posicionamientos, Orejudo y Teruel (2009) consideran que optimismo y pesimismo incrementa o disminuyen la construcción de planes para alcanzar las metas y para imprimir un mayor o menor grado de esfuerzo, aunque hacen hincapié en los factores que influyen en el desarrollo del optimismo, a tener en cuenta, una parte hereditaria y otra ambiental, en la que en especial, padres y educadores, son quienes habitualmente influyen de manera directa en los esquemas del niño a través de los procesos de atribución que realizan sobre la conducta de los niños o sobre sus propios acontecimientos.

Por su parte, García (2006) considera que la teoría de la atribución nos aporta un análisis conceptual de la causalidad, interesándose por la asignación de la responsabilidad y la importancia que se le confiere a las atribuciones personales como la intención y la equifinalidad y el control que estas tienen en el resto de factores. Sin embargo, las atribuciones no se generan en el vacío, sino que nacen de un determinado contexto situacional en el que el sujeto se desenvuelve, otorgándole a las atribuciones un carácter social. De ahí que se considere esencial el estudio de los factores de influencia del entorno y su capacidad para influir en la motivación y otras dimensiones atribucionales. En resumen, además de los factores de influencia de la personalidad, se contemplan factores relacionados con la influencia del entorno, tal y como se muestra en la Figura 1.

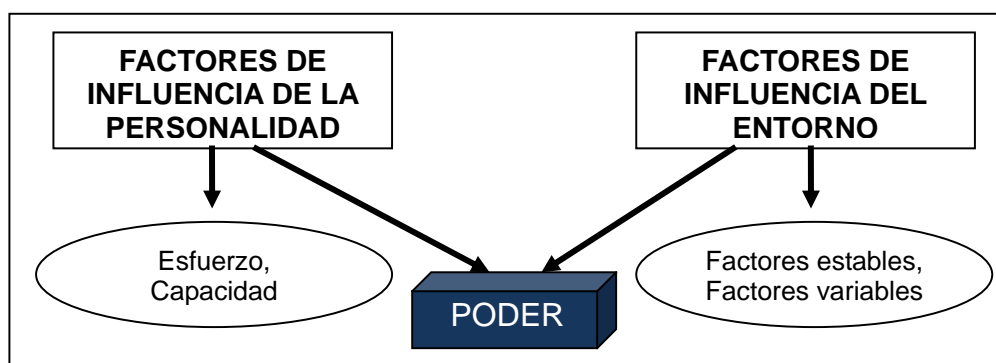


Figura 1. Fuente: García (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar.

En lo que respecta al papel que el profesorado desempeña en las atribuciones optimistas del alumnado hacia el éxito académico, Navas, Sampascual y Castejón (1992) analizaron la relación que existía entre las atribuciones y las expectativas de los docentes comprobando que no existe relación significativa entre ambas, aunque sí con la capacidad, el esfuerzo y la suerte de los alumnos, siendo las expectativas de los profesores y de los propios alumnos los mejores predictores del rendimiento final, a pesar de que las dimensiones causales de las atribuciones docentes y las de los alumnos no se relacionan entre sí.

Otro agente esencial en la construcción de una personalidad optimista y con confianza en sus posibilidades de éxito académico es la familia. Desde edades tempranas, los estudios exponen que el apego seguro y la supervisión parental en la etapa de educación infantil son considerados factores importantes en la promoción del optimismo temprano (Hernández, 2002), aunque no está claro la estabilidad de la misma, ya que las nuevas experiencias de los nuevos contextos educativos por los que ha de transitar pueden influir en cambiar estas atribuciones iniciales. Así pues, el estilo atributivo va evolucionando con la edad y se va haciendo más consistente a través de las distintas situaciones, por lo tanto no predice sintomatología hasta la adolescencia (Cole et al., 2008). Como consideraciones para desarrollar el optimismo en edad escolar desde el contexto familiar conviene educar en la potencialización de las emociones positivas. Se trata de enseñar habilidades de pensamiento positivo y educar en el optimismo, pues tal como señala Goleman (1996), el optimismo es una actitud que impulsa a las personas a no caer en la desesperanza, en la apatía o en la depresión. Además se apuesta por promover estilos educativos parentales en el contexto familiar que favorezcan el éxito personal y las atribuciones adaptativas (Alloy et al., 2001).

Con este vistazo rápido a la Teoría de las atribuciones y al concepto de optimismo, cabe destacar que tanto genética, como la familia, las experiencias y las críticas recibidas sobre todo por padres y profesores, así como las situaciones de control y dominio, son los factores que explicarían el desarrollo del mismo (Gillham et al., 2000). Tomamos el optimismo o, mejor dicho, las situaciones optimistas como un recurso para hacer frente a la indefensión. Pesimismo y desmotivación conducen a un estilo atribucional negativo y, por consiguiente, imposibilidad para la realización de la tarea.

3. COMO INCIDE LA INDEFENSIÓN APRENDIDA EN EL FRACASO ESCOLAR

Son muchas las expresiones que recibimos y que expresamos que reflejan nuestra incapacidad e inoperancia hacia ciertas situaciones, concretamente aquí nos centramos en la indefensión hacia nuestro aprendizaje. "Nunca lo conseguiré", "por mucho que estudie no aprobaré nunca" o "soy tonto o no tengo suficiente capacidad para sacar los estudios; ese examen, ah, sí, lo aprobé por suerte, el profesor estaba de buen humor", son algunos ejemplos de estas atribuciones a la incapacidad de conseguir el éxito académico. Independientemente de las experiencias académicas previas, y de si esta percepción se ajusta o no las capacidades reales de los sujetos concretos, este fenómeno (la indefensión aprendida), hace estragos en el alumnado que es víctima de fracaso escolar. En este sentido, coincidimos con Rojas (2007) cuando describe como el sentimiento de indefensión ahoga y anula la esperanza y el optimismo del siguiente modo:

El sentimiento persistente de indefensión en situaciones de adversidad socava la esperanza, ensombrece la perspectiva de la vida y daña el optimismo de la vida. Y para el que no siente esperanza no es posible que vea las oportunidades y posibilidades de cambio, aunque las tenga enfrente.

Con una leve mirada a los datos estadísticos sobre el fracaso escolar, podemos comprobar que entre ellos se encuentra alumnos que no presentan problemas físicos o psíquicos para tener éxito académico, pero aun así descuelgan del sistema, se desmotivan, se frustran, y lo que es peor aún, se sienten incapaces de conseguirlo. Sin lugar a dudas, el trabajo de Montero (1990) sobre la percepción de falta de control sobre los resultados y el bajo rendimiento escolar persistente, así como el papel que juegan en el proceso de las atribuciones causales acerca de la incontrolabilidad, constituye uno de los referentes más relevantes en el estudio de la indefensión y el fracaso escolar. Algunas de las conclusiones que se desprende del mismo son:

- 1) Una tarea de difícil solución provoca percepción subjetiva de incontrolabilidad.
- 2) La percepción de incontrolabilidad, mediada por la atribución causal que de ella se realice, conducirá a una expectativa de incontrolabilidad.
- 3) La percepción y expectativa de incontrolabilidad provocarán síntomas motivacionales, cognitivos y emocionales y, en el caso de una atribución interna-estable, pérdida de autoestima. Hará falta, asimismo, este tipo de atribución para que persistan los síntomas tras una segunda tarea.
- 4) La percepción de incontrolabilidad, mediada por la atribución interna-estable, influirá negativamente en una ejecución posterior.

De modo que la percepción y expectativa de incontrolabilidad en los sujetos han provocado sentimientos de frustración, y lo más importante, cuando la incontrolabilidad ha sido atribuida a escasa capacidad han aparecido, además promueve deseos de abandonar, falta de autoconfianza y dificultad a la hora de encontrar estrategias cognitivas adecuadas para la solución de una tarea semejante menos compleja. De forma más concreta, podemos decir que los estudiantes que se encuentran ante una situación de indefensión no se perciben así mismos capaces de afrontar la tarea. Consideran que lo que hagan les saldrá mal y dejarán de intentarlo.

Una forma de dar solución a este problema, Bornas (1988) sugiere que los profesores deberían animar las atribuciones positivas de los estudiantes. La asociación de los fracasos a causas externas o inestables puede evitar fracasos futuros, al igual que si asociamos la atribución a

causas internas podemos asegurar éxito a largo plazo. El profesorado debe hacer consciente a los estudiantes de las causas reales de su rendimiento y replantear sus pensamientos negativos.

4. CONCLUSIONES

La separación y distanciamiento con la que habían sido tratados con anterioridad los aspectos cognitivos y afectivos no tiene cabida en los discursos actuales que apuestan por una integración de ambos, tal y como ha quedado reflejado en la teoría de las atribuciones. La incidencia que el componente emocional, concretamente el sentimiento de optimismo o indefensión, tiene en el desarrollo cognitivo y en las posibilidades de éxito académico ha quedado más que evidenciado por las múltiples investigaciones aportadas en este trabajo.

Algunos de los motivos por los cuales sustentamos que esta teoría tiene cabida en las aulas ha sido recogidos por García (2006): 1. Los factores personales como la capacidad y el esfuerzo pueden desarrollarse a través de intervenciones educativas; 2. Muchas de las conductas y emociones son culturales, y por tanto adquiridas en contextos sociales, por lo tanto han de trabajarse desde las relaciones interpersonales que el sujeto mantiene en su contexto cotidiano (profesorado, familia y grupo de iguales); 3. “Los alumnos entran en una situación de aprendizaje con unas determinadas expectativas que relaciona con los probables resultados de su acción” (p.229) y 4. El esfuerzo realizado por el alumno dependerá tanto de las expectativas como del refuerzo, preferiblemente referidos a aspectos internos, que reciba del entorno.

En un intento de experimentar esta teoría en el aula, los autores de este trabajo llevaron a cabo con una muestra de 33 alumnos de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria un ejercicio de anagramas. De la muestra total, repartimos a 13 los cuatro anagramas que tenían solución, y a los otros 20, una lista de cuatro palabras, tres sin solución y, la última, idéntica al otro grupo. De este modo pudimos comprobar que las atribuciones realizadas por los alumnos en los tres anagramas sin solución afectó considerablemente en su capacidad para resolver el último de sus anagramas que sí tenía solución. Así mismo, estos alumnos se sintieron incapaces al ver que habían compañeros que resolvían todos y ellos no podían resolver ninguno de los ejercicios planteados. Posteriormente, se les explicó a los alumnos la importancia de confiar en sus posibilidades y cómo sus atribuciones negativas/pesimistas les conducen al fracaso.

Pero lamentablemente el sentimiento de indefensión no es tan fácilmente identificable, especialmente con los encuentros causales del orientador, ni siquiera por el profesorado, ya que es necesario de un clima de confianza para que el alumno exprese sus dificultades y su sentimiento de inoperancia e impotencia. De ahí la necesidad de que tanto el profesorado como la familia deben recibir formación al respecto para saber no solo como detectarlo, sino también como afrontarlo y como combatirlo, antes de que se produzca el abandono escolar. Finalmente, consideramos que esta teoría, tradicionalmente asociada al modelo de atribuciones y actualmente enmarcada en la educación emocional, se merece una mayor importancia en el ámbito educativo, que entre con más fuerza para resolver muchos de los problemas a los que nos enfrentamos profesores y orientadores a lo largo de nuestra vida profesional.

Igualmente consideramos la idea de justificar los resultados de los estudiantes, aparte de con sus capacidades, con las variables cognitivo-motivacionales con las que abordan sus estudios. Debemos hacer un esfuerzo por incluirlas en los objetivos educativos, tanto por la importancia demostrada en el rendimiento como por su mayor índice de modificabilidad cuando lo comparamos con la inteligencia general o con las propias aptitudes de los estudiantes (Miñano, Vicente & Castejón, 2008)

REFERENCIAS

- Abramson, L. Y., Garber, J., Edwards, N. B., y Seligman, M. E. P. (1978) Expectancy changes in depression and schizophrenia, *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 102-109.
- Alloy, L. B., Abramson L. Y., Tashman N. A., Berrebbi, D.S. , Hogan, M. E., Whitehouse, W.G., Crossfield, A.G., Morocco A. (2001). Developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Parenting, cognitive, and inferential feedback styles of the parents of individuals at high and low cognitive risk for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 397-423.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M. y Brenlla Blanco, J. C. B. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Bornas, X. (1988). Instrucciones causales y fracaso escolar: una revisión. *Enseñanza*, 6, 205-221.
- Cantero, M P; Miñano, P; Castejón, J L; (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13, 11-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912401001>
- Carver, C.S. y Scheier, M. (2000). Optimism, Pessimism, and Self-Regulation. E.D. Chang (ED.) *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*, 31-51.
- Cole, D.A., Ciesla, J.A., Dallaire, D.H., Jacquez, F.A. et al. (2008). "Emergence of Attributional Style and its relation to depressive symptoms". *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 16-31.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29, .
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21), 217-232.
- García, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Gillham, J. E., Shatte, A. J. & Freres, D. P. (2000) Preventing depression: a review of cognitive behavioral and family interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 63 -88.
- Giménez, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. Biblioteca digital de la UAH. *Pulso*, 28, 9-23.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, M.A., Álvarez, J.S. y Aranda, A. (2016) Deserción escolar, una revisión bibliométrica. Comunicación presentada al I Congreso online sobre Desigualdad social y educativa en el siglo XXVI.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Montero, J. R. (1990). Fracaso escolar: Un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(2), 257-270.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 45(1), 55-62.
- Orejudo S. y Teruel Melero, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, (23,3), 129-158.
- Rojas, L. (2007) *La fuerza del optimismo*. Barcelona: RBA Coleccionables.
- Seligman, M. E. P y Maier, S. F. (1967). Failure to escape trauma tic shock. *Journal Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (1989). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Educació i Cultura*, 7, 229-241.
- Weiner, B. (1973). *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally,

- Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. New Jersey, Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

HABILIDADES NO COGNITIVAS. FACTORES DETERMINANTES DEL ÉXITO EDUCATIVO

Patricia Soto Quesada

Universidad de Murcia. Facultad de Educación

Ramón Mínguez Vallejos

Universidad de Murcia. Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN

Un creciente cuerpo de investigación en el que las Habilidades No Cognitivas (desde este momento HNC) o socio-emocionales demuestra constituir hoy en día un conjunto de variables que predicen el éxito escolar de los niños, a la vez que determina su desarrollo a nivel personal y/o profesional. Impulsados por la necesidad de atender a factores más allá de la cognición, desde los últimos años conceptos relacionados con lo socio-emocional y lo volitivo han sido frecuentes en diversos estudios y, en general, en el ámbito educativo.

Estas habilidades no cognitivas han mostrado influir en el bienestar de la persona, reduciendo las posibilidades de problemas de conducta y aumentando aquellas de éxito en distintas esferas de la vida, una de ellas, la escuela. Por estas razones, entre otras, se reconoce cada vez una mayor importancia de promover estas habilidades para mejorar el rendimiento académico.

En cambio, a pesar de que las investigaciones realizadas hasta ahora sobre las HNC demuestran la mejora de la capacidad de tener éxito dentro y fuera de la escuela, a menudo hay poco conocimiento de lo que son y de cómo pueden influir en el éxito o fracaso escolar del alumnado.

Ante ello, se pretende mostrar en las siguientes líneas la relación de estas con el proceso de aprendizaje del alumnado en cuanto a su éxito o fracaso educativo. Además, se expone una delimitación conceptual de las mismas tratando de proporcionar una mayor clarificación, con la idea de mostrar la importancia de las HNC en el proceso de aprendizaje del alumnado.

1. Importancia de las Habilidades No Cognitivas. Su influencia en el éxito o fracaso escolar.

Si tratamos de referirnos al fracaso escolar, autores como Fernández, Mena y Riviere (2010, p. 18), lo describen como “la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de la educación obligatoria–, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal (...) Una versión algo menos restrictiva incluiría a los que fracasan, habiéndolo intentado, en cualquiera de los niveles obligatorios”.

Sin centrarnos tanto en este fenómeno, sino en las personas que lo vivencian, Méndez (2014) llama la atención acerca del vacío y el caso omiso que soportan día tras día estas personas. Recreando así el escenario de un aula, independientemente del nivel educativo que se trate, este investigador no dista mucho de la realidad cuando señala la manera rutinaria en la que un “supuesto” profesor hace una pregunta en voz alta a los alumnos y alumnas, y siempre son las mismas personas quienes alzan las manos para responder. Esto constata la desatención a este alumnado, pues únicamente por estar centrado en los métodos de enseñanza y en la evaluación de la capacidad o agilidad mental, se está fomentando de modo expreso la exclusión desde dentro de la propia aula. Como bien indica el autor:

Esta forma de proceder es un reconocimiento explícito a las diferencias en capacidad, en agilidad mental, que no al esfuerzo y, por tanto, representa un claro desánimo para los alumnos de menos capacidad que, probablemente hartos de asistir a la misma representación desde hace años, ya ni piensan en la posible respuesta a la pregunta que formuló el profesor. Si no se modifica esta realidad, inevitablemente los alumnos, poco tiempo después de comenzar su andadura en el sistema educativo español, van a tener más que asumida la etiqueta estilo “listo”, “tonto”, “brillante” y demás, en función de su participación en clase y de sus calificaciones. (Méndez, 2014, p. 11)

En línea con esta realidad, no es de extrañar que autores como Hirsch (2012), en su libro titulado *La escuela que necesitamos*, al referirse al fracaso educativo, emplee adjetivos como “constante” y exprese lo inevitable que resulta imaginar con nostalgia lo que sería de estos chicos si tuvieran la oportunidad de educarse en un sistema justo y de calidad.

De nuevo, Méndez apunta algunas claves que podrían guiar soluciones acerca de la actividad cotidiana del aula:

La clave es cambiar la forma de dar clase y, sobre todo, la forma de evaluar, transitando desde un sistema que reconoce y premia las diferencias en capacidad, como el actual, a un sistema que reconoce el esfuerzo, la constancia, que explicita estos valores en el aula como objetivos a alcanzar para que los alumnos obtengan buenos resultados a largo plazo (2014, p. 11).

Con ánimo de encontrar respuestas más precisas, Nagaoka et al. (2013, p. 46) indica que mientras la gran mayoría de los esfuerzos en políticas que se han realizado, han colocado su foco de importancia en el aumento de la preparación académica, también hay un creciente conocimiento de que “preparar para la universidad” no significa solamente construir conocimientos, contenidos y aptitudes académicas, sino también, proporcionar un conjunto de factores no cognitivos – comportamientos, aptitudes, actitudes y estrategias que son cruciales para el comportamiento académico y persistencia de los estudiantes.

A su vez, diversos estudios como el de la UNESCO (2015), *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*, muestran la necesidad de avanzar hacia unos sistemas abiertos y flexibles de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estos sistemas centran su utilidad en el empoderamiento de los estudiantes de todas las edades, por lo que se encuentra un gran potencial para tal finalidad en las HNC.

Por su parte, Núñez (2009) afirma que durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje estuvo dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo; pero que, sin embargo, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar una esencial interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Distingue así entre el –poder– y el –querer–. Este autor, indica que observar la inteligencia de este modo nuevo, como un conjunto de estrategias que se ponen en marcha para resolver una dificultad, refleja una visión muy diferente del *poder*, de la capacidad del individuo, porque enlaza necesariamente con el querer.

Todas estas carencias que se comprenden a partir de estas aportaciones, presentan relación con la necesidad que se expone a continuación de la formación en HNC. Para conocer mejor esta realidad, se van a detallar definiciones, conceptos y modelos acerca de esta estructura de HNC que se pone de manifiesto.

2. Las Habilidades No Cognitivas: aproximación conceptual

2.2. Conceptos, autores y teorías de HNC

En los últimos años, un número creciente de trabajos en economía y psicología han puesto de manifiesto que las Habilidades No Cognitivas son, de acuerdo con lo mencionado anteriormente, un determinante fundamental de los resultados alcanzados en la vida adulta tanto en el ámbito educativo, como laboral y de salud (Méndez, 2014; Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016).

Se puede hacer referencia en un primer lugar al Premio Nobel de Economía (2000) y profesor estadounidense James Heckman (Heckman & Rubinstein, 2001), quien popularizó el término “no cognitivo”. Entre otros, trabajos como es el de Nagaoka et al. (2013), permiten saber que Heckman propone que, más allá del conocimiento académico y habilidades técnicas, otros factores no cognitivos como la motivación, la gestión del tiempo y la autorregulación, son críticos para los distintos logros en la vida, incluyendo el éxito laboral.

Según Méndez, por Habilidades No Cognitivas se comprende el conjunto de “atributos, disposiciones, habilidades sociales, actitudes y capacidades y recursos personales independientes de la capacidad intelectual” (2014, p. 16).

Además, para este autor, un aspecto particularmente interesante de las Habilidades No Cognitivas es que éstas “son moldeables a lo largo de la vida de una persona, incluso en edades más avanzadas a las que según la evidencia disponible se puede intervenir sobre la capacidad intelectual” (2014, p. 3). No es necesario resaltar el potencial de las mismas, ya que permite su trabajo y desarrollo en cualquier momento del ciclo vital de la persona, lo que aumenta inmensamente sus posibilidades.

Habilidades como la perseverancia, la capacidad de sacrificio, de trabajar duro o el ser una persona austera, se encuentran estrechamente relacionadas con un primer factor de Responsabilidad/Minuciosidad (Méndez, 2014) considerado uno de los determinantes de este éxito al que estas habilidades parecen contribuir.

Tras proporcionar las aportaciones de distintos autores acerca de estas habilidades, se pretende mostrar a continuación los modelos de HNC que han permitido lograr una aproximación a la delimitación de las mismas. Estos se muestran en el apartado a continuación.

2.2. Modelos de Habilidades No Cognitivas

Cuando nos referimos a estas habilidades indicando cuáles componen este entramado de características determinadas hasta el momento, se pretende mostrar el recorrido que se ha realizado en el ámbito de investigación de las mismas. Hasta el momento, se aprecia cierta falta de clarificación acerca de cuáles son estas y cómo trabajarlas y evaluarlas. En las siguientes líneas, se exponen ciertas aportaciones de autores que permiten aproximarnos a tal clarificación.

De esta forma, tratando de exponer estas habilidades en su conjunto, Nagaoka et al. (2013), establecen un marco no cognitivo cuyos elementos se muestran en la Tabla 1, a continuación:

Tabla 1

Marco No Cognitivo

HNC	Comportamientos Académicos	Perseverancia (“grit”)	Habilidades Sociales	Estrategias de Aprendizaje	Mentalidad Académica
	Hacer las tareas	Concentrarse	Asertividad Responsabilidad Empatía	Gestión del tiempo	Consideración del esfuerzo
Características	Atender en clase	Evitar distracciones	Interacciones	Organización de tareas	Pertenencia
	Participar	Larga duración de un comportamiento académico	Cooperación	Estrategias de comprensión	Valor de las tareas para la persona
Observaciones	Influyen en el rendimiento académico	Permite al alumnado engancharse a una tarea	Las habilidades sociales negativas están relacionadas con resultados negativos	Contar con estrategias favorecen el aprendizaje y los resultados	Dificulta o favorece el proceso y el rendimiento académico

Fuente: Elaboración propia a partir de Nagaoka et al. (2013).

A partir de diversos modelos de las HNC, conocemos que autores en este área presentan similares aportaciones a la expuesta previamente referente al modelo de Nagaoka et al. (2013). En cambio, difieren entre sí puesto que algunos autores confirman y otros descartan la pertenencia de las habilidades Sociales a esta clasificación; otros incluyen la personalidad empleando los elementos constituyentes del modelo Big Five de personalidad e indican la importancia del contexto en el desarrollo de las mismas.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, se expone una aproximación a una humilde propuesta de modelo de Habilidades no Cognitivas tras la revisión de bibliografía realizada, y la profundización en este ámbito. Esta propuesta es mostrada por la Figura 1 a continuación:



Figura 1. Propuesta de modelo de Habilidades No Cognitivas

Este modelo presenta una gran influencia general de varios autores que coinciden en la mayoría de aportaciones en el tema, pero principalmente de variadas propuestas presentadas en el apartado previo. Como se ha expuesto hasta el momento, lo que se pretende es proporcionar una idea de clasificación de estas habilidades.

Concretamente, en esta propuesta de modelo de HNC, se podrían distinguir tres secciones:

Una parte central en la que se plantean las **Habilidades No Cognitivas**, se encuentra dividida en tres dimensiones: 1) Motivación, 2) Estrategias de aprendizaje y 3) Compromiso en la Acción.

Esta sección presenta influencia de James Heckman (citado en Nagaoka et al., 2013), quien habla de factores no cognitivos como la motivación, la gestión del tiempo y la autorregulación, como se conoció anteriormente. Por otro lado, también está basado en gran parte por el modelo propuesto por Nagaoka et al. (2013) quienes consideran dentro del marco de lo no cognitivo: los comportamientos académicos, la perseverancia, las estrategias de aprendizaje y la mentalidad académica.

Una segunda parte en la que se comprende la dificultad de englobar la sociabilidad en este conjunto como se mencionó previamente, por lo que las incluye en el factor de **Personalidad**. Nos encontramos en la segunda parte de esta propuesta, para la cual precisamente incluye el modelo de personalidad del Big Five o del conocido OCEAN (apertura, responsabilidad, extraversión, amabilidad, y neuroticismo).

Finalmente, una tercera parte en la que este modelo tiene en cuenta las **consideraciones académicas** hacia uno mismo, y hacia la educación y la institución educativa, las cuales de acuerdo con Dweck, Walton y Cohen (2014), pueden presentar un gran significado en sus resultados.

Estas tres secciones, se encuentran insertadas en un ambiente y un **contexto** concreto que influye también en los resultados, así como las formas en la que los estudiantes interactúan con el contexto en el que se encuentran. Además, defiende que teniendo en cuenta todos los elementos mencionados, en un contexto, junto con el **bagaje** de cada sujeto, se aprecia la individualidad en cada estudiante.

Centrándonos en el objeto principal de este trabajo, las Habilidades No Cognitivas, observamos que en este modelo se exponen tres dimensiones principales, las cuales engloban sus respectivas subdimensiones. Concretamente nos referimos a:

- La Motivación: definida por Soriano (2001) como un proceso dinámico antes que un estado fijo, cuando se hace uso de esta durante el estudio, se hace referencia a las ganas de aprender; la predisposición al aprendizaje; y el interés por los temas que se trabajan en el aula.

- Las Estrategias de Aprendizaje: definen aquellos hábitos de estudio y formas en las que los alumnos y las alumnas se aproximan al conocimiento y cómo gestionan sus recursos para aprender. En nuestro caso, se tienen en cuenta:

- o La *resolución de conflictos* para hacer referencia la posibilidad de resolver un conflicto utilizando distintos recursos y empleando varias formas.
- o El *cuestionamiento*: que muestra la inquietud para conocer más allá de lo que se les proporciona en el aula.
- o La *planificación* como gestión del tiempo.
- o La *organización*, en cuanto al acto concreto de trabajar la información, seleccionando y jerarquizando contenidos, o elaborando esquemas y/o resúmenes.

- El Compromiso en la Acción: haciendo referencia a la implicación e involucración del alumnado en sus tareas y en su proceso de aprendizaje. Engloba las siguientes subdimensiones:

o *Perseverancia*: en referencia a llevar a cabo una tarea que como indica Nagaoka et al. (2013), se desempeña a pesar de tener que ser realizada durante un largo periodo de tiempo.

o *Esfuerzo*: la dedicación y empeño que el alumnado asigna a sus tareas y a su estudio. Pretender su realización de la mejor manera posible.

o *Participación*: la medida en que el alumnado pretende implicarse en el aula y en las distintas tareas y roles que desempeña como tal.

o *Colaboración*: se trata de participación con respecto al compañero/a; el ofrecer la ayuda y sentirse bien al trabajar de forma cooperativa.

Todos estos elementos mencionados se encuentran en continua interacción, lo que conlleva unos resultados académicos u otros; que a su vez repercuten en las consideraciones del alumnado acerca de la educación, así como la distribución de recursos destinados a cada una de las HNC. Estos elementos dan lugar a la continua varianza del proceso y enfatizan la importancia de trabajar estas habilidades.

No es difícil que este modelo nos lleve a pensar que a mayor motivación, junto con la realización de unas estrategias de aprendizaje adecuadas y una correcta regulación de habilidades como la perseverancia o la implicación y colaboración, van a dar lugar a unos resultados académicos exitosos y una buena experiencia educativa.

Bien es cierto, que continuando con la profundización de investigaciones realizadas en el ámbito, encontramos el papel principal centrado en una de ellas: la perseverancia. En estos estudios, cuya principal representante es la investigadora estadounidense Ángela Duckworth, se enfatiza el papel de tal elemento, al que se hace referencia con el término de *Grit*. Cuando hablamos de este factor, nos referimos a la cualidad que lleva a los individuos a esforzarse en el trabajo y a perseguir sus objetivos y metas a largo plazo (Perkins-Gough, 2013). Este término, se relaciona con la perseverancia, el interés y el esfuerzo por la persecución y consecución de objetivos que requieren una dedicación durante un largo periodo de tiempo (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007)

Por su parte, Tejedor y García-Valcárcel (2007) también hablan de regularidad académica del estudiante, así como de sus actitudes y consideraciones hacia los estudios y la institución, pues indican que pueden contribuir a producir un determinado rendimiento en el alumnado.

Tras mostrar distintas aportaciones conocidas hasta el momento en este ámbito objeto de estudio, observamos la importancia de conocer las mismas y de que pasen a un plano de mayor relevancia en el contexto educativo actual. Una vez expuestas determinadas características que las definen, así como modelos que permiten su aproximación y teniendo en cuenta las posibilidades que ofrecen, se espera poder continuar con su estudio y desarrollo en este ámbito.

CONCLUSIONES

Desde un primer momento del análisis de las Habilidades No Cognitivas, resulta evidente la necesidad de llevar a cabo innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que los cambios en educación suelen tratarse de procesos lentos y tengan que combatir con estructuras muy anidadas en el sistema educativo que los ralentizan, cada vez son más frecuentes investigaciones o estudios cuyas conclusiones apoyan dichos cambios hacia una educación más inclusiva.

Por su parte, en uno de sus estudios, Salinas (citado en OCDE, 2016) que se centra en el origen del bajo rendimiento y cómo atajarlo, constata que aquellos sistemas que distribuyen equitativamente los recursos educativos, muestran unos mayores niveles de inclusión y presentan unas cifras menores de bajo rendimiento, sin provocar un descenso en los niveles de excelencia. En línea con esta idea de equidad, se puede considerar de nuevo el modo en el que el sistema educativo no está proporcionando la mismas oportunidades a todos los estudiantes, pues realmente no es equitativo.

Un primer y claro ejemplo de tal aspecto del sistema, se observa en las propias dinámicas de los centros donde las únicas variables a tener en cuenta son aquellas relacionadas con la capacidad. De hecho, como sabemos e indican autores como Méndez (2014), las habilidades cognitivas han primado, y siguen haciéndolo, en nuestro sistema educativo. A pesar de que son cada vez más las referencias que se hacen a las mismas como insuficientes para la formación que se proporciona desde los centros educativos, siguen constituyendo la parte principal del currículo que determina lo que va a constituir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Por ello no es de extrañar que, en este sentido, Méndez (2014) sugiera que el sistema educativo ha de ser el motor del cambio en aquellos países como España en los que las habilidades más valoradas por la sociedad no son precisamente las habilidades “buenas”. Indica así el autor que los centros educativos han de ser el primer motor de cambio, llevando incluso los mismos contenidos de forma diferente a las aulas, creando una cultura del esfuerzo y la perseverancia. Es cierto que por el momento ocupan un segundo plano en cuanto al acto educativo se refiere, pero sus consecuciones y aportaciones comienzan a mostrar la necesidad de

su implementación en el currículo ordinario. En este sentido, cabe destacar que Méndez señala el hecho de que el Departamento de Educación de Estados Unidos indicara en uno de sus informes, en febrero de 2013, la necesidad de promover la tenacidad y la perseverancia como los factores críticos y necesarios para el éxito educativo en el siglo XXI. Como conocimos al comienzo de este trabajo, el autor indica que

la clave es cambiar la forma de dar clase y, sobre todo, la forma de evaluar, transitando desde un sistema que reconoce y premia las diferencias en capacidad, como el actual, a un sistema que reconoce el esfuerzo la constancia, que explicita estos valores en el aula como objetivos alcanzar para que los alumnos obtengan buenos resultados a largo plazo (2014, p.11).

Precisamente en este lugar es donde juegan su papel las HNC, a las que se les pretende conceder el lugar que requieren en el sistema educativo. De esta forma, se debe comprender que más allá de la capacidad, trabajar otras habilidades socio-emocionales o no cognitivas, es necesario si lo que de verdad se plantea como objetivo es proporcionar la respuesta educativa más adecuada a cada individuo. Así, las HNC son necesarias en medida que se complementan con las habilidades cognitivas, y sirven de recurso a alumnos y alumnas que gracias a su desarrollo contemplan la posibilidad de obtener resultados académicos exitosos.

Además, estos autores nos han mostrado que buenas escuelas y profesores pueden crear retos y llevar a los estudiantes a obtener altos resultados, mientras les proporcionan apoyo tanto cognitivo como motivacional. De esta forma, les hacen sentirse conectados entre ellos y les hacen ver que están siendo apoyados. Nos han podido mostrar cómo no sólo les motivan, sino que evitan prácticas comunes pero que realmente son contraproducentes, pues reducen la motivación del estudiante. Esto nos debería permitir reflexionar sobre el porqué de muchas prácticas educativas que se llevan a cabo de forma común en nuestras escuelas tanto de Primaria, como de Educación Secundaria; las cuales muestran claramente ser desmotivadoras y desalentadoras para las alumnas y los alumnos, y por motivos como pueden ser la comodidad o experiencia previa en las mismas, siguen desarrollándose y formando parte del día a día de las escuelas.

En general, se sabe a partir de diversos estudios que son moldeables; que no son frecuentemente utilizadas ni conocidas en el ámbito educativo a pesar de su gran y creciente utilidad. Que pueden ser transmitidas entre generaciones, lo cual está contrastado con diversos estudios presentados anteriormente. Además, la motivación se trata de un elemento esencial en el ámbito académico de los estudiantes, siendo un factor determinante para sus resultados y proceso educativo. Por su parte, el Compromiso en la Acción, en relación con el esfuerzo o la perseverancia, resulta ser uno de los elementos determinantes para describir estas habilidades.

La desfavorable posición de España en rendimiento escolar, fracaso escolar y abandono escolar prematuro se debe, en una buena medida, al hecho de que la sociedad española y, por ende, su sistema educativo, valoran poco las HNC que logran mejorar el rendimiento escolar y el nivel de bienestar y salud de las personas.

Como indica Méndez:

La sociedad española y su sistema educativo prestan poca atención a las Habilidades No Cognitivas consideradas “buenas”, dedicándose en mayor medida que otras sociedades de nuestro entorno, a potenciar habilidades que apenas tienen nada que ver con aquello que define el bienestar en la etapa adulta de la vida. (2014, p. 4).

De forma más concreta en continuación con lo referente al estudio, resultados como los obtenidos muestran la clara falta de programas y medidas destinadas a trabajar estas habilidades en el ámbito educativo. Entre otras implicaciones educativas, en el sentido de valorar qué se puede hacer a partir de estas situaciones, consideramos que desde el enfoque de las HNC se está facilitando el avance hacia un sistema educativo inclusivo.

Finalmente, podemos expresar que este panorama de vulnerabilidad, supone no contar con un sistema educativo que proporcione todos los recursos posibles de forma equitativa para asegurar unos resultados académicos y personales exitosos en la trayectoria de cada persona. Ante el mismo, las HNC parecen mostrar una vía de trabajo que puede contribuir a alcanzar el proceso educativo más adecuado para cada persona, aumentando sus posibilidades de éxito escolar. Está en nuestra mano hacer uso de ellos para poder avanzar en este ámbito tan necesario y relevante como es la educación.

REFERENCIAS

- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., y Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087-1101. Recuperado de: <https://www.sas.upenn.edu/~duckworth/images/Grit%20JPSP.pdf>
- Dweck, C., Walton, G. y Cohen, G. (2014). Academic Tenacity. Bill & Melinda Gates Foundation. Recuperado de: <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweckwalton-cohen-2014.pdf>
- Fernández, M. Mena, L y Riviere, L. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales, 29, Barcelona: La Caixa. Recuperado de: https://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf
- Heckman, J. J. y Rubinstein, Y. (2001). The importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*. 91 (2). 145-159. Recuperado de: <http://www.econpol.unisi.it/bowles/Institutions%20of%20capitalism/heckman%20on%20ged.pdf>

- Hirsch, E. D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid: Eds. Encuentro.
- Méndez, I. (2014). Habilidades no cognitivas y rendimiento escolar. *Revista* 20, 1-18. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/download/94/93>
- Nagaoka, J., Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Seneca, T., Johnson, D., y Beechum, N. (2013). Readiness for College : The Role of Noncognitive Factors and Context. Adaptación de Farrington et al. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: Critical Literature Review*. Recuperado de: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/VUE%20Noncognitive%20%20Factors.pdf>
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* 41-67. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- OCDE. (2016). *Low Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/low-performing-students_9789264250246-en#page1
- Perkins-Gough, D. (2013). The Significance of Grit: A conversation with Angela Lee Duckworth. *Resilience and Learning*, 71 (1), 14-20. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept13/vol71/num01/The-Significance-of-Grit@-A-Conversation-with-Angela-Lee-Duckworth.aspx>
- Soriano, M.M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 163-184. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Tejedor, F., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). *Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación*, (342), 443-473. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Unesco (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Eds. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS CONCEPTUAL

M.^a Ángeles Hernández Prados
Nelia Vidal Dimas
Universidad de Murcia

RESUMEN

Los valores no pueden convertirse en un moda de la que toca hablar cuando acontece algún suceso dramático que refleja la falta de humanización de aquellas personas implicadas en la situación. Por el contrario constituyen el contenido de toda acción educativa en cualquiera de los contextos a los que se haga referencia, y un ingrediente indispensable de ser humano. Por tanto, enfocar el presente trabajo en los valores no responde a una cuestión caprichosa, sino a la necesidad actual de cuestionarnos sobre el ser humano, sobre aquello que lo constituye, lo configura y lo transforma, lo orienta y da sentido a su vida: los valores. Las necesidades del hombre de hoy podrán ser parecida, pero no iguales a las de ayer. Los tiempos a cambiado, las necesidades y las demandas también.

Palabras Clave: valores, educación, ensayo, revisión, sociedad, adolescentes

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que muchas disciplinas del saber reflexionan sobre el ser humano, éste constituye sin lugar a dudas el epicentro de todo discurso filosófico desde la antigüedad hasta la actualidad, hasta el punto de quedar patente en el título de muchas de sus publicaciones, a modo de ejemplo se citan dos de ellas: *Filosofía del hombre* (Verneaux, 1976) y *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad* (Arregui y Choza, 1991). De su lectura se desprende que el hombre es un ser tan complejo que después de tanto tiempo todavía sigue siendo un enigma, es decir, objeto de análisis, reflexión y cuestionamiento.

El peor modo posible de iniciar en la filosofía es proporcionar respuestas simples y diagnósticos globales fáciles para problemas que ni siquiera se han llegado a comprender cabalmente. Tampoco en Antropología filosófica hay respuestas fáciles a problemas difíciles. No es el objetivo de estas páginas ahorrar a nadie el esfuerzo de pensar. No se trata de dar una idea “clara y sencilla” de qué es el hombre, sino mas bien de explicar porqué el hombre es y sigue siendo un misterio para sí mismo (Arregui y Choza, 1991 p.15).

Ahora bien, hablar del ser humano implica necesariamente hacer mención explícita a los valores. Dicho de otro modo, entre el ser humano y los valores existe un relación inevitable e indisoluble, ya que lo que entendemos como ser humano es, en si mismo, algo valoral. El calificativo del ser humano no es vacío, conlleva una serie de connotaciones, atribuciones que se realizan desde lo que culturalmente se determina que es el ser humano. Sin embargo, nos encontramos con la ambivalencia con la que estos han sido abordados científicamente. En efecto, mientras la filosofía desde su iniciación cavila sobre el problema del ser, su equivalente en extensión y dignidad, el problema del valor si bien no ha sido ignorado, si ha sido desatendido por los filósofos.

Aunque los valores, directa o indirectamente, se encontraban presentes en la filosofía clásica en algunos conceptos afines como el de principio, creencia o virtud, siendo este último el que más ensayos y estudios ha generado. Si nos centramos en el origen latino de la palabra virtud (virtus) significa varón, hombre y tiene la connotación de fuerza y vigor. En otro sentido, Aristóteles vincula el concepto de lógos, que abre la posibilidad de deliberar

sobre sentimientos y nuestra felicidad, y el concepto de excelencia o virtud, entendiendo que ésta está relacionada con el “bien”, con aquello para lo que algo existe, por tanto tiene una función (érgon), y la (praxis) desempeño cabal para esa función (Aristóteles 1985). Así pues, siguiendo con el autor, la adquisición y constante despliegue de las virtudes constituye el centro de la moralidad y también de una teoría correcta de las exigencias de la moralidad, por tanto, una virtud es una faceta del carácter (*ethos*), es decir “cierta condición unificada tanto del sentimiento como del juicio razonado, y tanto del juicio razonado como de la perceptividad educada, con respecto a rasgos significativos de situaciones reales, bien estén ya presentes o estén simplemente anticipadas” (Cooper, 1999, p. 237).

La virtud, en griego areté, es la excelencia del carácter que nos lleva a tomar buenas decisiones. La tarea de nuestra vida es la forja de un carácter y lo más inteligente es que éste sea bueno (Aranguren, 1994, p. 171). Desgraciadamente, en esta época en la que vivimos de cortoplacismo, no hay tiempo de forjar el carácter, ya que precisan de intervenciones a largo plazo y de la toma de decisiones justas para ir encarnando en la vida un conjunto de valores positivos. Estos valores sirven para condicionar nuestro modo de ver y de vivir en el mundo, contribuyendo a su vez a hacer éste más habitable (Cortina, 2007).

Ambos conceptos son esenciales en la construcción del buen ser humano, lo que puede derivar en confusión, cuando en realidad se tratan de conceptos cercanos con matices diferentes. En este sentido, López de Llergo (2002) considera que es importante no identificar los valores con las virtudes, ya que el valor es una perfección o principio de origen interno presente en todos los seres, mientras que las virtudes sólo se encuentran en las personas que ejercitan hábitos buenos y se constituyen a partir de los valores que se van haciendo vida a lo largo de la existencia de cada ser humano. Por otra parte, el concepto de virtud es más antiguo, ubicándose en la antigua Grecia, mientras que el concepto de valor se utilizó por primera vez el termino valor en el siglo XVIII, comenzó a sistematizarse en el siglo XIX, y su principal apogeo y desarrollo es relativamente próximo, a mediados del siglo XX.

Fortalecer los valores pedagógicos para desarrollar una actitud educativa de los alumnos en las escuelas actuales, es tarea fundamental de padre, del docente, y de la sociedad civil. Sin embargo, las exigencias y demandas de una sociedad cada vez más productiva, más dinámica y competitiva, demanda formar al individuo para desarrollar todo su potencial y talento humano (Coromoto, 2004). La educación se ha visto atrapada durante mucho tiempo por los parámetros técnicos y científicos que la han encorsetado en los valores de logro de eficacia- rentabilidad medibles numéricamente, coartando la creatividad, innovación y la proliferación de experiencias vitales. Por ello, se apuesta desde las teorías pedagógicas por un proceso de humanización de la educación en todos sus niveles.

Una escuela con rostro humano es una utopía, pero no podemos renunciar a ella, si seguimos creyendo en la escuela como un institución educativa. La educación misma es una utopía, una meta o ideal ético de vida al que aspiramos, pero que nunca llegamos a realizar en su plenitud. Sin embargo, nunca lo podemos apartar de nuestros objetivos. No esperamos que la escuela, en su conjunto, ofrezca un rostro humano pero basta que los alumnos encuentren a un solo profesor que sea para ellos ayuda, acompañamiento y acogida (Ortega y Gárate, 2017, contraportada)

El derecho a ser inteligente es un derecho universal, que solamente se puede alcanzar a través de la educación, forjando voluntades superiores. Si con la educación conseguimos que un niño tenga una actitud positiva, donde reine el amor, la tolerancia, la solidaridad y el desarrollo de la autoestima se tendrá un adulto menos que corregir y más que imitar. En palabras de Ramos (2000), los valores pedagógicos son la manera o estrategia a utilizar

para enseñar a la gente a actuar con amor, tolerancia, solidaridad, perseverancia, autoestima y autoconfianza entre otros valores.

Finalizamos la introducción de este trabajo haciéndonos eco de las palabras de Castro (2013,10)

En los tiempos que corren, ya traspasado el umbral del siglo XX, se escuchan muchas y diversas voces que se alzan para afirmar por dónde debe pasar la tarea educativa en nuestras escuelas. Hay quienes sostienen que se debe formar en competencias, otros en aptitudes, se habla de formar en valores, de enseñar a pensar, o a formar los distintos tipos inteligencia, también se habla de formar para la vida, y tantas otras vertientes más. Lo cierto es que la reflexión emprendida nos lleva a afirmar que no siempre hay claridad respecto de dónde radica la centralidad del que hacer educativo

2. LAS AMBIGÜEDADES DEL LENGUAJE

El termino valor, aunque es de uso relativamente corriente, dista de ser intuitivo. Toda cultura es depósito de valores, y el ser humano desde que nace hasta que muere está constantemente expuesto a los mismos. De hecho el mismo proceso de humanización o socialización o de formación del ser humano pasa inevitablemente por el contenido de los valores. Sin embargo, a pesar de su carácter relevante, y de su cotidianidad, existen en el uso habitual de los términos confusiones, además del expuesto en la introducción sobre valores y virtudes, que demanda la necesidad de clarificar este concepto.

Comúnmente las personas suelen referirse a los valores de forma dicotómica empleando la terminología de valores positivos y valores negativos, sin ser conscientes de que incurren en un error lingüístico. Los valores son en sí mismos positivos, por lo tanto, carece de sentido recalcar algo que ya queda intrínseco al término de valor. Del mismo modo, hablar de valores negativos resulta contradictorio, ya que lo que es naturalmente positivo no puede convertirse en negativo. No hablamos de valores positivos o negativos, sino más bien debemos expresarnos en términos de valor y contravalor. Para Lotze (1817-1881) los valores se contraponen los contravalores y en esta polaridad se encuentra en la esencia de los mismos, ya que los valores se manifiestan también en la falta de indiferencia y en la ausencia de independencia ante los objetos, estableciéndose entre ellos un orden jerárquico que permite clasificarlos. Ambos son las dos caras de una misma moneda, y se nos muestran paradójicamente como posibles en las sociedades en las que el hombre convive, ya que del mismo modo que tenemos ejemplos vitales de valor, tenemos experiencias del contravalor, la diferencia entre uno y otro es una cuestión de elección personal. Así pues, tal y como resalta Ortega y Mínguez (2001, 31) “La experiencia del valor será siempre contradictoria, es decir, habrá siempre experiencias de injusticia, intolerancia, etc. Por ello, la apropiación del valor representa y exige una opción elección en el educando”.

Otra confusión bastante extendida no solo en el lenguaje coloquial, sino también en la producción científica es la expresión de valores femeninos y valores masculinos, basta con realizar una búsqueda en google académico bajo el descriptor de valores femeninos para comprobar la cantidad de artículos publicados en revista que contemplan esta expresión. Al respecto María Novo (2003) utiliza la expresión “Valores femeninos” para referirse a aquellos valores que pretenden iluminar la moral directa, subjetiva y práctica, y que generalmente son vivenciados y expresados por las mujeres, con la peculiaridad de que no son patrimonio exclusivo de las mujeres.

Los valores se alimentan ideologías, les otorgan su materia prima. Las ideologías

racionalizan los valores y necesidades y los intereses de los actores. Los valores intervienen también en todo discurso donde el objetivo es persuadir a un interlocutor, seducirlo o disimular cualquier cosa. Ellos sirven para justificar los sentimientos, las actitudes o las iniciativas inconfesables. Los valores generan las actitudes y orientan los comportamientos. La significación de las matrices comportamentales no pueden ser elucidadas sin referirse a los valores de la cultura a la cual pertenecen. Los valores movilizan a los actores, sobre todo cuando éstos son olvidados, ignorados, contradichos o atacados. Los valores contribuyen a mantener y a regular la sociedad, dado que ellos fundan la legitimidad del orden social, la validez de las leyes y la práctica del control social (la persona o el grupo que no se conforman con un valor determinado pueden ser sancionadas) (Sandoval, 2007). El Psicólogo y filósofo idealista alemán Brentano (1838-1917) el valor se refiere al sentimiento del mismo modo que la verdad la juicio. Los valores se fundamentan solo en el acto valorativo, el cual no es un proceso racional sino emocional.

Por último señalar que el término valor se emplea cotidianamente para hacer referencia a la audacia en algunos casos y en otros a la valía (Cortina, 1996). Por tanto es usual que la literatura, los medios de comunicación y el lenguaje coloquial le asignen al término *valor* múltiples y variadas acepciones. Asimismo se hace mención a diversos tipos de valores: valores morales, éticos, religiosos, económicos individuales, familiares, grupales y sociales, entre otros. Toda esta diversidad y el papel que el sujeto desempeña en ella, es fuente de alimentación de las teorías relativas del valor, que consideran que los valores no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor, dependiendo del agrado y el desagrado que les ocasionen. No existe una clasificación o ordenación deseable de los valores, las jerarquías valorativas son cambiantes, fluctúan de acuerdo a las variaciones del contexto.

3. ¿QUE SON LOS VALORES?

Por todo lo expuesto en los apartados anteriores, no cabe duda de que nos encontramos ante un concepto complejo, que en ocasiones ha sido mal interpretado desde distintos sectores de la ciudadanía. El término “Valor/Valores” puede expresar distintos significados o acepciones; incluso en el campo de la economía los valores representan uno de los principales obstáculos para su conceptualización, que junto a su carácter transversal y explicativo de muchas de las problemáticas asociadas al ser humano, lo convierten en uno de los constructos más estudiado que continua actualmente siendo objeto de estudio. A continuación, se expone, en primer lugar, el significado de valor recuperado de distintos diccionarios, y posteriormente, el análisis conceptual a partir del recopilatorio de definiciones de diversos autores.

3.1. Concepto de valor según diferentes diccionarios

El valor, según el diccionario de la Real Academia Española, adquiere en primer lugar una connotación de medida, ya que se refiere al “grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite”, y continua en un enfoque similar en la siguiente acepción: “alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase”. Esta forma de concebir el valor enfatiza el carácter evaluativo del mismo, ya que el valor nos permite saber en que medida nos aproximamos o nos alejamos de lo establecido como deseable. Las personas se plantan no solo metas a alcanzar no solo referidos a lo material, las cosas que desean conseguir, sino también en lo espiritual y humano, es decir, en quien me quiero convertir, dotando al proyecto vital de persona de un conjunto de valores elegidos libremente, pero condicionados en mayor o menor medida por el contexto. En este sentido los valores actúan como referente evaluativo del comportamiento que manifestamos, para saber en que medida nos aproximamos o nos alejamos del modelo ideado o conformado. Desde un punto de vista socioeducativo, los

valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social (Sandoval, 2007), son parte importante de la vida espiritual e ideológica de la sociedad y del mundo interno de los individuos, de los mismos son una producción de la conciencia (social e individual) y existen en unidad y diferencia con los antivalores (Álvarez de Zayas, 1999).

Por su parte el Diccionario Manuel Seco del DEA, el valor se define como “lo que es digno de algo”. De igual manera, Yarce (2004) usa la expresión ser digno de estimación o aprecio, “ser fuerte” y “estar en buena forma” para definir el concepto de valor, para él no se trata solo de estar en buena forma física, de tener solo lo que necesitamos materialmente o aquellas cosas que nos producen placer o satisfacción, no contar con apariencias o con buena imagen, más bien implica tener buena forma interior y actuar de acuerdo con nuestra dignidad como personas. Los filósofos han distinguido las siguientes formas principales de valor: *Intrínseco*, puede considerarse básico, implica fuente de valor y ajuste emocional, por ello los demás se definen en función de él; *instrumental*, si y sólo si es un medio para, o contribuye casualmente a, algo que intrínsecamente valioso; *inherente* si y sólo si la experiencia, conciencia o contemplación es intrínsecamente valiosa; y *contributivo*; si y solo si contribuye al valor del todo del que forma parte.

El Diccionario Akal Filosofía recoge diversas acepciones para el concepto de valor, de las cuales se han seleccionado aquellas que guardan relación con el proceso de humanización. En este sentido, la primera de las acepciones hace referencia al valor como “cualidad de un persona o cosa que la hace susceptible de estimación o precio”, es decir, es aquella cualidad que confiere valor a las cosas y/o a las personas. Nuevamente se resalta el carácter subjetivo del valor, ya que cabría preguntarnos: ¿quien determina que cualidades son valiosas?, entre otros aspectos.

Otra de las acepciones seleccionadas de este diccionario, continua resaltando en la dimensión subjetiva y valorativa del valor, y la expone de la siguiente manera: “Cosa que tiene calidad según una consideración personal o social”, pero otorgando el parámetro de calidad, el cual indica o resalta que no todo es atribuible al concepto de valor, solo aquello que tiene calidad, no obstante queda sin delimitar que se entiende por calidad.

Por último, se define el valor como la “fortaleza moral que permite arrostrar peligros y dificultades o acometer empresas arriesgadas”, estableciendo de este modo, la asociación entre valor y fortaleza, siendo relevante el papel activo que le concede al valor, ya que lo considera motor que impulsa la conducta. La función de los valores como guía de las conductas humanas se define de acuerdo con la dimensión funcional, denominado como tipo de orientación, existiendo tres posibilidades de orientación: social, central y personal. Rokeach (1973), diferencia entre los valores terminales sociales (por ejemplo amistad verdadera, un mundo de paz) y personales (por ejemplo armonía interior, una vida excitante). De hecho, la diferenciación social-personal es una dimensión importante de orientación humana (Hofstede, 1984). Schwartz (2005) nombra los valores mixtos (centrales) no siendo ni sociales ni personales, sin embargo no ofrece una explicación teórica de porqué tales valores se sitúan entre los personales y los sociales.

Para finalizar, se ha consultado también el concepto de valor en el Diccionario Pedagogía Labor y se han encontrado dos acepciones de este vocablo. El primero de ellos referidos a una perspectiva metafísica, considera el valor como la utilidad o aptitud que reside en las cosas, en virtud de la cual, éstas pueden satisfacer una necesidad o proporcionar un gozo o placer. En segundo lugar, desde un enfoque más filosófico, se considera que los valores no son, sino que valen (objetividad) y (subjetivista) los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el hombre.

3.2. Análisis de las definiciones del valor

En cuanto a qué son los valores Hechter (1992), afirma que el estudio de los valores contiene cuatro inconvenientes: a) los valores no son observables, b) las teorías actuales sirven de poco para entender cómo los valores moldean la conducta, c) las explicaciones conductuales son poco convincentes cuando el proceso que genera los valores es desconocido, y d) hay problemas serios para medir los valores. A los que Hitlin y Piliavin (2004) agregan dos cuestiones más: e) los valores están a menudo relacionados con otros fenómenos psicosociales y f) los valores tienen variabilidad histórica y cultural en su contenido.

Es una tarea difícil y compleja introducirse en el tratamiento que la literatura científica ha dado a la problemática de los valores. La dificultad comienza cuando se revisan los textos científicos y se comprueba que el término de valor, como tal, aparece raramente en las formulaciones generales sobre la acción social (Garzón y Garcés, 1989). A continuación se muestran en la tabla siguiente las 21 definiciones objeto de análisis ordenadas cronológicamente por orden de publicación.

Tabla 1
Definiciones del valor

- “un valor es una concepción, explícita o implícita, de lo deseable, distintiva de un individuo o característica de un grupo, que influye en la selección de modos disponibles, medios y fines de acción” (Kluckhohn, 1951, p.395)
- “carácter de una cosa estimada como deseable” (Foulquié, 1961, p.14).
- “el valor es una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, profunda del propium” (Allport, 1966, p.53).
- “Las creencias constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que tenemos estas o las otras ideas, pero nuestras creencias, más que tenerlas, las somos” (Ortega y Gasset, 1973, p.18).
- “los valores son los ejes sobre los que se articula la cultura..., patrones de conducta dentro del conjunto global de potencialidades humanas, individuales y colectivas..., creencias profundas en cuanto a si las cosas o los actos son buenos y debe aspirarse a ellos, o malos y deben ser rechazados” (Hoebel, 1973, citado en Castro, 2004, p.478).
- Para Rokeach (1973) el valor es una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado último de existencia es personal y socialmente preferible a su opuesto inverso. Rokeach (1976) distingue tres tipos: descriptivas o existenciales, evaluativas y prescriptivas o proscriptivas; a este último pertenecen los valores.
- “el valor es aquello que satisface las necesidades del hombre..., pero implica juicio..., no es la misma cosa, sino que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas” (Martínez, 1975, citado en Castro, 2004, p.478).
- “valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación” (Coll, 1985, citado en Castro, 2004, p.478)
- “el valor como fenómeno social y cultural, y esto en cuanto el valor se encuentra conectado o condicionado por los modos fundamentales de vivir de los concretos grupos culturales humanos y que toma de cualquier disciplina lo que puede servirle como instrumental” (Corbi, 1983, citado en Castro, 2004, p.478).
- Está relacionado con la satisfacción, pues este comportamiento le hace sentir a gusto con su forma de ser (Escámez y Ortega, 1986).
- “los valores son aquellos ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que pone en

marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Los valores son finalidades y no medios" (Pascual, 1988, p.12).

- Schwartz y Bilsky (1987, 1990), desarrollaron un modelo teórico que conceptualiza los valores como metas u objetivos de carácter general y ordenados según su importancia subjetiva, que permanecen estables a través de las distintas situaciones guiando la conducta de los seres humanos
- "los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta" (González Lucini 1990, p.244)
- Para Schwartz (1992, p.4) los valores son "conceptos o creencias correspondientes a intenciones o comportamientos que, trascendiendo las situaciones concretas, sirven de guía para la selección o evaluación de comportamientos y acontecimientos priorizados en función de su importancia relativa".
- "los valores hacen referencia a los pensamientos y a las ideas que mueven a una persona a actuar y relacionarse con el entorno de una forma determinada" (Cobo, 1993, p.170)
- Los valores guardan una estrecha relación con el autoconcepto ya que en la medida en que la persona percibe que se está comportando de acuerdo a lo que considera competente y moral aumenta la percepción que tiene de sí mismo (Payá, 1997).
- "valor es lo que mueve mi corazón, imanta mi vida, me hace existir, ser, moverme. Cuanto menos valioso es algo para mi, tanto más se aleja de mi horizonte" (Díaz, 2001, p.51).
- "Un modelo ideal de realización personal, que intentamos a lo largo de nuestra vida plasmar en nuestra conducta sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia" (Ortega y Mínguez, 2001, p.20).
- el valor "es la cualidad de un objeto determinado que lo hace de interés para un individuo o grupo, su realidad se encuentra en la mente humana... es, de modo estricto una cuestión de opinión ..." (Darós y Tavella, 2002 p.123)
- "los valores delimitan los parámetros para conductas consideradas aceptables (o justas) y sirven como estructuras para nuestras experiencias. Los valores llevan consigo una positividad inherente, en contraste con las actitudes que llevan las valencias positivas y negativas. Esta diferencia lleva a las preocupaciones por la medida, cómo los sujetos suelen aportar pequeñas variaciones al diferenciar entre los valores" (Hitlin y Piliavin, 2004, p.363).
- Los valores forman parte constitutiva de la persona que le permiten tener una percepción sobre su propia competencia (García Alandete y Pérez Delgado, 2005) pues son una guía y/o una meta que regula su propia conducta.

Si observamos las primeras definiciones hacen referencia al concepto de valor vinculado a la creencia, enfatizan excesivamente la dimensión cognitiva y el carácter implícito y personal del valor, el componente de deseabilidad y preferencia del mismo (Allport, 1966; Ortega y Gasset, 1973, Rockeach, 1973).

A partir de los años 70, comienza a emplearse el vocablo disposición y a vincularse el valor al comportamiento del ser humano, concibiendo el valor con un carácter orientador e impulsor de la conducta. De este modo se le concede al valor un papel cada vez más importante en la construcción de la sociedad y en los proyectos vitales del ser humano, tal y como mencionan Hoebel (1973) cuando habla de potencialidades humanas u Ortega y Gasset cuando metafóricamente denomina a los valores como estrato básico y profundo del ser humano.

La predominancia de la razón vuelve a manifestarse a finales de los 70 y en los 80 en el concepto del valor cuando éste se asocia al juicio o principio que regula la conducta (Martínez, 1975; Coll, 1985). En ambos casos se confiere un carácter personal, y por lo tanto

subjetivo. Se trata de una construcción cognitiva personal. Pero las personas no viven en el vacío sino que se construyen en un espacio y tiempo, tal y como señala Corbi (1983) en su definición.

A finales de los 80 y en la década de los 90, los valores empiezan a convertirse en causas de nuestra conducta y por lo tanto en metas u objetivos a alcanzar (Pascual, 1988; Schwartz y Bilsky 1987; Schwartz y Bilsky, 1987), pero aun continua predominando esa visión cognitiva tal y como se muestra en la definición de Cobo 1993, Payá, 1997). El componente emocional comienza a parecer en las definiciones a partir del inicio de nuevo siglo. En este sentido se encuentran las definiciones de Díaz, 2001; Ortega y Mínguez, 2001; Hitlin y Piliavin, 2004, García Alandete y Pérez Delgado, 2005.

CONCLUSIONES

Durante mucho tiempo en nuestra sociedad se ha plantado la razón como valor supremo del ser humano, obrando todo el andamiaje de agentes e instituciones que conforman la sociedad en consonancia con el modelo científico-técnico asociado a la supremacía del saber. Sin embargo, coincidimos con Castro (2013) que no basta con formar alumnos que piensen bien, que sean eruditos en alguna ciencia, o perfectos técnicos y artesanos, centrándonos exclusivamente en la potencialización de las virtudes intelectuales del saber, puesto que el hombre no es sólo inteligencia, sino también voluntad, apetitos y biología, se hace de urgente necesidad, transmitirle los valores obren bien de manera habitual, que practiquen las virtudes morales que cuestionan la finalidad de su hacer, y perfeccionan el comportamiento humano.

REFERENCIAS

- Allport, G. (1966). La personalidad: su configuración y desarrollo. Barcelona: Herder.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Pueblo y educación.
- Aranguren, J. (1994). Ética en Obras completas. *Trotta* (2), 159-501.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea, Ética Eudemia*. (i. d. Traducción y notas de Julio Palli Bonet, Trad.) Madrid: Biblioteca clásica Gredos.
- Arregui, J. V. y Choza, J. (1991). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad* (Vol. 4). Ediciones Rialp.
- Castro Videla, M. (2013). Los fundamentos de la formación en virtudes en el ámbito escolar. Repositorio Digital de la Universidad FASTA. Trabajo Final de grado. <http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/68>
- Castro, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela. *Educere* (27), 475-482.
- Cobo, J. (1993). Educación ética: para un mundo en cambio y una sociedad plural. Madrid: Endymion.

- Cooper, J. (1999). *Reason and emotion: Essays on ancient moral psychology and ethical theory*. Princeton University Press.
- Coromoto, N. (2004). Fortalecer los valores pedagógicos para desarrollar una actitud integral de los alumnos. *Revista de educación en valores*, 1 (1), 31-43.
- Cortina, A. (1996). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (2007). Jóvenes, valores y sociedad siglo XXI. *Proyecto Revista trimestral de la asociación Proyescto Hombre* (63), 27-38.
- Daros, W., & Tavella, A. (2002). Valores modernos y posmodernos en las expectativas de vida de jóvenes. Rosario, Argentina: Universidad del Centro de Estudios Latinoamericanos (UCEL).
- Díaz, C. (2001). Las claves de los valores. Madrid: EIUNSA.
- Escámez, J., & Ortega, P. (1986). La enseñanza de actitudes y valores. Valencia: NAU llibres.
- Foulquié, P. (1961). Cours de Philosophie. La Connaissance. Paris: Editions de l'Ecole.
- García-Alandete, J., & Pérez Delgado, E. (2005). Actitudes religiosas y valores en un grupo de jóvenes universitarios españoles. *Anales de Psicología* (21), 149-169.
- Garzón Pérez, A., & Garcés Ferrer, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. *Universidad de Valencia*, 364-406.
- González Lucini, F. (1990). Educación en valores y diseño curricular. Madrid: Alambra-Longman.
- Hechter, M. (1992). Value research in the social and behavioral science. En M. Hechter, L. Nadel, & R. Michod, *The origin of values* (págs. 1-28). New York: Aldine.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annu Rev. Sociol* (30), 359-393.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in word-related values*. Newbury Park: CA: Sage.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the theory of action. En T. Parsons, & E. Shils, *Toward a general theory of action* (págs. 394-420). Cambridge: Harvard University Press.
- López de Llergo, A. (2002). Calores, valoraciones y virtudes. México: Compañía editorial continental.
- Lotze, H. (1817-1881). Philosophy in the last forty years: first article. *Kleine Schriften*.
- Novo, M. (2003). La mujer como sujeto, ¿utopía o realidad?. *Polis. Revista Latinoamericana*, (6) <http://polis.revues.org/6711>.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). Los valores en la educación. Murcia: Ariel.
- Ortega y Gasset, J. (1973). Obras Completas. *Revista de Occidente* (7), 317.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017) Una escuela con rostro humano. México, Cetys Universidad
- Pascual, A. (1988). Clarificación de valores y desarrollo humano. Madrid: Narcea.
- Payá, M. (1997). Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual. Bilbao: DDB.

- Ramos, C. (2000). Para educar en valores. Teoría y Práctica. Valencia: Universidad de carabobo.
- Rokeach , M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1976). Beliefs, Attitudes and Values: A theory of organization and change. Washington: Josey-Bass.
- Sandoval, M. (2007). sociología de los valores y la juventud. *Última década* , 15 (27), 95-118.
- Schwartz, S. (2005). Validity and applicability of the theory of values. En I. Tamayo, & J. Porto, *Valores y comportamientos en las organizaciones* (págs. 56-95). Petrópolis: RJ: Vozes.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna, *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology* (53), 550-562.
- Verneaux, R. (1967). *Filosofía del hombre*. Barcelona, Herder.
- Yarce, J. (2004). *Valor para vivir los valores*. Bogotá: Norma.

EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI Y EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL; (CASO DEL NIVEL SUPERIOR)

M. C. Adela Chavez.¹

INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACION

Resumen

Los aprendizajes que día con día se van recogiendo durante nuestra existencia, tienen por objetivo llenar posibles vacíos, porque no existe ser humano que no aspire a mejorar las condiciones que le rodean para que éstas, se tornen más benignas para el docente y para bien de los estudiantes, el caso del nivel superior y para el trato con la colectividad más próxima a su diario movimiento vital.

En la presente investigación se pretende ver hacia la relación del docente con el estudiante y su entorno, en un afán de que se genere un ambiente de cordialidad que logre ambientes que coadyuven a los aprendizajes.

Si bien es cierto que existen personas con una intuición extraordinariamente ubicada que le impele, gracias a una natural simpatía y a una innata carisma, también es cierto que a través del estudio académico y el análisis serio y responsable, se puede acceder al conocimiento conceptual y pragmático de valores mínimos que se requieren para estar bien con nosotros mismos y con los demás.

Le asiste un enorme peso de razón al pensador Geovanni Papini, cuando sostiene la siguiente frase: “sólo le temo a un gran enemigo llamado yo mismo”. Recuperado de: https://es.wikiquote.org/wiki/Giovanni_Papini

Por lo que es importante que el ser humano se identifique en su crecimiento y desarrollo humano para lograr entornos de cordialidad.

Palabras clave. Desarrollo Humano, Psicología Humanista, Educación,

¹ Catedrática en Economía Internacional y Medio Ambiente. Licenciada en Comercio Internacional y Maestra en Ciencias en Administración Pública por el IPN, (Instituto Politécnico Nacional), Diplomada en Desarrollo Humano Integral. Imparte unidades de aprendizaje de Comercio Internacional.. E-mail: adelita1122@yahoo.com.mx

Introducción.

El tema de la investigación del tema del Desarrollo Humano Integral, se eligió para proponer a manera de herramienta para la relación entre los docentes y los estudiantes con la finalidad de obtener resultados que sean de cordialidad mutua, por lo que la investigación se ha centrado en revisar los aspectos de los teóricos que han presentado distintas propuestas que llevan al crecimiento al ser humano, se pretende abordar con las propuestas de algunos teóricos de la Psicología la sustancia del tema.

Por último, se vierte de manera sintética lo más relevante que hace referencia al desarrollo humano integral, por lo que se sugiere como una práctica indispensable en la relación docente-estudiante y su entorno en la vida académica

Así surge el sentido preferencial para asomarnos al mundo del comportamiento humano que intenta construir la plenitud entre lo que se piensa y lo que se vive día con día en nuestras sociedades. Así la búsqueda emerge en la introspección de los misterios abismales de la conducta de los estudiantes con los que se tiene un trato constante en la labor educativa de ayer y de hoy, ya que convivimos con diversas eras generacionales en la educación del siglo xxi.

No basta con obtener aprendizajes aislados, todo conocimiento debe ser concatenado y experimentado para validarse en los hechos y éstos deben ser transformados significativamente con entornos que reflejen éxito en las actividades del trabajo docente y la relación con los estudiantes de nivel superior.

El congreso de Educación para el Siglo XXI, será un espacio adecuado para presentar temas que apoyen aprendizajes útiles que reflejen un gran bienestar para beneficio de ámbitos educativos que proporcionen bienestar emocional y físico en la relación docente-estudiantes.

1. Marco Teórico del Desarrollo Humano Integral.

Acceder a la ventana de las distintas aportaciones que a lo largo de los tiempos, grandes personalidades han compartido sus reflexiones y sus enseñanzas, presupone una seria responsabilidad ya que, la génesis de estos temas sugiere acudir a referentes como Pitágoras (500 a. C.); Aristóteles de Estagira (384-322); Agustín de Hipona (354-439); Tomás de Aquino (1225-1274); René Descartes (1596-1650); Thomas Hobbes (1588-1655). Este grupo que aportó grandes conocimientos a la humanidad, no soslayó ofrecernos aportes sobre la psicología desde su arranque en la antigüedad sin embargo, es en el gran bloque de la psicología contemporánea la que, convencionalmente agrupamos en las corrientes de pensamiento que se clasifican en cuatro grandes grupos analizados y propuestos durante los siglos XIX, XX y XXI, a saber:

- El Psicoanálisis

- El Conductismo
- La Psicología Humanista
- La Psicología Transpersonal
- El Psicoanálisis.

1.1 Corrientes de Pensamiento del Desarrollo Humano Integral:

1.1.1 El Psicoanálisis

En la primera clasificación, entendido como una subclasificación del psicoanálisis histórico y ético, es representativo el talento de Erich Fromm.

Sin olvidar al más grande de los pilares de esta disciplina que es Sigmund Freud, padre de la psicología.

1.1.2 El Conductismo

En la segunda corriente, representada por John B. Watson, concibe a la psicología como ciencia de la conducta. Otro ícono relevante es B.F. Skinner, desarrolla el concepto de conductismo inductivo, donde el reflejo es la unidad simple de conducta, oponiéndose a la tradición de buscar la marca de la conducta dentro del organismo; para él, como para muchos otros científicos el organismo sólo funciona al ambiente.

1.1.3 La Psicología Humanista

La tercera clasificación psicología humanista, representada por Abraham Maslow y con impulso paralelo Carl Rogers. Para Rogers quien propone el enfoque centrado en la persona, sentando con ello las bases de corriente humanista en Norteamérica; Maslow habla de las “voces del impulso” como las señales organísmicas que conducen a la autorrealización.

1.1.3.1 El Desarrollo Humano parte de la Psicología Humanista

El humanismo surge en oposición al auge de las teorías sociológicas que definen al hombre como un producto de su ambiente.

Las ideas que se destacan son:

La importancia que se le asigna al individuo, la libertad personal, al libre albedrío, a la creatividad individual y a la espontaneidad.

Se hace hincapié en la experiencia consciente.

Se pone énfasis en todo lo relacionado con la naturaleza humana.

Las raíces del movimiento humanista fueron William James, la Teoría de la Gestalt, Adler, Carl Jung, Horney, Eric Ericsson y Allport.

También surge a partir de conceptos de la Fenomenología, precursora de la Gestalt, cuyos principales representantes fueron Husserl, Muller, Stumpf, y que

estudia el fenómeno o experiencia inmediata tal como se produce independientemente del pasado.

El Humanismo forma parte de una perspectiva fenomenológica más amplia. Considera al Conductismo muy limitado por reducir al ser humano a la condición de una máquina programable.

El Humanismo también se opone a los que considera aspectos deterministas y degradantes del Psicoanálisis Freudiano, criticando la insistencia de Freud en explicar la psiquis normal a partir de la patología y poner énfasis en todos los aspectos negativos de la naturaleza humana, como el sufrimiento, los celos, el odio, el temor, el egoísmo.

En cambio, los humanistas desean destacar la salud mental y todos los atributos positivos de la vida, como la felicidad, la satisfacción, el éxtasis, la amabilidad, la generosidad, el afecto, etc.

Maslow y Rogers compartían esta visión.

Maslow (1908-1970) fue el padre espiritual de la Psicología Humanista.

La Psicología Humanista es considerada como anticientífica o acientífica porque se inspira en el Arte universal, consultando a poetas y literatos sobre el fenómeno conocido como el drama humano.

Fuente: Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>

El resultado de sus investigaciones dio origen a la teoría de la autorrealización.

La motivación innata en todo ser humano es realizar su potencial usando sus aptitudes y capacidades, logrando así una sensación de plenitud; esa autorrealización la denomina experiencia cumbre.

Para alcanzar la autorrealización personal, debemos satisfacer las necesidades en el siguiente orden jerárquico:

- 1) Necesidades fisiológicas
- 2) Necesidad de seguridad
- 3) Necesidad de amor y pertenencia
- 4) Necesidad de aprecio
- 5) Necesidades cognitivas (relacionadas con la adquisición de conocimientos)
- 6) Necesidades estéticas (sensibilidad hacia el arte)

7) Autorrealización (ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser. Plena realización del potencial.

Carl Rogers (1902-1987) sostiene una similar teoría de la necesidad última de autorrealización y destaca un impulso innato hacia ese propósito.

La diferencia con Maslow es que a su proceso de autorrealización lo considera constante y continuo.

Rogers sostiene que la crianza y sobre todo el papel de la madre es un factor básico para lograr una personalidad adulta.

La Psicoterapia de Rogers se centra en la persona, que él llama cliente y no paciente, porque no es pasivo sino activo y responsable en el proceso de mejorar su vida, debiendo decidir conscientemente y racionalmente qué está mal y qué debe hacer al respecto.

El terapeuta es como un confidente o consejero que escucha y alienta en un plano de igualdad, con una actitud comprensiva, entendiéndolo. A esta actitud que debe tener de terapeuta la denomina “encuentro”.

La Psicología Humanista ha tenido importantes aciertos a través del concepto de ciencia de Carl Rogers, terapeuta que demostró científicamente que la empatía lograba producir cambio terapéutico.

Fuente: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>

1.1.4 La Psicología Transpersonal

El cuarto grupo, la psicología transpersonal; esta corriente se centra por una parte en un aspecto vertical a través del cual se accede a planos diferentes del físico, contactando con las “entidades” que en ellos habitan, lo que supone una conexión con la antigua sabiduría de la tradición del mundo arquetípico, hoy desechado por el materialismo rentable.

El máximo representativo de esta corriente es *Carl Gustav Jung*.

Conclusion

Desde el principio, la filosofía Aristotélica tradicional concibe al desarrollo humano como la posibilidad de superar carencias y nunca se entiende a estas como defectos o debilidades. Las personas conflictuadas no son enfermas sino poco desarrolladas y limitadas en la expresión de sus potencialidades básicas tales como la capacidad de amor, luz, inteligencia y confianza en sí mismas. Los

supuestos defectos son, en el fondo, meras carencias o déficits de algo, La conciencia se caracteriza por una cierta estrechez; se habla de un pequeño número de representaciones en el ser humano.

Referencias bibliográficas.

<http://psicologia.laguia2000.com/general/biografia-de-carl-gustav-jung>

https://es.wikiquote.org/wiki/Giovanni_Papini

Riveros, E. (2011). La psicología Humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>

Jung, C. G.(1985). Tipos psicológicos. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Jung, C. G.(1995). El hombre y sus símbolos.Barcelona: Paidós.

REALIDADES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOS PUEBLOS KICHWAS DE IMBABURA, DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX

Nhora Magdalena Benítez Bastidas

Universidad Técnica del Norte

nmbenitez@utn.edu.ec

José Luis Gurriá Gascón

Universidad de Extremadura

jlgurria@unex.es

Ana M.^a Hernández Carretero

Universidad de Extremadura

ahernand@unex.es

Resumen

El presente artículo recoge las realidades y desafíos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el territorio de los pueblos kichwas de Otavalo, Karanki y Natabuela, desde mediados del siglo XX, como un logro de las demandas políticas de los movimientos indígenas del Ecuador. El actual modelo, comprende desde la educación infantil familiar comunitaria, hasta el nivel superior. Durante los últimos seis decenios, las metas planteadas en la Constitución, en la normativa educativa, en los documentos de planificación e informes de rendición de cuentas, reflejan logros importantes. Entre ellos, se reconocen, la disminución del analfabetismo, mayor acceso a los diferentes niveles de instrucción, inclusión de la mujer, mayor participación de padres de familia, incremento de la autoidentificación indígena, leve revalorización de la lengua amerindia, mejoramiento de la infraestructura, aunque, la brecha en relación a los mestizos, aún es amplia. No obstante, los resultados, aún no han logrado trascender en la revitalización de la lengua kichwa y en el consecuente rescate y revalorización de los conocimientos y saberes ancestrales, debido principalmente a la deficiente transversalización en el currículo (metodologías), pertinencia de contenidos, alfabetización kichwa, subutilización de la infraestructura y tecnología en unos casos y escasa en otros. Pero también, gran parte de la planta docente superpone el modelo hispano, por carecer de competencias en EIB. De todas maneras, se convierte en una de las mejores estrategias para la investigación, rescate y fortalecimiento identitario.

Palabras clave

Realidades, desafíos, educación, intercultural, bilingüe.

Realities and Challenges of Intercultural Bilingual Education in the Kichwas Towns of Imbabura, since the middle of the 20th century.

Abstract

This article presents the realities and challenges of the Intercultural Bilingual Education System in the territory of the Kichwa people of Otavalo, Karanki and Natabuela since the mid - twentieth century as an achievement of the political demands of the indigenous movements of Ecuador. The current model ranges from community-based family education to the upper level. Over the past six decades, the goals set out in the Constitution, in education policy, in planning documents and accountability reports, reflect important achievements. Among them are the reduction of illiteracy, greater access to different levels of education, inclusion of women, increased participation of parents, increased indigenous self-identification, slight revaluation of the Amerindian language, improvement of infrastructure, Although the gap in relation to the mestizos is still wide. However, the results have not yet transcended the revitalization of the Kichwa language and the consequent rescue and revaluation of knowledge and ancestral knowledge, mainly due to the lack of mainstreaming in the curriculum (methodologies), relevance of contents, literacy Kichwa, underutilization of infrastructure and technology in some cases and scarce in others. But also, a large part of the teaching system overlaps the Hispanic model, because it lacks competencies in EIB. However, it becomes one of the best strategies for research, rescue and identity strengthening.

Key words

Realities, challenges, education, intercultural, bilingual.

1. Introducción

En la época preincaica, los pueblos poseían características propias respecto a idioma, cultura, medicina, tecnología, espiritualidad, educación, economía, sabiduría y gobierno. Más tarde, durante el régimen colonial, entre los siglos XV y XVII, la educación indígena estuvo motivada por los misioneros franciscanos con fines evangelizadores, pero a la vez, se constituyó en un mecanismo para el aprendizaje de las letras, canto, música, artes y oficios (Flores, 2009).

Del Pozo (2000) explica que los franciscanos contribuyeron con la creación de la escuela San Andrés, en 1553, al igual que, con la primera universidad denominada San Fulgencio, en 1596. Luego, con la llegada de los jesuitas en 1568, también habrían asumido la educación a través de la fundación del colegio San Luis, en 1528 y la Universidad de San Gregorio, en 1622 destinada a los criollos. Más tarde, con la expulsión de los jesuitas en 1767, la educación se debilitó. Aunque, la clase indígena siempre fue perjudicada.

Para Conejo (2008, p.1) desde la época colonial, “la educación, además, ha fomentado la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas y el desarrollo de situaciones de racismo perjudiciales para el país”. A decir del autor, la educación en el Ecuador se ha caracterizado por la aplicación de métodos memorísticos y repetitivos, cuya realidad, ha impedido el desarrollo de la creatividad y la participación de la población indígena en la vida nacional. Por otra parte, y de forma secular se ha atentado en contra de las costumbres y tradiciones ancestrales de los pueblos originarios, por considerarlas como meras expresiones domésticas y mágicas.

Desde 1950, la educación primaria y secundaria en el Ecuador, demuestra una lenta evolución, pero positiva, en el sentido de llegar al cero analfabetismo, como producto de constantes luchas por un Ecuador más justo e inclusivo. Así, es a partir de la Constitución de 1998 y de la de 2008 cuando el Estado reconoce las demandas indígenas. Por tanto, los logros alcanzados hasta la actualidad respecto a la educación, a los servicios básicos, infraestructura vial, inclusión social, sanidad, etc. se deben fundamentalmente a los movimientos indígenas que, de manera persistente, han reclamado una situación más justa, aunque fueron sofocados a fuego y sangre por los Gobiernos de turno cuando se levantaron.

Entre las demandas indígenas, la Constitución (1998, Art.69) establece que el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe, en el que se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural. La Constitución (2008, Art. 57, num.14, p.26) se plantea “desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”.

La interculturalidad en el currículo se observa únicamente como un simple enunciado, más no se encuentra implícita como eje transversal en los resultados de aprendizaje, en los contenidos y menos en la metodología ejecutada. Por tanto, aunque se han obtenido avances importantes, pues los mismos, no han trascendido de forma positiva en el fortalecimiento cultural.

Cabe decir que, hace más de una década, la educación rural en la provincia de Imbabura y con similar situación en todo el país, se caracterizaba por la existencia de un currículo que invisibilizaba los verdaderos roles de la población indígena y afrodescendiente en la construcción histórica del Ecuador. No obstante, la educación ha mejorado levemente en las zonas rurales, pero aún presenta debilidades, no solamente relacionadas con el acceso de población al sistema de educación, sino también, con una planta docente que evidencia un importante ausentismo en sus labores cotidianas, pero a la vez, que desconoce la lengua kichwa, así como las formas y modos de vida de las comunidades indígenas, lo que ha incidido negativamente en el desarrollo académico y profesional de sus habitantes.

Por lo expuesto, la población indígena aún presenta una gran brecha en relación con los mestizos y con los blancos. Según el INEC (2010), los indígenas todavía evidencian el 20% de analfabetismo, aunque la escolaridad se incrementó en esta primera década en un 36,7%, debido sobre todo a la creación de escuelas en todas las comunidades, aunque son unidocentes. Es el resultado también de la cuarta política del Plan Decenal de Educación para el periodo 2006-2015, en el que se contempla la “erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos”.

Entonces, de forma secular, la educación en lugar de convertirse en una plataforma de desarrollo económico y cultural, más bien, ha contribuido con la pérdida de las lenguas originarias, al ser dominadas por el español. De la misma manera, ha enfatizado en la aculturación de las tradiciones y ritos ancestrales por considerarlos inapropiados y carentes de razón. Por tanto, la educación de la mano de la evangelización ha dado como resultado el sincretismo de la mayoría de prácticas culturales. No obstante, la educación intercultural bilingüe a pesar de sus múltiples debilidades, aún se convierte en la esperanza para la revitalización de las expresiones culturales inmateriales.

En adelante se explicarán las realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en los pueblos kichwas de Imbabura (Otavalo, Karanki y Natabuela), en base a las Constituciones, planes nacionales del buen vivir, planes de desarrollo y ordenamiento territorial, informes de gestión, boletines estadísticos y otras fuentes secundarias. Además, entre los desafíos se plantearán mecanismos y estrategias para la recuperación de la lengua kichwa, así como del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos ancestrales, a través de la educación intercultural.

2. Desarrollo:

2.1. Realidad de la Educación en los Pueblos Kichwas de Imbabura desde mediados del siglo XX.

La educación en el Ecuador y en toda América Latina experimentó una expansión notable desde 1950 hasta 1960, con logros importantes en relación a la reducción del analfabetismo adulto (Solo y Del Olmo, 1999). Respecto a la población indígena, Del Pozo (2001) explica que, a partir de 1945, se empieza a desarrollar la educación indígena, en base a grupos patrocinados por la Alianza Femenina Ecuatoriana y la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), a través de las cuales, se crearon las escuelas indígenas en Cayambe, mismas que tenían como maestra a la reconocida dirigente indígena, Dolores Cacuango.

Torres (s.f) reconoce que, desde mediados del siglo, la educación en el Ecuador, se ha caracterizado por evidenciar un modelo educativo y pedagógico atrasado, con énfasis en la rigidez, en la homogeneidad y en la resistencia al cambio. Por lo cual, no ha sido planificado y ejecutado en base a la diversidad étnica, geográfica, lingüística, de género y generacional. Por otra parte, se ha constituido en una forma de reproducción de

racismo, en donde subyace la hegemonía masculina, a la vez, se observa la subordinación de las culturas y lenguas indígenas.

En la segunda mitad del siglo XX, se oficializa la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, como respuesta al proceso de lucha de las organizaciones indígenas, con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, bajo la dependencia del Ministerio de Educación. Por tanto, se logró la incorporación de niños y jóvenes al sistema escolar, en particular de los sectores más vulnerables del Ecuador. Por tanto, es apreciable la inclusión de la población indígena, en el marco del reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística. A continuación, en la **Tabla 1** y **Figura 1** se observa su correspondiente evolución.

Tabla 1

Evolución del acceso a educación primaria y secundaria, en Ecuador (1955-2015)

Año	Primaria	Secundaria
1955	53,00%	12,20%
1965	70,00%	24,60%
1975	82,90%	34,20%
1985	88,90%	37,80%
1995	92,80%	46,70%
2005	93,40%	53,70%
2007	95,00%	58,40%
2010	94,61%	59,75%
2012	97,00%	62,30%
2013	98,50%	65,80%
2015	99,23%	81,10%

Fuente: INEC (2010); SITEAL (2011); UNESCO (2010); Ministerio de Educación del Ecuador (2013, 2015).

Elaboración Propia

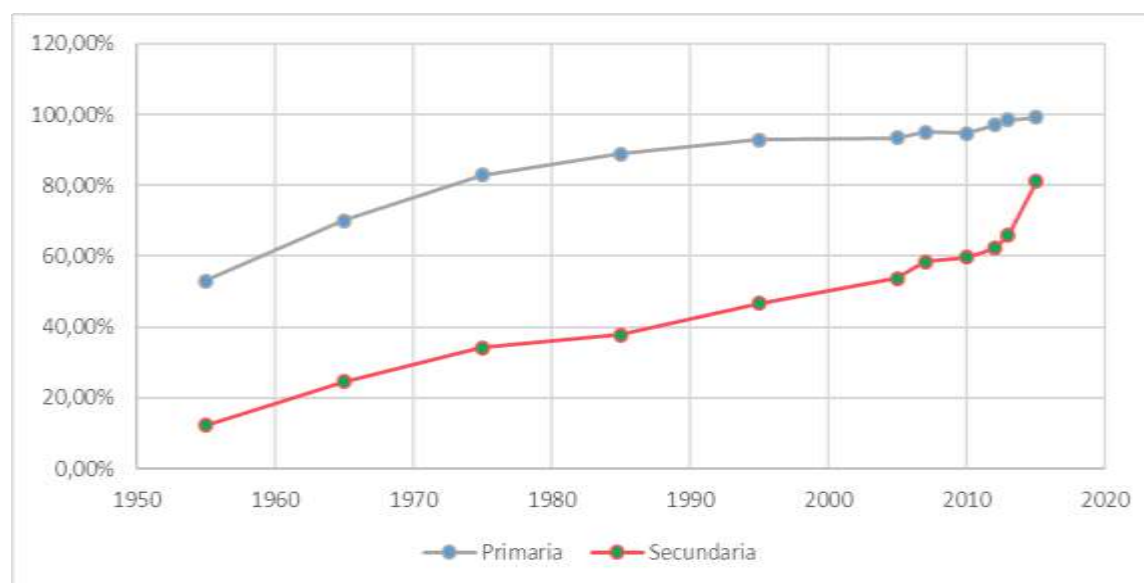


Figura 1: evolución del acceso a educación primaria y secundaria, en Ecuador (1955-2015)

Fuente: INEC (2010); SITEAL (2011); UNESCO (2011); Ministerio de Educación del Ecuador (2013, 2015)

Elaboración Propia

De lo expuesto, se espera que, para el 2020 la población nacional acceda en su totalidad a los diferentes niveles del sistema educativo del país. No obstante, a decir de Torres (s.f), en el último sexenio se han acumulado problemas, no sólo cualitativos sino también cuantitativos. Todos relacionados con la equidad de género, pertinencia, actualización de currículos, competencias docentes, infraestructura, equipamiento, entre otros. Por otra parte, la situación económica del país, ha ocasionado una creciente migración, lo que ha deprimido los resultados educativos, provocando la reversión de algunos logros históricos de la población indígena.

Según fuentes físicas del INEC (1950), el 53,47% de habitantes imbabureños eran analfabetos, principalmente las mujeres indígenas. Para 1962, se registra el 57,97% de alfabetos, en su mayoría estudiaron hasta sexto y cuarto de primaria, frente al 42,02% de analfabetos. En 1974, apenas el 16,63% de mujeres afirmaban que eran alfabetas. Por lo tanto, el número de habitantes analfabetos sumaba 22.083, con mayor presencia en zonas rurales. En el mismo año, se reveló que el 44% de los estudiantes mayores de seis años desertaban entre primero y tercer año de primaria. De la misma manera, el acceso a la educación secundaria era muy bajo, de lo cual, el 1.81% se retiraba entre primero y tercer año.

La situación antes descrita no varía mucho, en relación a la población censada en zonas urbanas de esta provincia. En el censo de 1974, el 38,77% manifestó haber desertado entre cuarto y/o sexto de primaria, mientras que, el 11,13% se retiró entre primero y tercero de secundaria. A nivel de educación superior, el 53,86% desertaba entre primero y tercer año, frente al 46,13% de quienes logran superar los tres años, por lo que se registra al menos 700 profesionales.

Según el INEC/CPV (1990), el estudio de analfabetismo en Imbabura, se basó en una población mayor de 15 años de edad revela que el 81,56% eran alfabetos, frente al 18,43% de analfabetos. De acuerdo al mismo censo, el nivel de instrucción en la población mayor a los 6 años de edad, en las 42 parroquias, tanto urbanas, como rurales, revela que el 55,41% habría cursado y finalizado la primaria, el 20,21% tenía instrucción secundaria, el 6,17% educación superior y a nivel de postgrado apenas el 0.14%. Sin embargo, el 14,35% manifestaron que no disponían de nivel de instrucción académica y solamente el 0,69% se encontraba en proceso de alfabetización.

Para el 2001, se reconoce como población alfabetas el 86,51%, frente al 13,33% de población analfabeta. No obstante, se evidencia la superación en todos los niveles de formación académica, en relación a las décadas anteriores. Los resultados obedecen al incremento de Centros de Educación con inversión estatal, tanto en zonas urbanas como rurales, para lo cual se resalta únicamente los niveles en los que se aprecia una mayor evolución, como es el caso del 8,01% con formación de grado y el 0,12 con formación a nivel de carreras de postgrado.

Fernández (2011) expresa que, en el 2005, la tasa de analfabetismo global en Imbabura era del 13.4%. Mientras que, la tasa del analfabetismo funcional sigue siendo del 27.5%, con mayor afectación a la zona rural. A pesar de las mejoras de acceso y alfabetización, respecto a la población indígena, aún está latente una gran brecha en relación con los mestizos y los blancos.

Para el Ministerio de Educación (2008, citado por la UNESCO, 2011, p.20) en el año escolar 2006-2007 revela “la matrícula total en el nivel de primaria ha sido de 2039,169 alumnos/as en 19.996 planteles atendidos por 96.619 docentes. En este nivel se puede considerar que el país se acerca a una educación primaria universal, pues, la tasa bruta es superior al 100%”. En el mismo periodo, la tasa neta de escolaridad del nivel medio (ciclo básico, bachillerato y postbachillerato) era de 58,4%. En tanto que, la matrícula total era de 1'148.269 estudiantes en 4.049 planteles atendidos por 86.932 profesores. (UNESCO, 2011)

El INEC (2010) establece que el índice de alfabetización es del 92.2%, aunque otras fuentes minimizan estos datos. En cualquier caso, en 2006 se revela que los indígenas asisten a la escuela solo un promedio de dos años, presentando la tasa más alta de analfabetismo (28,2%), sobre todo entre las mujeres.

Según datos proporcionados por la Unidad Coordinadora de Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe (2011, p.5) y de acuerdo al Índice de Desarrollo Humano 2007/2008, “el Ecuador se encontraba entre los últimos de Sudamérica, en relación a expectativas de vida, educación y estándar de vida”. Es así que, en la cuarta política del MEC/PDE 2006-2015 se contempla la “erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos”. Aunque, según datos oficiales del Ministerio de Educación (2009), el índice de alfabetización en el Ecuador era del 92.2%, sin embargo, también se aprecian otras fuentes con porcentajes mínimos de población alfabetizada.

En el 2010, según el INEC (2012, p.7) “la tasa neta de matriculación, en relación a la población entre los 5 y 14 años de edad fue del 94,61%. En tanto que, la tasa para el nivel medio, entre los 15 y 17 años, fue del 59,75% y en el nivel superior, la tasa neta de matriculación para la población entre 18 y 24 años, registró 28,34%”. Cuyo resultado también corresponde a la cuarta política del Plan Decenal de Educación para el periodo 2006-2015, en el que se contempla la “erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos”.

En el censo del 2010, se utilizó la variable “si sabe leer y escribir”. Al respecto, el 39,04% de población indígena responde de forma positiva, frente al 24,47% que no sabe. A la pregunta, si cuenta con nivel de instrucción académica, el 18,16% de indígenas afirmaron no tener ningún nivel de instrucción y un 2,99% se encontraba en proceso de alfabetización. En la provincia, tan sólo el 11% de su población se registra como analfabeta, con Ibarra con el menor porcentaje (6,5%), mientras que el resto de cantones, con mayor población indígena, se registra entre un 10 y un 14%. Por tanto, los

indígenas todavía presentan el 20% de analfabetismo, aunque la escolaridad se incrementó en esta primera década en un 36,7%, debido sobre todo a la creación de escuelas en todas las comunidades, aunque éstas son unidocentes y se prefiere educar a los hijos en núcleos cercanos, con escuelas mayores y mejor dotadas de personal.

En esta provincia, la tasa de asistencia en 2010 era del 94,5% para la población entre 5 y 14 años y del 75,2% para las edades entre 15 y 17. Las parroquias indígenas con mayor tasa de asistencia (González Suárez y San Pablo) no rebasan el 45% del total parroquial, mientras que las de menores porcentajes (Peñaherrera, Cahuasqui y Pataqui) oscilan entre el 17 y el 29%. En estas últimas parroquias la deserción escolar es evidente, debido a problemas familiares, económicos, migración, salud, desarrollo intelectual, etc., siempre con mayor afectación en las zonas rurales y entre las mujeres. Por ello, desde 2010, se han llevado a cabo una serie de medidas y programas con el objetivo de reducir el analfabetismo hasta el 2,8%. Para ello, se articularon el proyecto “Si puedo” y el programa “Dolores Cacuangó”, impartido en kichwa, que estuvo dirigido a la población indígena de la Sierra Norte del Ecuador, incluyendo Imbabura.

En las zonas rurales de Imbabura, se evidencia que, uno de cada diez de estudiantes concurre al nivel primario con dos o más años de edad, a la que corresponde según el grado. Sin embargo, en el 2011, al menos el 93% de los niños de 5 años se encontraban escolarizados y en los últimos 10 años se evidencia un incremento de 18 puntos porcentuales en la escolarización del nivel inicial. Por lo tanto, se han logrado reducir de manera importante las desigualdades de acceso temprano al sistema educativo en relación a las desventajas sociales de origen y al área geográfica de residencia.

De acuerdo a los informes y boletines estadísticos del INEC, los niveles de escolaridad son afectados por varias causas, entre ellas: la falta de recursos económicos; la ubicación distante de los centros educativos; quemeimportismo de padres de familia y actividades laborales en edades tempranas (construcción, artesanía, comercialización, agricultura y servicios domésticos). Esta situación va ligada al aspecto cultural, en la que, las y los jóvenes de familias numerosas tienen la obligación de contribuir económicamente a la subsistencia del hogar, en particular las mujeres.

Es claro que, el analfabetismo es una muestra de las deficiencias, históricas y actuales del sistema educativo, en cuanto a garantizar una mínima educación a la población. Por tanto, se convierte en un desafío y obligación para la administración estatal que debe garantizar el desarrollo de su capital humano.

Para la población indígena que se encuentra en estado analfabeta o que lo realiza de forma parcial, no significa falta de capacidades o limitantes intelectuales. Las causas pueden ser diversas, en general la situación geográfica, pobreza, hogares numerosos, limitadas acciones del sistema de educación. Sin embargo, la situación de analfabetismo en Imbabura no ha limitado la socialización y/o transmisión de las tradiciones y expresiones orales, aunque cada vez menos, debido a otros factores sociales y aculturizadores que se explican a lo largo del documento.

Por otra parte, el SIISE (2010) con base en los diferentes Censos de Población y Vivienda del INEC, establece que, el analfabetismo observado en los ciudadanos mayores de 15 años, ha disminuido del 44,5% en 1950 hasta el 9,02% en el 2000. No obstante, con el propósito de reducir el analfabetismo en todo el Ecuador, desde 1944 hasta el 2015 se han desarrollado múltiples programas de alfabetización, entre los cuales se menciona a la Campaña UNP-LAE (1944-1961), que llegó a alfabetizar al menos 169191 personas en dicho periodo; luego, el Plan Nacional Masivo de Alfabetización y Educación de Adultos (1963- 1977) que intentó reducir el analfabetismo en toda la nación.

El proyecto “Si puedo” se aplicó desde octubre del 2013 en 13 provincias del país incluyendo Imbabura. El programa “Dolores Cacuango” ha sido facilitado en lengua kichwa para los sectores rurales de Imbabura. También se menciona el Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional (1967- 1972), que duró 5 años, con 17772 personas alfabetizadas. Por otra parte, el Programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” (1980- 1984) alfabetizó al menos 420000 personas en los 4 años de ejecución; la Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” (1988-1989) alfabetizó más de 200.000 personas; el Plan Decenal de Educación desde el 2006 hasta el presente trabaja por llegar al cero analfabetismo en el Ecuador.

Desde luego, existen otros programas de acción provincial y sectorial, que también han realizado un aporte favorable en la reducción del analfabetismo, sobre todo en las provincias con mayor densidad poblacional indígena, como es el caso de Imbabura. En el territorio kichwa se reconocen al menos siete “Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de Educación Básica”, mismos que presentan una gran infraestructura y equipamiento, aunque subutilizados. No obstante, en la última década, se ha reducido fuertemente las desigualdades de acceso temprano al sistema educativo asociadas a las desventajas sociales de origen y al área geográfica de residencia.

En relación a la profesionalización, Imbabura, el censo del 2001 registró alrededor de 7.147 profesionales, en tanto que, para el 2010, se registraron al menos 169 profesiones a nivel de toda la provincia de Imbabura, con un total de 11.322 títulos. Sin embargo, estos datos no son exclusivos de los pueblos kichwas, ya que esta variable no se cruzó con nacionalidad y pueblos, según las evidencias en físico y digital del INEC 2010.

A continuación, **la Tabla 2 y la Figura 2** se presentan los tipos y número de profesiones registradas en el Censo del 2010, mismas que son comunes al Censo del 2001.

Tabla 2
Títulos universitarios, 2010

Título universitario	Casos	%
Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor Educ. Media	1754	15
Licenciados(sin ninguna Descripción)	737	7
Otros profesionales Titulados	527	5

Licenciado en Ciencias de la Educación Primaria	526	5
Otros Tecnólogos no clasificados	471	4
Licenciado en Enfermería	434	4
Doctor en Medicina y Cirugía	399	4
Licenciado en Administración de Empresas	348	3
Secretaría Ejecutiva	298	3
Tecnólogo Analista de Sistemas Informáticos	289	3
Licenciado en Contabilidad y Auditoría	284	3
Profesor de nivel Preescolar- Primario	284	3

Fuente: Filtrado REDATAM/INEC/CPV (2010).

Elaboración Propia

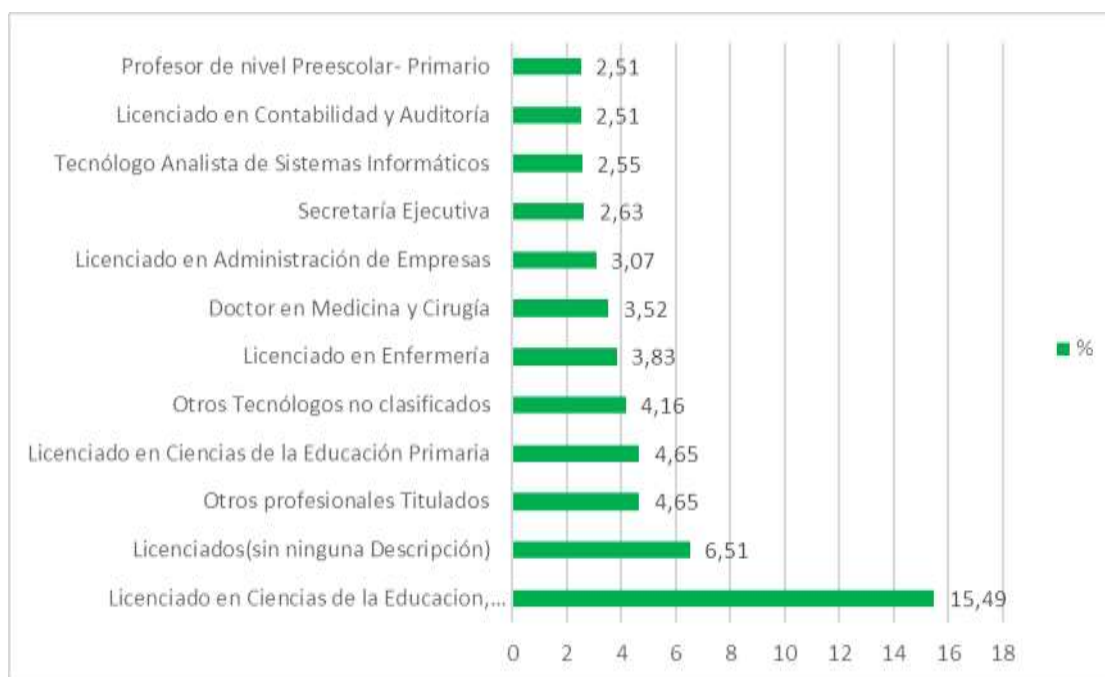


Figura 2: títulos universitarios, 2010

Fuente: Filtrado REDATAM/INEC/CPV (2010).

Elaboración Propia

Entonces, la población imbabureña entre el 2001 y 2010 se profesionaliza principalmente en carreras relacionadas con la educación, debido a la oferta educativa de la provincia. No obstante, también accedían a los sistemas de educación superior de la ciudad de Quito, aunque, con mínimo acceso por parte de la población de las zonas rurales.

El plan de estudios del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se corresponde con el currículo nacional, con algunas adiciones en cuanto a denominación, más no en lo referente a contenidos. De la misma manera, algunos textos escolares del idioma dominante, han sido traducidos a la lengua materna. Sin embargo, aún la investigación y publicaciones por cada nacionalidad indígenas son muy escasas y hasta inexistentes.

2.2. Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe a partir de la Constitución y la Planificación Nacional y Provincial.

La Constitución (1998, Art. 69) respecto a la educación intercultural, establece que el Estado garantizará el sistema de educación bilingüe, en el que se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural. En tanto que, la Constitución (2008, Art. 57, n°14, p.26) va más allá, al plantearse “desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”. Pero, además, resalta que el Estado procurará “una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos” (Art. 16, n° 1, p.14). Tal es la importancia que se le da a esta estrategia que, actualmente en Ecuador, la inversión en Educación Intercultural Bilingüe supera los 200 millones de dólares.

Es claro que la constitución de 1998 reconoció múltiples derechos de los pueblos indígenas en las áreas de educación, idiomas, identidad, salud, biodiversidad y otras, que, en consecuencia, la Constitución de 2008 fortaleció en sus declaraciones, bajo el principio de la interculturalidad, para consolidar la apertura de un nuevo ciclo histórico político en el país. No obstante, la consecución de todo lo expuesto y planificado, aún es lejana, según revelan los resultados alcanzados hasta la fecha.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011, Art. 347, p.9) dice “Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”.

Es así que, cuando existía la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, se propuso “Diseñar y desarrollar programas de educación de calidad, con pertinencia cultural, lingüística y ambiental, para atender las necesidades educativas y llegar a la plenitud de vida de los pueblos y nacionalidades”. Dicho planteamiento, mantiene relación con las políticas del Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013 y 2013-2017), y las políticas educativas y de gestión del Ministerio de Educación, que declara la necesidad de respetar los ritmos de aprendizaje, la capacidad creativa, pero sobre todo los conocimientos ancestrales, para ser incorporados en el desarrollo armónico de la persona y medioambiente. Actualmente, se encuentra una Secretaría como responsable del desarrollo de la EIB.

Para Quishpe (2001) a pesar de la oficialización del sistema cultural bilingüe, aún son evidentes los problemas que van desde la falta de presupuestos hasta la interferencia de las autoridades gubernamentales. A criterio del autor, persiste una débil visibilización de la cultura indígena en los procesos históricos, una descentralización negativa para promover la interculturalidad, además de insuficientes maestros con dominio de lenguas maternas e infraestructura limitadas en unos casos y, subutilizada, en otros.

Ante lo cual, la representación indígena del país, aún se encuentra demandando el reconocimiento de un autogobierno, la inclusión social, mejores servicios de educación, salud y la declaración oficial del idioma kichwa.

En la provincia de Imbabura, se han obtenido algunos logros con la implementación del sistema de educación intercultural bilingüe. Al respecto, el Ministerio de Educación y Cultura, destaca el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, un diccionario lingüístico kichwa-español. Por otra parte, desde abril de 2014 se inició con procesos de capacitación docente sobre el idioma kichwa en todos los planteles interculturales bilingües. De la misma manera, se evidencia un nivel de mejora con la implementación del modelo intercultural bilingüe. En el 2006 se registró alrededor de 95.471 estudiantes, en tanto que, en el 2015 se contabilizó 148.956 estudiantes.

Por otra parte, los medios de comunicación radial, también se han constituido en proyectos estatales de apoyo a la educación intercultural informal. Para Chuji (2007), en las últimas dos décadas, las organizaciones indígenas han empleado los medios de comunicación para la defensa de los derechos humanos, con la finalidad de fortalecer la identidad cultural, la educación bilingüe, la interculturalidad y la movilización social. En Imbabura, la radio IRFEYAL inició desde 1964, la cual trabajó en educación para las comunidades kichwas.

De acuerdo al informe de rendición de cuentas del Ministerio de Educación (2013) esta modalidad de sistema educativo ha requerido por parte del gobierno, la dotación de equipos tecnológicos, mobiliarios, bibliotecas, herramientas y paquetes de materiales didácticos para los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB).

En este sentido, el gobierno actual ha invertido en el mejoramiento de la infraestructura educativa de Imbabura desde el 2009, sobre todo en zonas vulnerables, como es el caso de *Jatun Kuraka*, ubicada en la parroquia de San Juan, cantón Otavalo, con beneficio para la población indígena *kichwa*, con capacidad para 1.140 estudiantes. El número de beneficiarios, en los dos centros mencionados, es de 2.844 niños, 261 niñas, 126 padres y 180 docentes.

En el año 2012 se crea la escuela *Sumak Yachana Wasi* en la parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, con gran beneficio para los niños indígenas kichwas Otavalos, también con una capacidad para 1.140 estudiantes. En el mismo cantón, en la cabecera cantonal se localiza el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Educación Básica San Jacinto. A continuación, en la **Tabla 3** se presentan datos actuales referentes a otros establecimientos educativos para beneficio de las poblaciones indígenas en Imbabura.

Tabla 3*Establecimientos educativos con beneficio para los pueblos kichwas de Imbabura (2014-2016)*

Establecimiento	Recibe uniformes	Pueblo Kichwa Beneficiario	Educación Inicial		Educación General Básica		1er , 2do y 3er Año Bachillerato		Total
			hombre	mujer	Hombre	mujer	hombre	mujer	
Manuel Freile Larrea	NO	Pueblo Karanki	0	0	51	73	0	0	124
Manuel J. Calle	SI	Pueblo Otavalo	28	20	507	422	0	0	977
Miguel Egas Cabezas	NO	Pueblo Otavalo	22	33	408	337	73	52	925
Carlos Montúfar	NO	Pueblo Natabuela	6	8	35	27	0	0	76

Fuente: Ministerio de Educación (2013).

Para el Ministerio de Educación (2013) de Imbabura, los servicios educativos se distribuyen en 3 distritos y 44 circuitos, en la cual se registran 690 instituciones educativas (públicas y privadas) con 6.751 docentes y 13.1020 estudiantes. El cantón con mayor equipamiento educativo es Ibarra (245 instituciones, 3164 docentes y 59585 estudiantes) y, el cantón, con menor equipamiento es San Miguel de Urcuquí (51 instituciones, 246 docentes y 4287 estudiantes).

Las áreas del conocimiento que involucra el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), son: cosmovisión de las nacionalidades, etnomatemática, historia de las nacionalidades y psicología intercultural. A la vez, incluyen algunos textos en lengua kichwa.

De forma general, en Imbabura, las desigualdades sociales subyacen en los grupos poblacionales de pobreza y extrema pobreza, particularmente en las áreas de salud y educación, ya sea por las marcadas barreras de acceso a nivel geográfico, cultural y económico, pero también debido al gasto directo generado al Estado. En la última década, en todo el Ecuador y con mayor intensidad en Imbabura, se ha desarrollado un fenómeno de blanqueamiento social, en donde la intelectualidad aboga por la recuperación de la identidad, la lengua y la cultura a través de la educación.

Es evidente que, la realidad económica, política y sociocultural del país, no es la misma de más de dos décadas. A pesar de los procesos de globalización y consecuente aculturación, cada vez, los mismos pueblos y nacionalidades indígenas toman iniciativas orientadas al mejoramiento de las condiciones de vida, con base en la interculturalidad y en la conservación de su patrimonio cultural material e inmaterial.

No obstante, la inserción en los procesos modernos y, a la vez, la necesidad de conservar el legado ancestral, sin duda, conlleva grandes retos y desafíos.

Para el efecto, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, deberá fortalecer el actual MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), en base a varias acciones que se explicarán en adelante.

De acuerdo a las teorías de transición demográfica, el territorio kichwa de Imbabura, se encontraría en la fase tres, correspondiente al “final de la transición”, debido al importante descenso de los índices de natalidad, lo que podría estar motivado por la incorporación del sector femenino al mercado laboral, pero también, a la mejora de los sistemas sanitarios (planificación, control), educación (disminución del analfabetismo), inclusión de la mujer en la política y en emprendimientos comunitarios, junto a otros cambios sociales (temas de género). Situación que debe ser aprovechada, para propiciar, no solamente espacios de alfabetización en lengua kichwa (población en general), sino que, se deberá provocar el protagonismo de la mujer indígena en el escenario de recuperación de las lenguas maternas y consecuentes conocimientos y prácticas ancestrales.

Cada vez, se fortalece la organización y representación política de las poblaciones indígenas ante los diferentes ámbitos de desarrollo local. Por lo tanto, se debe aprovechar la capacidad de las dirigencias políticas, para involucrar a toda la población indígena en los procesos de educación intercultural, tanto formal como informal, aprovechando la memoria oral de hombres y mujeres (portadores de saberes ancestrales) de la tercera edad.

Así también, el gobierno, a través del Ministerio de Educación, Ministerio de Patrimonio y Cultura, Casa de la Cultura, Universidades y Gobiernos Locales deben promover investigaciones culturales e interculturales, con publicaciones en idioma kichwa y español. En Imbabura, se encuentran algunos medios de comunicación en lengua ancestral, Radio Ilumán, Radio Universitaria (UTN), Canal Universitario UTV (UTN) y Taripana TV, los cuales impulsan el rescate de la lengua a través de espacios musicales, informativos y culturales.

Por otra parte, es importante rediseñar la malla curricular del sistema de educación intercultural bilingüe, para el desarrollo de competencias generales y específicas que garanticen el rescate de la lengua kichwa, así como, de las costumbres, tradiciones y rituales de los pueblos kichwas. Además, se contribuya en el incremento de la profesionalización indígena (intelectualidad) para el desarrollo de la investigación en el territorio kichwa imbabureño.

La evaluación del sistema educativo intercultural bilingüe debe conllevar la reducción paulatinamente de los proyectos que no actúan o no inciden positivamente en los pueblos y nacionalidades indígenas.

Los/as docentes son fundamentales en la transmisión del MOSEIB, por lo que, se deberá garantizar un adecuado desarrollo de competencias generales y específicas, para garantizar la enseñanza en la lengua materna, pero además conozca de las realidades políticas, socioeconómicas y culturales de las poblaciones indígenas. Por tanto, es prioritaria la otorgación de becas destinadas a la formación de maestras y maestros indígenas.

Sensibilización en la población kichwa, a través del desarrollo de eventos escolares (ferias educativas, proyectos culturales), los mismos deben difundirse mediante medios de comunicación (radio, internet, diarios, etc.).

Las organizaciones indígenas a través de sus constantes demandas han logrado implementar el Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Sin embargo, todavía son pocos los puentes que relacionan los procesos, para hacer efectiva la descentralización educativa, flexibilización y descentralización, en un marco de unidad y cohesión nacional. Es decir, aún el idioma castellano se superpone en espacios sociales institucionales importantes (comercio, festividades, la industria, la administración de justicia, etc), en tanto que, la lengua amerindia (kichwa) permanece casi oculta y se utiliza solo y exclusivamente en la cotidianidad del hogar, aunque cada vez menos. Ante lo expuesto, es indispensable la oficialización de la lengua kichwa, como un mecanismo de rescate cultural.

Las asignaturas contempladas en las mallas curriculares de Educación General Básica, Bachillerato Unificado y Bachillerato Técnico con sus diferentes menciones, cumplen parcialmente con los resultados de aprendizaje que deberían lograr cada una de ellas. Por tanto, los planes de estudio deben incluir la recuperación de conocimientos y saberes ancestrales de estos pueblos indígenas y, a la vez, vincular con el desarrollo sostenible.

De la misma manera, la Academia deberá vincularse a las poblaciones indígenas, para el desarrollo de la investigación en los diferentes ámbitos. Con la finalidad de desarrollar la ciencia andina, que garantice el desarrollo sostenible, en el marco de la interacción entre el hombre y la naturaleza.

La Academia en coordinación con la organización política indígena de Imbabura y, demás, entidades responsables del desarrollo local, deberá impulsar la formación de educadores bilingües (español-kichwa).

Por otra parte, el intercambio de aprendizajes entre pueblos kichwas, también se convierte en una oportunidad para el fortalecimiento del MOSEIB. Por tanto, es importante el desarrollo de eventos locales para aprovechar las sinergias de los entornos rurales, pero a la vez, la organización de congresos internacionales entre países andinos, que conlleve al fortalecimiento de la educación intercultural como “marca andina”.

Autoridades y población indígena deben aprovechar el MOSEIB, como instrumento para el fortalecimiento de la autonomía y la autodeterminación de los pueblos. A la vez, desarrollar el protagonismo de los pueblos indígenas en la planificación y ejecución de las acciones que contribuyan a mejorar su situación actual.

3. Conclusiones

El sistema de educación intercultural bilingüe nació en base a las luchas y demandas de la organización indígena del Ecuador, por tanto, como un proyecto de gran expectativa en el rescate de las lenguas amerindias y de la conservación de las expresiones culturales inmateriales. No obstante, en el proceso han tenido que superar algunas debilidades, aunque muchas de ellas se encuentren latentes. El enfoque hispano se superpone en el proceso de formación académica intercultural, no solamente por las características del currículo, sino también, por los maestros(as) que en gran parte son monolingües (español), por lo que desconocen la razón de ser de la interculturalidad.

La población indígena representada por la ECUARUNARI y por la CONAIE no solamente han obtenido infraestructura, docentes, materiales y alimentación para los niños del sistema intercultural bilingüe, sino que han logrado negociar con el Estado para mantener la legalidad de la escuela en el marco de una propuesta educativa alternativa.

A pesar de los importantes logros respecto a educación intercultural, la consecución de las metas, dependerán de la evaluación de las experiencias en relación a las políticas nacionales, para garantizar que sean lo suficientemente amplias y al tenor de la realidad de los pueblos kichwas, en el caso específico.

Los tres pueblos kichwas de Imbabura (Otavalo, Karanki y Natabuela) presentan necesidades problemas, necesidades y expectativas similares a nivel educacional, por tanto, las políticas son congruentes con la realidad, aunque, requerirán voluntad política, capacidades y recursos económicos que garanticen el rescate de la lengua kichwa y de sus expresiones culturales aún sincretizadas.

Desde el establecimiento del MOSEIB en Imbabura, también se han construido y adecuado las llamadas Unidades Educativas del Milenio, también denominadas Unidades Educativas Guardianas de la Lengua, mismas que se localizan en las zonas con mayor presencia indígena, y, en consecuencia, tienen como propósito el uso obligatorio de la lengua de la nacionalidad a la que corresponde el centro, aunque no ocurra. Por tanto, gran parte de ellas se encuentran subutilizadas, ya que su uso y aprovechamiento actual, no se corresponde con la inversión y sus fines iniciales.

La actual Subsecretaría, responsable del desarrollo del Modelo del Sistema Intercultural de Educación sigue impulsando acciones para educar en el propio idioma y en su contexto. Aunque, también persisten las debilidades del sistema, por lo que los

resultados en cuanto a la revitalización de la lengua kichwa, aún es mínimo, por otro lado, entre los resultados favorables se ha evidenciado que 7 de cada 10 jóvenes autoidentificados como indígenas finalizaron el bachillerato.

Entre las fortalezas, a nivel de la Educación General Básica Intercultural Bilingüe se destaca la formación con énfasis en la etnomatemática, ciencias naturales o etnociencia, estudios sociales y etnohistoria, Educación Estética Intercultural, Educación Física Intercultural, Lengua de la Nacionalidad, Lengua Extranjera, Lengua Castellana y Literatura, Entorno Natural y Social Intercultural. En tanto que, a nivel del Bachillerato General Unificado del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, se destaca Lengua y Literatura de la Nacionalidad, Cosmovisión de la Nacionalidad, para el Bachillerato en Ciencias Intercultural Bilingüe, se resalta, la Informática aplicada a la Educación, Historia y Ciencias Sociales.

El currículo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde el 2013, también determina figuras del Bachillerato Técnico Intercultural Bilingüe. Entre ellas, el Bachillerato Técnico Agropecuario, con énfasis en Administración y Manejo de Recursos Naturales; también, en Agroindustria de los Alimentos. De la misma manera, pueden elegir el Bachillerato Técnico en Comercio y Administración, con énfasis en Gestión y Desarrollo Comunitario. Además, el Bachillerato Técnico Industrial con mención en Electromecánica y el Bachillerato Técnico Artístico, con mención en Ebanistería, Tallado y Pintura y, por otro lado, en Arte de los Pueblos y Nacionalidades. Las asignaturas antes mencionadas para cada nivel generan gran expectativa, aunque, los contenidos responden parcialmente a su denominación.

4. Referencias Bibliográficas.

Conejo, A. (2002, noviembre). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso*. *Alteridad: Comunicación y Sociedad*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Recuperado de : <http://www.redalyc.org/html/4677/467746251005/, p.1>

Constitución de la República del Ecuador (1998). Decreto Legislativo No. 000. RO/ 1 de 11 de agosto. Art.69,

Constitución de la República del Ecuador (2008). Decreto Legislativo 0. Registro Oficial 449 de 20 octubre. Art. 57.

Chuji, M. (2007, 13 marzo). *Los medios de comunicación indígenas al servicio de los DD.HH. y colectivos*. Agencia Latinoamericana de Información. América Latina en Movimiento. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/16282>.

Del Pozo, H. (2000). *La Educación como pilar fundamental del desarrollo y seguridad nacional*. (Trabajo de Máster, Seguridad y Desarrollo con mención en Gestión Pública y Gerencia Empresarial, del Instituto de Altos Estudios Nacionales). Recuperado de : <http://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/470/1/DEL%20POZO%20HERNAN.pdf>

Fernández, A. (2011). *Los primeros humanos de América*. Instituto de paleoecología humana y evolución social. Universitat Rovira y Virgili. Plaça Imperial Tarraco, 1. E-43005.

Flores, R. (2009, 31 de julio). *La educación en la época colonial*. Seminario de historia de la educación. Maestría en Educación, UCI.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1950). Población urbana, suburbana, rural de la República, por provincia, cantones y sexo. Tabla 24.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1962). Población urbana, suburbana, rural de la República, por provincia, cantones y sexo. Tabla 9.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1974). Población urbana, suburbana, rural de la República, por provincia, cantones y sexo. Tabla 2.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1982). Población urbana, suburbana, rural de la República, por provincia, cantones y sexo. Tabla 5.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1990). <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/cartografia-historica/REDATAM>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2001). Encuesta de condiciones de vida. Procesamiento de Datos: MCDS.SIISE. Elaboración: CSE (FCT)

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Censo de población y vivienda 2010.REDATAM SP.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2012). El Analfabetismo. Revista Coyuntural. Cuarta Edición. Recuperado de: <http://www.inec.gob.ec/inec/revistas/e-analisis5.pdf>, p.7

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011, 31 de marzo), Registro Oficial n°417. Recuperada de <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>

Ministerio de Educación. (2009). *La Alfabetización en el Ecuador. Evolución histórica, información actualizada y mapa nacional de analfabetismo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185161s.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). *Informe de Rendición de cuentas 2013*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/Rendicion-de-cuentas-2013.pdf>.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Plan nacional del buen vivir 2009/2013,2013/2017. Recuperado de <http://documentos.SENPLADES.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf>

Solo, V y Del Olmo, G. (1999, diciembre 9). *Interculturalidad en el Ecuador: Algunas Reflexiones Críticas*. Boletín ICCI, RIMAY. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina- SITEAL. (2011). *La Educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Perfil Ecuador.

Sistema Integrado de Indicadores Sociales, Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (2010). *Evolución del analfabetismo*. Recuperado de <http://www.siise.gob.ec/agenda/index.html?serial=13>.

Torres, R. (2013). *Propuestas de la mesa de educación*. Participación de la CONAIE, PUCE, CENAISE, UASB.

Quishpe, C. (2001, octubre 31). *Educación intercultural bilingüe*. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, No. 31. Recuperado de: <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>

Unidad Coordinadora de Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. (2011, marzo). *Pueblos Indígenas en Ecuador*. Recuperado de <https://www.giz.de/fachexpertise/downloads/giz2011-es-laenderpapier-ecuador.pdf>.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2011). World Data on Education Données mondiales de l'éducation Datos Mundiales de Educación. Versión Ecuador. Séptima Edición. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ecuador.pdf, p.20

PROYECTO PENFRIEND: ADQUISICIÓN DEL INGLÉS POR MEDIO DEL INTERCAMBIO DE CARTAS

José Santiago Álvarez Muñoz

M.^a Ángeles Hernández Prados

(Universidad de Murcia)

RESUMEN

El presente trabajo describe una experiencia de innovación educativa en la etapa educativa de primaria dentro del área troncal de primera lengua extranjera: inglés con la inclusión de un proyecto internacional de intercambio comunicativo por medio de cartas con un centro educativo francés. El objetivo de esta experiencia es incluir un carácter más significativo al aprendizaje del inglés y darle una mayor relevancia a la comunicación dentro de las destrezas lingüísticas. El número de alumnos que participaron en esta iniciativa es de 58 alumnos del último curso de Educación Primaria procedentes de un centro educativo de una pedanía del municipio de Murcia. Los resultados señalan un aumento de la motivación y gusto por el inglés por parte del alumnado dejando atrás la imagen aburrida y técnica que tiene asociada el inglés ante su perspectiva conservadora de aprendizaje.

Palabras Clave: Primaria; internacional; inglés; proyecto; comunicación.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque reconocida la importancia de la adquisición de las cuatro destrezas básicas: comprensión oral, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita en el aprendizaje de un segundo idioma, la mayoría de los artículos suelen centrarse en parámetros fonéticos-auditivos asociados a la competencia lingüística de producción oral y comprensión que a la producción escrita. En consonancia, los métodos tradicionales de los años 70 para desarrollar una competencia comunicativa en los estudiantes, más allá de un simple conocimiento gramatical, como el Método Comunicativo con D. A. Wilkins enfatizan la importancia de la comprensión auditiva (Córdoba, Coto y Ramirez, 2005). De igual modo, el estudio desarrollado por González, Espuny y Gisbert (2015) puso de manifiesto que de las cuatro competencias, es la producción escrita la que salía peor parada en Lengua y Literatura en la evaluación inicial, pero que podía mejorar después de todo un curso, a pesar de que la mayoría de las actividades de enseñanza-aprendizaje no se orientan a la adquisición de la competencia comunicativa sino a contenidos específicamente gramaticales o literarios.

Así mismo, a pesar de el fomento y comprensión lectora se trabaja metodológicamente en el aula a través de actividades intensivas (destinadas a lo procedimental y cognitivo) y actividades extensivas (destinadas a lo actitudinal y emocional), atendiendo al análisis paralelo que Cassany (2016) realiza con las prácticas de escritura podemos comprobar la preponderancia absoluta de actividades intensivas de escritura fomenta una enseñanza gramatical y heterodirigida, y desatiende el componente actitudinal (valores, opiniones, sentimientos, motivación) de la educación lingüística. Con este planteamiento resulta difícil que el alumno se sienta motivado hacia la expresión escrita, por lo tanto se propone un cambio en la relación profesor-alumno, de modo que “el aprendiz-autor debe encargarse de buscar temas de escritura (previamente negociados con el profesor-lector), debe responsabilizarse de la calidad de su escrito y debe asumir la tarea continuada de corregirlo” (Cassany, 2016, 96).

Sin embargo, en la actualidad se busca el equilibrio entre estas dimensiones, hasta el punto que deben ser contempladas todas y cada una de ellas en los criterios de evaluación. De ahí la

proliferación de actividades y experiencias de innovación que fomenten la adquisición de la competencia escrita en la diversificación de sus modalidades, pero especialmente desde la aplicabilidad en el contexto cotidiano. Debido a la influencia de los enfoques de procesos que enfatizan la escritura como una actividad no lineal, el modelo trifásico centrado procesos de interacción, retroalimentación y revisión a partir del modelado del texto que se desea producir, de la colaboración y construcción del texto de manera conjunta y en la elaboración autónoma e independiente del texto, se ha expandido como la forma más adecuada en la transmisión de la expresión escrita (Delmastro, 2015). En consonancia con lo expuesto, Yan (2005) considera que el modelo trifásico demanda tres actuaciones básicas del docente: la asistencia y guía, la necesidad de modelaje y entrenamiento explícito y por último, la activación de esquemas propios.

Algunas de las sugerencias y orientaciones docentes para diseñar actividades escritoras que favorezcan la capacidad de crear textos escritos son: deben vincularse a la práctica, tener sentido y ser motivadoras; promover juegos y experiencias relacionadas con la escritura; evitar la repetición y promover enseñanzas significativas y contextualizadas; enseñar estrategias escritoras explicando el por qué y cómo se hace, es importante motivar, despertar o reforzar el interés por la escritura y que sea consciente de sus propios errores (autocorrección y habilidades metacognitivas); utilizar las guías de escritura y centrarse ante todo no en las palabras sino en las unidades significativas del texto (Gutierrez, 2012). Para ello el docente recurre a estrategias efectivas en el desarrollo de la lectura y la escritura en LE como el modelaje, el establecimiento de puentes cognitivos, la contextualización, la construcción de esquemas, la representación textual y el desarrollo metacognitivo (Walqui, 1995; en Galguera, 2003). Además, el docente se debe mostrar cercano con los estudiantes, “animarlos, ofrecer retroalimentación apropiada y aportar sugerencias, pero también debe modelar y explicar el uso de estrategias específicas de redacción y vincularlas con los esquemas cognitivos previos de los estudiantes” (Delmastro, 2015, 220).

1.1. La carta como recurso didáctico

Somos conscientes de la diversidad de actividades que pueden diseñarse dentro del aula para fomentar la competencia escrita en los alumnos, y de la importancia del docente durante todo el proceso, desde el inicio con la motivación, durante el proceso con el acompañamiento y al final, con la evaluación del texto creado, ya que según Caiza (2016) el proceso de escritura se verá mermado en el caso de no emplear estrategias guiadas en lo que respecta a la fluidez escrita, se incrementará el uso de palabras y frases incompletas, e imperará un lenguaje inapropiado y lineamientos poco estructurales requeridos al redactar cartas, historias, ensayos, entre otros.

En esta ocasión nos centramos en el uso de la carta como recurso didáctico. Aunque la finalidad del trabajo que presentamos pretende promover la producción escrita en inglés en el alumnado de primaria, se considera necesario partir del concepto de carta, sus características y estructura, así como los distintos tipos de cartas existentes (formales e informales). El término carta proviene de dos vocablos latinos “charta” que significa “hoja de papel papiro” y “litterae” que hace referencia a las “letras del alfabeto, literatura, correspondencia”. De ahí que hay idiomas que tomaron como origen el latinismo “charta” como el español, y otros como el francés (lettre), el inglés (letter) y el italiano (lettera) encuentran su raíz etimológica en el latinismo “litterae”.

Partiendo de las acepciones recogidas por el diccionario de la Real Academia Española, se entiende por carta, en esta secuencia didáctica, un papel escrito, ordinariamente cerrado, que una persona envía a otra para comunicarse con ella, aunque también se contempla la carta como documento expedido por tribunales superiores, la carta como el menú de un restaurante, etc. Así mismo resulta sorprendente la cantidad de tipologías de cartas (carta abierta, acordada, astral, blanca, cuenta, de ajuste, de amparo, de ciudadanía, de crédito, de derechos, de dote, magna, náutica, pastoral, real, etc.) que se contemplan y que son un reflejo de la utilidad y posibilidades que presentan las cartas, así como las expresiones en las que se utiliza este término.

Para Reyes (2013) la carta se constituye como un canal de comunicación que se puede administrar en una gran variedad de modalidades. Éste incluye como partes principales: una

dimensión temporal (la fecha) y otra espacial (la dirección del remitente y del destinatario). La finalidad es diversa, ofreciendo una carta modelo con un carácter más comercial hasta otra más personal de elaboración propia. No obstante, su protagonismo se está viendo mermado ante la rapidez y funcionalidad del correo electrónico identificando la carta como uno de los artes perdidos del siglo XXI.

Se trata de un medio de comunicación escrita, comúnmente utilizado a lo largo de la historia de la humanidad, que en la actualidad ha experimentado una diversificación gracias a los recursos tecnológicos que facilitan la expresión escrita gracias a los editores de texto, así como agilizan la difusión e inmediatez de las mismas empleando el correo digital en lugar del postal. Aunque presentan diferencias, la carta escrita, el correo electrónico o la página web comparten también algunos rasgos, ya que “frente a la espontaneidad de la sincronía, opone la reflexión y la organización del pensamiento que se corresponde con una cualidad que permite elaborar los mensajes y corregirlos antes de emitirlos” (Bravo, 2004). Por su parte Cierra (2011) señala que el correo electrónico, al igual que la carta, constituyen un texto conversacional en el que prevalece la dimensión social que pone en interacción a dos o más personas, y ambos constituyen un recurso educativo con fines lingüísticos, para el aprendizaje tanto de la lengua de origen como de la lengua extranjera.

En lo que respecta a las *características formales y lingüísticas*, la carta según Román (2009) debe utilizar oraciones completas organizadas correctamente, preferiblemente cortas que comunican expresamente lo que necesitas y con un vocabulario exacto y corté, empleando una puntuación adecuada al sentido de lo que se quiere expresar, además, se usan elementos cohesivos que interrelacionan las oraciones y los párrafos y ayuda en su organización, y no se abrevian las palabras.

Además de los aspectos formales de la carta, el docente debe contemplar otros rasgos o peculiaridades de la carta como recurso didáctico que se emplea para incentivar la producción escrita en inglés. En este sentido, la carta, especialmente la de tipo informal, posibilita el principio educativo de libertad y creatividad en la narración. A modo de ejemplo, hemos querido traer a coalición como expresa la cotidianidad del lenguaje en la carta frente al lenguaje más formal de otros contextos como el académico.

“Es que no sé, es que depende un poco, vamos, en una carta, por ejemplo, va a dar igual, porque tú ahí tienes una confianza y es diferente. A ver, tú en clase, en un aula, te hace falta buscar una serie de palabras, como que sea más ...más culta, ¿no? más cultas esas palabras, es lo que te hace falta buscar otras palabras, sí” (Gutiérrez, 2012, 337).

Trasladando la problemática al aula, se observa que la materia de inglés está envuelta en una continua realización de actividades y fichas centradas en el vocabulario y la gramática, dejando obsoleto el campo de la comunicación el cual está constituido como uno de los principios básicos de aprendizaje del idioma. De esta forma, ante la ausencia del trabajo de este tipo de medios comunicativos, se ven mermadas las posibilidades de desarrollo de algunas de las destrezas lingüísticas, las cuales contienen una serie de aptitudes necesarias para el desarrollo y mejora del inglés (López Martínez, 2016).

Siguiendo esta línea de trabajo y partiendo de la importancia de la escritura ante todo como medio de comunicación y de aprendizaje, se plantea el presente trabajo que describe una experiencia de innovación educativa en educación primaria, concretamente con los alumnos del último nivel de la etapa de Educación Primaria. Su objetivo es fomentar la expresión escrita en inglés a través del intercambio de cartas con alumnos de diferentes países de habla inglesa. A continuación, se presentará esta secuencia didáctica a través de los objetivos, el método y los resultados, para terminar con un apartado dedicado a la discusión del proyecto.

2. DISEÑO DEL PROYECTO

2.1. Objetivos

El principal propósito de este proyecto es otorgar de un carácter más significativo al aprendizaje de la lengua inglés a través de la inclusión de una red de comunicación internacional con otro centro educativo europeo a partir de las cartas. No obstante, se articulan una serie de objetivos específicos que se ven desarrollados, éstos son los siguientes:

- Incrementar el valor de la carta como medio comunicativo
- Desarrollar la destreza de la escritura desde una perspectiva cercana al ámbito personal del alumnado.
- Reforzar la adquisición de las estructuras gramaticales básicas y el vocabulario
- Generar hábitos para el desarrollo de textos escritos en inglés
- Motivar e incentivar el gusto e interés por el aprendizaje y adquisición del inglés
- Iniciar el desarrollo de trabajos educativos de carácter internacional que conlleven el aprendizaje por proyectos y cooperación

2.2. Participantes y contexto

El proyecto se desarrolla en una pedanía del municipio de Murcia, al sureste de la Península Ibérica. Población de 13.000 habitantes que consta de servicios educativos, sanitarios y culturales básicos. Se caracteriza por tener una fisonomía urbana de edificios baja altura con predominio del sector terciario fruto del comercio local aunque destaca también la industria agroalimentaria. En lo que respecta a las características sociales, culturales y económicas cabe resaltar que es un entorno de clase media-baja fruto de las dificultades económicas que se dan a raíz de la alta tasa de paro y la destrucción de la economía local.

El centro educativo donde se desarrolla se trata de un centro de doble línea que atiende a las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, además de incluir un aula abierta en la etapa de Educación Primaria. Consta de un amplio rango de actividades extraescolares que van desde fútbol hasta scouts, además cuentan con un convenio con Cambridge que lo hacen centro preparador y examinador. También resalta su dimensión social y espiritual puesto que es promotor de acciones sociales como la recogida de alimentos y de centro al culto con la presencia de catequesis, confirmación y comunidades de fe. De esta forma, resalta como uno de los centros culturales de la zona que actúa como eje dinamizador de la ciudadanía del barrio.

De forma más concreta, los dos cursos implicados está compuesto por 58 estudiantes del último curso de la etapa de Educación Primaria, de los cuales 4 son alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Son grupos heterogéneos con una gran amplitud de niveles curriculares en el aula aunque son clases con una buena predisposición, interés y participación en lo realizado en el aula pero se caracterizan por ser muy habladores pero no disruptivos.

2.3. Temporalización

El proyecto se inició en Enero y termina junto el final del curso escolar. En cada uno de los meses se aborda un eje de aprendizaje sobre el cual redactar la carta. A su vez, cada eje se abordará siguiendo una secuencia que quedará explicada posteriormente en el apartado de metodología. La organización temporal queda organizada de la siguiente manera:

Meses	Fechas	Contenidos
Enero	9 al 20 de enero	Establecimiento del Convenio
	25 de enero	Redacción conjunta de la clase de carta de presentación
	27 de enero	Lectura conjunta de la carta

		conjunta del otro centro educativo
Febrero	16 de febrero	Explicación de... ¿Cómo hacer una carta informal en inglés?
	17 de febrero	Redacción carta
	22 de febrero	Revisión en tutorías por iguales
	28 de febrero	Lectura y trabajo individual de cartas recibidas
Marzo	1 de marzo	Preparación guión vídeo colegio
	3 de marzo	Grabación vídeo
	21 de marzo	Redacción carta
	22 de marzo	Revisión en tutorías por iguales
	29 de marzo	Lectura y trabajo individual de cartas recibidas
Abril	25 de abril	Redacción carta
	26 de abril	Revisión en tutorías por iguales
	28 de abril	Lectura y trabajo individual de cartas recibidas
Mayo	18 de mayo	Redacción carta
	19 de mayo	Revisión en tutorías por iguales
	29 de mayo	Lectura y trabajo individual de cartas recibidas
Junio	7 de junio	Redacción carta
	8 de junio	Revisión en tutorías por iguales
	14 de junio	Lectura y trabajo individual de cartas recibidas
	19 de junio	Revisión recorrido
	20 de junio	Certificado

2.4. Metodología

Como hemos mencionado anteriormente, desde el principio al final la actividad se orientará sobre una serie de ejes temáticos a través de los cuales se orientará todo el contenido de la carta abordada. La organización de los contenidos queda recogida de la siguiente forma:

Mes	Eje central	Contenidos
Enero	Who are we?	La ciudad, el colegio, el tiempo...
Febrero	Who am I?	Apariencia física, gustos, hobbies, personalidad...
Marzo	Me and my family	La familia, rasgos de personalidad, particularidades...
Abril	My city	Monumentos, fiestas populares, personajes, fechas principales...
Mayo	Our final trip of studies	Breve descripción de lo que hicieron cada día y peculiaridades
Junio	My summer	¿Dónde? ¿Qué haces? Otros datos

Cada uno de los ejes se llevará mediante una secuencia de aprendizaje-enseñanza fija la cual consta de una serie de pasos que facilita la adquisición de la estructurad formal de esta modalidad de escritura y, a su vez, el vocabulario. Los pasos son los siguientes:

- **Fase 1-Introducción:** Se repartirá al alumnado una serie de cuestiones para trabajar en gran grupo acerca del eje que se aborda en tal momento. En cada grupo habrá un secretario que se encargará de recolectar la información.
- **Fase 2-Puesta en común:** Será el momento en el que se recogerán todas las ideas acerca del tema y se hará a su vez un repaso del vocabulario.
- **Fase 3-Redacción del borrador:** Éstos con los recursos de apoyo (repaso del vocabulario y de la estructura de la carta) comenzarán a escribir la carta.
- **Fase 4-Trabajo en parejas.** El alumnado se pondrá en pareja de cara a revisarse el uno al otro la carta para mejorar.
- **Fase 5-Revisión del docente.** Tras tener el borrador finalizado el docente se encargará de revisar todos los borradores para establecer un feedback que le ayude a realizar la carta definitiva.
- **Fase 6-Trabajo en grupo de las cartas recibidas.** El alumnado volverá a reunirse en grupos y deberán plasmar en un papel la información de todas las cartas de su grupo a modo síntesis para finalmente exponerlo al resto de la clase.

En cuanto a la metodología respecto a las agrupaciones partimos de las características socioculturales y económicas, del carácter heterogéneo de las agrupaciones y los niveles de aprendizaje de la materia. De esta forma, las agrupaciones utilizadas son las siguientes:

- **Individual:** Se dará en ocasiones puntuales con el fin de fomentar el análisis crítico y la reflexión personal de nuestro alumnado. Además, será el momento en el que el alumnado deberán poner en práctica todo lo abordado de cara a poder comprobar si el alumnado es capaz de ejecutar la tarea de forma autónoma e independiente.
- **Parejas:** Se llevará a cabo por medio de la tutoría por iguales de cara a proporcionar una retroalimentación social y académica para que ambas partes se vean beneficiadas.
- **Grupo cooperativo:** Con el fin de desarrollar tareas de gestión y comunicación se llevarán grupos heterogéneos en el que cada uno desarrollará una función predeterminada ajustada a la atención a la diversidad.
- **Gran grupo:** Este tipo de organización se llevará a cabo con la finalidad de llevar a cabo puesta en común y, por consiguiente, adquieran habilidades lingüísticas que capaciten para la escucha activa y la buena expresión y reproducción de la comunicación oral.

Todo este proyecto se abordará sobre una serie de principios que sustentará la actuación educativa llevada a cabo. Uno de ello será la cooperación puesto que el contacto y la construcción de las ideas suponen una constante en este tipo de aprendizajes donde se pone en alza el valor de compartir para aprender como si de una comunidad se tratase.

2.5. Recursos

En primer lugar abordaremos los recursos humanos partiendo del alumnado: 58 alumnos de sexto de Educación Primaria de Salesianos y 52 alumnos de Educación Primaria del centro educativo de Francia. Por otro lado, respecto a los docentes sólo se cuenta con dos, el docente especialista de inglés de cada uno de los centros educativos.

En cuanto a los recursos materiales destacan principalmente los fungibles contando con sobres, sellos y folios. Por otro lado se da la utilización de los recursos materiales tecnológicos contando con la pizarra digital, el ordenador y otros medio audiovisuales.

2.6. Evaluación

La evaluación es considerada evaluación designa el conjunto de actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración, medir “algo” (objeto, situación, proceso) de acuerdo con determinados criterios de valor con que se emite dicho juicio. La evaluación dentro de esta etapa ha de ser continua y global, permitiendo evaluar el grado de adquisición de los aprendizajes de cada área y las competencias. Los principales elementos para ser conocedores de tales aspectos son los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, los cuales, por medio de su medida a través de los indicadores de logro y los instrumentos de evaluación, obtienen una calificación numérica. Ésta debe tener unas dimensiones formativa y orientadora para el proceso educativo no sólo con un carácter calificador.

En el proceso de aprendizaje se evalúa para identificar cómo aprende y rinde el alumnado más y mejor, con qué se motiva o se desmotiva y qué ayuda y nuevos estímulos necesita. No debe ser fin para calificar sino para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta contiene los siguientes objetivos:

- Mejorar la enseñanza
- Modificar o no lo planificado según los resultados del aprendizaje diario
- Planificar planes de refuerzo
- Introducir mecanismos de corrección adecuados de modificación de conducta o cambios de espacios y metodología
- Conocer la situación del alumno
- Detectar las dificultades
- Valorar los resultados
- Valorar el aprovechamiento educativo del alumno
- Describir aptitudes e intereses que faciliten su desarrollo.
- Poder recuperar al alumno en su aprendizaje

Los instrumentos de evaluación son aquellos elementos de medida que nos permiten medir el grado de adquisición del aprendizaje en relación a los estándares de aprendizaje a partir de la información recogida de los mismos. Existe una gran variedad, pero se utilizarán los siguientes:

- **Exposición autónoma o grupal.** El alumnado se preparará la presentación de un aspecto del tema abordado en el aula.
- **Escala de observación.** Una rúbrica dónde se podrá establecer el grado de la adquisición de los objetivos o de los criterios a partir de la observación directa del docente.
- **Lista de cotejo:** Consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede calificar (“O” visto bueno, o por ejemplo, una “X” si la conducta no es lograda) un puntaje, una nota o un concepto. Es entendido básicamente como un instrumento de verificación. Es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo
- **Listas de control:** La lista de control o de cotejo (check-list), consiste en una serie de ítems referidos a características, realizaciones y actividades que requieren que el observador indique simplemente si se realizó o no una conducta, si una determinada característica aparece o no en la actuación observada, etc.
- **Cuestionarios de Autoevaluación.** Medio para que el alumno lleve un ejercicio de autocritica y afirmación sobre su propia actuación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la evaluación deben estar implicados todos los agentes y medios, entre ellos, el docente. La práctica docente es conocida como la labor del maestro para la consecución del aprendizaje, la cual incluye varios aspectos como la relación con los padres, el clima del aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc...Esto, para su mejora y mayor aprovechamiento didáctico, debe ser

evaluado de cara a poder realizar posibles mejoras que perfeccionen nuestra intervención. Ésta se realiza con los siguientes objetivos:

- Ajustar la enseñanza a las peculiaridades del grupo
- Comparar la planificación curricular en el desarrollo de la misma
- Favorecer la reflexión individual o colectiva
- Detectar las dificultades y problemas de mi práctica docente y de los alumnos
- Mejorar la comunicación y coordinación entre familia, alumnos y profesorado.

Para la evaluación de la enseñanza se utilizarán los siguientes instrumentos:

- **Reflexión personal:** Herramienta que incluirá un cuadrante dónde quedarán recogidos varios ítems agrupados en cinco ámbitos. En cada uno de los ítems se pondrá una valoración dentro de una escala 1-5 acompañado de una casilla más dónde incluir propuestas mejora u otros aspectos a destacar. Los cinco ámbitos son: motivación por parte del profesor hacia el aprendizaje de los alumnos, planificación de la programación didáctica, estructura y cohesión en el proceso de enseñanza/aprendizaje, seguimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje y evaluación del proceso.
- **Diario:** Instrumento que recoge toda la información más un registro de todos los aspectos anecdóticos e importantes de la práctica docente y su intervención educativa.
- **Cuestionarios del alumnado.** Al final de cada unidad formativa, se le distribuirá al alumnado una evaluación con una serie de cuestiones concernientes a la actuación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje que va implícito.

CONCLUSIONES

Antes de analizar los niveles de logro alcanzados en esta experiencia educativa, se hace necesaria una mirada crítico-reflexiva de los aspectos que ha podido incidir tanto positiva como negativamente en el proceso desarrollado. Así pues, se considera esencial el papel que desempeña el docente en el aprendizaje de la expresión escrita en inglés como lengua extranjera.

Desde el inicio de la intervención se percibe un ambiente motivador y un alto grado de predisposición fruto del carácter significativo que ahonda este intercambio comunicativo real. A partir de esta intervención, el alumnado deja atrás la idea aburrida y monótona de la dimensión conservadora de aprendizaje del inglés la cual se centra en aspectos técnicos olvidando lo importante del lenguaje: la comunicación. Esta actividad también supone una preparación para afrontar al mundo real, es decir, dar habilidades para ser capaces de enfrentarse a situaciones comunicativas que se pueden dar en nuestro día a día con el fin de desenvolverse como un ser activo en nuestra sociedad.

El carácter internacional de este proyecto hace que adhiera al centro educativo como el primero que se da con tal condición. Abre un camino a la innovación educativa en el ámbito de las relaciones internacionales, acción necesaria de cara a progresar en los aprendizajes del siglo XXI, una época llena de cambios a la cual los centros educativos deben adaptarse y ser promotores de ellos. Cabe señalar que este intercambio supone un proceso de retroalimentación a partir del cual se puede acceder a diferentes realidades que nos aportan una forma diferente de ver el mundo.

Según nuestro parecer, tanto los centros educativos como las administraciones educativas deben ser promotoras de dichas acciones puesto que las relaciones internacionales son el presente dado que cada vez son más las instituciones que apuestan por incentivar este ámbito y la educación no debe ser menos. De cara a dar un paso más en dicho proyecto para ir más allá del intercambio y la comunicación, sería un plus de aprendizaje la inclusión de lo cooperativo a partir de proyectos que vayan un poco más allá, como el e-twinning.

REFERENCIAS

- Bravo Ramos, J. L. B. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (24), 113-124.
- Reyes Cadena, G. P. (2013). *El aprendizaje significativo en el desarrollo de la habilidad escrita del idioma inglés en los décimos años de educación básica del instituto tecnológico superior los Shyris de la ciudad de Quito*. Trabajo de graduación Ciencias de la Educación, mención ingles, Universidad de Ecuador. Recuperado 8/2/2017 <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1714>
- Caiza Chicaíza, A. A. (2016). *Estrategias guiadas y el desarrollo de la destreza de escritura (writing) del idioma inglés con los estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa "Pedro Fermín Cevallos" de la ciudad de Ambato*. Trabajo de graduación Ciencias de la Educación, mención ingles, Universidad Técnica de Ambato.
- Cierra Tejada, A. (2011). El correo electrónico como recurso en ELE: análisis del discurso y propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2). In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 289-298). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R. y Ramírez Salas, M. (2005) enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. *Actualidades investigativas en Educación*, 5 (2), 1-12.
- Delmastro, A. L. (2015). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230.
- Galguera, T. (2003). Scaffolding for English Learners: What's a Science Teacher to Do. *FOSS Newsletter*, (21). Full Option Science System, USA. Revista en Línea. Recuperado el 20/03/2015 <http://lhsfoss.org/newsletters/archive/FOSS21.Scaffolding.html>
- González Martínez, J., Espuny Vidal, C. y Gisbert Cervera, M. (2015). Aprender lengua o no aprender lengua. La adquisición de la competencia comunicativa en Educación Secundaria en un entorno altamente tecnológico. Un estudio desde Cataluña (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 141-160.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2012). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos/Analysis of the transcription process in the writing of deaf students. *Revista Complutense de Educación*, 23 (2), 331-346.
- López Martínez, V. L. (2016). *La evaluación formativa del aprendizaje y las destrezas productivas (speaking/writing) del idioma inglés en los estudiantes del octavo año de educación general básica de la Unidad Educativa "Hispano América"*. Trabajo de graduación Ciencias de la Educación, Universidad Técnica de Ambato. Recuperado 12/2/2017 <http://redi.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/18608/1/VERONICA%20LOPEZ.pdf>
- Román Travieso, I. (2009) Las partes de la carta y su formato. Recuperado el 2/02/2017 <http://www.slideshare.net/irisloraine4/las-partes-de-la-carta-y-sus-formatos>

- Yan, G. (2005). A Process Genre Model for Teaching Writing. *English Teaching FORUM*, 43 (3), 18-2

LOS TALLERES DE ARTES PLÁSTICAS EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL LOCAL

Ezequiel Romero Bello.

MsC., Profesor Auxiliar. Centro Universitario Municipal Sagua la Grande. Universidad Central de La Villas
"Marta Abreu" Santa Clara. Cuba.

e-mail: ezequielrbe@uclv.cu

Resumen:

La educación patrimonial local en la escuela primaria es válida en Cuba, resultando insuficientes otros espacios que la desarrollen desde los talleres de expresión plástica. Se precisa de la construcción de un proceder a partir de una investigación –acción – colaborativa, empleando métodos cualitativos. Los resultados evidencian la interrelación que se establece entre las etapas por las que transita la investigación hacia el logro del resultado obtenido, lo que favorece el desarrollo de diferentes procesos psíquicos desde una práctica concreta, así como la adquisición de conocimientos de donde habita el sujeto, para el logro del objetivo declarado.

Palabras claves: Educación patrimonial; Escuela; Talleres; Instructor de arte.

Introducción.

El hombre es creador de su cultura, pero también ha sido el mayor depredador de su producción cultural, esta nefasta acción humana ha impedido a lo largo de los siglos que las nuevas generaciones disfruten de construcciones, monumentos, pinturas, objetos variados de las viviendas, la vestimenta, entre otros.

La cultura histórica se expresa en la conciencia histórica de la humanidad. Cuando una sociedad es capaz de percatarse de cuál es su historia, la manera en que las generaciones de un país o región ha desarrollado su vida práctico-social, incluyendo el acervo cultural, resultado de la actividad material y/o espiritual, está en condiciones de mantener y preservar determinados valores

patrimoniales: construcciones, lugares históricos, objetos, información sobre su evolución histórica, normas, costumbres y valores que expresan la continuidad y a su vez la discontinuidad histórica.

El patrimonio, en su generalidad, comprende lugares y objetos, tanto naturales como culturales, suele reflejar las vivencias de los antepasados y muchos de sus valores sobreviven gracias a esfuerzos especiales por preservarlo.

La preservación del patrimonio de las naciones y de la humanidad es un deber insoslayable de todos los estados y sus gobiernos, así como un derecho inalienable de los pueblos porque el patrimonio es lo que hemos acumulado del pasado, lo que se tiene en el presente, y lo que dejaremos a las futuras generaciones, para que aprendan de él, lo acrecienten y lo disfruten.

Resulta lamentable el hecho que un número considerable de sitios, objetos y valores materiales e inmateriales están sometidos al riesgo de desaparición producto del desconocimiento y la falta de prioridad a la conservación en muchos casos, además de los conflictos bélicos en varias regiones del mundo. Esto halla su causa en la insuficiente divulgación que aún existe sobre la importancia de la educación patrimonial.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, se hace apremiante la búsqueda de alternativas en función de la divulgación, preservación, restauración pero sobre todo, el logro de una conciencia hacia el uso sostenible del patrimonio. Por tanto, la Educación Patrimonial constituye el proceso que debe garantizar esta toma de conciencia de la población hacia el patrimonio y por consiguiente un accionar coherente con su supervivencia.

Cantón Arjona (2007), define a la educación patrimonial como “un campo de la educación que se centra en el patrimonio como objeto de estudio. Es la acción

educativa consciente, organizada y sistematizada, dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual.”

En este sentido la escuela tiene la tarea de la educación integral de los ciudadanos desde las edades más tempranas, de manera particular debe formarlos como personas que conocen y comprenden la historia universal, nacional y local en la misma medida en que se relacionan con esos valores atesorados por las generaciones anteriores.

Es improbable desarrollar una educación histórica que se desentienda de la riqueza patrimonial que rodea la escuela, que está en cada barrio, región o comarca y que ha formado parte indisoluble de los que en otras etapas han sido protagonistas del devenir histórico social.

Sobre este aspecto, los talleres de artes plásticas que desarrollan los instructores de arte en las escuelas primarias constituyen una vía de difundir la cultura del lugar y generar a la vez oportunidades para que se conozca, se aprecie, y se cree, hasta el punto de educar la personalidad de los escolares, desde un marco cognitivo motivacional. Es por ello, que desde esta investigación de corte cualitativo, y que responde a los resultados de una tesis de maestría, se avalan estos talleres, como una propuesta metodológica, para contribuir al desarrollo de la educación patrimonial local en este tipo de educación. En esa dirección el objetivo del presente estudio pretende develar algunas aristas de esta problemática y cómo contribuir a la solución de la misma.

Desarrollo.

Ante tal realidad, es pertinente señalar que, las Artes Plásticas, como manifestación artística, reúnen la capacidad creadora de los sujetos, en función de promover la cultura identitaria propia de la región, donde se revelen aspectos vivenciales y núcleos teóricos socioculturales que perduren en la memoria de las generaciones venideras. En este sentido se han destacado diferentes investigadores que han abordado diversas aristas sobre el tema.

Rumbaut y Ares (1981), y Cabrera (1988), en sus estudios, se centran en ofrecer las alternativas metodológicas para las clases de creación y apreciación plástica y musical, fundamentalmente para la Educación Primaria. Cabrera (2010), entre tanto, enfatiza en la importancia del ambiente en el trabajo cultural y sugiere la necesidad de la creación de espacios culturales.

Aroche (1991), Ruiz Espín (1991), promueven en sus investigaciones la importancia que tiene la apreciación de lo más representativo del arte nacional y universal en función de la actividad de creación en la Educación Preescolar.

Junco y Vale (1992), abordan la importancia del conocimiento de lo más representativo del arte nacional, como vía de identificación cultural.

García y Baeza (1996), Tejeda (1999), Leyva (2000), insisten en la pérdida de identificación cultural como resultado de la avalancha cultural impuesta por los medios de difusión masiva, por lo que valoran la importancia de la formación de la identidad cultural y el papel de la escuela como centro cultural más importante de la comunidad.

Rodríguez y Vidal Pla (2009), establecen la relación que se da entre la historia local, la identidad cultural y sus potencialidades formativas. Le atribuyen importancia a la existencia de un ambiente escolar favorable para el desarrollo de las actividades docentes.

Por su parte, Seijas, (2008), (2010), enfatiza en la importancia de la apreciación de las expresiones representativas del arte local como recurso imprescindible en la formación de la identidad cultural y ofrece precisiones metodológicas de cómo alcanzar este aspecto, esta autora lo particulariza en la enseñanza preescolar.

Enebral (2012), propone una metodología dirigida a la preparación teórico - metodológica de los maestros del primer ciclo de la Educación Primaria para dirigir la formación de la identidad cultural a partir de la concepción de un ambiente identitario en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Educación Plástica.

Rodríguez Vallejo (2013), propone una metodología para el tratamiento de la educación patrimonial desde la educación ambiental dirigida a la carrera de la especialidad Licenciatura en Educación Biología – Geografía.

Milia Martínez (2013), presenta un modelo pedagógico de utilización de la historia local, con enfoque de historia social, en los componentes del proceso dirigido a perfeccionar la formación inicial del profesor de Historia. También, Gómez Hernández (2014), muestra una estrategia de superación profesional en Educación Patrimonial para los docentes del Preuniversitario de Remedios.

Gómez (2010), propone una metodología para desarrollar la cubanía como componente del valor patriotismo en los niños(as) a partir de talleres de expresión plástica infantil; García (2012), propone una estrategia para el desarrollo de las habilidades de las artes plásticas en el taller para el trabajo del instructor de arte.

Específicamente, sobre la Educación Patrimonial en la formación inicial del profesional de la educación se destacan estudios acerca de “La Educación

Ambiental en la formación del docente” de Mc. Pherson Sayú (2004), donde se enuncian una serie de aspectos teóricos, planteados con anterioridad por Santos Abreu (2005), donde se resaltan los aspectos teóricos y metodológicos de la Educación Patrimonial en general y además incluye un conjunto de actividades que han sido implementadas en diferentes Universidades de Ciencias Pedagógicas del país.

En este sentido es bueno destacar que como elemento referencial para el desarrollo de esta investigación también constituyeron antecedentes los aportes de Rodríguez Vallejo (2013), en la que se incluye la redefinición del término Educación Patrimonial y la definición de Recurso Educativo Patrimonial como principales contribuciones a la teoría.

Estos estudios resultan pertinentes y demuestran la importancia de la preservación del patrimonio como elemento identitario de la sociedad. En algunos casos ofrecen elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y pedagógicos fundamentales para el tratamiento del mismo.

En las tesis referenciadas anteriormente no se aborda a la Educación Patrimonial como elemento importante que pueden desarrollar los instructores de arte en el contexto de su labor educativa y que de hecho forma parte de su accionar práctico desde la base, y desde las comunidades con las que interactúa, por tal razón resulta necesario continuar profundizando en cómo los Talleres de Artes Plásticas aportan considerablemente en lo referido a trabajo cultural identitario, conservación, divulgación e historia del patrimonio local.

El taller de acuerdo al criterio de González Abreu, (2010), autor al cual se adscribe el investigador, es una forma de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje que en la educación superior tiene un marcado carácter profesional

y está dirigido a la transformación, construcción o discusión de un contenido objeto de estudio, sustentado en la labor colectiva.

La pedagogía del arte no está para nada alejada de estos presupuestos, la investigadora española Guerra Cabrera (2001), considera en sus estudios el taller de artes plásticas desde la escuela primaria como un elemento generador de cultura y de educación, aspectos indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potencia motivaciones, conocimientos, sentimientos, imaginación y desarrolla la sensibilidad de los niños(as), sobre todo cuando se dispone de una buena organización de espacios con características definidas, propias para la programación diseñada y adecuada a los objetivos formulados que persigue el educador.

Según las Indicaciones metodológicas para el funcionamiento de los centros provinciales y las Casas de Cultura del Consejo Nacional de Casas de Cultura (2005). “Se denomina taller a las clases impartidas por los instructores, pero estas se distinguen de las acostumbradas en las escuelas clásicas en que propician una interacción, una retroalimentación diferente entre el alumno y su profesor, porque se aprende haciendo.

El taller es una forma de organización práctica y creadora del proceso de aprendizaje, un espacio interactivo donde se construyen conocimientos y se desarrollan capacidades y habilidades en un clima abierto, de confianza y libertad que estimula la realización individual y colectiva de los participantes. Permite que los participantes aporten ideas, criterios y valoraciones y que expresen a través de lenguajes verbales y no verbales, sus intereses y necesidades espirituales. Es decir que el conocimiento no surge únicamente por la información y orientación que brinda el facilitador (el instructor o especialista sobre el tema), sino también por la participación activa de los integrantes del grupo.

Todos los talleres que se desarrollen deben basarse necesariamente en un programa elaborado de antemano que permita una organización de los conocimientos a transmitir y compartir con los participantes, aunque los contenidos y las frecuencias deben adecuarse a las particularidades de cada taller.

Las temáticas, los objetivos, el desarrollo y la consolidación de los conocimientos son elementos estructurales –esenciales- del programa que se elabora que garantizan la organización y calidad del taller, cercano a aquellos elementos que visualiza el escolar desde sus escenarios más familiares y próximos.

A la hora de concebir un taller, el instructor de arte siempre debe tener en cuenta el programa cultural del territorio, las características e intereses de la población, las tradiciones locales y los materiales existentes, elementos que también se toman en cuenta al conformar la estrategia de trabajo de cada manifestación, donde se inserta todo taller.

Para desarrollar un taller se requiere no solo del dominio técnico-metodológico. El instructor de arte de la especialidad de plástica debe poseer habilidades comunicativas que le permitan hacerse entender con facilidad y posibilitar la participación de todos en un clima de confianza, favoreciendo la apreciación para el logro de la creación, además de realizar una selección adecuada de aquellos elementos patrimoniales que produzcan vivencias en los escolares y se correspondan con los objetivos del ciclo.

Al conducir un taller se trabaja entre todos los integrantes de manera dinámica, por lo que hay que dejar espacio para el diálogo más que para el discurso. El papel de coordinador del taller del instructor de arte, será por tanto aportar la

información que se desconozca y establecer un diálogo equilibrado entre los participantes teniendo en cuenta las características psicológicas de las edades.

Esta es una investigación de carácter dialéctico, donde prima lo cualitativo, se asume el método de Investigación – Acción – Cooperativa a partir del concepto dado por Bartolomé (1994), adscrito a Rodríguez, Gil, y García (2004), al plantear que es “aquel tipo de investigación acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional”.

Entre los métodos empleados para caracterizar el contexto natural objeto de investigación, primaron el análisis de documentos normativos como,

- Modelo del profesional de la carrera de Licenciatura en Instructor de arte (2010),
- Resolución Conjunta Mined – Mincult (2004),
- Resolución Ministerial 210/2007 que establece el Reglamento docente y metodológico de la Educación Superior (2007),
- Modelo de Escuela Primaria editado por el Mined (2008),
- Programa de Educación Plástica para el sexto grado de la educación primaria (2005),

- Programas de Apreciación - Creación del trabajo de los instructores de arte de la manifestación de Artes Plásticas en el segundo ciclo de la escuela primaria (2005),

Como técnicas para la recogida productiva de los datos necesarios, se utilizaron la observación participante, entrevistas en profundidad, diario del investigador, el análisis de los productos de la actividad, (el dibujo) y la triangulación de datos. Además, se recurrió a la fotografía y a la filmación de vídeos, a fin de lograr la evidencia gráfica de las actividades realizadas.

Siguiendo la lógica metodológica de este tipo de investigación, se tuvo acceso al campo, seleccionando un centro escolar de la educación primaria enclavado en zona patrimonial de la ciudad de Sagua la Grande de la provincia de Villa Clara.

Sagua la Grande constituye una plaza importante de elementos iconográficos tanto en la historia como en la cultura, esta posee una rica tradición cultural en las diversas manifestaciones artísticas; en las Artes Plásticas fue cuna de diversos exponentes a partir de las diferentes etapas tales como: Wifredo Lam Castilla, José Guardiola Alfert, Francisco Marcet, Enrique García Harinas, Alina Garay, María Leocadia Sansón Brunet, Víctor Paredes López, Manuel Mesa, Jorge Wong Valdez, Marcel Gustavo Días Sosa, César Leal, Alberto Morales Ajubel, Heriberto Manero, Manolo Fernández, Humberto Martínez, Alfredo Sosabravo, José Ramón Núñez Iglesias.

La obra legada por los mismos a través de su tiempo son elementos estos que pueden trabajarse también desde la enseñanza primaria en los talleres de Artes plásticas que deben desarrollar los instructores de arte.

Existen otros factores que facilitaron avanzar en la investigación partiendo, como se dijo anteriormente, del acceso al campo, en este caso resultó ser el grado de familiaridad del autor con el mismo, teniendo en cuenta que el autor es graduado de esa especialidad y por la experiencia de trabajo al frente de la dirección de la Filial, en la actualidad, Centro Universitario Municipal, la que ha contado con la ubicación en esa escuela de varias generaciones de maestros formados en el proceso de la universalización pedagógica.

El acceso al campo permitió el contacto a fuentes documentales, tales como: programas de estudio, el modelo de escuela primaria vigente, además de establecer una relación organizativa del investigador con la escuela, para elaborar la convocatoria a los escolares, de la apertura de los talleres, el horario, las frecuencias con las que se trabajará. También favoreció a la creación de un clima de empatía entre todos, incluyendo a la familia y permitió la selección de los informantes claves para el desarrollo de la investigación.

Por esa razón, quedaron seleccionados de manera deliberada e intencional, como tal, la maestra del grupo que imparte las asignaturas del área de humanidades, la directora del centro escolar y la cultora de arte de la manifestación de artes plásticas, destacar que la cultora de arte seleccionada se encuentra en el cuarto año de sus estudios de nivel superior y que, como parte de su preparación para la culminación de estudios viene sistematizando un trabajo de diploma sobre esta temática.

Como parte del proceso investigativo, se aplicó una entrevista en profundidad a dichos informantes claves la cual arrojó, de manera general, los siguientes resultados:

- Hubo referencias en considerar pertinente desarrollar los talleres en la escuela con escolares de sexto grado sobre todo porque de esta forma

se cierra una etapa decisiva en la preparación de los mismos al concluir el nivel de enseñanza, logrando con ello una mejor formación tanto de conocimientos como de valores hacia lo local para su tránsito hacia la secundaria básica.

- Se planteó la necesidad, además, del dominio del personal docente y de los propios escolares de lo que constituye patrimonio de la localidad como una manera de conservar la memoria histórica y para que sea de conocimiento posterior a las nuevas generaciones, así como de sus familiares.
- Se significó la importancia del trabajo grupal en el desarrollo de los talleres, donde pudieran reflejar lo apreciado por ellos, además de que el trabajo en este sentido fortalece los valores que se deben desarrollar en los mismos, permite ver cómo se ven ellos y cómo lo ven los demás al ser evaluados en la conclusión de cada uno de los talleres.

El criterio de selección de la muestra atendiendo a lo explicitado anteriormente fue intencional, ajustándose al objetivo diseñado para la investigación, es decir, el retrato del “buen informante o retrato robot”, estableciendo un conjunto de aspectos, de acuerdo con el criterio de Rodríguez, Gil y García (2002), definiéndose las siguientes características del grupo con el cual se trabajó:

- Grupo de sexto grado que se encuentra en la fase final de un ciclo donde deben haber cumplimentado los objetivos previstos para la enseñanza primaria.
- Grupo que muestra motivación hacia la actividad, con escaso conocimiento acerca del patrimonio local y con pocas experiencias de participación en un Taller de apreciación y creación de artes plásticas.

- Han venido trabajando bajo la influencia de los cultores de arte de la manifestación de artes plásticas desde que se inició el programa como parte de la Batalla de Ideas llevada a cabo por la máxima dirección de la Revolución.
- Grupo al que se le puede dar seguimiento en la secundaria básica tomando con referente lo aprendido en cuanto a patrimonio local y las acciones para su conservación desde la propia comunidad por vivir en ella.

Se seleccionó como muestra también a la cultora de arte de la especialidad de plástica de ese centro escolar por conocer al grupo escolar con el cual se trabajó, estar en cuarto año de la carrera, poseer buenas habilidades comunicativas y estar inmersa también en una investigación con estas características como parte de su ejercicio de culminación de estudios, además de estar motivada con la temática a partir de estar concebido como uno de los objetivos a cumplimentar por los cultores de arte en la Resolución Mined - Mincult y la carencia didáctica metodológica de estos alumnos en formación.

Formando parte de la estrategia metodológica de la investigación, se procedió a la caracterización del contexto en el que los escolares se desenvuelven cotidianamente, permitiendo conocer los valores patrimoniales que, desde la misma escuela, y que incluye todos sus alrededores posee el mismo.

Hay que señalar que, aun cuando Sagua la Grande cuenta con un fuerte contenido patrimonial tanto tangible como intangible, este no ha sido aprovechado en toda su magnitud tanto por maestros como por los escolares para el buen desarrollo de una educación patrimonial que los conduzca, en primer lugar, a tener un amplio conocimiento acerca de todo lo que rodea a su

centro, lo que influye desde el punto de vista negativo en desarrollar sentimientos de identidad, conservación y cuidado del mismo.

Es significativo resaltar que en el centro escolar se muestran pocas exposiciones de los elementos patrimoniales de la localidad si se tiene en cuenta que el grueso de la matrícula vive en ella. No en todas las asignaturas se evidencia el trabajo por el desarrollo de la educación patrimonial a partir del propio valor de la escuela y sus alrededores, las que más se pronuncian son las asignaturas de Geografía de Cuba e Historia de Cuba a partir de las unidades que lo tienen concebido.

Posteriormente se efectuó el análisis de documentos, con el objetivo de constatar lo orientado por el Mined, en relación con el desarrollo de la educación patrimonial sobre la base de los elementos que constituyen identidad local y su incidencia en los escolares de la escuela primaria.

El Modelo de la Escuela Primaria (2008), plantea como objetivos fundamentales del nivel y que transita de una manera u otra desde los grados precedentes referidos a la temática objeto de investigación, lo de expresar sentimientos de amor por la Patria, la Revolución y sus símbolos, así como de admiración y respeto por los héroes, mártires, líderes de la Patria y personas relevantes de su comunidad.

Un segundo objetivo que también transita por el nivel en correspondencia con la edad y el grado es el de manifestar sentimientos de repudio hacia el imperialismo, además de manifestar emoción y orgullo ante los elementos de la cultura que caracterizan la cubanía, al apreciar su belleza en la naturaleza, en las relaciones humanas, al participar en las manifestaciones artísticas y al valorar la idiosincrasia del cubano.

El programa de Educación Plástica de sexto grado en su cuarta reimpresión (2013), declara que esta asignatura en este grado específico tiene el propósito de continuar la ejercitación y desarrollo de conocimientos y habilidades básicas para la creación y apreciación plástica, por lo cual se consolidan los contenidos anteriores y se inician otros con complejidad. Además, dentro de los objetivos fundamentales y referido al objeto de esta investigación plantea tener una activa participación en el mejoramiento estético de la escuela, su casa y la comunidad poniendo de manifiesto motivaciones, cualidades y valores, así como reflejar en su actividad apreciativa el grado de satisfacción que produce sentir orgullo de sus raíces y su identidad nacional.

Hay que reconocer que se enfatiza en las actividades y orientaciones metodológicas para lograr dichos propósitos pero no se hace referencia al desarrollo de la educación patrimonial como concepto a partir de lo que puede aportar este al desarrollo integral del escolar.

También fueron analizados los Programas de Talleres de Apreciación-creación (2005), a desarrollar en las escuelas por los Instructores de Arte en la Enseñanza Primaria, y específicamente en quinto y sexto grados (2005). En el caso de la plástica, para el segundo ciclo, se presentan específicamente los talleres con un enfoque práctico, tanto para las acciones de creación como de apreciación; se observa además un carácter interdisciplinario con otras manifestaciones artísticas, enfatizándose mayormente en la creatividad, sin descuidar lo valorativo, aunque no se reflejan en sus principales objetivos el trabajo por el rescate de lo identitario, del valor patrimonial que se pueden encontrar en todas y cada una de las comunidades que forman parte de su contexto de actuación.

La información obtenida acerca de las características del contexto natural en el que se desarrollaría la investigación, posibilitó la organización de las etapas

necesarias para la implementación de los Talleres de expresión plástica que se presentan a continuación.

Una primera etapa, la de promoción, está encaminada a la sensibilización y motivación para determinar las necesidades formativas de los escolares. En este sentido se realizaron varios encuentros y se intencionó hacia la búsqueda de los conocimientos acerca del concepto patrimonio y cuáles son los elementos patrimoniales que conforman su ciudad y con los cuales interactúan a diario. Además, el investigador se interesó por las asignaturas de su grado que más trabajan estos elementos de su localidad y cómo la trabajan desde el punto de vista artístico y conceptual.

Muchos escolares sintieron, en un inicio, agrado por la actividad, otros quedaron en silencio y algunos se mostraron apáticos a partir de que su trabajo en esencia sería expresar en dibujos su entorno patrimonial. Este aspecto está condicionado con lo planteado anteriormente, las escasas aptitudes por el dibujo.

No obstante a estas barreras iniciales, se logró, que al iniciar los talleres, ninguno de los escolares faltara a clases ese día y que sus rostros expresaran más interés, motivaciones y expectativas, que temores, a partir de saber que harían en un primer taller, un recorrido por algunos lugares de la ciudad, conocidos por ellos, y que constituyen patrimonio valioso para la misma.

En esta primera etapa de desarrollaron varios talleres de apreciación – creación. Un primer par de talleres dedicados al **“Acercamiento al patrimonio local”**, tuvo objetivo familiarizar los escolares con la comunidad, esencialmente con aquellos elementos más representativos del patrimonio que la distinguen y en la cual viven y comparten a diario con sus iguales, así como del barrio y la familia.

El proceder metodológico seguido tuvo en cuenta dos momentos esenciales, un primer momento de acercamiento y apreciación de lo más representativo del patrimonio local y un segundo momento, lo apreciado fue llevado a los dibujos por parte de los escolares.

Posterior a estos talleres se desarrollaron dos talleres más en esta primera etapa y con un proceder metodológico similar, estos talleres fueron más específicos pues fueron buscando a **“Los artistas plásticos de mi comunidad”**, cuyo contenido temático da seguimiento a lo que los escolares aprendieron de los principales elementos patrimoniales de la comunidad, teniendo en cuenta las motivaciones despertadas en ellos, en este caso haciendo énfasis en los pintores de Sagua la Grande, por ser esta una plaza importante en esta manifestación artística. A partir de aquí los estudiantes profundizaron en uno de los artistas de la plástica de la localidad y que es a su vez el más universal de los pintores cubanos, se trata de Wifredo Lam Castilla.

La realización de estos talleres, en esta primera etapa, puso al descubierto los siguientes elementos:

- Los escolares tardaron en reconocer lo concerniente al patrimonio local.
- Los escolares expusieron brevemente algunas ideas de determinados elementos del patrimonio local conocidos tales como el río Sagua, el puente El Triunfo y El Parque Martiano, ya que estos aspectos fueron tratados en asignaturas del ciclo escolar desde las clases de Historia de Cuba y Geografía de Cuba.
- Se obtuvo un resultado medianamente positivo en el grupo teniendo en cuenta el objetivo declarado.
- Las transformaciones que se producen se expresan en la seguridad y placer de algunos escolares, visualizado por lo realizado como en el

producto de la actividad, en cambio no todos los escolares se motivaron ante el taller, las causas están dadas por la carencia de aptitudes, aspectos estos a profundizar.

- A partir de los resultados obtenidos se pudo constatar que existe necesidad de continuar la investigación, aún no se alcanza la relación escuela - comunidad como objetivo rector de la labor del instructor de arte.
- Existe desconocimiento por parte de algunos docentes de cómo potenciar la educación patrimonial local desde actividades de carácter extracurricular y vincularlas a las asignaturas del ciclo.

Teniendo en cuenta todos estos resultados alcanzados con la implementación de los talleres en esta primera etapa, se hacía necesario, entonces, la continuación de la investigación con el desarrollo de una segunda etapa, la etapa de transferencia, cuyo objetivo está dirigido a *diseñar* acciones didácticas formativas con un enfoque interdisciplinario desde los nodos cognitivos-afectivos de los indicadores de espacio, relación figura - fondo y relaciones estéticas que permitan la articulación lógica y consciente en las relaciones de la aprehensión artística de las diversas formas, manifestaciones y lenguajes, y su apreciación para su transferencia al proceso de creación desde lo visto y vivenciado.

En esta etapa se desarrollaron cuatro talleres de apreciación – creación. Los mismos dan continuidad a los anteriores dedicados también a la personalidad de Lam. Estos se denominaron; **“Wifredo Lam, el pintor sagüero”**, y **“Tras las huellas de Lam”**. Estos tienen como objetivos contribuir al conocimiento de los elementos patrimoniales sagüeros, su origen, su talento, su tradición a través de la obra plástica de Wifredo Lam, así como los lugares más

representativos y que han estado vinculados de una manera u otra a este pintor, para expresarlos en sus dibujos.

Desde la aplicación de estos talleres de apreciación - creación se ha podido constatar la actividad de plástica como medio generador de conocimientos, se propicia la visualización de los elementos vernáculos sagüeros y sus figuras más representativas, se incentiva una mirada de espectro amplio sobre los elementos que distinguen el lugar donde transcurre su vida, se profundiza en núcleos conceptuales y afectivos sobre lo cubano local, se le da tratamiento a partir de las asignaturas que componen el ciclo y se promueve la cultura patrimonial del lugar, se enfatiza en la apreciación de obras clásicas de la pintura cubana, se trabaja la memoria visual, se establecen mediaciones entre sus iguales y se transita desde zonas de desarrollo actual hacia zonas de desarrollo próximo, se trabaja el núcleo enraizamiento del sujeto en su propia cultura.

Como cierre de la investigación se puso en práctica una tercera etapa denominada etapa de evaluación, cuyo objetivo esencial radica en permitir la valoración acerca de la efectividad y calidad de los procedimientos y acciones, toda vez que permite realizar los reajustes y retroalimentación para etapas posteriores. También en esta etapa se implementan talleres que, por el propio carácter de la misma, generaliza el grado de desarrollo alcanzado por los escolares en cuanto a habilidades plásticas y conocimientos de los elementos iconográficos de la cultura local seleccionados desde un inicio y que pudieran ser atendidos desde diferentes áreas del conocimiento y así lograr una mejor efectividad en cuanto a las razones interdisciplinarias, tan necesitadas en la enseñanza en la cual transcurrió la investigación.

En esta etapa se desarrollaron dos talleres con el título **“Visita dirigida a la Galería de Arte Wifredo Lam,”** y cuyo objetivo esencial radica en generalizar

los conocimientos adquiridos por los escolares durante el proceso de la investigación teniendo como antecedentes los talleres anteriores y que permitieron un mayor acercamiento de los mismos a su patrimonio local enfatizando en uno de los elementos iconográficos más representativos de la ciudad que los vio nacer y crecer.

La implementación de las tres etapas de la investigación y el seguimiento al desarrollo alcanzado por los escolares a partir de los diversos métodos y técnicas desde el punto de vista cualitativo nos permitió concretar los siguientes elementos como modo de generalización:

- Una mayor seguridad de los escolares en el desarrollo de los talleres en cuanto al conocimiento adquirido así como las habilidades obtenidas, bajo la orientación y dirección de la instructora de arte de la especialidad.
- Abandono de temores en la realización compositiva, así como mayor interés por reflejar sus experiencias cognitivas y afectivas en este sentido.
- Desde el punto de vista de las técnicas para dibujar, se apreciaron mayores habilidades para ello, destacar que en todo momento contaron con el apoyo constante de la instructora de arte para el desarrollo de los mismos.
- Se logró la comprensión y sensibilidad suficientes para tratar de familiarizar al escolar con el medio que visualiza, aprendiendo adecuadamente cuáles son los rasgos que lo hacen único y diferente en su propio contexto en el cual desarrolla su vida.
- Ofrece posibilidades para que los escolares se expresen libremente a partir de lo que aprecian de su entorno patrimonial local y así poder potenciar valores importantes en cuanto a la conservación y cuidado del mismo en función de su preservación para las futuras generaciones.

- Permitió lograr una mejor vinculación entre las asignaturas que componen el currículo de estudio del grado en el que se encuentran los escolares, insertando al mismo tiempo a todos los maestros y demás personas que interactúan con ellos durante su proceso docente educativo, incluyendo las actividades extradocentes y extraclases.
- Se logró un mejor vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad por lo que aporta cada uno de estos contextos en la contribución al desarrollo de la educación patrimonial en los escolares a partir de la conservación y cuidado de su patrimonio.

Luego de no emerger nuevos datos aportativos, se procede al abandono del campo realizando una actividad cultural en la escuela con la implicación de los factores, donde la familia de conjunto con la instructora de arte, los escolares y maestros realizaron la inauguración de un espacio permanente de exposiciones en la escuela, tomando como referente los dibujos realizados por los escolares, denominado “Lam entre nosotros”, como especie de iniciativa se colocó una cinta para la inauguración y las palabras del catálogo fueron realizadas de manera conjunta por las tres instituciones, la Casa de Cultura, la Galería de arte Wifredo Lam y la escuela. Se seleccionó al azar uno de los escolares para su lectura, propiciando de esta forma encuentro de saberes con la historia sagüera desde diferentes perspectivas.

Mediante el Taller de Plástica se puede lograr una educación integral que debe partir de una concepción pedagógica adaptada a la peculiaridad del escolar, teniendo en cuenta lo que en técnicas de aprendizaje denomina enseñanza-individualizada. Se trata de educar con identidad.

Globalizando los lenguajes desde la Plástica con todos sus recursos expresivos se consigue una sucesión de experiencias distintas, y se obtiene un lenguaje

más completo, más rico y global, sin amputaciones ni limitaciones, pues el lenguaje oral, corporal, escrito o plástico forman parte de la experiencia siempre que el escolar lo necesite. Por eso se considera que el docente responsable de las distintas áreas debe proponer proyectos de trabajos globalizados desde sus materias para que, al abordar los escolares las distintas asignaturas del ciclo, se incida por el carácter globalizador u holístico que a su vez genera y potencia la investigación - acción - colaborativa en el aula y que al mismo tiempo dote de herramientas didácticas a los instructores de arte para el trabajo con elementos patrimoniales identitarios.

El taller de plástica concibe la conducta del escolar como un proceso que tras la recepción sensorial se selecciona (atención), se toma conciencia de ella (percepción), se retiene y evoca (memoria), se categoriza (pensamiento), se transmite (lenguaje), se comprende (inteligencia), se potencia (creatividad) y se integra (personalidad). Además propicia tener capacidad de comprensión y sensibilidad suficientes para tratar de familiarizar al escolar con el medio que visualiza, aprendiendo adecuadamente cuáles son los rasgos que lo hacen único y diferente en su propio contexto en el cual desarrolla su vida.

Conclusiones

El desarrollo de la Educación Patrimonial local en la escuela primaria se logra propiciando la interacción del escolar con su entorno más próximo, lo que favorece la concientización en los mismos de los elementos del entorno cultural donde desarrolla su vida, utilizando para ello los talleres de apreciación – creación que desarrollan los instructores de arte.

Los procedimientos desarrollados perfeccionan sistemáticamente la formación socio-cultural del niño, de ahí el valor intrínseco que tienen y sirven para un mejor aprovechamiento del estudio, la intención del conocimiento y amor de lo que caracteriza su entorno más próximo.

Bibliografía

- Addine Fernández, F. (2002). Caracterización del Modelo de Actuación del profesional de la educación. Revista Varona, pps 10-21.
- Ares Areces, G. (1982). La Apreciación artística como aspecto importante del desarrollo estético de nuestros educandos. Revista Educación.(44).
- Arjona, M. (1986). Patrimonio cultural e identidad. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Arjona, M. (1982). Conferencia mundial sobre políticas culturales. Unesco, México.
- Aroche y Carvajal, A. (Septiembre - Diciembre de 1991). Los niños y la creatividad. Revista Simiente.(Nº 3).
- Aroche y Carvajal, A. (1995). La apreciación y la producción plástica del niño cubano. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Baéza García, M. (2006). Hacia una comunicación más eficaz. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cabrera Salort, R. (1981). Apreciación de las artes visuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cabrera Salort, R. (1989). Metodología de las Artes Plásticas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cabrera Salort, R. (1989). Notas sobre Educación Estética, Artística y Plástica. La Habana.

Cantón Arjona, V. (2008). La Educación Patrimonial como una estrategia para la formación ciudadana. Taller sobre Patrimonio. 3ra Reunión Iberoamericana de Escuelas Asociadas a la Unesco/REDPEA, México.

Castro Ruz, F. (1961). Palabras a los intelectuales. Ciudad Habana.

Castro Ruz, F. (2004). Discurso en la graduación del primer curso de Escuelas de Instructores de Arte. Santa Clara.

Cultura, C. N. (2005). Indicaciones metodológicas para el funcionamiento de los Centros Provinciales y Casas de Cultura. La Habana.

Cultura, C. N. (2005). Programa de talleres de Apreciación - Creación y Apreciación y Creación para los instructores de arte en la enseñanza primaria y secundaria básica. La Habana.

De Armas, N. S. (2009). La metodología como resultado científico. Villa Clara.

Educación Superior, M. d. (2007). Reglamento de Trabajo Metodológico para la Educación Superior. La Habana.

Enebral Rodríguez, R. (2004). Educación plástica, Identidad cultural y Tecnología educativa. Revista Pedagogía y Sociedad, Volumen 5(Nº 9).

Enebral Rodríguez, R. (2006). Recuperado el julio de 2014, de <http://www.ilustrados.com>

Enebral Rodríguez, R. (2006). Fundamentos teóricos y metodológicos acerca del tratamiento de la formación de la identidad cultural a partir de las potencialidades de la Educación Plástica en el 1º ciclo de la escuela primaria. Revista Odiseo.

- Enebral Rodríguez, R. (2012). La preparación del maestro primario para la concepción de un ambiente identitario en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación plástica. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas., UCP "Capitán Silverio Blanco", Sancti Spíritus.
- García Alonso, M. y. (1996). Modelo teórico para la identidad cultural. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana.
- Gómez Hernández, T. R. (2014). La Educación Patrimonial de los docentes de preuniversitario en Remedios, Monumento Nacional. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP Félix Varela, Villa Clara.
- Gómez Morales, Y. (2010). El desarrollo de la cubanía en los niños (as) del segundo ciclo de la escuela primaria desde la expresión plástica. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Villa Clara.
- Gómez Morales, Y., & Rodríguez Becerra, F. (17 de septiembre de 2010). El desarrollo de la cubanía y su vínculo con el desarrollo psicográfico de los niños de la escuela primaria. Electrónica Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- Gómez Morales, Y., & Rodríguez Palacio, A. (19 de Diciembre de 2008). Los talleres de creación plástica para el desarrollo del valor patriotismo en los alumnos del segundo ciclo de la escuela primaria. IV Encuentro teórico Universalización y Sociedad. Santa Clara., Villa Clara, Cuba: Samuel Feijoo.

- González Abreu, J. (2010). El taller como forma de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior. UCP "Félix Varela", Villa Clara.
- González Suárez, A. (2013). Talleres para promover el conocimiento de la historia del teatro cubano en estudiantes de preuniversitario. Trabajo de Diploma, UCP "Félix Varela Morales", Villa Clara.
- Guerra Cabrera, J. I. (2001). La plástica y el medio ambiente: propuesta de instrumentalización metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular. Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna, España.
- Junco Valdés, R. y. (1992). Apuntes sobre las artes visuales en Cuba. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y. (1987). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leyva, W. (2000). Cultura y comunidad. . La Habana: Ed. Editora Política.
- Martínez Migueles, M. (1994). Investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Ed. Trillas. S.A.C.V.
- Milia Martínez, A. D. (2014). Modelo pedagógico de utilización de la historia local, con enfoque de historia social, en los componentes del proceso dirigido a perfeccionar la formación inicial del profesor de Historia. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP Félix Varela, Villa Clara.
- Mc Pherson Sayú, M. (2004). La Educación ambiental en la formación de docentes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Miguel Martínez, M. (1994). Investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Ediciones Trillos.
- Mined. (1989). Metodología de la enseñanza de las Artes Plásticas. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Mined. (2010). Modelo del profesional del instructor de arte. La Habana.
- Mined. (2013). Programa de Quinto Grado de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2008). Modelo de escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Vallejo, E. (2013). La Educación Patrimonial en la formación inicial del profesional de la carrera Biología - Geografía. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP Félix Varela, Villa Clara.
- Rodríguez, G. G. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Rumbaut, M. C., & Ares, G. (1982). El arte de ver y escuchar. Segundo ciclo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Santos Abreu, I. (2005). Educación Patrimonial. Curso Precongreso Pedagogía 2005, La Habana.
- Seijas Bagué, C. R. (2008). La preparación de la maestra del grado preescolar en el área de desarrollo de Educación Plástica para el tratamiento a la identidad cultural local en la actividad programada. Tesis en Opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Sancti Spíritus.

Seijas Bagué, C. R. (2010). La identidad cultural en las disciplinas del ciclo artístico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Tabloide de Universidad para Todos, C. d. (2002). Concepto de Patrimonio. La Habana.

Unesco. (2005). Directrices prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial. Recuperado el 2014, de <http://www.whc.unesco.org>

Vidal Pla, L. (Abril - Junio de 7). La relación Historia local - Identidad cultural: sus potencialidades para la labor educativa en la escuela primaria. Educación y Sociedad(Nº 2). Obtenido de Internet www.ucp.ca.rimed.cu

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

**LA REPROBACION Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE
NUEVO INGRESO Y SU RELACION CON EL FACTOR SALUD DE LAS
CARRERAS DE INGENIERIA EN GESTION EMPRESARIAL Y CONTADOR
PÚBLICO EN EL INSTITUTO TECNOLOGICO DE PIEDRAS NEGRAS**

MAYL. Araceli Maldonado Mancha
Mail: aramm1969@hotmail.com
MAE. Artemisa Monserrato Gallardo Sánchez
Mail: artemisagallargo@hotmail.com
MPE. Aidé Vásquez Hernández
Mail: profeaide@hotmail.com
MC. María Reyna Popocatl Flores
Mail: reynapopocatl@yahoo.com
MPE. Juvenal Genaro Guadalupe Contreras Gallardo Mail:
electro_genaro@hotmail.com

**INSTITUTO TECNOLOGICO DE PIEDRAS NEGRAS
PERTENECIENTE AL
TECNOLOGICO NACIONAL DE MEXICO**

Resumen.

Sin duda el rendimiento académico de los estudiantes a nivel superior depende de diversos factores entre los que se encuentran los problemas de salud. En el Instituto Tecnológico de Piedras Negras se manifiesta un alto porcentaje de estudiantes con materias reprobadas en las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y Contador Público por lo que se realiza este estudio exploratorio con estudiantes de nuevo ingreso de 2013 a 2015. Este trabajo presenta los resultados del análisis de información recabada en encuesta que incluye diversas variables que permiten detectar los elementos vulnerables para su oportuna atención y disminuir el índice de reprobación y deserción.

Palabras clave:

Estudiantes, aprendizaje, salud, reprobación y deserción.

Introducción.

La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. (Organización Mundial de Salud, 2014)

Uno de los factores que afecta a los estudiantes en su desarrollo y desempeño académico es el factor salud y los problemas psicofisiológicos que enfrenta, ya que esta abarca no solo el bienestar físico sino también el bienestar mental y social como lo describe la Organización Mundial de Salud. Uno de los objetivos de la Educación Superior en México es impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, para contribuir a la edificación de una sociedad más justa. (Subsecretaría de Educación Superior, 2016) Para lograr esto se requiere de estudiantes que terminen su carrera profesional o a nivel superior sin embargo nos enfrentamos con diversos factores que lo hacen imposible, por lo que el Instituto Tecnológico de Piedras Negras como parte importante y elemental de formación tiene implementado el programa de tutorías en busca de frenar dichos factores. Por lo anterior se realiza un análisis a los estudiantes de nuevo ingreso del Instituto Tecnológico de Piedras Negras, de las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y Contador Público de 2013 a 2015 detectando si padecen enfermedades o algún trastorno psicofisiológico que le esté afectando en su desempeño académico y lo que es más grave le lleve a abandonar sus estudios superiores no formando parte del logro del objetivo principal de la educación superior que es formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación. (OEI, 1994) .

El abandono y el rezago escolar son fenómenos que involucran factores individuales, escolares, sociales e institucionales. Uno de los factores individuales que afectan el rendimiento escolar son los problemas de salud.

Los resultados de estudios relacionados con el tema revelan que los adolescentes que experimentan un mal estado de salud obtienen resultados educativos inferiores a los de sus pares con buen estado de salud, como reprobación de asignaturas y/o grados escolares, y malos resultados en las pruebas estandarizadas. (Jiménez Franco Valentina, s/d)

El estrés constituye uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad, especialmente por su relación con la aparición de cierto tipo de enfermedades, el manejo y adaptación a situaciones difíciles y el desempeño en general.

Toda universidad tiene como objetivo el éxito académico de sus estudiantes, y las deficiencias en el ambiente universitario se pueden manifestar en las formas de rendimiento académico bajo y el abandono de la universidad por el estudiante. El rendimiento académico es la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos o también es la expresión que permite conocer la existencia de calidad en la educación a cualquier nivel. Un rendimiento académico bajo, significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos, además de que no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referente al material de estudio, lo que se encuentra relacionado con diversos factores como son: sociales, físicos, mentales, económicos y de hábitos de estudio. (Jara, et al. 2008)

Para toda institución educativa es fundamental cuidar la permanencia escolar por lo que se ve en la necesidad de establecer las estrategias que disminuyan el abandono y rezago académico. Se presentan varios elementos que son determinantes en propiciar el debido desarrollo del estudiante entre los que está el gozar de buena salud.

Según el Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), solo el 2.5% de los habitantes realiza estudios superiores técnicos y profesionales, lo que obliga a cada institución educativa en el país a averiguar qué está pasando e implementar las estrategias necesarias para que los estudiantes que ya ingresaron permanezcan y terminen su carrera y además tratar por todas las formas posibles de incrementar el número de estudiantes de ingreso.

Según la Secretaría de Educación del Estado de Coahuila en el Instituto Tecnológico de Piedras Negras se atiende a 1412 estudiantes representando el 34% del total de jóvenes que deciden estudiar una carrera a nivel profesional (SEDU, 2015), de los que el 38% reprueba alguna materia en el semestre. En el

área de estudio que es ciencias económico administrativas, en sus carreras de Gestión Empresarial y Contador Público, los estudiantes que reprueban algunas materias comprenden el 30% y el 28% respectivamente, que representan del total de estudiantes con materias reprobadas de las dos carreras el 24%. Por otra parte de 432 estudiantes que se inscriben en el semestre agosto-diciembre 2015 en las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y Contador Público, egresan 51, es decir el 11.8% y únicamente se inscriben en el siguiente semestre 350 estudiantes representando el 91.8% pues 31, el 8.2%, ya no regresan (calculado con datos del Sistema de Información Integral del ITPN).

Desarrollo.

En septiembre de 1976 fue creado el Instituto Tecnológico de Piedras Negras ofreciendo las carreras de Licenciatura en Administración de Empresas e Ingeniería Industrial en Electrónica, iniciando con 69 estudiantes en Licenciatura en Administración de Empresas y 90 en Ingeniería Industrial en Electrónica, dando un total de 159 estudiantes.

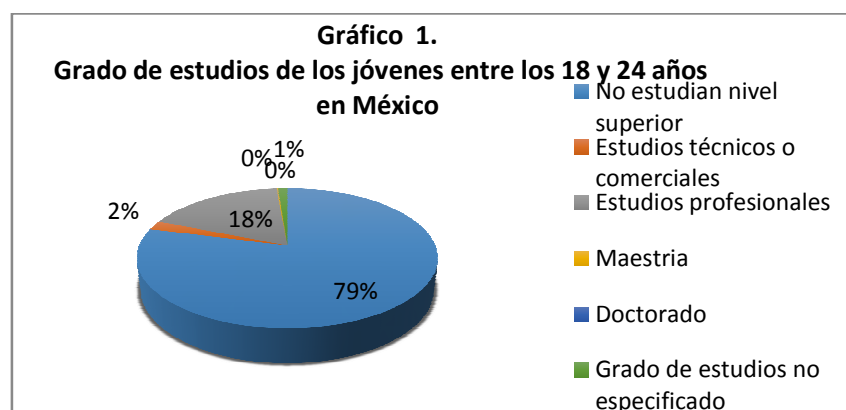
Actualmente ofrece 7 carreras dando respuesta a las necesidades del sector productivo de la región.

Tabla no. 1. Carreras y número de estudiantes en el ITPN en 2016

CARRERA	HOMBRE	MUJER	TOTAL
Ingeniería Industrial	344	184	528
Ingeniería Electrónica	55	10	65
Ingeniería Mecatrónica	248	24	272
Ingeniería en Sistemas Computacionales	95	36	131
Ing. En Tecnologías de información y Comunicación	27	18	45
Ingeniería en Gestión Empresarial	104	241	345
Contador Público	32	67	99
TOTAL ESTUDIANTES	905	580	1485

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del Sistema Integral de Información del ITPN

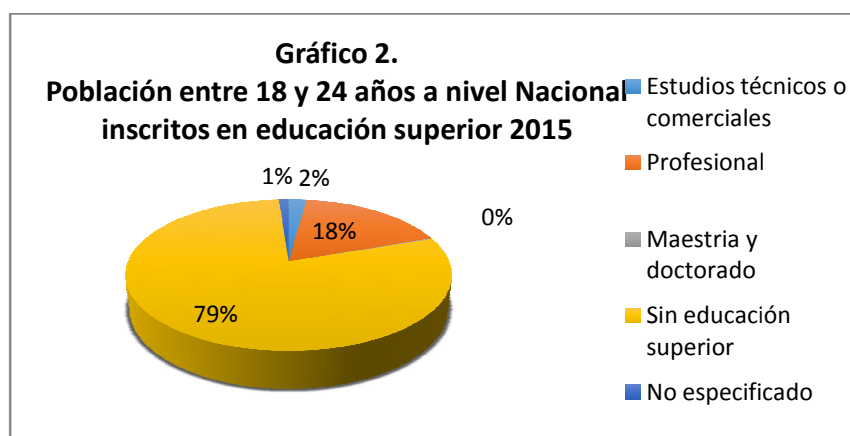
En México según el Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) del total de la población 14,207,435 son jóvenes entre los 18 y 24 años, es decir en edad de realizar sus estudios superiores.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI

Por diferentes razones 79% de estos jóvenes no estudia a nivel superior, 18% si está estudiando a nivel superior, 2% realiza estudios técnicos o comerciales, 0.17% maestría y .02 doctorado. Del 1% de los jóvenes en dichas edades no está especificado su grado de estudios. Por lo que se puede apreciar es un porcentaje muy alto el número de jóvenes que después de terminado el bachillerato no continúa estudiando. Se concluye en dicho censo que en el país el grado de estudios en promedio es de 8.6 grados lo que representa un poco más de segundo de secundaria.

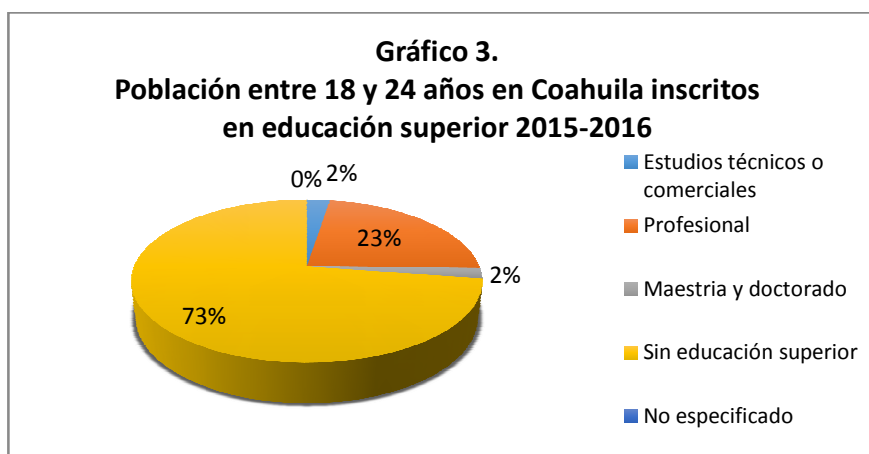
En 2015 de conformidad con tasa de crecimiento medio anual de población nacional 1.8 según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), la población nacional es de 122,817,407 habitantes de los cuales 15,532,972 están en las edades de 18 y 24 años .



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI

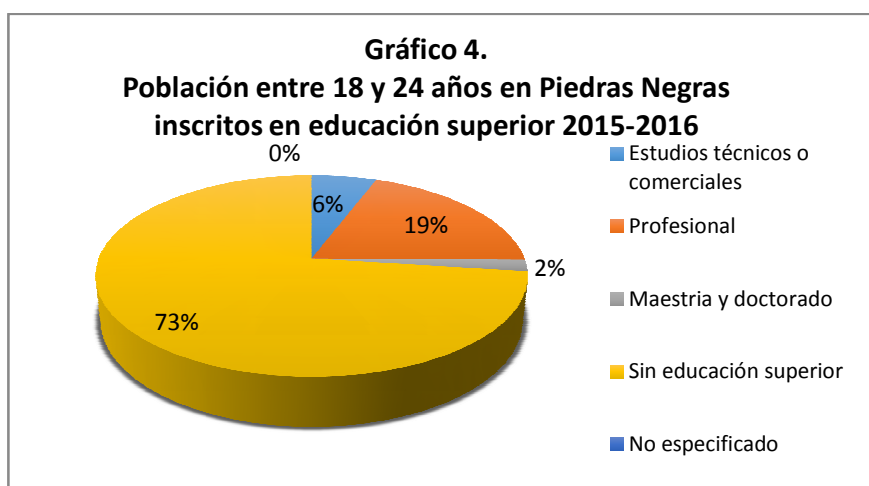
Donde 12,278,111 jóvenes entre 18 y 24 años no continuaron con estudios superiores después de terminar la preparatoria o el bachillerato, únicamente 324,786 realizan estudios técnicos o comerciales, 2,721,291 realizan estudios profesionales, 29,274 cursan alguna maestría o doctorado en tanto que 179,510 no está especificado (INEGI, 2010). En la gráfica anterior se presenta en términos porcentuales.

En 2015-2016 Coahuila cuenta con 9,389 jóvenes que cursan estudios técnicos, 85,040 realizan estudios profesionales, 7,924 estudios de posgrado. Considerando que el total de la población del estado de Coahuila que está entre los 18 y 24 años es de 373,280 determinado con la tasa de crecimiento medio anual de población en Coahuila 2.0 según perspectiva estadística de Coahuila del Instituto Nacional de estadística y geografía con base en los registros del Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010), 270,927 jóvenes no cursan estudios a nivel superior después de haber terminado la educación media superior siendo un alto número representando el 73% del total de jóvenes en edades de estudios superiores. Se presenta a continuación un análisis gráfico en términos porcentuales.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI y SEDU de Coahuila

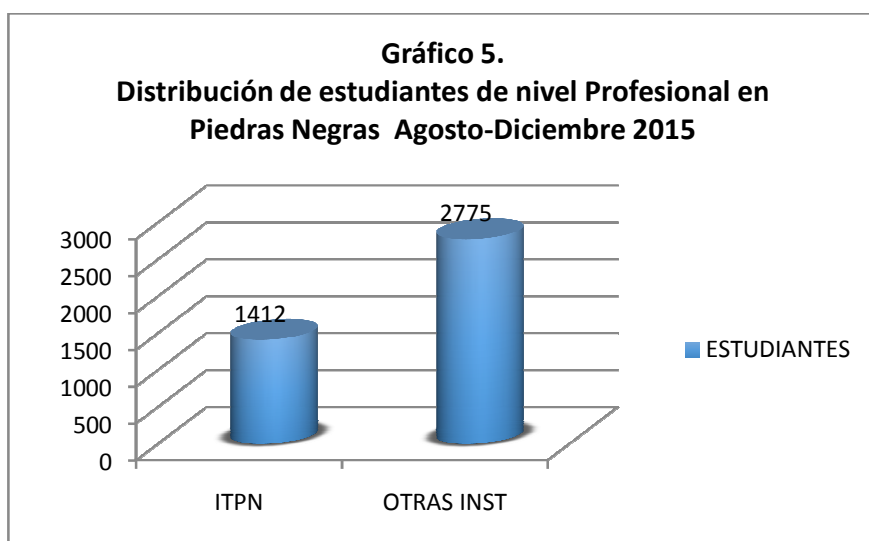
En 2015-2016 en Piedras Negras 1,230 jóvenes realizan estudios técnicos o comerciales, 4,187 estudios profesionales, 400 estudios de posgrado, 15,673 deciden no estudiar después de la preparatoria o bachillerato. Total habitantes entre los 18 y 24 años 21,490. A continuación se presenta un análisis gráfico en términos porcentuales derivado de estos datos.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI, SEDU de Coahuila y CONAPO

Como podemos ver tanto a nivel nacional, estatal como municipal el número de jóvenes que no continúa con sus estudios superiores es muy alto y preocupante, los porcentajes de quienes deciden estudiar después de la preparatoria tanto estudios técnicos como profesionales se mantiene, aunque representa un porcentaje muy pobre.

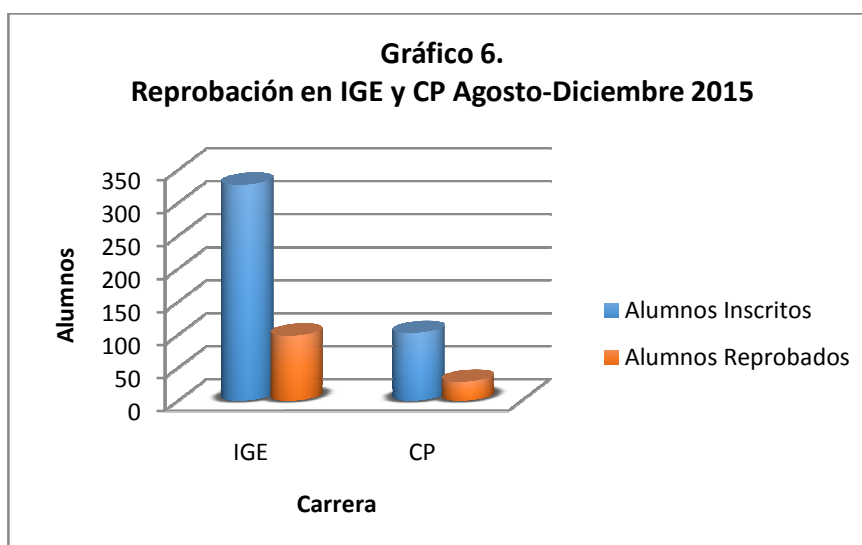
En Piedras Negras se ofrecen diferentes carreras a nivel profesional técnico y a nivel profesional superior en las diferentes instituciones de las que forma parte importante el Instituto Tecnológico (ITPN) captando un 33.7% del total de jóvenes que decide estudiar a nivel profesional superior. (SEDU, 2015)



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI, SEDU de Coahuila y Sistema Integral de Información del ITPN

En el periodo Agosto-Diciembre 2015 se inscribieron al ITPN 1412 estudiantes de los cuales 539 reprobó alguna materia representando un 40%.

En las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y en Contador Público en el semestre de Agosto-Diciembre 2015 se registraron un total de 431 estudiantes lo que representa un 30.5% del total de estudiantes en el semestre.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de Sistema Integral de Información del ITPN

En la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial al término del mismo semestre de 328 estudiantes 99 reprobaron alguna materia, es decir un 30% de los estudiantes.

En la carrera de Contador Público en el mismo semestre de un total de 103 estudiantes 29 reprobaron alguna materia, es decir un 28%.

Para toda institución educativa es fundamental cuidar la permanencia escolar por lo que se ve en la necesidad de establecer las estrategias que disminuyan el abandono y rezago académico. Se presentan varios elementos que son determinantes en propiciar el debido desarrollo del estudiante entre los que está el gozar de buena salud.

Según el Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), solo el 2.5% de los habitantes realiza estudios superiores técnicos y profesionales, lo que obliga a cada institución educativa en el país a averiguar qué está pasando e implementar las estrategias necesarias para que los estudiantes que ya ingresaron permanezcan y terminen su carrera y además tratar por todas las formas posibles de incrementar el número de estudiantes de ingreso.

Según la Secretaría de Educación del Estado de Coahuila en el Instituto Tecnológico de Piedras Negras se atiende a 1412 estudiantes representando el 34% del total de jóvenes que deciden estudiar una carrera a nivel profesional (SEDU, 2015), de los que el 38% reprueba alguna materia en el semestre. En el área de estudio que es ciencias económico administrativas, en sus carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y Contador Público, los estudiantes que reprueban algunas materias comprenden el 30% y el 28% respectivamente, que representan del total de estudiantes con materias reprobadas de las dos carreras el 24%. (SII, 2016) Por otra parte de 432 estudiantes que se inscriben en el semestre agosto-diciembre 2015 en las carreras de Ingeniería en Gestión

Empresarial y Contador Público, egresan 51, es decir el 11.8% y únicamente se inscriben en el siguiente semestre 350 estudiantes representando el 91.8% pues 31, el 8.2%, ya no regresan (calculado con datos del Sistema de Información Integral del ITPN).

Uno de los objetivos la institución es reducir los índices de reprobación y deserción, por lo que se realiza su análisis buscando detectar los problemas de aprendizaje y abandono escolar relacionados con la salud del estudiante, así como proponer alternativas de solución y estrategias a implementar que ayuden a disminuirlos.

El método a utilizar en este proyecto es investigación descriptiva consiste en conocer las situaciones que se presentan, costumbres y actitudes por medio de la descripción de los sucesos de los estudiantes y su salud, los diferentes problemas que presentan en consecuencia al problema el análisis documental que se realizará por medio de recolección de información a través de la observación directa e indirecta, entrevistas y encuestas.

Se calcula la muestra estadística con la fórmula:

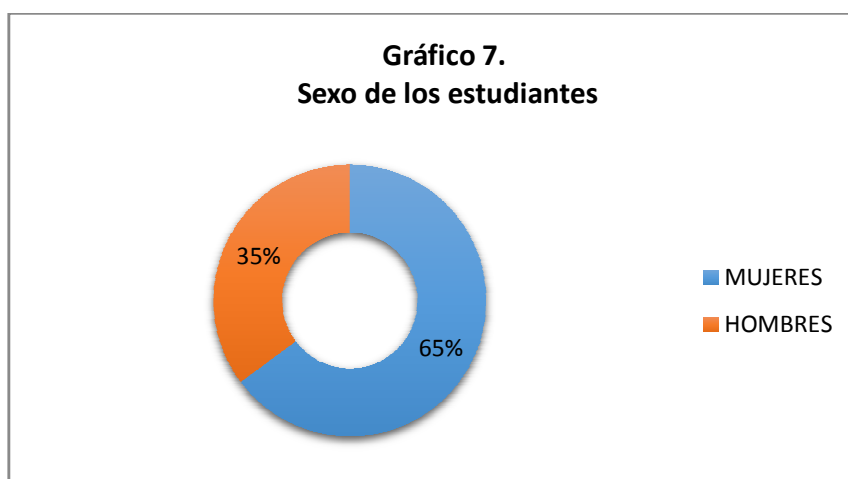
$$n = \frac{N Z_a^2 p * q}{d^2 (N - 1) + Z_a^2 p * q}$$

Donde:

- N = Total de la población
- $Z_{\alpha} = 1.96$ al cuadrado (si la seguridad es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)
- q = 1 – p (en este caso 1-0.05 = 0.95)
- d = precisión (en su investigación use un 5%).

La población estudiantil del ITPN de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial Y Contador Público de nuevo ingreso de 2013 a 2015 son 69 estudiantes EN Contador Público, y el tamaño de la muestra es de 59 estudiantes Y 165 estudiantes en Ingeniería en Gestión Empresarial y el tamaño de la muestra es de 117 estudiantes, con un 95% de confianza y 5% de error.

Para realizar el análisis y determinar el impacto que tiene el factor salud en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y Contador Público de 2013-2015 de las variables seleccionadas se obtuvieron los siguientes resultados:



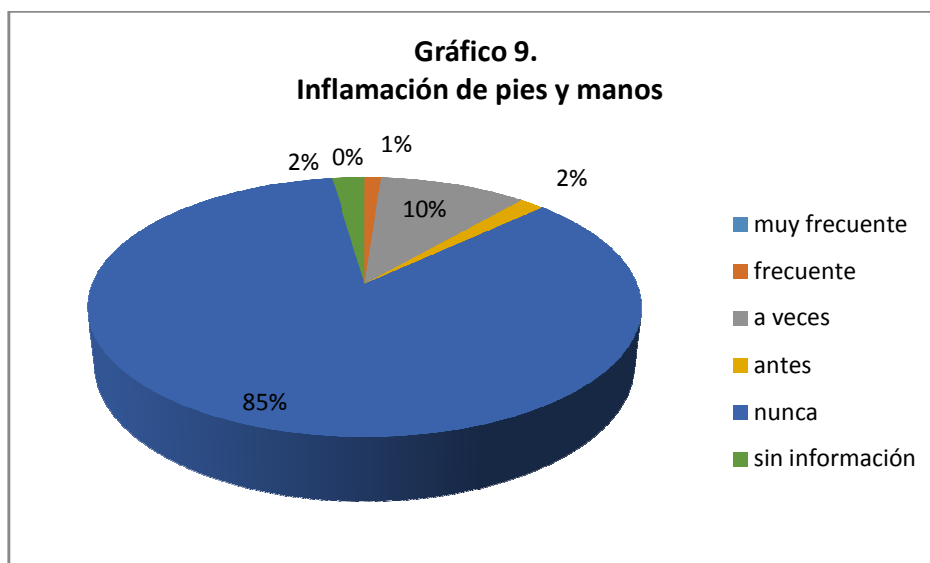
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

El análisis realizado a las variables que corresponden a la salud del estudiante se aplicó a 176 estudiantes donde 65% son mujeres y 35% hombres, con un peso promedio de 63.2 k y una estatura de 1.64m.



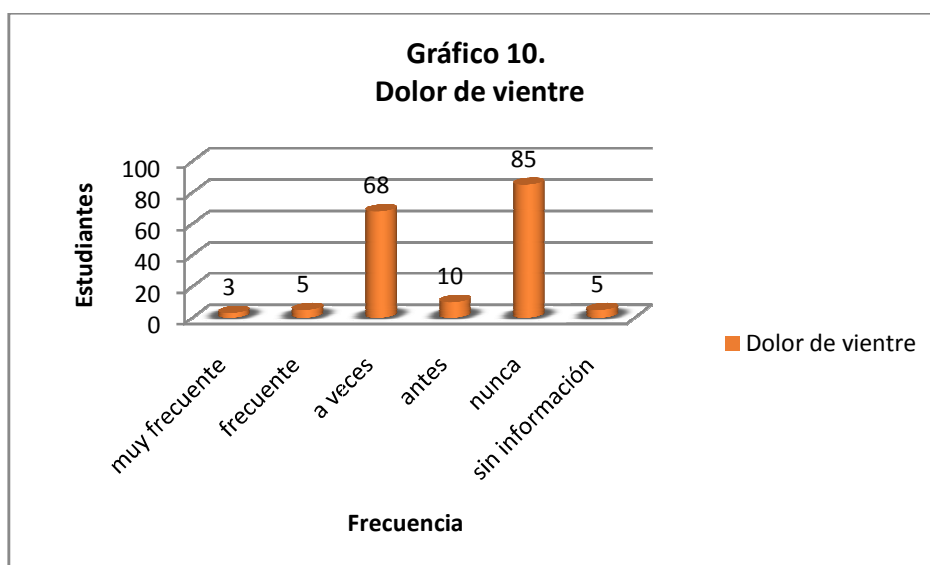
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

En relación a discapacidad 90% de los estudiantes encuestados mencionan no padecer ninguna, sin embargo 5.7% tiene problemas de visión, 1.7% sufre de asma, 1.1% presenta problema en sus extremidades inferiores y 1.7% padece de alergias, dolor de cabeza y dificultad de movimiento.



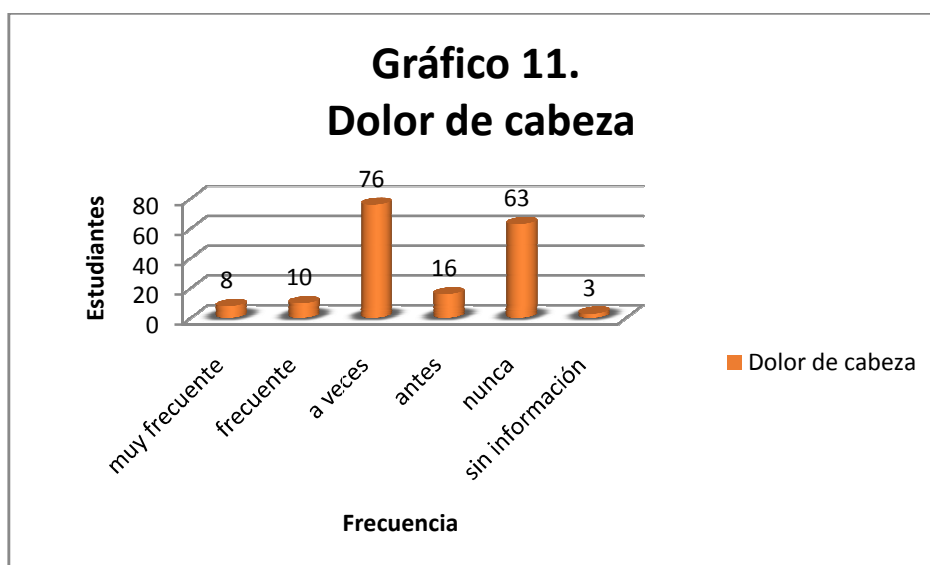
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

En cuanto sufrir de inflamación de manos y pies 85% de los encuestados menciona que nunca ha padecido de este problema, 10% solo algunas veces, 2% sufrió de esta afectación anteriormente, 1% lo está padeciendo y 2% de los encuestados no dieron información.



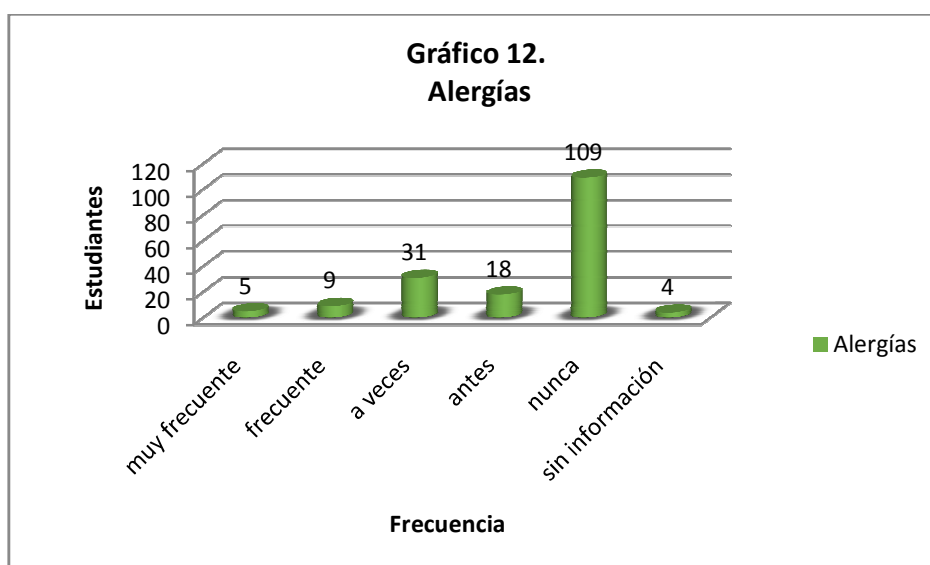
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Por otra parte en relación a padecimientos abdominales la respuesta de los encuestados dice que el 48% no presenta este problema, 38% algunas veces, 6% anteriormente, sin embargo 3% sufre de dolor de vientre frecuentemente y 2% muy frecuente. 3% no da la información.



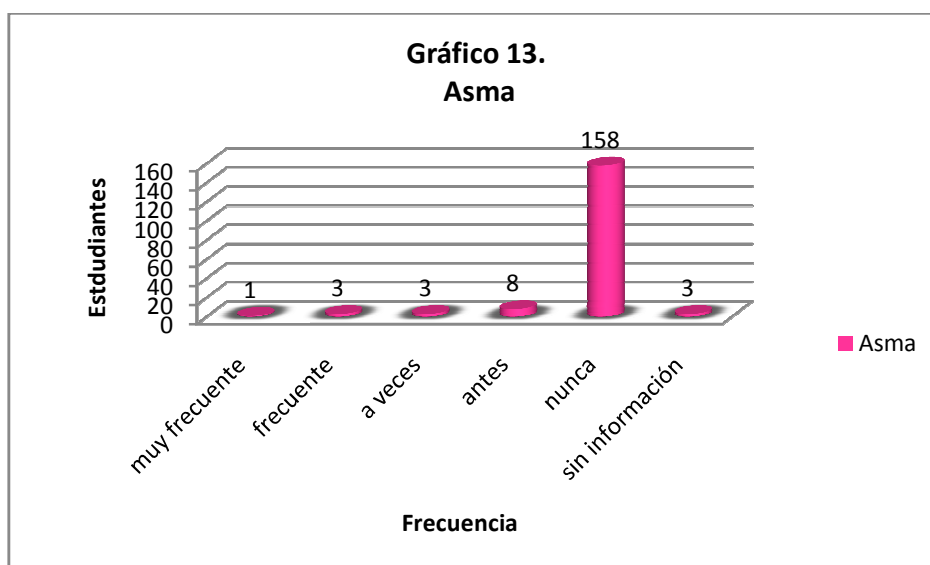
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

En relación a dolor de cabeza el 36% no lo padece y el 43% solo a veces, el 10% con frecuencia lo que nos refleja que más de un 50% de los estudiantes encuestados padecen dolor de cabeza. Anteriormente lo padecían el 9% y 2% no proporciona información.



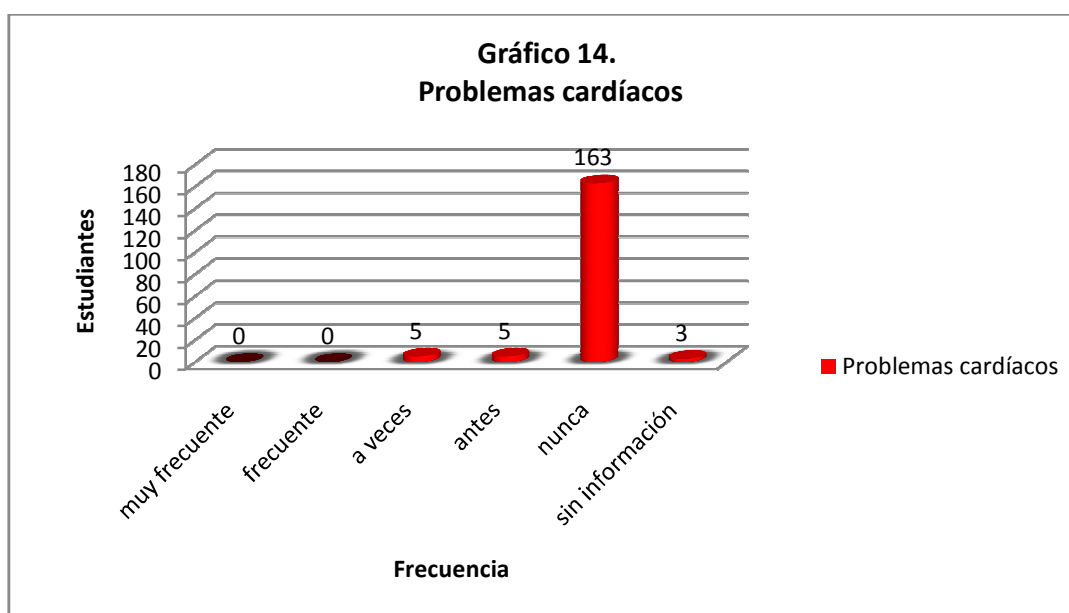
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

En esta gráfica podemos notar que la mayoría de los encuestados dice no tener problemas de alergias representando un 62%, por otra parte 26% menciona que algunas veces, frecuente y muy frecuentemente se ve afectado por alguna alergia, 10% padeció anteriormente y 2% no proporciona información.



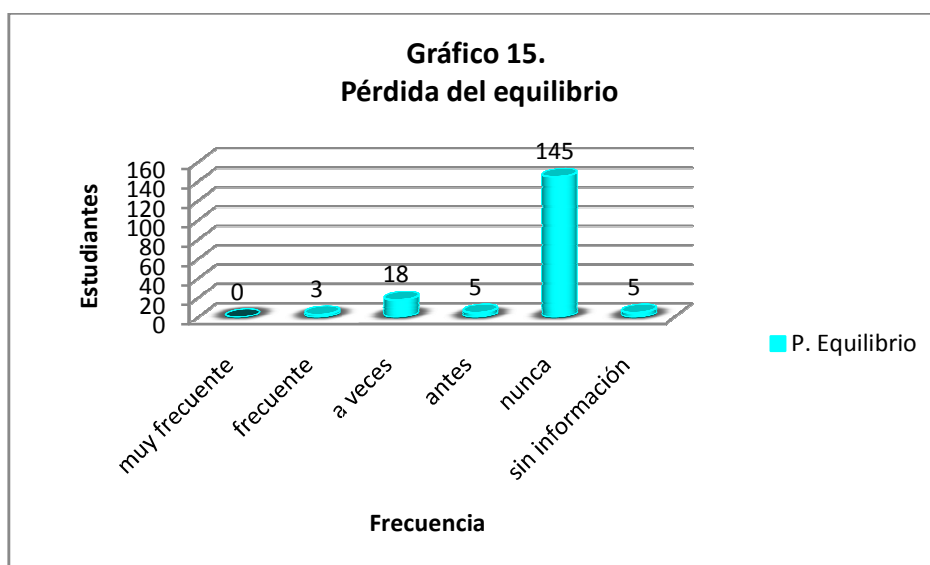
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

En cuanto a dificultades respiratorias relacionadas con asma, según la gráfica anterior nos dice que el 90% no presenta este problema, 4% lo presentó anteriormente, 4% dice padecer asma algunas veces o de forma frecuente y 2% de los encuestados no da información.



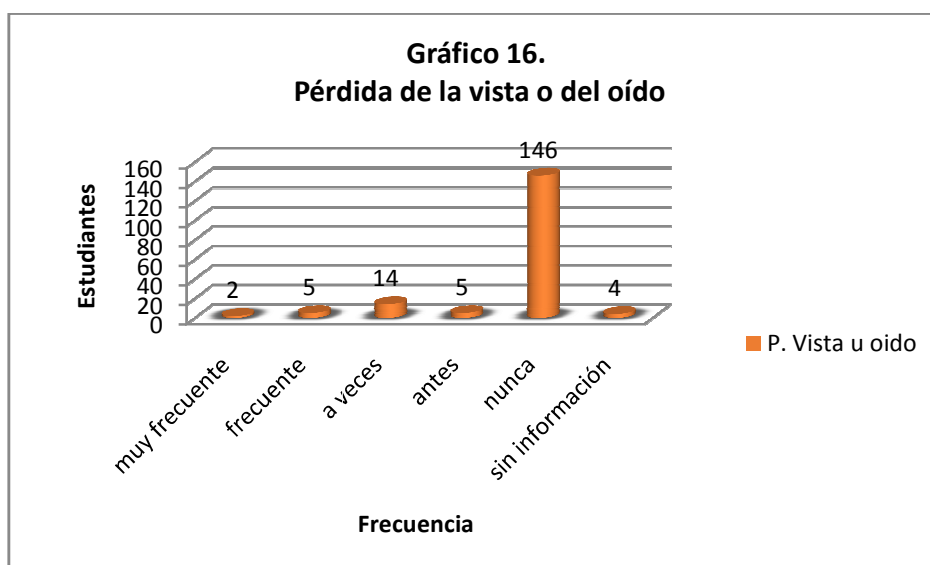
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Como podemos observar en la gráfica número 14 prácticamente no existen enfermedades del corazón lo que seguramente tiene relación estrecha con la edad de los estudiantes. 93% nunca ha padecido problemas cardíacos, 3% algunas veces y 3% presentó este tipo de enfermedad anteriormente.



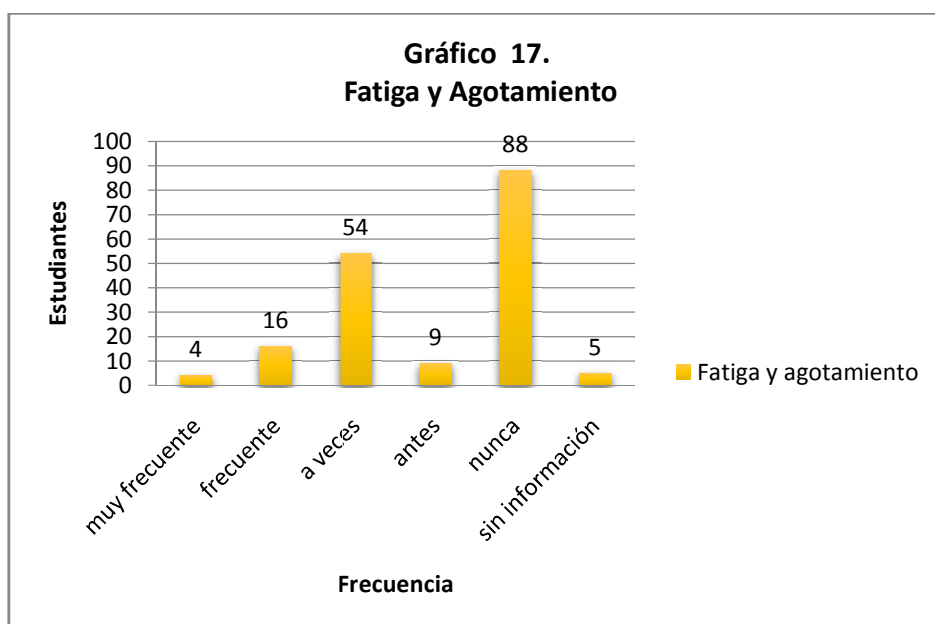
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

La gráfica que antecede nos refleja que en relación a si los estudiantes tienen o han padecido de desorden en el equilibrio el 82% manifiesta que nunca lo ha padecido, 10% algunas veces, 3% antes, 1.7% tiene en forma frecuente desequilibrio y 3% no proporciona esta información.



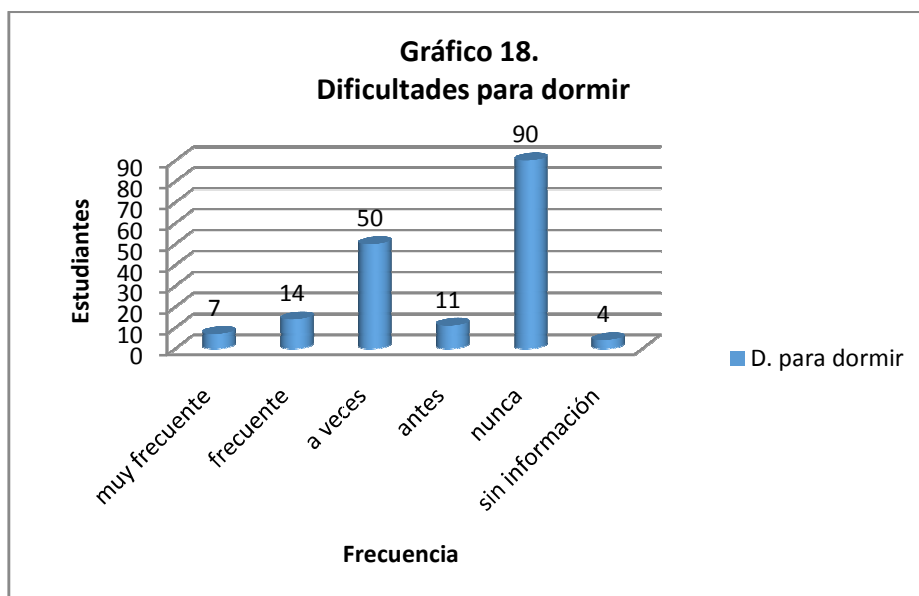
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

La gráfica no. 16 nos refleja que en lo que corresponde a falta de visión o pérdida del oído, la mayoría de los estudiantes encuestados no han tenido esta falta o disminución, pues 83% nunca ha sentido que esté perdiendo la vista u oído, por otra parte el 8% dice que a veces siente que se le dificulta ver u oír, 3% en forma frecuente, 3% antes y 1% muy frecuentemente tiene disminución de la vista o del oído. 2% no proporciona la información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

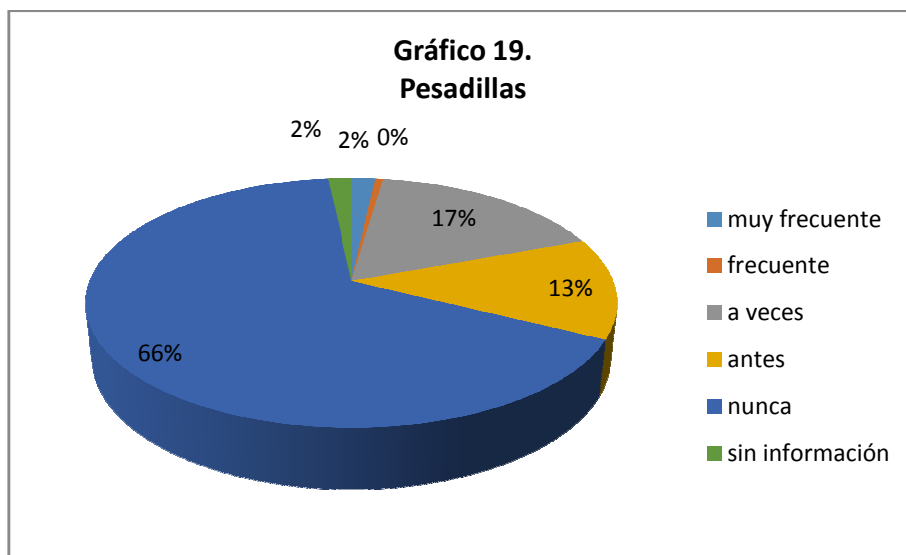
En cuanto a sentir fatiga y agotamiento los estudiantes encuestados respondieron que nunca sienten agotamiento 50%, solo algunas veces sienten cansancio 31%, sin embargo, de forma frecuente 9%, lo sintió anteriormente 5% y muy frecuentemente 2%. 3% de los encuestados no proporcionaron la información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

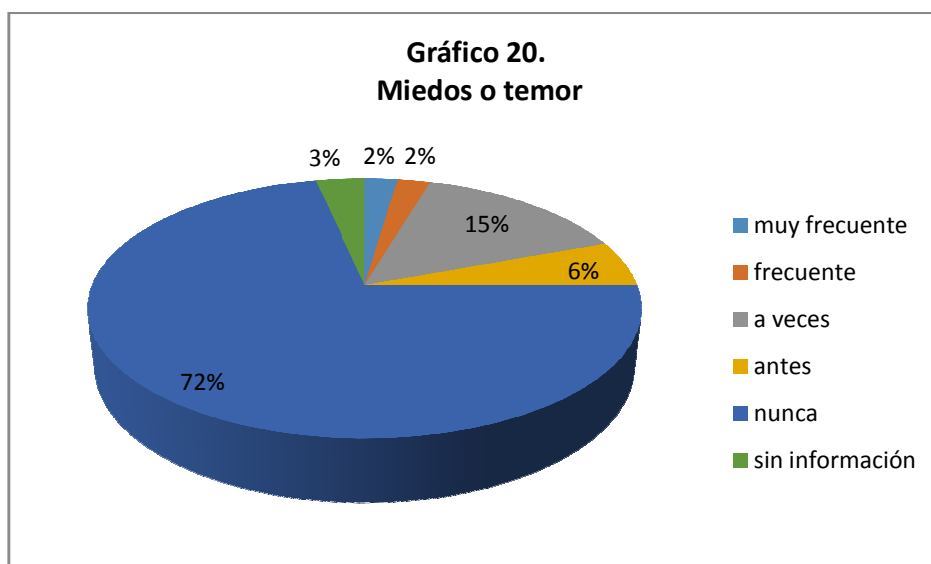
Se analizó también si los estudiantes tienen dificultades para dormir de lo que resultó que el 51% nunca sufre de insomnio o problemas para dormir, 29%

algunas veces, de forma frecuente 8%, mencionaron que antes presentaban algún inconveniente para dormir 6%, pero se les dificulta dormir muy frecuentemente al 4%. No dio la información 2% de los estudiantes encuestados.



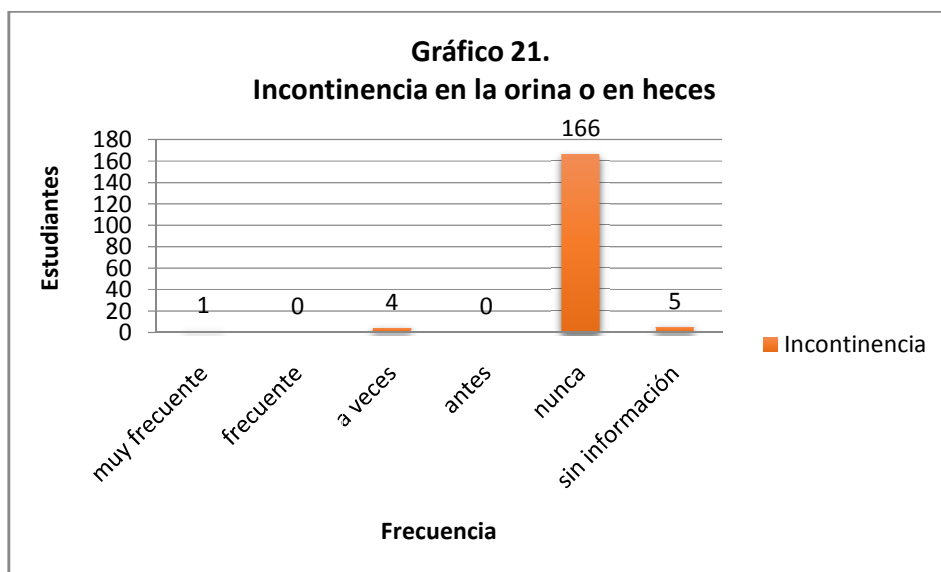
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

66% de estudiantes encuestados manifestaron nunca tener pesadillas, 17% algunas veces, 13% anteriormente si se presentaban pesadillas, solo un porcentaje muy pequeño 2% muy frecuentemente tiene alucinaciones. 2% no dio la información.



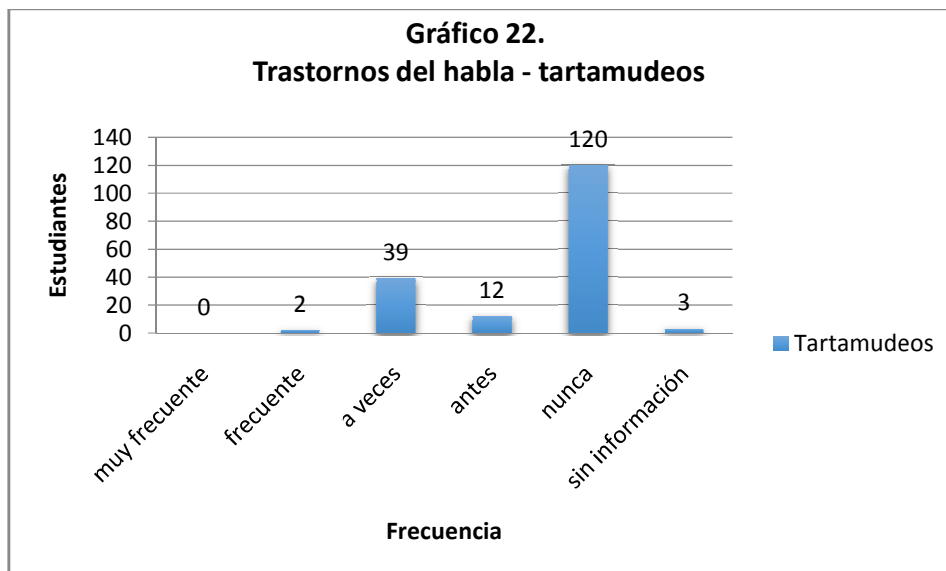
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

En cuanto a los miedos 72% de los encuestados dice nunca sentir temor, 15% algunas veces, 2% de forma muy frecuente, 2% muy frecuentemente y 6% manifiesta haber sentido anteriormente temor. 3% no proporciona información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Por otra parte, en relación a la incontinencia en la orina principalmente, aunque incluimos en heces, 94% de los estudiantes que responden a la encuesta dicen nunca haber manifestado este padecimiento, sin embargo 2% nos dice que algunas veces y 1% en muy frecuente. 3% no proporciona la información.



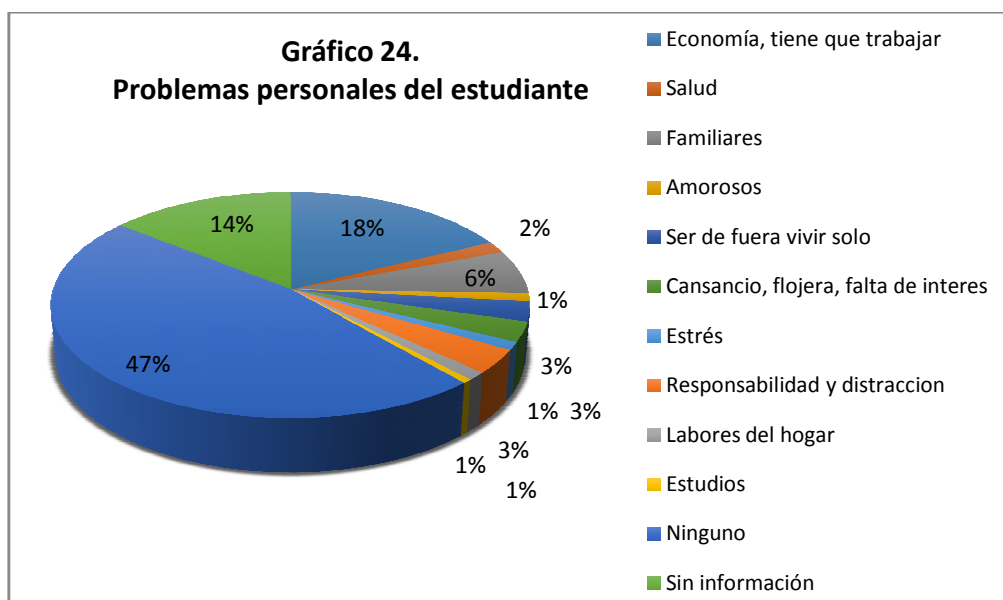
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

En relación al trastorno del habla 68% de los encuestados nunca ha tenido esta condición, 22% algunas veces, 7% antes lo manifestó, 1% menciona que en forma frecuente se le dificulta hablar repitiendo palabras y 2% no dio la información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Considerando que pudieran los estudiantes padecer alguna otra discapacidad o enfermedad se les incluye “otras” refiriéndose a otros padecimientos a lo que respondió 97% no presenta ninguna otra afección, 3% padece de alergias, convulsiones, estrés, hipoglucemia y hay quien considera no tener facilidad de palabra.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Por último en relación a si consideran tener problemas personales que les afecte en su desarrollo académico, los estudiantes encuestados manifiestan 47% no

tener ningún problema personal y únicamente el 2% menciona que ese problema personal es de salud.

Conclusiones

El objetivo de este estudio es detectar si el factor salud afecta negativamente el rendimiento académico de los estudiantes de nuevo ingreso de 2013 a 2015 de las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y Contador Público del Instituto Tecnológico de Piedras Negras.

Después de realizar el análisis se detecta que los estudiantes encuestados en su mayoría no padecen de alguna discapacidad o enfermedad, lo que como ya se mencionó es muy seguro que esto esté relacionado con la corta edad en la que están los estudiantes. Únicamente se presenta el problema que el 41% tiene dificultades para dormir, situación que tiene como consecuencia problemas de concentración disminuyendo la capacidad de aprendizaje y retención de conceptos, además provoca en ocasiones dolor de cabeza padecimiento del que sufren 53% de los estudiantes, también trae como resultado el sentirse cansado y agotado lo que presentan 42% de los encuestados. Considerando, según panel de expertos en sueño de la *National Sleep Foundation*, un instituto de investigación estadounidense sin fines de lucro con sede en Arlington (Virginia), que para jóvenes entre 18 y 25 años las horas de descanso al día están entre 7 y 9 horas, no menos de 6 ni más de 10-11, podemos concluir que los dolores de cabeza y el agotamiento son consecuencia de tener dificultad para dormir afectando sin duda el desempeño y la capacidad de retención. Por otra parte 38% manifiesta sentir dolor de estómago o vientre lo que puede ser consecuencia de una intoxicación alimentaria, gastroenteritis viral, infección urinaria o cólico menstrual lo cual es incómodo y muy molesto no permitiendo la concentración e incluso la asistencia a clases.

Fuentes bibliográficas

Delia Jara, H. V. (2008). *Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes de primer año de medicina*. Lima: s/d..

INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2016, de Censo de Población y Vivienda 2010: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/>

Jímenez Franco Valentina, V. G. (s/d). *FACTORES DE SALUD ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ESCOLAR: SEGUIMIENTO DE UNA GENERACIÓN DEL BACHILLERATO EN LA UNAM*. México: s/d.

OEI. (1994). *Informe de Sistemas Educativos Nacionales - México*. s/d: s/d.

Organización Mundial de Salud. (31 de Diciembre de 2014). *Organización Mundial de Salud*. Recuperado el 27 de Octubre de 2016, de Organización Mundial de

Salud: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>

SEDU. (s/d de s/d de 2015). *SECRETARIA DE EDUCACION COAHUILA*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, de SECRETARIA DE EDUCACION COAHUILA: <http://www.seducoahuila.gob.mx/>

SII. (s/d de 2016). *SISTEMA INTEGRAL DE INFORMACION*. México, México, México.

Subsecretaria de Educación Superior. (s/d de s/d de 2016). *Subsecretaria de Educación Superior*. Recuperado el 08 de 02 de 2017, de Subsecretaria de Educación Superior: <http://www.ses.sep.gob.mx/>

Vargas, G. M. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare* , 119-154.

**LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO Y SU
RELACION CON EL FACTOR SOCIOECONÓMICO DE LAS CARRERAS DE
INGENIERÍA EN GESTIÓN EMPRESARIAL Y CONTADOR PÚBLICO EN EL
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PIEDRAS NEGRAS**

MAyL. Araceli Maldonado Mancha

Mail: aramm1969@hotmail.com

MAE. Artemisa Monserrato Gallardo

Sánchez Mail:

artemisagallardo@hotmail.com

MPE. Aidé Vásquez Hernández

Mail: profeaide@hotmail.com

M.C. María Reyna Popocatl Flores

Mail: reynapopocatl@yahoo.com

MPE. Francisco René Vidaurrezaga Obezo

obezo57@yahoo.com

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PIEDRAS NEGRAS

PERTENECIENTE AL

TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO

Resumen.

En esta ponencia se presenta un análisis socioeconómico y de rendimiento escolar en el proceso aprendizaje en los estudiantes de nuevo ingreso de 2013 a 2015 en el Área de Económico Administrativo del ITPN, institución de educación superior en la que existe un gran porcentaje de los estudiantes con problemas socioeconómicos que afecta su desarrollo académico, ya que los problemas o dificultades que presentan son principalmente económicos, porque el monto de los ingresos obtenidos en cada hogar y el número de dependientes es insuficiente, por lo que él mismo, tiene que dedicar tiempo a trabajar para apoyar a la familia o solventar sus estudios, situación que le impide en muchas ocasiones cumplir con horarios o trabajos encomendados en sus clases situación que entorpece la eficiencia terminal.

Palabras clave:

Estudiantes, aprendizaje, ingresos, socioeconómico, reprobación y deserción.

Introducción.

En el Instituto Tecnológico de Piedras Negras podemos detectar constantemente que muchos de nuestros estudiantes forman parte de este grupo de hogares de nivel medio bajo a bajo, donde no se satisfacen siquiera las principales necesidades de la familia, ya que ellos mismos tienen la necesidad de incorporarse al área laboral lo que termina en no poder formar parte del logro del objetivo principal de la educación superior que es formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación. (OEI, 1994) .

Considerando que la educación es un factor determinante en el desarrollo y progreso de toda nación y con el firme propósito de lograr que los estudiantes puedan terminar su carrera a nivel superior en este Instituto Tecnológico formando parte fundamental del bienestar y crecimiento social y económico de nuestra sociedad como lo establece la Subsecretaria de Educación Superior en México que tiene como fin impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, para contribuir a la edificación de una sociedad más justa, además como menciona el Modelo Educativo para el Siglo XXI: la educación es –en cualquier país y en todos sus niveles y modalidades– uno de los tres motores que impulsan el avance de la sociedad y dan sustento a la vida humana. Por eso, en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) hoy Tecnológico Nacional de México, no sólo afirmamos que la educación es clave para el desarrollo económico y social, sino que es componente innegable de la vida democrática del país para lograr una distribución más justa y equitativa de los bienes y los beneficios, al llevar oportunidades educativas a las comunidades y sectores menos favorecidos, garantizando el acceso y la permanencia de los jóvenes estudiantes de las clases sociales más vulnerables, así como a las regiones donde predomina la población indígena, a fin de disminuir las brechas sociales y económicas y promover la equidad. (DGEST, 2012), se desarrolla este trabajo de investigación a través del programa de tutorías acción que tiene como finalidad apoyar al estudiante para

que supere los obstáculos que se le presenten durante sus estudios y analizando la situación conyugal del estudiante, situación de su vivienda, edad del padre, escolaridad de los padres, ingresos en el hogar, ingresos del estudiante, quién solventa su educación, dificultades que enfrenta y problemas personales.

El fracaso escolar es un término relativamente moderno cuya aparición fue precedida de algunos hechos entre los que se pueden destacar la obligatoriedad de la enseñanza, que dio lugar a la asistencia a las aulas de personas muy diferentes (tanto en clase social y cultural como en características individuales o familiares), así como la tecnificación y el interés político-económico que progresivamente, ha ido alcanzando la educación de los ciudadanos. (Barbera, 2003).

Existen diferentes aspectos asociados al rendimiento académico, tanto internos como externos del individuo y se agrupan en factores de orden social, cognitivo y emocional. Los factores sociales que más impactan el desempeño estudiantil son: Diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los progenitores, **contexto socioeconómico** y variables demográficas. (Vázquez, et al. 2012)

El tema: “Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios” es interesante ya que los estudiantes universitarios se ven afectados tanto negativa como positivamente por varios factores en el desempeño académico. Los factores socioeconómicos que se estudian son los siguientes: Nivel escolar de los padres, nivel económico, trabajo del estudiante, estado civil, noviazgo o pareja, amigos, tiempo libre. Se optó por estos factores para conocer la importancia de tener familia, pareja, amistades dentro y fuera de la escuela, tener un trabajo, dinero, tecnología y diversión, con ellos conocer que tanto afecta en el desempeño de los estudiantes. (Armenta et al., 2007).

El desempeño académico estudiantil se ubica entre los indicadores más destacados del desempeño de las instituciones educativas. Este se registra en el conjunto de materias que cursan los estudiantes en sus distintos planes de estudio y proporciona una guía válida de la eficiencia educativa en sus variados campos. En general, en los estudios universitarios que buscan analizar los posibles factores asociados a los resultados del rendimiento académico, no es usual encontrar abordajes desde el nivel socioeconómico en estudiantes universitarios, a pesar de que este componente es gran valor para ofrecer insumos en la generación de políticas universitarias orientadas a la inclusión estudiantil. El rendimiento académico ha sido estudiado por diferentes enfoques teóricos y metodológicos, en los que es frecuente encontrar el abordaje de este fenómeno, complejo y multicausal. En este contexto, se requiere tomar en cuenta que los nuevos desafíos de la educación superior –consecuencia de la globalización económica y de la sociedad de la información y el conocimiento– han expuesto la necesidad de

revisar, constantemente, el rendimiento académico, según distintas variables incluyendo el nivel socioeconómico. (Vargas, 2014)

Desarrollo.

El Instituto Tecnológico de Piedras Negras creado en el mes de septiembre de 1976 en sus inicios ofreció las carreras de Licenciatura en Administración de Empresas e Ingeniería Industrial en Electrónica en las que se inscribieron 159 estudiantes, 69 en Licenciatura en Administración de Empresas, de los cuales eran 46 hombres y 23 mujeres; y 90 en Ingeniería Industrial en Electrónica, 87 hombres y 3 mujeres.

En satisfacción a las necesidades del sector productivo de la región el instituto tecnológico actualmente cuenta con 7 carreras:

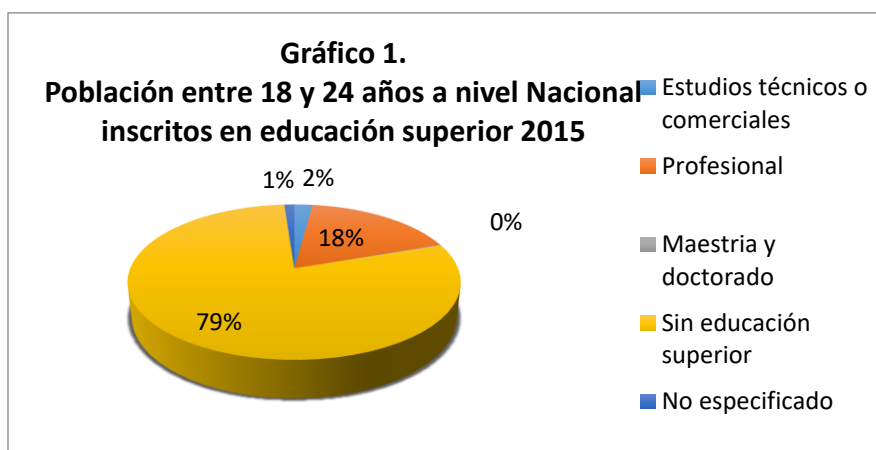
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Electrónica
- Ingeniería Mecatrónica
- Ingeniería en Sistemas Computacionales
- Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicaciones
- Ingeniería en Gestión Empresarial
- Contador Público

En la actualidad (2016) cuenta con 1485 estudiantes; distribuidos de la siguiente forma: en Ingeniería Industrial 528 estudiantes, siendo 344 hombres y 184 mujeres; en Ingeniería Electrónica 65, 55 hombres y 10 mujeres; en Ingeniería Mecatrónica 272, 248 hombres y 24 mujeres; en Ingeniería en Sistemas 131, 95 hombres y 36 mujeres; en Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicación 45, 27 hombres y 18 mujeres; en Ingeniería en Gestión Empresarial 345, 104 hombres y 241 mujeres y en la carrera de Contador Público cuenta con 99 estudiantes, 32 hombres y 67 mujeres.

A nivel mundial actualmente se presentan situaciones y circunstancias que representan oportunidades pero, también amenazas para la educación en todos los niveles sin embargo afectan principalmente a nivel superior. En nuestro país según el Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) el 12.65% son jóvenes entre los 18 y 24 años con preparatoria o bachillerato terminado, es decir 14,207,435 jóvenes en edad de educación superior. Del total de jóvenes en las edades antes mencionadas 11,230,334 jóvenes no ingresan a una institución superior lo que representa un 79.04% lo que es una cantidad muy alta, 297,070 (2.09%) realizan estudios técnicos o comerciales, 2,489,064 (17.52%) estudian a nivel profesional, 23,722 (.17%) maestría y 3,054 (.02%) doctorado, teniendo 164,191 (1.16%) jóvenes en dichas edades con nivel o grado de estudios no especificado. Se concluye en dicho censo que en el país el grado de estudios en promedio es de 8.6 grados lo que representa un poco más de segundo de secundaria.

En 2015 de conformidad con tasa de crecimiento medio anual de población nacional 1.8 según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010),

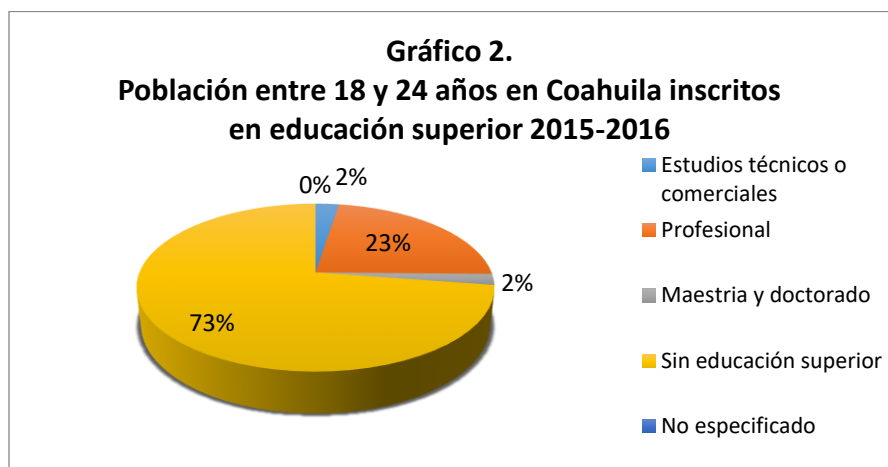
la población nacional es de 122,817,407 habitantes de los cuales 15,532,972 están en las edades de 18 y 24 años .



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI

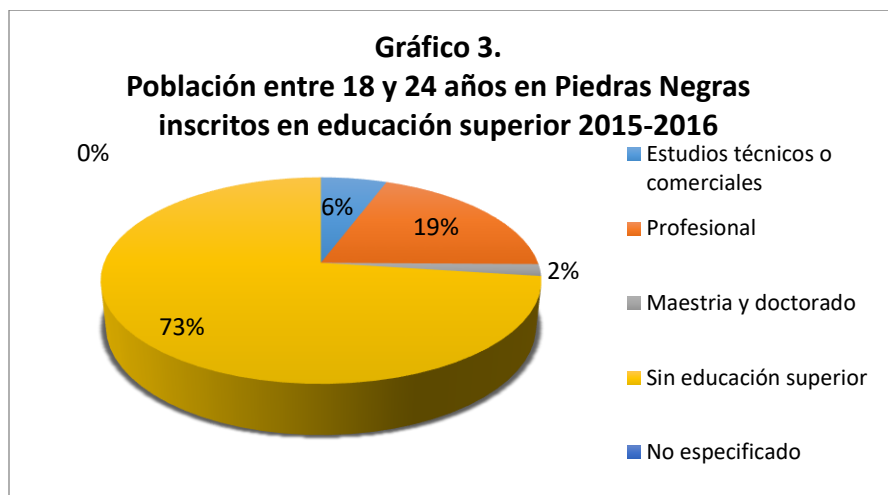
Donde 12,278,111 jóvenes entre 18 y 24 años no continuaron con estudios superiores después de terminar la preparatoria o el bachillerato, únicamente 324,786 realizan estudios técnicos o comerciales, 2,721,291 realizan estudios profesionales, 29,274 cursan alguna maestría o doctorado en tanto que 179,510 no está especificado (INEGI, 2010). En la gráfica anterior se presenta en términos porcentuales.

En 2015-2016 Coahuila cuenta con 9,389 jóvenes que cursan estudios técnicos, 85,040 realizan estudios profesionales, 7,924 estudios de posgrado. Considerando que el total de la población del estado de Coahuila que está entre los 18 y 24 años es de 373,280 determinado con la tasa de crecimiento medio anual de población en Coahuila 2.0 según perspectiva estadística de Coahuila del Instituto Nacional de estadística y geografía con base en los registros del Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010), 270,927 jóvenes no cursan estudios a nivel superior después de haber terminado la educación media superior siendo un alto número representando el 73% del total de jóvenes en edades de estudios superiores. Se presenta a continuación un análisis gráfico en términos porcentuales.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI y SEDU de Coahuila

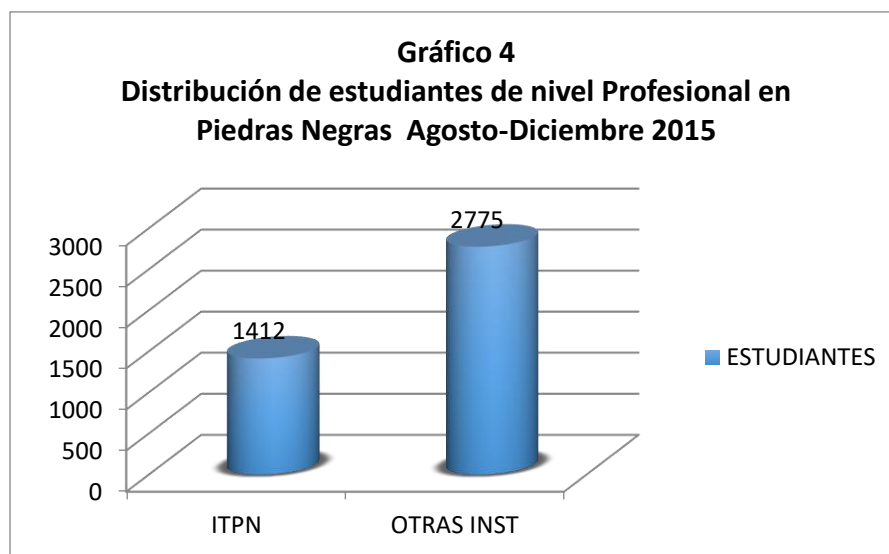
En 2015-2016 en Piedras Negras 1,230 jóvenes realizan estudios técnicos o comerciales, 4,187 estudios profesionales, 400 estudios de posgrado, 15,673 deciden no estudiar después de la preparatoria o bachillerato. Total habitantes entre los 18 y 24 años 21,490. A continuación, se presenta un análisis gráfico en términos porcentuales derivado de estos datos.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI, SEDU de Coahuila y CONAPO

Como podemos ver tanto a nivel nacional, estatal como municipal el número de jóvenes que no continúa con sus estudios superiores es muy alto y preocupante, los porcentajes de quienes deciden estudiar después de la preparatoria tanto estudios técnicos como profesionales se mantiene, aunque representa un porcentaje muy pobre.

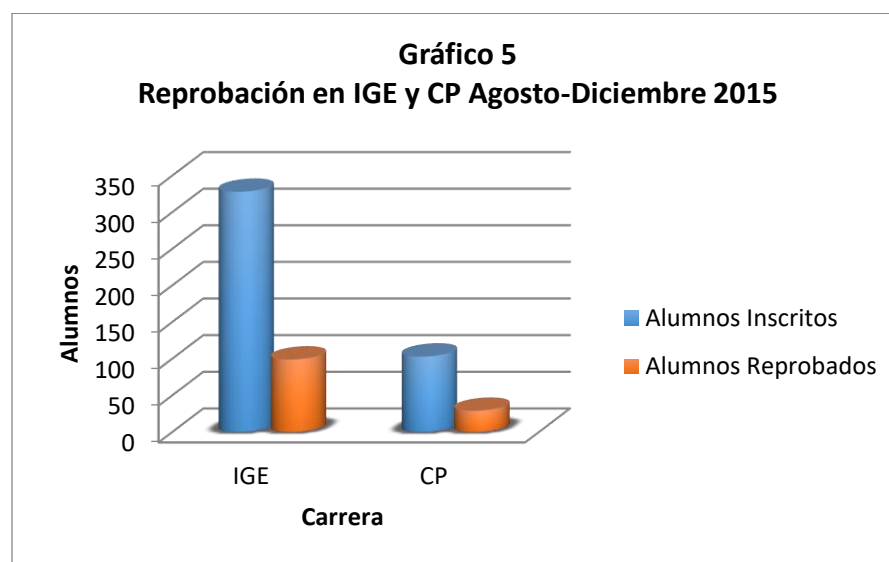
En Piedras Negras se ofrecen diferentes carreras a nivel profesional técnico y a nivel profesional superior en las diferentes instituciones de las que forma parte importante el Instituto Tecnológico (ITPN) captando un 33.7% del total de jóvenes que decide estudiar a nivel profesional superior. (SEDU, 2015)



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de INEGI, SEDU de Coahuila y Sistema Integral de Información del ITPN

En el periodo Agosto-Diciembre 2015 se inscribieron al ITPN 1412 estudiantes de los cuales 539 reprobaron alguna materia representando un 40%.

En las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y en Contador Público en el semestre de Agosto-Diciembre 2015 se registraron un total de 431 estudiantes lo que representa un 30.5% del total de estudiantes en el semestre.

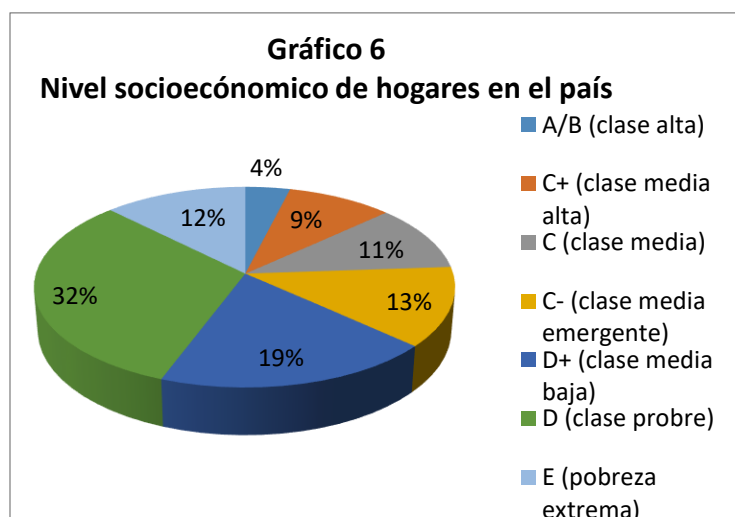


Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de Sistema Integral de Información del ITPN

En la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial al término del mismo semestre de 328 estudiantes 99 reprobaron alguna materia, es decir un 30% de los estudiantes.

En la carrera de Contador Público en el mismo semestre de un total de 103 estudiantes 29 reprobaron alguna materia, es decir un 28%.

Según la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI) nos informa que en México se cuenta con siete niveles socioeconómico.



Fuente: Elaboración propia con datos de AMAI

El porcentaje más alto de los niveles socioeconómicos del país lo tiene la clase pobre con un 32% compuesto por personas con un nivel de vida austero y bajos ingresos, seguido de 19% en la clase media baja es decir es el nivel bajo que se encuentra en mejores condiciones, el 13% la clase media emergente representado por quienes tienen recursos mínimos para cubrir sus necesidades más básicas y aspiran a tener un nivel de vida con mejor calidad, el 12% lo tiene la clase en pobreza extrema que se compone de la gente con menores ingresos y nivel de vida, el 11% la clase media es decir segmento que considera a las personas con ingresos o nivel de vida medio, 9% lo representa la clase media alta segmento en el que se consideran a las personas con ingresos o nivel de vida ligeramente superior al medio y 4% clase alta representado por el estrato que contiene a la población con el más alto nivel de vida e ingresos del país. (AMAI, 2016)

"Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior." (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, s/d)

En la actualidad la solución a muchos de los problemas sociales depende de la educación superior en el país, para que esto suceda se debe buscar la permanencia y la inscripción en las instituciones de nivel superior, ya que según resultados del censo de población y vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía a nivel nacional únicamente el 2.5% de los habitantes realiza estudios superiores técnicos y profesionales.

En el norte de Coahuila una de las instituciones de educación superior más importantes es el Instituto Tecnológico de Piedras Negras atiende a casi el 34% de los jóvenes que deciden realizar sus estudios superiores en la ciudad, de los que analizando los datos estadísticos por semestre nos encontramos que el porcentaje

de reprobación de materias es alto representando un 38% del total de estudiantes en el semestre.

Dentro del área de ciencias económico administrativas del Instituto Tecnológico de Piedras Negras donde se realiza esta investigación, se ofrecen las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y Contador Público y donde según las estadísticas que nos proporciona el Sistema Integral de Información del Instituto, los estudiantes que reprueban algunas materias representan el 30% y el 28% respectivamente (SII, 2016), por lo que se pretende, por medio del análisis del programa de tutorías, detectar los problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes que forman parte del porcentaje antes mencionado, específicamente los relacionados con problemas socioeconómicos, ya que estos afectan la calidad de vida del estudiante pues no permite, en muchos de los casos, terminar una carrera universitaria con la que tiene mayor probabilidad de tener un buen empleo, ser empresario y tener un buen sueldo que satisfaga sus necesidades elevando su nivel socioeconómico actual.

La educación es la base para el desarrollo de todo país, México no es la excepción, por lo que se requiere mantener y aumentar la cifra total de los jóvenes que ingresan a cada una de las instituciones educativas en los diferentes niveles, el abandono escolar representa atraso social y económico.

A nivel nacional como ya se mencionó el nivel promedio de estudios de la población según INEGI en el censo de población y vivienda 2010 es de casi tercero de secundaria, es decir la población no logra terminar la educación básica, además quienes si continúan sus estudios hasta el nivel superior son muy pocos ya que representan casi un 18% del total de los jóvenes en edades entre 18 y 24 años. (INEGI, 2010)

El Instituto Tecnológico de Piedras Negras ofrece carreras basadas en competencias y de alta calidad contribuyendo así al desarrollo del estado y del país, por lo que se necesita buscar la manera de analizar y atender cada uno de los problemas que no permite que el estudiante culmine sus estudios superiores o se le dificulte el aprendizaje reprobando materias, así como buscar e implementar estrategias eficientes para disminuir el índice de reprobación y deserción.

Preocupados por aumentar la inscripción, pero sobre todo por mantener a nuestros estudiantes hasta la culminación de su carrera universitaria se realiza este estudio enfocando el análisis a problemas socioeconómicos que está viviendo el estudiante, ya que este tipo de dificultad le obliga, en muchos de los casos, a tener que contribuir al gasto familiar lo que implica descuidar sus estudios o lo que es peor tener que abandonarlos.

El método a utilizar en este proyecto es investigación descriptiva consiste en conocer las situaciones que se presentan, costumbres y actitudes por medio de la descripción de los sucesos de los estudiantes y su nivel socioeconómico, los diferentes problemas que presentan en consecuencia al problema el análisis documental que se realizará por medio de recolección de información a través de la observación directa e indirecta, entrevistas y encuestas.

Se calcula la muestra estadística con la fórmula:

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 p * q}{d^2 (N - 1) + Z_{\alpha}^2 p * q}$$

Donde:

- N = Total de la población
- Z_{α} = 1.96 al cuadrado (si la seguridad es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)
- q = 1 – p (en este caso 1-0.05 = 0.95)
- d = precisión (en su investigación use un 5%).

La población estudiantil del ITPN de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial Y Contador Público de nuevo ingreso de 2013 a 2015 son 69 estudiantes EN Contador Público, y el tamaño de la muestra es de 59 estudiantes Y 165 estudiantes en Ingeniería en Gestión Empresarial y el tamaño de la muestra es de 117 estudiantes, con un 95% de confianza y 5% de error.

Para determinar el efecto que tiene el factor socioeconómico en el desarrollo académico de los estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y Contador Público de 2013-2015 se seleccionaron para su análisis las siguientes variables:

- Situación conyugal
- Situación de vivienda
- Dependientes económicos en el hogar
- Grado de estudio de los padres
- Ingresos de la familia (hogar)
- Ingresos del estudiante (en caso de ser económicamente independiente)
- Dificultades de familia
- Dificultades personales

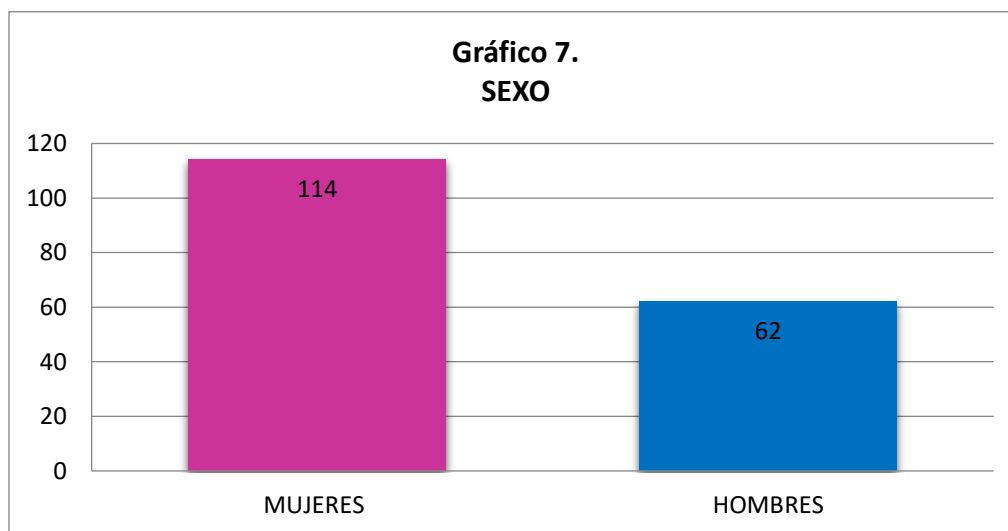
Dando como resultado que el 97% de los estudiantes encuestados son solteros, el 80% viven en casa propia en la que viven el 88% con su familia directa padres y hermanos. El cuanto al número de hermanos el 68% tiene hasta 2 hermanos, según estudios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe 3 dependientes ya se considera un número crítico, en este caso considerando que la madre también es portadora de ingresos al sostenimiento del hogar, hasta esta parte podemos determinar que la mayoría de los estudiantes no tiene dificultades socioeconómicas, sin embargo el 50% del total de los hermanos son menores de edad lo que implica que dependen económicamente de los padres y el 75% tiene hasta 25 años es decir están en edad de estudiar. En cuanto al nivel de estudio de los padres, que es un factor determinante ya que a mayor grado de estudios académicos de los padres mayores serán las posibilidades de estar bien colocado en el ámbito laboral y obtener mayores ingresos, únicamente el 18% de los papás tiene estudios universitarios y de posgrado, de las madres el 12% tiene este nivel de estudios, el porcentaje restante de los dos tiene estudios inferiores o no tiene

estudios académicos, por lo que podemos determinar que en la mayoría de los hogares no hay ingresos altos o suficientes para satisfacer cada una de las necesidades.

En relación a ingresos del total de padres del estudiante el 90% está en edad laboral de los que el 85.7% trabaja aportando ingresos al hogar y únicamente el 46.8% de las madres trabaja fuera del hogar. La mayoría de los ingresos en los hogares de los estudiantes encuestados es de 2.4 – 4.8 veces el salario mínimo pues es de \$5,000.00 a \$10,000.00 representando el 24.4% del total y 43.8% de los hogares tienen ingresos mensuales entre \$1.00 y \$5,000.00 0 - 2.4 salarios mínimos.

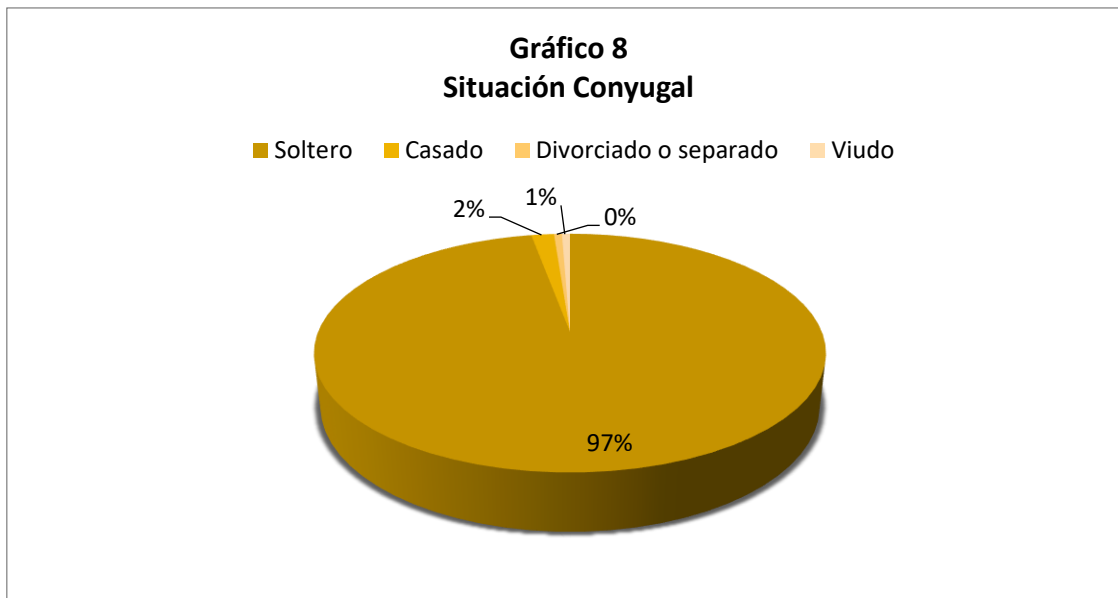
El 27% de los estudiantes dicen ser económicamente independientes pues trabajan y de los que el 71.3% recibe ingresos hasta de 1 salario mínimo mensual, aunque manifiesta el 35.2% del total de encuestados que el padre solventa su educación.

Por último, las dificultades que tienen los estudiantes son principalmente económicas ya que del 23% que dice tenerlas el 62.5% de las dificultades son de esta naturaleza. Además, el 18% del total de estudiantes encuestados manifiesta tener problemas económicos.



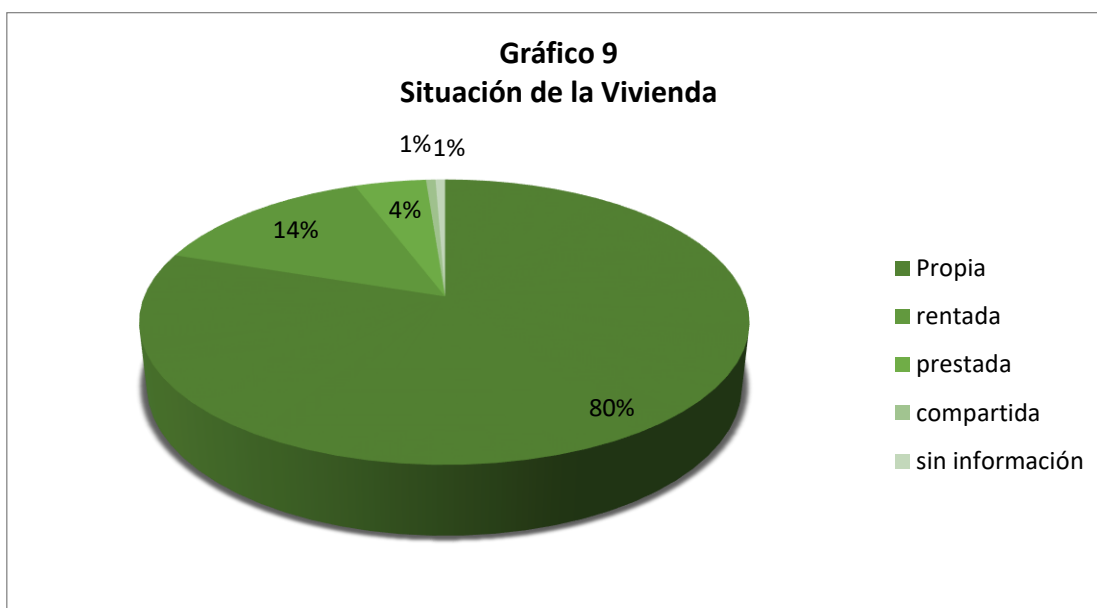
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Del total de la muestra el 65% son mujeres y el 35% son hombres, los que tienen un peso promedio de 63.20 k y una estatura de 1.64 m.



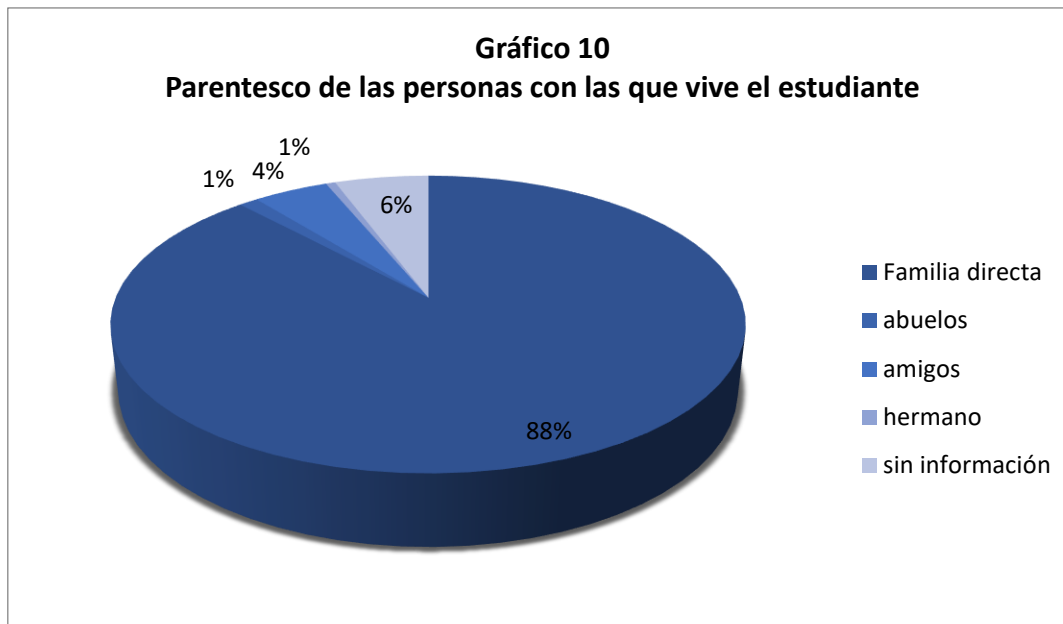
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Como nos muestra la gráfica anterior el total de la muestra de estudiantes el 97% son solteros, el 2% son casados, el 1% son divorciados. Hasta aquí y por el resultado anterior mostrado podemos decir que la mayoría de los encuestados viven y dependen de sus padres.



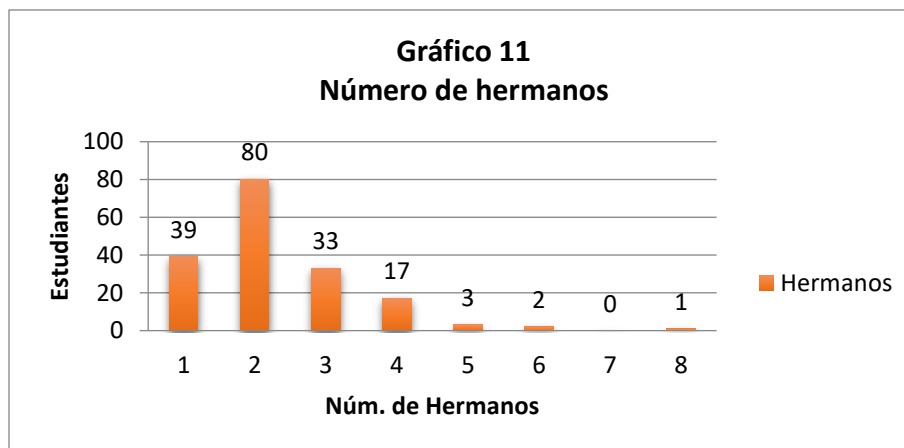
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Como se puede ver en la gráfica anterior el 80% de los estudiantes encuestados viven en casa propia, el 14% en casa rentada, el 4% viven en casa prestada y el 1% comparte con otras personas la vivienda. El 1% no dio esta información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

El 88% de los estudiantes encuestados vive con sus padres y hermanos es decir familia directa, el 4% vive con amigos, el 1% con abuelos, el 1% con un hermano. 6% no dieron esta información.



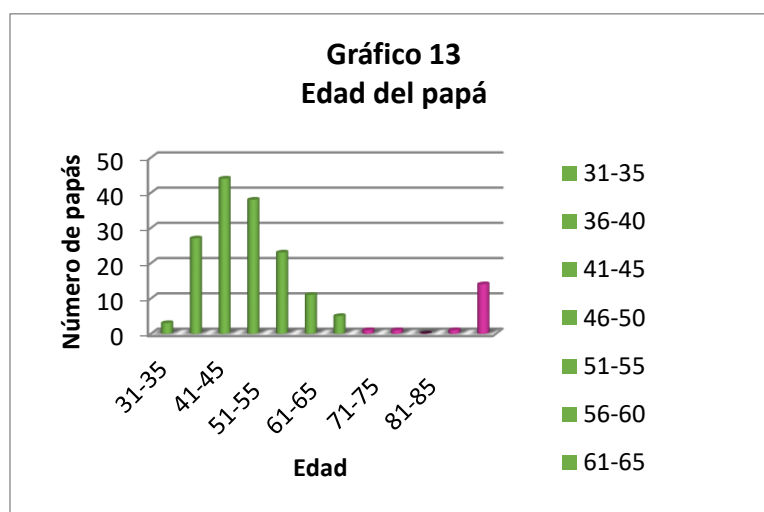
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

El 99% de los estudiantes encuestados tienen hermanos de los cuales el 51% son hombres y el 49% son mujeres. El 68% tiene entre 1 y 2 hermanos, el 28.5% tiene entre 3 y 4 hermanos, el 2.8% tiene entre 5 y 6 hermanos y el 0.7% tiene entre 7 y 8 hermanos. 68% de los estudiantes tienen hasta 2 hermanos y 32% de los estudiantes tienen de 3 hermanos y más.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

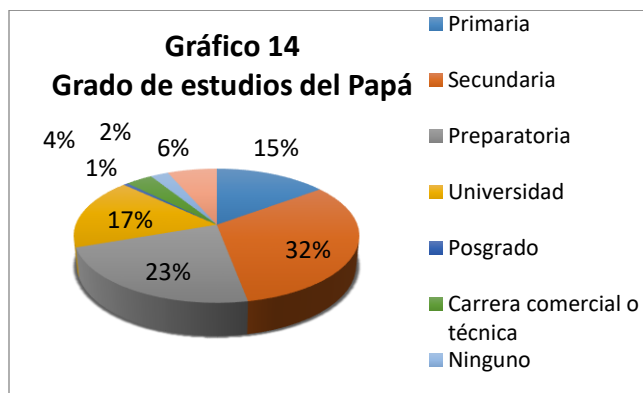
Como podemos ver en la gráfica anterior las edades de los hermanos son muy variadas, el 23% de los hermanos de los estudiantes encuestados tienen una edad entre 16 y 20 años, el 21% entre 21 y 25 años, el 21% también entre 11 y 15 años, el 13% entre 26 y 30 años, el 9% entre 6 y 10 años, el 6% entre 1 y 5 años, 3% entre 31 y 35 años, 1% entre 36 y 40 años. El 3% desconoce el dato. Más del 75% de los hermanos de los estudiantes encuestados están en edad joven tienen 25 años o menos y están en edad de estudiar. Sin embargo, el 50% son menores de edad es decir tienen hasta 18 años.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

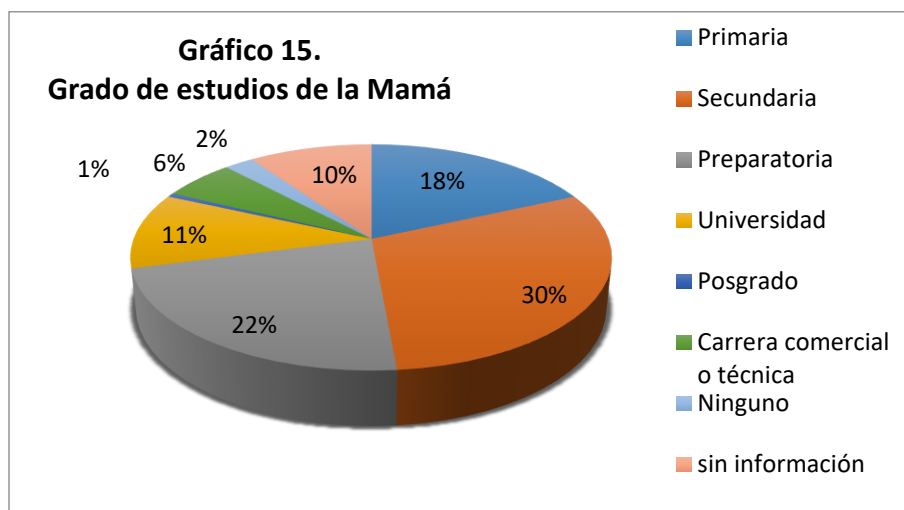
La edad del padre del total estudiantes encuestados de los que su padre vive 168, es desde los 31 años hasta los 85 años. El 1.8% de ellos está entre los 31 a los 35 años, el 16.1% entre los 36 a los 40 años, el 26.2% de entre los 41 a los 45 años, el 22.6% entre los 46 a los 50 años, el 13.7% entre los 51 a los 55 años, el 6.5%

entre 56 y 60 años, 2.9% entre los 61 y 65 años, pudiéramos decir que hasta este punto son padres que aportan ingresos al hogar de 66 años en adelante son padres que están pensionados o ya terminaron su vida laboral, el 0.6% entre los 66 y 70 años, el 0.6% entre los 71 y 75 años, el 0.6% entre los 81 y 85 años. El 8.33% no proporcionó esta información.



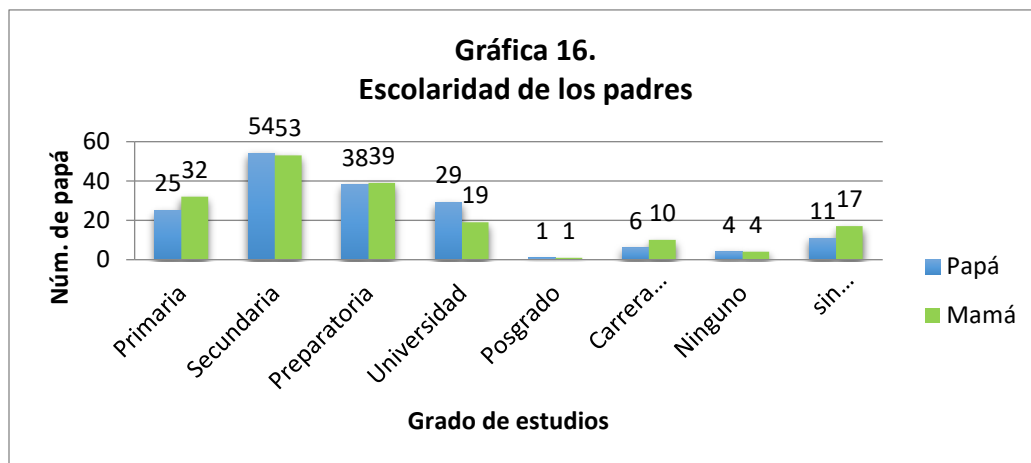
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Como se observa en la gráfica anterior 15% tienen solo estudios de primaria, 32% hasta secundaria, 23% educación media superior o bachillerato, 17% estudios superiores, 1% estudios de maestría o doctorado, 4% carrera comercial o técnica, 2% no tiene estudios y 6% no proporcionó la información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

El grado de estudios de la madre es de un 18% estudios de primaria, 30% tiene estudios de secundaria, 22% tiene estudios de preparatoria o bachillerato, 11% llegó a estudios universitarios, 1% cuenta con maestría o doctorado, 6% tiene carrera comercial o técnica, 2% no tiene ningún grado académico, 10% del total no dio la información.



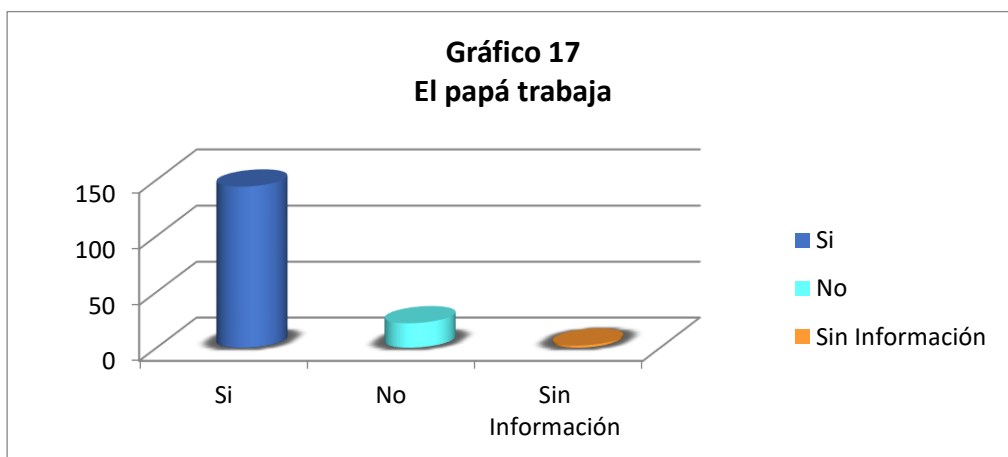
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Podemos apreciar que tanto el padre como la madre están en un porcentaje muy semejante quienes tienen hasta nivel medio superior, en grado universitario tenemos una diferencia de un 10% donde el 29% de los padres tienen este nivel académico y 19% de las madres tiene estudios universitarios.

El 23% de los padres cumplen con el nivel educativo obligatorio según el art 3o. Constitucional (según su última reforma publicada el 17 de enero de 2016) que establece la educación media superior como obligatoria.

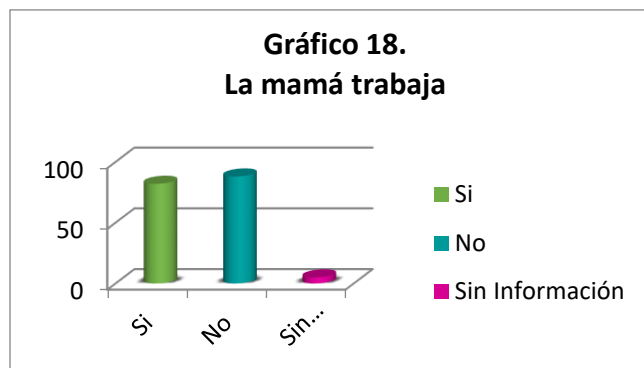
El 18% más tiene nivel superior y posgrado.

De las madres de familia el 22% cumplen con el nivel medio superior y el 12% más tiene nivel superior y posgrado.



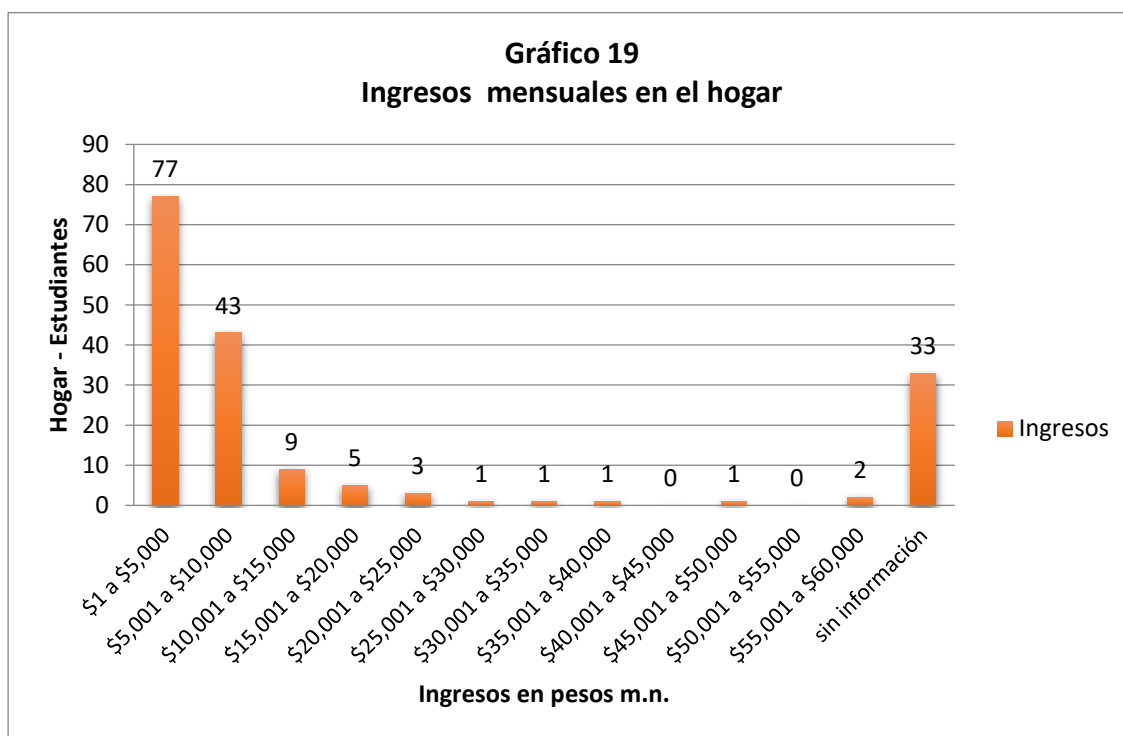
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Un 95.5% tiene con vida a su padre, es decir 168 estudiantes encuestados, de los que un 85.7% trabaja siendo el principal sostén económico del hogar, el 13.1% no trabaja y 1.2% no dio la información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Un 99.4% tiene con vida a su madre, es decir 175 estudiantes encuestados, de los cuales el 46.8% de las mamás aporta ingresos al hogar pues realiza un trabajo fuera del hogar, un 50.3% de las mamás no trabaja se dedica a las labores del hogar y 2.9% no dio la información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Como podemos ver en la gráfica anterior la mayoría de los estudiantes encuestados tienen ingresos en su hogar entre los dos primeros rangos, es decir de \$1.00 a \$10,000.00 representando un 68.2%, ya que tenemos 77 hogares con ingresos de \$1.00 a \$5,000.00 y 43 hogares con ingresos de \$5,000.00 a \$10,000.00, representando el 43.8% y el 24.4% respectivamente.

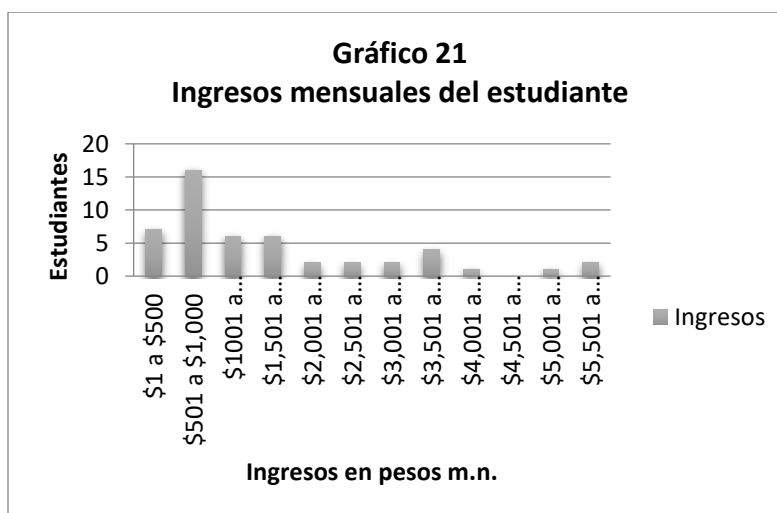
El 43.8% de los estudiantes encuestados tienen ingresos de familia entre \$1.00 y \$5,000.00, el 24.4% entre \$5,001.00 y \$10,000.00, el 5.1% entre \$10,001.00 y \$15,000.00, el 2.8% entre \$15,001.00 y \$20,000.00, 1.7% entre \$20,001.00 y

\$25,000.00, 0.6% entre \$25,001.00 y \$30,000.00, 0.6% entre \$30,001.00 y \$35,000.00, 0.6% entre 35,001.00 y \$40,000.00, 0.6% entre \$45,001 y \$50,000.00, y por último 1.1% entre \$55,001.00 a \$60,000.00. El 18.8% no proporcionó información.



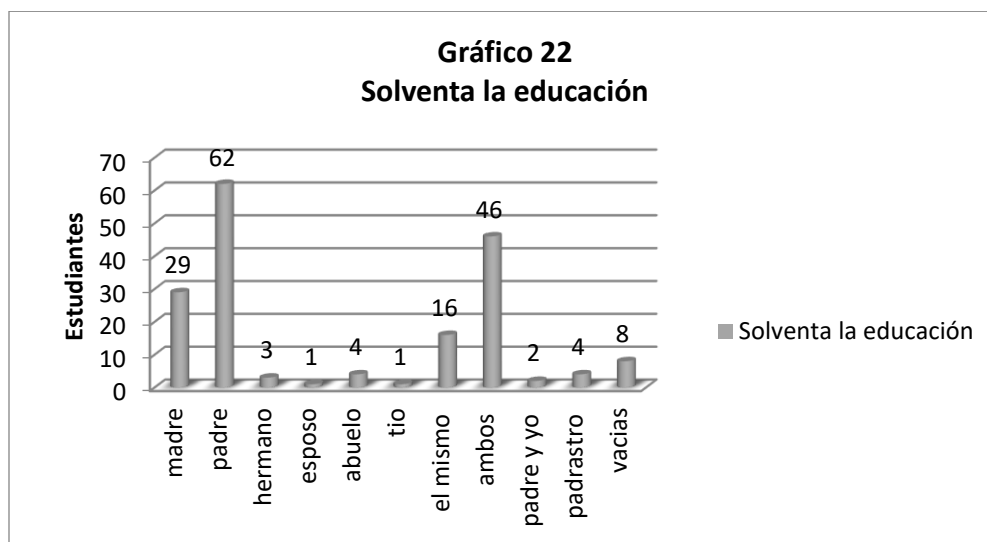
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Del total de la muestra 72% de los estudiantes encuestados no trabajan solo se dedican a estudiar por lo que sus padres solventan sus estudios y cada uno de sus gastos y el 27% trabaja y es económicamente independiente o bien solventa sus estudios y gastos. El 1% no dio esta información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

De los 176 estudiantes encuestados 49 reciben ingresos, aunque solo 47 trabajan, los ingresos que reciben derivan del dinero que reciben de algún programa de becas o el que sus papás les dan para sus gastos, el 14.3% de ellos recibe entre \$1.00 y \$500.00, 32.6% recibe entre \$501.00 a \$1,000.00, 12.2% recibe entre \$1,001.00 y \$1,500.00, el 12.2% recibe ingresos entre \$1,501.00 y \$2,000.00, 4.08% recibe entre \$2,001.00 y \$2,500.00, 4.08% recibe entre \$2,501.00 y \$3,000.00, el 4.08% recibe entre \$3,001.00 y \$3,500.00, 8.2% recibe entre \$3,501.00 y \$4,000.00, el 2.04% recibe entre \$4,001 y \$4,500.00, 2.04% recibe entre \$5,001.00 y \$5,500.00 y 4.08% recibe entre \$5,501 y \$6,000.00. 71.3% recibe de ingresos mensuales el salario mínimo.



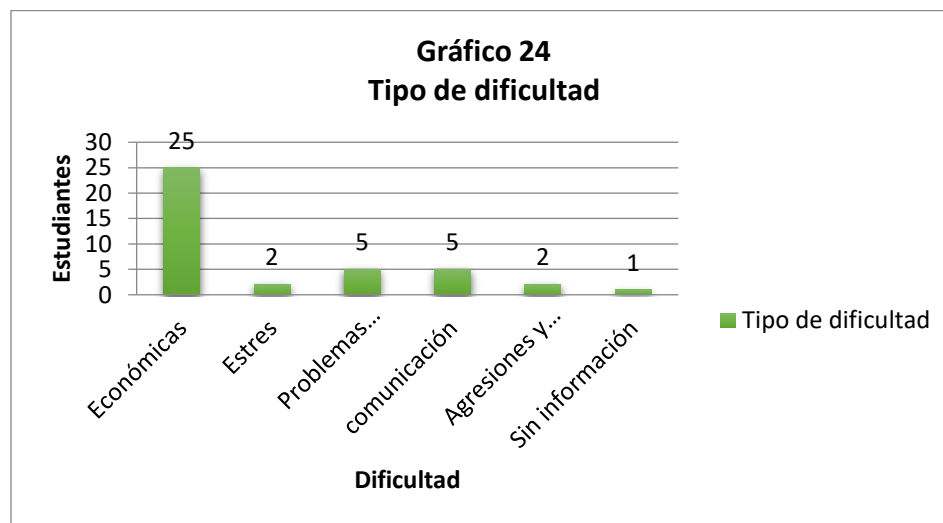
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

A 16.5% su madre paga los estudios, al 35.2% solventa los estudios su padre, 1.7% su hermano, 0.6% el esposo, 2.3% el abuelo, 0.6% un tío, 9.1% el mismo estudiante, 26.1% su padre y madre, 1.1% entre él y su padre, 2.3% su padrastro. 4.5% no proporcionó información.



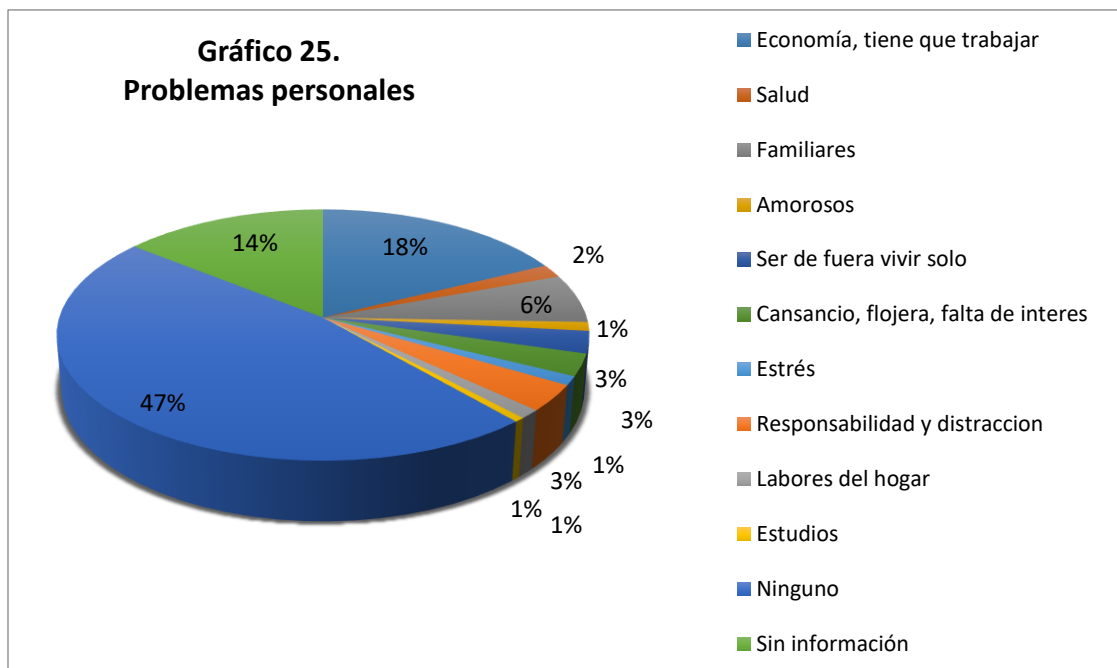
Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

74% de los estudiantes encuestados no tiene dificultades familiares, 23% si tiene dificultades. 3% no presenta información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Como podemos apreciar en la gráfica anterior del 23% de estudiantes que tienen dificultades el 62.5% tiene dificultades económicas, 12.5% son problemas entre los padres, 12.5% problemas de comunicación, 5% alto nivel de estrés, 5% enfrenta situaciones de agresión y desunión, 2.5% sin información.



Fuente: Elaboración propia con cálculos elaborados con información de encuesta aplicada

Los problemas personales que afectan sus estudios son muy variados aunque el 47% manifiesta no tener ninguno, 18% tiene problemas económicos algunos trabajan y les afecta el horario, el 6% tiene problemas familiares, 3% de responsabilidad y distracción, 3% les afecta en sus estudios ser foráneo y vivir solo, 3% se siente cansado, con flojera y falta de interés, 2% tiene problemas de salud que le afectan en los estudios, 1% tiene problemas con su pareja, 1% presenta alto nivel de estrés, 1% se le acumula el trabajo en el hogar, 1% precisamente menciona que los estudios para él son un problema, 14% no da la información.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación es analizar el factor socioeconómico como causa del bajo rendimiento académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de nuevo ingreso de 2013 a 2015 de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial y de Contador Público del Instituto Tecnológico de Piedras Negras.

En nuestro país después de terminada la educación media superior, como ya lo vimos, son muy pocos los jóvenes que continúan sus estudios a un nivel superior, esto nos manifiesta que en esta parte existen muchos factores que le impiden continuar su preparación académica, entre los que seguramente se encuentran las necesidades económicas, considerando que el 63% de los hogares mexicanos están ubicados en niveles de clase media baja a pobreza extrema. Por lo que se puede determinar que al terminar la preparatoria la mayoría de estos jóvenes ya

cumplió o está por cumplir 18 años edad en la que puede iniciar ya su vida laboral y contribuir con su ingreso a mejorar la calidad de vida en la familia.

Como conclusión de este análisis después de revisar la información recolectada y los resultados obtenidos podemos determinar que en el Instituto Tecnológico, como en cada institución de estudios a nivel superior en México, un porcentaje considerable de los estudiantes tienen problemas socioeconómicos y este factor afecta su desarrollo académico ya que de los problemas o dificultades que presentan son principalmente económicos por el monto de los ingresos obtenidos en cada hogar y el número de dependientes que con ese ingreso debe tratar de satisfacer sus necesidades, por lo que él mismo tiene que dedicar tiempo a trabajar y poder apoyar a la familia o solventar sus estudios, situación que le impide en muchas ocasiones cumplir con horarios o trabajos encomendados en sus clases, llevándolo a formar parte del 30% índice de reprobación en la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial y 28% en la carrera de Contador Público.

Las tutorías es un programa clave y determinante como apoyo a disminuir la deserción de los estudiantes por ser un proceso de acompañamiento desde la inducción hasta el egreso por ello se recomienda que precisamente este programa se lleve desde que ingresa el estudiante hasta que egresa, con el compromiso del maestro tutor a detectar y dar seguimiento a las dificultades que se le presenten al tutorado en el trayecto de su carrera. Por otra parte la institución debe hacer conciencia de la situación socioeconómica que tiene cada hogar representado en nuestros estudiantes, promoviendo la difusión de las fuentes existentes de apoyo económico tanto local, municipal y federal como son las becas, así como orientar al estudiante a la aplicación en las mismas, promover y elaborar programas de coordinación y vinculación con el sector empresarial y productivo de la región a fin de propiciar la generación apoyos económicos para los estudiantes de escasos recursos y propiciar contratos de trabajo para estudiantes del ITPN.

Fuentes bibliográficas

AMAI. (s/d de s/d de 2016). *Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión*. Recuperado el 20 de Octubre de 2016, de Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión: <http://nse.amai.org/data/>

Barbera, C. G. (2003). *FACTORES DETERMINANTES DEL BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO EN EDUCACION SECUNDARIA*. Madrid: s/d.

Claudia M. Vázquez, M. A. (s/d de Noviembre de 2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir desde las percepciones de los estudiantes. Rosario, Santa Fe, Argentina.

DGEST. (2012). *Modelo Educativo para el siglo XXI: Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales*. México: s/d.

INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2016, de Censo de Población y Vivienda 2010: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/>

Nereyda G. Armenta, C. C. (2008). Factores Socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja california. *IIPSI* , 153-165.

OEI. (1994). *Informe de Sistemas Educativos Nacionales - México*. s/d: s/d.

Organizacion de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s/d de s/d de s/d). *UNESCO*. Recuperado el 28 de octubre de 2016, de UNESCO: <http://www.unesco.org/>

SEDU. (s/d de s/d de 2015). *SECRETARIA DE EDUCACION COAHUILA*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, de SECRETARIA DE EDUCACION COAHUILA: <http://www.seducoahuila.gob.mx/>

SII. (s/d de s/d de 2016). Sistema Integral de Información. México, México, México.

Vargas, G. M. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconomico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare* , 119-154.

EL CONOCIMIENTO DE LA FÍSICA EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN AGRONOMÍA PARA LOGRAR LA SOBERANÍA ALIMENTARIA

MSc .Belkis Ana Aguilar Sarduy

Universidad: Carlos Rafael Rodríguez

Centro de trabajo: Centro Universitario Municipal Rodas

e-mail: baguilar@ucf.edu.cu

Resumen

La formación de profesionales desde las sedes universitarias ha exigido la respuesta educativa individualizada en función de las necesidades y potencialidades de cada estudiante, en la que se potencia la flexibilidad del currículo de formación. En Cuba hay una elevada conciencia del enorme desafío científico y tecnológico que enfrenta el mundo subdesarrollado y una alta voluntad política por defender y potenciar un modelo de desarrollo donde el hombre sea el centro pero no solo el del presente sino también pensando en el hombre del futuro, la agricultura es uno de los sectores que a ha estado cambiando en las últimas décadas después de un período (llamado Revolución verde) de intensificación irracional del uso de insumos de alta tecnología tales como fertilizantes, pesticidas, maquinarias, semillas, entre otros, hasta la actualidad con la puesta en práctica de modelos sostenibles de producción de alimento basado en los recursos locales.

Palabras Clave : profesionales, desafío, sostenibles.

Nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la clausura del IV Congreso Internacional de Educación Superior, Celebrado en Febrero del 2004 expresó “Un día la universidad se Universalizará ...” palabras que expresan una idea que no todos aceptaron fácilmente desde el primer instante.

Desde ese mismo momento expone que la idea de Universalización significa la posibilidad de crear facilidades en la medida en que la sociedad disponga de recursos para que todo el mundo estudie sin límites.

Grandes e ingentes son los esfuerzos que hacen las sociedades justas porque la ciencia y la tecnología sean usadas para el bien del hombre y el desarrollo científico de las sociedades mismas, en un ambiente pacífico y multilateral. Son varios los eventos internacionales que se desarrollan con este humano propósito, sin embargo son muchos los que aún hacen caso omiso a la necesidad de utilizar el desarrollo científico y tecnológico en bien del planeta, a pesar de conocer el inminente peligro de autodestrucción a que podemos llevarlo

La carrera de Agronomía es la más antigua de las que se corresponden con el perfil agropecuario en nuestro país, aprobándose su constitución oficial desde el 30 de junio de 1900, formando en sus inicios un profesional con conocimientos de ingeniería rural y también capacitado para dirigir la naciente industria del procesamiento de alimentos.

El desarrollo y la influencia de la ciencia y la técnica en los procesos sociales, productivos y económicos ha exigido cada vez más, de una integración entre las instituciones educacionales, el Ingeniero Agrónomo es el profesional más integral de los encargados de la producción agrícola, lo cual fue tomado en cuenta para la creación del plan de estudio "C", pues en el desarrollo histórico de la Educación Superior, se aprecia en el período de 1976-1988 la creación de diferentes carreras agropecuarias que formaban un profesional de perfil estrecho, especialista en un campo de acción, el cual no se encontraba apto para dar solución integral a los complejos problemas agrícolas que se presentan en las unidades básicas productivas, lo cual originaba la necesidad de un colectivo de especialistas excesivo por unidad de superficie agrícola cultivada para la solución de los mismos.

El plan de estudio "C" vino a dar solución a esta nueva necesidad del desarrollo agropecuario del país, formando un Ingeniero Agrónomo de perfil amplio y una sólida base, preparado para resolver los problemas agronómicos presentes en las unidades básicas de producción.

La Ciencia y la Tecnología, entendidas como fenómenos de carácter social expresan de manera explícita, el grado de desarrollo económico, político y social alcanzado por la humanidad. Cualquier análisis sobre la Ciencia y la Tecnología debe partir, necesariamente, del estudio y caracterización de la

sociedad en que se desarrollan, de sus problemas y contradicciones esenciales. La presente versión del Plan de estudios “D” se aviene a las condiciones socioeconómicas y productivas, así como concreta y consolida las concepciones y experiencias acumuladas en el orden pedagógico, científico productivo, y en el orden político ideológico al coadyuvar a la batalla de ideas que libra nuestro pueblo con la municipalización de la enseñanza superior, estas condiciones políticas socioeconómicas y productivas, han servido de bases para la elaboración de la siguiente propuesta de diseño curricular de la carrera de Agronomía para la República de Cuba.

Asumir una actitud materialista dialéctica, con amor por la naturaleza y la profesión y con sólidos principios éticos, estéticos, morales, humanistas, de solidaridad, honestidad y responsabilidad, propios de un profesional que tiene entre sus deberes producir alimentos en cantidad y calidad con el mínimo daño al medio ambiente y transmitir sus conocimientos y experiencias a las generaciones que le suceden, acorde con los principios socialistas, internacionalistas y marxistas que rigen en nuestra sociedad, son características del profesional de la Agronomía.

El cumplimiento de los objetivos educativos permitirá que los futuros ingenieros agrónomos desarrollen entre otros los siguientes valores intrínsecos en la formación de los jóvenes revolucionarios de la Cuba de hoy, responsabilidad en el ejercicio de la profesión, respecto a la profesión, amor a la naturaleza, solidaridad, honestidad, patriotismo e internacionalismo.

Trabajarán por una gestión eficiente en los sistemas de producción agropecuaria que propicie el incremento estable de alimentos y materias primas de origen vegetal y animal requeridos por la sociedad, ejecutando los procesos productivos con calidad mediante los métodos técnicos y tecnologías agronómicas, zootécnicas y socioeconómicas, con la utilización de tecnologías de información y de las comunicaciones, la información científica – técnica disponible en su lengua materna y el idioma Inglés, orientado hacia el desarrollo sostenible. Se realizará un diagnóstico en el inicio de cada curso académico que permita apreciar la competencia de los nuevos estudiantes de esta carrera a fin de determinar la estrategia a desarrollar para evitar las bajas y aumentar las posibilidades de éxitos de los mismos, a tales efectos se dejarán espacios para asignaturas básicas que desde el currículo propio

podrán desarrollar para la nivelación de los alumnos en asignaturas básicas como son la Química, la Física y la Matemática.

El análisis que se lleva a cabo con este trabajo, permite explorar cómo se han expresado variadas interrelaciones entre Ciencia y Tecnología, así como su impacto social en el campo de la Física, analizando diferentes etapas a partir del estudio realizado en la formación, capacitación preparación de los profesionales del sector.

Hacia esa dirección, se pretende abordar desde el punto de vista teórico, aspectos relacionados con la Ciencia en Cuba, demostrando cómo su desarrollo ha favorecido los logros alcanzados en el campo de la Agronomía lo que ha repercutido favorablemente en beneficio de nuestra sociedad.

En correspondencia con las características de la carrera de Ingeniería Agronómica, se debe establecer una estrategia de trabajo para la atención diferenciada a los estudiantes que inician el primer año de la carrera, con el propósito de contribuir a garantizar su tránsito exitoso por el plan de estudios, entre los aspectos a considerar en el diagnóstico estarán los siguientes:

Procedencia, lugar, Motivación hacia la carrera, Comprobación de los conocimientos básicos precedentes de la Química, Física y Matemáticas, Nivel alcanzado en el uso de la Computación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

De acuerdo con los resultados del diagnóstico se utilizará los tiempos correspondientes del currículo propio en el referente a las asignaturas Química Básica y Física, al igual que en el caso de la Computación

Debe establecerse un sistema de Evaluación formativo donde se pueda determinar sistemáticamente el avance de cada estudiante el logro de los objetivos parciales y así poder tomar las medidas necesarias para enmendar las dificultades que se puedan presentar en el proceso, de igual manera es imprescindible que en la propia actividad docente se le brinden a los estudiantes en cada asignatura los métodos propios del estudio de las mismas a partir de la determinación de los sistemas de aprendizaje, promedios prevaletentes en cada grupo de alumnos

Hacer énfasis en la actividad laboral – investigativa de las asignaturas como una forma de garantizar el estudio necesario, no dejando a la espontaneidad

este factor importante por tal motivo proponemos en este trabajo los siguientes objetivos:

- *Definir Ciencia y Tecnología a partir de su relación con la Sociedad.
- *Ejemplificar desde su política social cómo la Ciencia y la Tecnología están en beneficio de la sociedad, a partir del conocimiento de la Física favoreciendo el desarrollo de la seguridad alimentaria en los estudiantes de la carrera Ingeniería en Agronomía.

Los estudios sociales sobre la relación Ciencia – Tecnología – Sociedad (CTS), Núñez Jover, J. (2003) constituyen hoy un vigoroso campo de trabajo donde se trata de entender el fenómeno científico – tecnológico en el contexto social.

La educación persigue precisamente cultivar ese sentido de responsabilidad social de los sectores vinculados al desarrollo científico tecnológico y la innovación. En Cuba no sólo hay conciencia del enorme desafío científico y tecnológico que enfrenta el mundo subdesarrollado sino que se vienen promoviendo estrategias en los campos de la economía, la educación y la política científica y tecnológica que intentan ofrecer respuestas efectivas a ese desafío. Todo eso, desde luego, necesita de marcos conceptuales renovados dentro de los cuales los enfoques CTS pueden ser de utilidad.

La actividad que denominamos ciencia se desenvuelve en el contexto de la sociedad, de la cultura, e interactúa con sus más diversos componentes. Al hablar de ciencia como actividad nos dirigimos al proceso de su desarrollo, su dinámica e integración dentro del sistema total de las actividades sociales. Desde esta perspectiva se promueven a un primer plano los nexos ciencia – política, ciencia – ideología, ciencia – producción, en general ciencia – sociedad. La sociedad es un continuo pluridimensional donde cada fenómeno, incluso la elaboración de conocimientos, cobra sentido exclusivamente si se relaciona con el todo. El conocimiento aparece como una función de la existencia humana, como una dimensión de la actividad social desenvuelta por hombres que contraen relaciones objetivamente condicionadas. Sólo dentro del entramado que constituyen esas relaciones es posible comprender y explicar el movimiento histórico de la ciencia.

La tecnología se entiende apenas como ciencia aplicada: la tecnología es un conocimiento práctico que se deriva directamente de la ciencia, entendida esta

como conocimiento teórico. De las teorías científicas se derivan las tecnologías, aunque por supuesto pueden existir teorías que no generen tecnologías. Una de las consecuencias de este enfoque es desestimar el estudio de la tecnología; en tanto la clave de su comprensión está en la ciencia, con estudiar esta última será suficiente. "La imagen ingenua de la tecnología como ciencia aplicada sencillamente no se adecua a todos los hechos. Las invenciones no cuelgan como frutos del árbol de la ciencia

La Sociedad se conceptualiza como el sistema o conjunto de relaciones que se establecen entre los individuos y grupos con la finalidad de constituir cierto tipo de colectividad, estructurada en campos definidos de actuación en los que se regulan los procesos de pertenencia, adaptación, participación, comportamiento, autoridad, burocracia, conflicto y otros.

Algunas consideraciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la Física en los estudiantes de la carrera Ingeniería en Agronomía.

Nos referiremos al estudio de la asignatura Física impartida a los estudiantes que cursan la Ingeniería en Agronomía en el tercer año de la carrera, cuyo objetivo consiste en contribuir a que los estudiantes desarrollen su convicción ética sobre el rigor y honestidad científica en la solución de problemas relacionados con la práctica profesional. Desarrollar las relaciones económicas y sociales en la comunidad agrícola, de manera que permitan satisfacer las necesidades del hombre y aumentar su eficiencia, elevar la efectividad en la utilización de los recursos, teniendo en cuenta el impacto social, económico y ecológico en las soluciones de los problemas profesionales.

Realizar observaciones, pruebas e investigaciones en los sistemas de producción agrícola, mediante métodos y técnicas adecuadas.

Manejar los organismos nocivos y beneficiosos en los agro- ecosistemas, de forma tal que se logre mantener el equilibrio en los mismos, preservar el medio ambiente y coadyuvar a que dicho sistema sea sostenible.

Manejar el suelo como recurso natural no renovable, conservando y mejorando su capacidad agro- productiva.

Aplicar técnicas de manejo, conservación y beneficio de las cosechas y subproductos de las producciones vegetal y animal; agregando valor a los productos así obtenidos.

Aplicar tecnologías sustentables para la alimentación, y manejo de los animales, con énfasis en los de pastoreo, a partir de las condiciones edafoclimáticas y de los recursos disponibles para el desarrollo de la ganadería.

Manejar los recursos hídricos de forma tal que permitan satisfacer las necesidades de plantas y animales, evitando los excesos y déficit y velando por la calidad del agua.

Promover y ejecutar la introducción de las tecnologías de avanzada en la producción directa, con el propósito de obtener los beneficios de la aplicación de los resultados provenientes de las investigaciones científicas.

Establecer viveros, semilleros y bancos de germoplasma, seleccionando y beneficiando las semillas y propagándolas, según las técnicas de propagación requeridas por cada cultivo.

Verificar el funcionamiento de la maquinaria agropecuaria, así como los implementos, logrando labores mecanizadas de calidad.

Garantizar el beneficio, conservación y comercialización de las producciones agropecuarias

El presente plan de estudio por su característica de perfil amplio donde se han reforzado los campos de acción del profesional permitirá que una vez egresados estos puedan desempeñarse en las áreas de Riego y drenaje, Ciencias del suelo, Sanidad Vegetal,, Mecanización agropecuaria, Manejo y explotación animal y como Fitotecnistas, además de poderse desarrollar en el campo de la docencia, lo que les permite una alta competencia y utilidad para enfrentarse en lo adelante a los cambios que se produzcan en los escenarios agropecuarios.

Según el diagnóstico inicial realizado a siete estudiantes de sexto año de la Carrera de Ingeniería en Agronomía con el objetivo de identificar el campo de acción de la Física como asignatura básica recibida en su currículo , así como las necesidades básicas de aprendizaje los resultados aplicados revelan que los siete tienen solidez en el dominio de los contenidos esenciales precedentes de asignaturas Física y Matemática que se imparten en

preuniversitario, claridad en las definiciones de conceptos básicos y fórmulas que le sirven de base a la solución de problemas para lograr la aplicabilidad de estos conocimientos al concluir su carrera .

Las características de estos estudiantes son diferenciadas y por tales motivos hay que trabajarlos como tal, es decir, organizarlos de acuerdo al desarrollo de su actividad profesional, nivel de conocimientos de Física, edad, valores y otros factores que pueden favorecer el adecuado desarrollo del proceso-docente educativo, todo esto propiciará la orientación adecuada para aportar sus conocimientos en aras de perfeccionar o darle solución a determinadas situaciones una vez egresados .Siendo la Física una ciencia experimental por ello, la solución de problemas cualitativos y cuantitativos y su aplicación práctica es de gran importancia para profundizar algunos aspectos y reforzar conocimientos precedentes ya adquiridos.

Los aspectos a considerar en el diagnóstico de los estudiantes fueron ¿Qué conoce? Nivel de conocimientos esenciales previos logrado, que resultan necesarios para el aprendizaje de la asignatura Física.

Si son capaces de relacionar de manera sustantiva los conocimientos que posee con las nuevas tecnologías aplicables a la agricultura. Por relación sustancial se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. Predisposición para aprender disposiciones emocionales y actitudinales.

. Dentro de la carrera del Ingeniero Agrónomo la disciplina de Física al establecer leyes y principios básicos de la naturaleza contribuye a la comprensión de las leyes afines a la Biología Vegetal y Animal, a los fenómenos que ocurren en el suelo, en la planta y en la atmósfera, considerando los factores climatológicos y a su interacción con la maquinaria agrícola, además, esta disciplina establece las condiciones para absorber el desarrollo de la ciencia y la técnica, permitiendo la incorporación de nuevas tecnologías a los procesos productivos y de optimización de modo que la disciplina se convierte cada vez más en una original fuerza productiva.

Las plantas y animales domésticos se desarrollan en determinadas condiciones físicas del medio, donde en una disciplina como la Física se

involucran los factores más generales de la conducta de la naturaleza que permite la comprensión de las relaciones entre estos factores a los efectos de provocar modificaciones en el sentido más favorable, no sólo en su habitud sino incluso en ellos mismos. Es de acuerdo a esto que la disciplina al incorporar su método de trabajo científico contribuye significativamente en la formación del hábito de hacer ciencia, como conducta, en los egresados de esta carrera tal es así que:

El estudiante debe consolidar y ampliar la concepción dialéctica materialista del mundo a partir de la comprensión del cuadro físico contemporáneo incidiendo especialmente en los siguientes aspectos. La materialidad y la cognoscibilidad del mundo. El movimiento en sus diversas formas como modo de existencia de la materia. La unidad dialéctica entre objeto, propiedad y medida. El papel de los conceptos, modelos, leyes, teorías y cuadros físicos en el conocimiento del objeto. Formar hábitos de enfoque partidista a través de la aplicación del materialismo dialéctico e histórico en la interpretación y valoración del conocimiento científico de la disciplina. Desarrollar las capacidades para el aprendizaje autónomo y colaborativo a través del modo de asimilación de los contenidos, donde predomine un enfoque sistémico con tendencia hacia niveles de asimilación productivos. Desarrollar la creatividad y el rigor en la solución de las tareas propias de la disciplina. Identificar los aspectos básicos de los cuadros físicos para su formación profesional como ingeniero, haciendo énfasis en los métodos para describir los distintos tipos de movimientos y las interacciones fundamentales. Fomentar la capacidad de aplicar modelos físico-matemáticos de objetos, sistemas y procesos sencillos afines a la ingeniería, así como desarrollar habilidades informáticas, lógicas y manuales para el trabajo experimental y la realización de búsquedas bibliográficas de materiales afines a la disciplina, en lo fundamental con el empleo de las TIC. Aplicar el sistema de contenidos de la disciplina en la solución de problemas teóricos prácticos donde estén presentes hechos, fenómenos y propiedades fundamentales de los objetos microscópicos, macroscópicos y de los sistemas de partículas (sólidos y fluidos), desde el punto de vista mecánico, la causalidad dinámica, pudiendo manifestarse interacciones gravitatorias y electromagnéticas empleando los métodos dinámicos y energéticos con ayuda del cálculo diferencial integral y el álgebra

vectorial. Aplicar el sistema de contenidos de la disciplina en la solución de problemas teóricos prácticos donde estén, presentes hechos, fenómenos y propiedades fundamentales de los sistemas de muchas partículas desde un punto de vista microscópico con la teoría cinético molecular, el modelo del gas ideal y de Van del Waals, así como el de líquido, enfatizando en la naturaleza térmica del movimiento y el carácter estadístico de sus leyes y microscópicamente desde un punto de vista termodinámica atendiendo a los intercambios energéticos entre sistemas en estado de equilibrio y el medio exterior enfatizando en las funciones de estado con ayuda de elementos de la teoría de las probabilidades, el cálculo diferencial integral y el álgebra vectorial. Aplicar el sistema de contenidos de la disciplina en la solución de problemas teóricos prácticos donde estén presentes hechos, fenómenos y propiedades fundamentales del campo electromagnético y de su interacción con la sustancia empleando caracterizaciones dinámicas y energéticas, el modelo de la onda electromagnética así como el estudio de la óptica ondulatoria y corpuscular con ayuda del cálculo diferencial e integral y el álgebra vectorial. Aplicar el sistema de contenidos de la disciplina en la solución de problemas teóricos prácticos donde estén presentes hechos, fenómenos y propiedades fundamentales de átomos, núcleos y micro partículas atendiendo al comportamiento corpuscular y ondulatorio así como a la causalidad dinámica y estadística con ayuda del cálculo diferencial integral y el álgebra vectorial analizando el sistema de conocimientos que reciben estos estudiantes en su currículo. Según Valdés, P (2002) el estudio de la mecánica comienza en el décimo grado por la cinemática la cual tiene una gran importancia desde el punto de vista cognoscitivo y por el destacado aporte que le brinda a la formación de la concepción científica del mundo en los estudiantes es aquí donde se definen y se determinan las magnitudes cinemáticas: desplazamiento, velocidad y aceleración ya en la carrera se profundizan los contenidos de Cinemática (traslación, rotación y rodadura). Leyes de la Mecánica (sólidos en traslación, rotación y rodadura. Fluidos, ideales y reales). Trabajo, energía y leyes de conservación (en traslación, rotación y en rodadura) .Oscilaciones y ondas mecánicas. Teoría cinético - molecular (gases y líquidos, ideales y reales). Leyes de la Termodinámica Física II. Ecuaciones de Maxwell (fundamentales y

complementarias). Teoría ondulatoria de la luz. Teoría cuántica de la radiación electromagnética. Fundamentos de Física Nuclear.

Para ello nos referiremos a la transferencia o apropiación de tecnologías estamos proponiendo una forma de producción de conocimiento, diferente a la tradicional desde “los que saben a los que no saben”. Porque para ser apropiada a un contexto, la tecnología y el contexto tienen que ser repensado por todos los involucrados, creando mediante el diálogo un conocimiento nuevo, específico y particular. El saber científico ha dado lugar a notables innovaciones sumamente beneficiosas para la humanidad. La esperanza de vida ha aumentado de manera considerable y se han descubierto tratamientos para muchas enfermedades. La producción agrícola se ha incrementado enormemente en muchos lugares del mundo para atender las crecientes necesidades de la población. Está al alcance de la humanidad el liberarse de los trabajos penosos gracias al progreso tecnológico y a la explotación de nuevas fuentes de energía, que también han permitido que surgiera una gama compleja y cada vez mayor de productos y procedimientos industriales. Las tecnologías basadas en nuevos métodos de comunicación, tratamiento de la información e informática han suscitado oportunidades y tareas sin precedentes para el quehacer científico y para la sociedad en general. La profundización ininterrumpida de los conocimientos científicos sobre el origen, las funciones y la evolución del universo y de la vida dota de la humanidad de enfoques conceptuales y pragmáticos que ejercen una influencia profunda en su conducta y sus perspectivas.

Es por ello que desde la instrumentación del lineamiento 37 de la Política económica y social se refiere a la producción de alimentos, una estrategia de trabajo para el autoabastecimiento, favoreciendo el desarrollo de las nuevas tecnologías.

El conocimiento de la Física unido al desarrollo de la ciencia y la tecnología le da la posibilidad a los egresados de la Ingeniería en Agronomía para usar sus conocimientos en función de crear, innovar a partir de sus iniciativas en beneficio de la producción agrícola para lograr una soberanía alimentaria que favorezca el bienestar de la sociedad. Ejemplo de ello son:

La lámpara lineal eficiente para corriente directa, basa su funcionamiento en el principio de emisión de fotones por los diodos de luz y logra emitir luz blanca

con un bajo costo energético y una alta relación de lumen/watt, se usan en viviendas y consultorios rurales electrificados con energía fotovoltaica, para sustituir uno o dos puntos de luz, que actualmente utilizan una lámpara fluorescente lineal de 15 W.

Ventajas: muy bajo consumo de energía.

Tiempo de vida incomparablemente mayor que un tubo de luz fluorescente, por lo que la fiabilidad de las lámparas eficientes es mayor e implican la reducción de los mantenimientos y el consiguiente ahorro en la adquisición de los tubos de luz fluorescente de 15 W.

Módulo Solar para laboratorios de biotecnología vegetal: Consiste en el diseño, construcción y puesta en explotación, de un módulo de equipos, que trabajan con energía solar, para laboratorios de biotecnología vegetal, sustituyendo el equipamiento convencional. Este módulo cuyos componentes fundamentales son un destilador, un secador y un calentador, todos alimentados por energía solar, se ha aplicado al área de los laboratorios biotecnológicos, con resultados satisfactorios.

Ventajas: Esta tecnología radica en la sustitución de los equipos consumidores de electricidad (estufas y destiladores) por equipamiento de energía renovable.

La Planta de Biogás es una tecnología para el tratamiento de desechos orgánicos de forma anaerobia y constituye una fuente de energía renovable limpia. Consiste en la biodegradación de la materia orgánica y de la misma se obtiene el biogás. Esta tecnología permite la cocción de alimentos y el alumbrado del hogar, a partir de la disponibilidad de una fuente energética renovable y de muy bajo costo (Biogás). De esta forma mejora el confort de las familias campesinas que viven en las unidades de producción. La materia orgánica es usada también como biofertilizante.

ventajas que ofrece el biogás están:

- La reducción de emisiones de gases de efecto invernadero.
- Convierte los residuos orgánicos en energía.
- Se aprovecha la materia orgánica como mejorador de suelo.

El fangueador de tracción animal es un implemento, para mullir, eliminar las malezas pequeñas y emparejar la superficie del suelo inundado, después que este fue roturado en seco con arados de tracción animal. Es un apero para el alistamiento de pequeñas áreas populares dedicadas al cultivo del arroz anegado. La labor que realiza consiste en efectuar una revoltura del suelo inundado; para nivelarlo, destruir los terrones y eliminar las malezas que brotan después de labrado con el arado de tracción animal, para posteriormente nivelar y sembrar el arroz.

Ventajas de este equipo son:

- Humaniza el trabajo del boyero, porque este va sentado cómodamente en un asiento con espaldar y durante el proceso de trabajo el hombre no se pone en contacto con el suelo fangoso e inundado.
- Fácil manejo por una sola persona, construcción sencilla y mantenimientos mínimos.

El Multigrado es un nuevo concepto de labranza basado en el corte horizontal del suelo está diseñado para una agricultura sostenible y ecológica.

Es un equipo que, a diferencia de los arados tradicionales, trabaja por el método conservacionista de roturación sin inversión del suelo y con sencillos cambios de aditamentos puede realizar numerosas labores. Un detalle original son las aletas regulables de que está equipado para realizar las labores de surcado y aporque. Se utiliza para realizar numerosas labores con descompactación, roturación, mulción, surcado, cultivo, aporque, etc.

Ventajas tenemos las siguientes:

- Con un solo equipo se pueden hacer varias labores.
- No voltea la capa del suelo, dejando los rastrojos sobre la superficie.
- Reduce la propagación de malas hierbas.
- Disminuye el uso de herbicidas.
- Favorece el desarrollo de las raíces del cultivo.
- Retiene la humedad en el suelo y ahorra agua.

- Conserva la materia orgánica del suelo y ahorra fertilizantes.
- Contribuye al aumento de los rendimientos agrícolas.

Tamizador de humus de lombriz es un equipo accionado por un motor eléctrico que permite a través de una zaranda cilíndrica el paso de material a procesar separándolo por tamaño de partículas.

Ventajas que ofrece está:

- Alivia la fatiga humana que produce esta labor realizada de forma manual.
- La productividad de este equipo es de 1,8 -2,19 t/h que supera en 8 veces a la que se obtiene realizando este proceso de forma manual.

Ariete hidráulico este sistema se basa en el fenómeno conocido en la hidráulica como golpe de ariete, el cual se observa cuando se interrumpe el flujo de agua cerrando bruscamente una tubería. Debido a esto, por la cantidad de agua en movimiento, que representa una energía ($E = \frac{1}{2} MV^2$), se produce un aumento de presión.

Sus ventajas son muchas entre ellas pueden citarse

- Su fácil construcción, no tienen consumo energético, funcionan sin interrupción, no necesitan de la presencia del hombre cuando trabajan y requieren labores de mantenimiento mínimas.

Bomba de Soga Manual: La bomba de soga (BS), cuya fuerza motriz se suministra manualmente para la extracción de agua desde un pozo u otra fuente hasta la superficie o nivel deseado, requiere un mínimo de esfuerzo físico. La introducción y generalización de este equipo contribuye de forma significativa a la solución del problema del suministro de agua en el campo y zonas periurbanas, por su bajo costo de producción, el ahorro de energía convencional que significa su uso en comparación a otros tipos de bombas de su género, fácil construcción, mantenimiento y fiabilidad.

Módulo Solar para laboratorios de biotecnología vegetal: Consiste en el diseño, construcción y puesta en explotación, de un módulo de equipos, que trabajan con energía solar, para laboratorios de biotecnología vegetal, sustituyendo el equipamiento convencional. Este módulo cuyos componentes

fundamentales son un destilador, un secador y un calentador, todos alimentados por energía solar, se ha aplicado al área de los laboratorios biotecnológicos, con resultados satisfactorios.

Ventajas que ofrece está:

- Esta tecnología radica en la sustitución de los equipos consumidores de electricidad (estufas y destiladores) por equipamiento de energía renovable.
- Esta tecnología funciona exitosamente en los laboratorios de genética

Sistema de iluminación autónomo de alta eficiencia: Permite la iluminación de locales soterrados o emplazamientos aislados del Sistema Energético Nacional (SEN). Está provisto de un conjunto de dispositivos y soluciones para la iluminación de forma eficiente, con elevada autonomía y no contaminante del medio ambiente. Puede ser usado como Sistema Independiente de emergencia, para casos de catástrofes naturales y en él se utilizan tecnologías avanzadas de iluminación de Alta Eficiencia. El sistema consiste en una unidad central que contiene las baterías y un punto de iluminación concentrada. Se le adicionan dos ramas o extensiones con puntos de luces, éstas poseen tres puntos de iluminación, espaciados cada dos metros. Incluye cargadores de baterías con energía solar que le permite una total autonomía de los sistemas energéticos convencionales. También ofrece la posibilidad del uso de una linterna personal que no necesita el uso de las manos, con un punto de luz de alta eficiencia.

Ventajas:

- Bajos costos de instalación y explotación y casi nulos en el mantenimiento.
- Vida útil de los Leds de alta eficiencia entre 30 mil y 60 mil horas de trabajo.
- Ahorra combustible al cargar sus baterías con cargadores solares.
- No emite gases tóxicos.
- El sistema puede ser operado en ambientes cerrados, como instalaciones soterradas, cuevas o en ambientes de atmósfera

Bicibomba El gasto estará en dependencia de la relación de transmisión que se instale, el diámetro del tubo de salida, la altura de bombeo y el diámetro de la polea. Con una carga de 6 metros, una relación de transmisión de 44/18, una llanta de 26 pulgadas y un tubo de salida de $\frac{3}{4}$ pulgadas, es posible bombear 0,8 litros por segundos, con sólo 52 watt de potencia requerida. Teniendo en

cuenta que el hombre puede desarrollar 75 watt con las manos, es obvio que este régimen permite trabajar durante media hora sin un excesivo agotamiento físico.

Durante esta media hora se pueden almacenar 1,440 litros en un tanque ubicado a 3 metros de altura, si la fuente de agua se encuentra a 3 metros de profundidad. De escogerse para el ganado vacuno la norma de consumo de 50 litros de agua al día, con las condiciones anteriormente descritas es posible satisfacer las necesidades de agua a una vaquería de 28 animales, con sólo pedalear media hora al día.

Multimplemento Agrícola de Tracción Animal (JC21A) Puede realizar 28 funciones puede roturar la tierra, surcarla, desyerbarla, cultivar, aporcar y hacer cuantas labores se precisan sobre el suelo y entre los cultivos, sin dañar o contaminar la naturaleza.

Sus ventajas fundamentales son:

- Todos sus implementos son desarmables, intercambiables, adaptables a cualquier tipo y tamaño del cultivo, y ajustable al tamaño de cualquier operador.
- Con el se suple por ejemplo en la guataquea- el trabajo de 66 hombres.
- Puede ser ajustado a cualquier marco de siembra (un surco, dos surcos o tres de cada vez); hacer surco sobre camellones ya hechos con anterioridad para sembrar por ellos, a profundidades específicas según convenga, yuca, tabaco, tomates, boniatos, etcétera.
- Se logra gran precisión a mayor o menor profundidad.
- El operador no necesita tocar el equipo, nada más que en las viras, porque puede hacer la labor suelto detrás de los bueyes.
- Cuenta con aperos de diferentes tamaños para labore superficiales para el plátano extradenso y el tabaco.

Con intercambios sencillos se pasa de una labor a otra en breve tiempo.

Al poder portar aperos en toda su dimensión de chasis, se puede correr el peso fundamental de la carga hacia la rueda o los aperos.

Molino forrajero MF-IIMA Modelo EM01 Se trata de un equipo de alta productividad para el procesamiento de la masa constituido por un canal de alimentación a través de la cual se suministra la masa vegetal. Esta masa

vegetal es atrapada por las cuchillas de los órganos de tambor, cortándola y expulsándola fuera del equipo por la torre de descarga. Usa un motor eléctrico de 220-440 Vol. y potencia 7.45 kW. Posee un sistema de rodaje que le permite el traslado de un lugar a otro. Procesa cultivos como la caña de azúcar el king-grass y otros para la alimentación del ganado

Las ventajas que ofrece este equipo son

- Permite a las personas que atienden las unidades ganaderas molinar productos frescos varias veces al día, según el requerimiento de los animales.
- Permite dejar una ración para el consumo nocturno, por lo que facilita una alta independencia del sistema productivo.
- Disminuye los costos de producción de la unidad ganadera.
- Es compacto, de baja complejidad técnica, sencillo en su explotación y de poco tamaño.

Los estudios sociales sobre la relación Ciencia – Tecnología – Sociedad (CTS), constituyen hoy un vigoroso campo de trabajo donde se trata de entender el fenómeno científico – tecnológico en el contexto social actual.

- La educación en CTS persigue precisamente cultivar ese sentido de responsabilidad social de los sectores vinculados al desarrollo científico tecnológico y la innovación en nuestro caso en la producción de alimentos

-La Agricultura tiene la función social de garantizar los alimentos de una población que crece continuamente por lo que requiere actualizar constantemente sus métodos y sistemas de producción que a su vez deben ser sostenibles como otra demanda social.

- La superación sistemática y el conocimiento juega un papel determinante en la configuración de las sociedades como consecuencia del avance científico - técnico, favoreciendo el desarrollo de la educación, lo que ha tenido su impacto social a partir del 1ro de enero de 1959.

Referencias

- Castro Díaz Balart, F. (2001). Ciencia, innovación y futuro. La Habana: Instituto Cubano del Libro, p. 507
- Centro de Gestión de la Información y Desarrollo de la Energía
www.redenerg.cu
- Centro de Investigación y Desarrollo de Estructuras y Materiales
 (CIDEM), Universidad Central de Las Villas, Santa Clara, Villa Clara. Red
- Nacional de Gestión del Conocimiento en Energía. CUBAENERGÍA. CITMA.
www.energia.inf.cu,
- Chávez Rodríguez, J A. (2003). Aproximación a la Teoría Pedagógica Cubana, Ciudad de la Habana p. 20
- Diseño curricular en correspondencia con los perfiles ocupacionales de los egresados. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864->
- González, G.; López, C; Luján, J. (1946) Ciencia, Tecnología y Sociedad: Una Introducción al Estudio Social de la Ciencia y la Tecnología. Madrid, Tecnos, p.141.
- La universalización de la educación superior en Cuba: una oportunidad para reflexionar sobre los modelos de gestión en las bibliotecas universitarias.
http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/Vol12_2_04/aci13204.htm
- López Cerezo, J. A. y Sánchez Ron, J. M. (2001). *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Cultura en el cambio de siglo*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva-OEI.
- Medina, M. (2001): Ciencia y tecnología como sistemas culturales, en: López Cerezo y Sánchez Ron.
- Núñez, J. (1999). La Ciencia y la Tecnología como procesos sociales. Lo que la educación Científica no debía olvidar._Editorial. Félix Varela.

Núñez Jover, J. (2003). Innovación tecnológica, innovación social y estudios CTS en Cuba.-- Universidad de la Habana.

Pérez, G. Y otros(1996). *Metodología de la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1996, p 82

Valdés, P. y otros (2002). *Enseñanza de la Física elemental*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2002.

EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON INFANCIAS VULNERABLES. UN CASO EN EL VALLE DE JUÁREZ, CHIHUAHUA, MÉXICO

Janeth Martínez Martínez
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
janetconh@yahoo.com
José Luis Ramos Ramírez
Escuela Nacional de Antropología e Historia
xozeluzr@gmail.com

Resumen

En la presente ponencia expondremos parte de una experiencia de intervención educativa en una escuela de educación básica ubicada en una localidad del Valle de Juárez, área fronteriza en el norte del estado de Chihuahua, en México, colindando con los Estados Unidos de América.

Destaca el contexto de violencia que han vivido en esta zona, el cual marca parte de la dinámica social y educativa que viven los pobladores. Por ello el interés de proyectos y experiencias educativas como la que exponemos es bajo el objetivo de generar propuestas de trabajo educativo que permitan atender a poblaciones escolares en condiciones difíciles o de riesgo.

Otro aspecto importante en esta propuesta de trabajo es la integración de estudiantes universitarios que les permita conocer de manera práctica y directa situaciones que deben ser atendidos de manera profesional.

Palabras clave

Intervención educativa, formación profesional complementaria, violencia.

Introducción

En el presente texto exponemos una experiencia de intervención que realizamos en 2015 en la región del Valle de Juárez, cercana a Ciudad Juárez, en la entidad Chihuahua, específicamente en la Escuela Primaria Lucas Balderas del poblado de Praxedis Guerrero.

La relevancia de esa labor escolar es porque implicó atender a una población infantil sumamente vulnerable en estado de indefensión, pobreza y violencia. El Valle de Juárez es una gran extensión de terreno desértico en el sureste de Ciudad Juárez, Chihuahua y colinda con los Estados Unidos de Norteamérica. Esta región a mediados del siglo pasado se vio beneficiada con obras de irrigación, lo que permitió convertirla en un territorio agrícola donde se

sembraba principalmente algodón. Sin embargo, a partir de la década de los 90s este producto fue en declive, siendo abandonada paulatinamente esta actividad.

Mapa No. 1
Zona que ocupa el Valle de Juárez en el estado de Chihuahua



Comprende, en su geografía, el municipio de Guadalupe, Praxedis Guerrero, San Isidro, Loma Blanca, Porfirio Parra, Barreales, San Agustín y el Porvenir. Estas localidades están comunicadas por una única vía que es la carretera federal 2, más conocida como la carretera Juárez Porvenir. Este dato es relevante porque la presencia de esta única vía permite a los grupos delincuenciales de la zona controlar el tránsito de personal, a los profesores y trabajadores escolares de la zona les implica un gran esfuerzo y tensión llegar a sus lugares de trabajo.

Gracias al contacto con una profesora de esta región empezamos a conocer la situación de vulnerabilidad de los niños de una primaria de la zona de Praxedis Guerrero. Al conocer tan grave situación se pensó en un grupo de alumnas de la Licenciatura de Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, para hacer un ejercicio de intervención con esta población. Cabe señalar que para esta intervención no se contó con ningún apoyo de tipo monetario, incluso los mismos alumnos compraron los materiales necesarios para el trabajo con los niños.

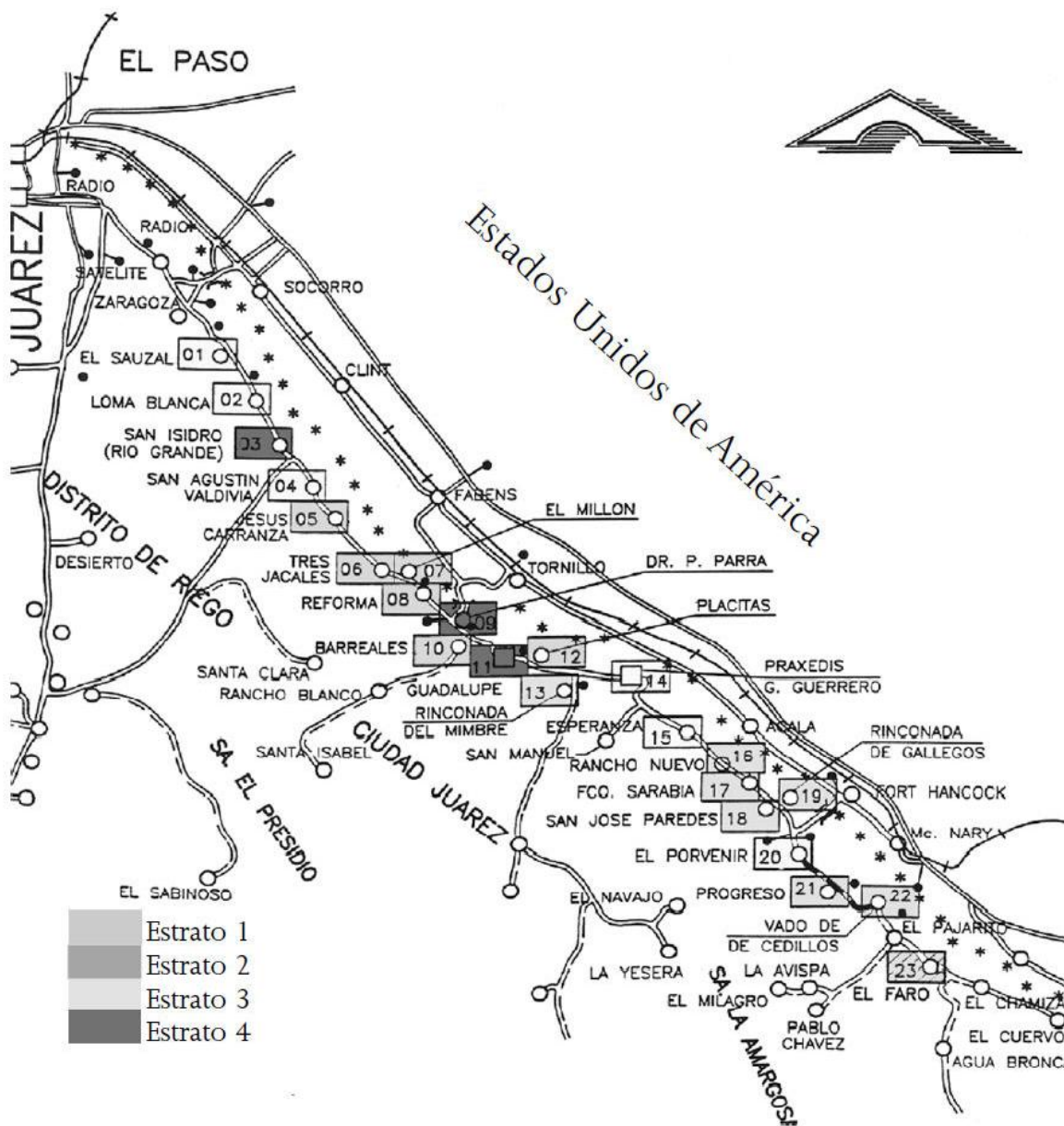
Las colaboraciones apoyos que tuvimos fueron principalmente personales y de la Dra. Sandra Bustillos Durán, directora en el 2015 del Colegio de Chihuahua, institución que amablemente nos prestó su transporte y un chofer.

Gracias a los apoyos mencionados, a la enorme solidaridad y entusiasmo de los alumnos se logró la intervención para atender varias áreas de desarrollo de los niños de toda la primaria: habilidades sociales, círculos de lectura, elaboración eficaz de tareas, ecología y educación en valores.

El texto está dividido en tres partes fundamentales primero hablaremos de la situación del Valle de Juárez que ha pasado por difíciles situaciones; por ejemplo, en los últimos años ha visto el aumento desmesurado de la criminalidad.

En el siguiente apartado hablaremos de la población infantil del Valle, para cerrar relatando la intervención que hicimos en la escuela primaria, los retos y los resultados obtenidos.

Mapa No. 2
Las 23 localidades del Valle de Juárez



Fuente: Córdova, Peña y Romo (2000) en: <http://www.scielo.org.mx/img/revistas/regsoc/v18n35/a3m.jpg>

El Valle de Juárez

La región desértica del Valle de Juárez durante el siglo pasado fue beneficiada con la irrigación proveniente de las aguas del Río Bravo, lo que promovió el cultivo del algodón, incluso se dice que era de una muy alta calidad.

Foto No. 1
Los campos algodonderos del Valle de Juárez



Fuente: <http://2006->

2012.sagarpa.gob.mx/Delegaciones/chihuahua/boletines/2012/Noviembre/PublishingImages/B0992012.jpg

Sin embargo, a finales de la década de los 80s y principios de los noventas, el producto decayó y dejó de sembrarse, lo que dio paso a un incremento paulatino pero sostenido de una gran cantidad de actividades delictivas en la zona. La región del Valle de Juárez, se hizo tristemente famosa porque en sus terrenos se encontraron una enorme cantidad de cuerpos de mujeres, víctimas de feminicidio. A partir de 2008 el “Cartel de Sinaloa”, le declaró la guerra al “Cartel de Juárez”, para lograr el control de ese corredor. En 2009 la región contaba con una población de 20 mil habitantes, en 2010 se agudizó la violencia y “...un buen número de residentes del valle fueron apuñalados en la cara con picahielos, y un sujeto que estaba alineado con el cártel de Juárez fue empalado con una barra de acero, acribillado a balazos y rostizado en una fogata. Los periodistas de Ciudad Juárez comenzaron a llamar a la otrora zona agrícola “El valle de la muerte” (Diario Zócalo-Salttillo, 2012).

El arribo de la violencia estuvo asociado a los grupos delincuenciales, principalmente por narcotráfico. También, en 2010 por ejemplo, se reportaba que el Valle de Juárez¹ “ardía”, ya que se reportaron amenazas de integrantes de grupos del crimen organizado a los habitantes de varias de las poblaciones.

Los pobladores de la región, viven bajo la amenaza de estos grupos para irse de la zona abandonando sus propiedades. Ante la resistencia de los pobladores los grupos cumplen sus amenazas acribillando a los jefes de familia, otras versiones de los hechos violentos apuestan a que son ajustes de cuentas para lograr el control de la plaza, que por su posición estratégica frente a los Estados Unidos, ya que es un territorio conveniente para el trasiego de drogas. En estas peleas, han quemado iglesias como en el Porvenir, donde ya se les había amenazado hasta que en abril de 2010 le prendieron fuego.

¹ Para más información sobre la noticia ver: <http://www.larednoticias.com/noticias.cfm?n=44031>

Foto No. 2
El Valle de Juárez en la actualidad



Fuente: https://3.bp.blogspot.com/-mGaFTpa7ym8/WFNeizGn_ol/AAAAAAAAAYbc/w0z0wIL_ZYU4A81z-rsiArq9hqVTKvGgACLCB/w1200-h630-p-nu/28.jpg

En ese momento, se envió un fuerte mensaje a la población civil por parte de los delincuentes donde se decía “Abandonen el Valle de Juárez antes del 4 de abril o gente inocente va a ser asesinada”². Así, de difícil y grave era la situación de los pobladores del lugar en esos momentos. Ocurrió un enorme éxodo de los pobladores del Valle hacia Ciudad Juárez, escapando de la violencia.

Por supuesto, a partir de 2008 hubo varias incursiones del ejército mexicano, para dismantelar los más variados negocios de los grupos delictivos. Eventos frecuentes en la localidad a la que llegamos a trabajar: Praxedis Guerrero.

Incluso en 2015 todavía se reportaban enfrentamientos entre el ejército y los grupos delictivos de la zona. Un ejemplo fue una balacera en el poblado de El Millón dejando personas heridas y choques de alto impacto en varios puntos del valle, lo que detonó un fuerte operativo de las corporaciones del gobierno³. Lo que provocó que mucha población humilde se desplazara con familiares a Ciudad Juárez, Chihuahua y Casas Grandes. De igual forma los trabajadores de hospitales, oficinas de gobierno y escuelas abandonaron sus trabajos.

A la par, en 2014, con la reforma educativa implementada a nivel nacional, se ofrecieron una gran cantidad de plazas para la educación básica y especial en todo el estado. Muchos de los egresados de las diferentes carreras de educación concursaron por ellas, particularmente a los profesores que no eran egresados de escuelas normales se les enviaba a la Sierra Tarahumara (donde la situación de violencia es igual o peor) o al Valle de Juárez. En este contexto planeamos nuestra intervención en Praxedis, Guerrero.

² <http://www.larednoticias.com/noticias.cfm?n=44031>

³ Para ver más: <http://www.larednoticias.com/noticias.cfm?n=44031>

La población infantil del Valle

Sobre la población del Valle de Juárez, sabemos muy poco, recordemos que en el censo de 2010 y el conteo de 2015 los encuestadores del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) fueron amenazados por los grupos delincuenciales, por lo que no tenemos registros sociodemográficos de buena calidad y mucho menos confiables, por lo tanto, ignoramos mucho de la población, cuántos son en la actualidad, en qué condiciones, como están las actividades económicas, escolares, etc.

Gracias a la colaboración de la directora, supervisor, los profesores de la Escuela Primaria Lucas Balderas y especialmente la maestra Cristina Villa Zamarripa, que con entusiasmo y preocupación por “sus niños”, es decir, por sus alumnos logramos hacer la intervención con todos los grados escolares de la primaria.

La población de la primaria que había al momento de la intervención incluye a 12 profesores, una directora encargada y un trabajador manual. Los datos de los alumnos, fueron proporcionados por la directora del plantel, con la que se tuvieron varias entrevistas antes de realizar la intervención. Donde comento de la enorme cantidad de problemas que tiene el plantel: económicos, de falta de materiales, de maestros, de personal de apoyo y de trabajadores. Además, es muy limitada la participación de los 169 padres de familia vinculados al plantel y de la enorme fluctuación en la asistencia cotidiana de los alumnos al plantel; sin embargo, al observar sus datos oficiales vemos que nos hay en absoluto cambio en la asistencia de los niños.

Una razón es porque a las autoridades “se les pide” que reporten la asistencia continua de los niños, para que les sigan llegando los pocos apoyos económicos con que cuenta cada escuela.

Cuadro No. 1
Alumnado de la Escuela Primaria Lucas Balderas

	PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO			CUARTO			QUINTO			SEXTO			TOTAL		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
Inscripción inicial	16	20	36	21	21	42	25	21	46	17	26	43	23	21	44	18	19	37	120	128	248
Altas			0			0			0			0			0			0			0
Inscripción actual	16	20	36	21	21	42	25	21	46	17	26	43	23	21	44	18	19	37	120	128	248
Bajas acumulado			0			0			0			0			0			0			0
Existencia	16	20	36	21	21	42	25	21	46	17	26	43	23	21	44	18	19	37	120	128	248

Fuente: Elaboración propia en base a los datos oficiales de la Escuela.

Si bien la población aparentemente no es tan grande, como se esperaría, es una de las pocas escuelas que se mantiene abierta y trabajando regularmente en la zona. Además, es reconocida por el supervisor de la zona como una de las mejores a pesar del bajo nivel educativo de sus alumnos.

La intervención en la escuela

La intervención, para el equipo que realizó este trabajo, fue siempre un acto creativo e incluyente, por ello en la primera etapa interesa conocer a los actores involucrados en la experiencia, escuchar sus demandas para ajustar el plan de actividades de intervención y, finalmente llevarla a cabo y evaluarla.

a) Visita exploratoria

Una visita exploratoria es imprescindible para conocer las condiciones reales en las que tendrá lugar el trabajo, debe ser cubierta por todo el equipo que realizará la intervención. En términos de logística posibilita evaluar las instalaciones, espacios y condiciones reales para realizar los trabajos.

En segundo lugar, permite observar las características generales, disposición y apertura de los sujetos de la intervención, lo cual es fundamental para tomar las mejores decisiones, con respecto a las tareas a cubrir, y por último facilita el contacto con los posibles usuarios de la intervención. Razón por la cual es necesario presentarse formalmente, entregar las cartas de presentación y la ficha técnica del proyecto de intervención. En la visita exploratoria así lo hicimos, conversamos con la directora y el supervisor de la primaria, pudiendo afinar algunos detalles. A continuación, mostramos parte del informe que hicimos en las visitas exploratorias.

Fecha: Primera visita realizada el día 5 de Septiembre.
Asistentes: José Luis Ramos, Janeth Martínez y Jesús Rojas.
Contacto inicial: Maestra Cristina Villa Zamarripa
Directora del plantel: Silvia Ortiz Madrid
Dato de contacto: -----

Objetivo: Establecer contacto formal con la directora de la institución, el supervisor de zona y los profesores frente a grupo, para planear con mayor profundidad y nitidez la intervención.

Descripción: Primero, la directora del plantel nos hizo pasar a su oficina donde ya se encontraba el supervisor, ambos quedaron ampliamente interesados en que la intervención pudiera hacerse en su plantel. Se les comentó además de la posibilidad de apoyos por parte del Consejo Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chihuahua (COECyTECH).

Posteriormente la Directora dio un toque al timbre de entrada y salida, ya que a través de esta estrategia es como llama a junta a sus profesores, los profesores de inmediato se presentaron en la dirección. Son 10 profesores los que laboran en la institución, otra vez presentamos de manera general la propuesta y los profesores se comprometieron a colaborar.

Comentarios: Coincidimos en que era un muy buen entorno para realizar la intervención, quizá uno de los inconvenientes más fuertes es la distancia y por supuesto el transporte, en este sentido sería importante el apoyo ofrecido por el COECyTECH. Todo lo llevado a cabo en el proyecto se organizó en carpetas con sus debidas evidencias.

Segunda visita exploratoria:

Nota: Los alumnos universitarios asignados para intervenir en la escuela realizaron una visita exploratoria el día 10 de octubre, para realizar un recorrido de superficie, calcular tiempos, distribuir y pedir el acondicionamiento de espacios y presentarse, tanto con las autoridades escolares como con los profesores.

En la visita exploratoria entregamos los documentos arriba mencionados, hicimos un recorrido por las instalaciones, hablamos con la comunidad educativa (maestros y maestras, gente de apoyo en cocina – que son en su mayoría madres de familia- y el intendente. Al conocer a la mayor cantidad de personas que integran esta comunidad aseguramos el éxito de la intervención, ya que compartimos nuestro proyecto, explicamos brevemente lo que vamos a hacer y lo que necesitamos. En general este acercamiento nos ha sido de gran utilidad.

En cuanto a las instalaciones notamos una escuela bastante cuidada, limpia, los salones con mobiliario completo, no roto ni maltratado. Se podía ver en todos los salones que las maestras contaban con material de papelería y didáctico, suficiente y apropiado para realizar sus labores. Al profundizar en el tema, las maestras nos comentaron que gran parte de esto es gracias a ellas, que traen su propio material a la escuela y compran muchas de las cosas con las que trabajan.

Foto No. 3
Las instalaciones de la Escuela Primaria



Fuente: Martínez, J. (2015)

En esta visita exploratoria cada integrante del equipo anotó en su libreta datos de las personas, lugares, pendientes y cosas o situaciones que debemos cuidar dentro de la intervención. De regreso a la universidad el equipo se reunió para comparar, cotejar e intercambiar notas, ya que la información de cada integrante puede ser de gran utilidad para otro, es por ello que la esta información debe socializarse.

Foto No. 4
Salones de clase



Fuente: Martínez, J. (2015)

Nos sorprendieron bastante las instalaciones del comedor que han logrado, gracias al trabajo de gestión realizado -al decir de la directora-, pero sobre todo al interés de los padres de familia, son las madres de familia las que lo sostienen. Resultó un poco extraño que el día de la intervención la directora dio la instrucción de que las mamás nos preparen comida principalmente a los que intervenimos. Importa destacar este hecho, porque a veces los que están inmersos en las dinámicas particulares de las escuelas, tienen otras ideas, visiones y formas de hacer las cosas; en cambio, nosotros preferimos seguir nuestro modelo de intervención siempre comunitario y compartir con todos los alimentos tan amablemente preparados por la gente de la cocina. Tuvimos que realizar un cambio de actividades en la intervención y dedicarle una hora del sábado para almorzar todos juntos.

b) Trabajo de investigación y diseño de la intervención

Los antecedentes de cualquier trabajo de intervención deben ser investigativos, los alumnos universitarios deben documentarse sobre los temas específicos de trabajo, tomando como nuestras guías de trabajo el modelo de intervención comunitaria y el modelo ecológico. Lo cual conduce a que los alumnos elaboren un estado del arte y una ficha técnica del proyecto, permitiendo elaborar la

planeación educativa, los materiales necesarios y un instrumento de evaluación de la intervención.

Foto No. 5
El comedor



Fuente: Martínez, J. (2015)

Al momento de decidir que era oportuno realizar la intervención, en el lugar mencionado, solicitamos la autorización de la Dra. Sandra Bustillos Durán (Directora del Colegio de Chihuahua) y se le comunicó a la Mtra. Esmeralda Cervantes enlace del Colech con el COECyTECH, donde también fue aprobado el proyecto.

Elaboramos la primera ficha técnica para presentarla en las reuniones con el COECyTECH y se envió una para conocimiento de la directora y maestros de la escuela.

Iniciamos los trabajos correspondientes con el equipo base del Proyecto: Fortalecimiento de Bibliotecas Comunitarias en Chihuahua. Sin embargo, sucedieron tres eventos, que marcaron de forma determinante el equipo final de intervención.

- a) Dos de los compañeros de base no pudieron continuar en el proyecto al no presentar los resultados solicitados.
- b) La escuela nos pidió que realizáramos una parte de la intervención en educación para la Paz y la resolución no violenta de conflictos, ya que al parecer es un tema muy preocupante en la escuela.
- c) Se incorporaron 4 compañeras más de otro proyecto de investigación.

Así, quedó conformado un equipo de trabajo bastante grande y diverso, lo que al principio nos asustó un poco pero que terminó siendo una de las riquezas de este proyecto. La autorregulación del grupo permitió un buen trabajo, los equipos los decidieron los propios integrantes, los estilos y tiempos de trabajo también,

considerando que nuestro estilo de trabajo no es a partir del cumplimiento de horarios sino con la realización de productos.

Los equipos iniciaron con la investigación y elaboración de planeaciones, en dos versiones, una pedagógica y una centrada en el experimento, para poder abordar los temas de ciencia y tecnología requeridos.

Solicitamos el censo escolar para establecer una división estratégica de los grupos con que trabajaría cada línea, para cerrar el diseño de la planeación. A la par solicitamos el material de forma más insistente al COECyTECH a través de la Mtra. Esmeralda Cervantes, al no tener ninguna respuesta el día 3 de octubre el equipo decidió transformar nuevamente la planeación para hacer experimentos y actividades que requirieran la menor cantidad de material especializado o caro y cambiarlo por material de reciclaje.

Finalmente, el día 17 de octubre el COECyTECH confirmó que sólo proporcionaría un 10% del material solicitado, dando lugar a terminar la colaboración con ellos, no así la intervención.

En esta experiencia participaron sólo estudiantes de la Licenciatura en Educación con las siguientes líneas de trabajo:

- Cecilia y Alejandro: Educación para la Paz
- Karen: Habilidades Sociales
- Luisa, Aida y Sergio: Educación Ambiental
- Melissa y Xóchitl: Promoción de la ciencia y los valores
- Rubí y Daniela: Taller de promoción de la lectura

Importa comentar que los diseños de las líneas sobre habilidades sociales y promoción de la lectura partían de las experiencias de un proyecto de intervención en bibliotecas llevado a cabo en cinco ciudades del estado de Chihuahua, lo que permitió probar la estrategia, el modelo y la elaboración de líneas particulares de acción, agilizando la generación de las líneas de educación para la paz, educación ambiental, promoción de la ciencia y los valores y como del taller para promover la lectura.

Conviene destacar la importancia de formar comunidades de aprendizaje a partir de los proyectos de intervención, esto significa decir que entre pares los alumnos puedan apoyarse, no bajo la simple idea del trabajo en equipo, nuestra propuesta es más cercana al trabajo colaborativo, donde el éxito de todos depende de la ayuda de todos. Así, tanto los resultados positivos como los problemas que tuvieron que enfrentar, son producto del trabajo del equipo no de individuos aislados.

En esta lógica, todos revisamos las planeaciones, los materiales y recursos que el conjunto de líneas de trabajo fueron generando. Aportando ideas, corrigiendo o generando otros caminos, se hizo más claro para los participantes la posibilidad de construir intervenciones de manera conjunta.

Es relevante señalar que el trabajo de investigación, diseño y planeación de la intervención es la fase más larga y ardua de la estrategia de intervención, si esta labor se hace bien la intervención es más fácil, y alcanzamos los objetivos de manera más clara.

Foto No. 6
La organización del trabajo por los alumnos de la UACJ



Fuente: Martínez, J. (2015)

c) Intervención

La etapa de intervención es la que más gusta a los alumnos, pero creemos que sin trabajo previo se vuelve una actividad muy superficial y poco productiva. El trabajo de intervención ocurrió un viernes y sábado, siendo interesante la presencia amplia de los niños los dos días. El sábado hubo una ausencia notoria de padres de familia y maestros, pero los niños estuvieron contentos y participativos.

Cada equipo que abordaría su respectiva línea de trabajo, dividía los grupos del plantel escolar de la siguiente manera:

Cuadro No. 2
Distribución de líneas de intervención en los grupos escolares

Línea de intervención educativa	Grupos
Habilidades Sociales y Educación para la Paz	1 grupo de segundo grado 2 grupos de tercer grado
Talleres de lectura	2 grupos de cuarto grado
Círculos de tareas	1 grupo de segundo grado 1 grupo de primer grado
Educación ambiental	2 grupos de quinto grado y uno de sexto grado

Fuente: Elaboración propia

La intervención se llevó a cabo en dos días, el viernes 24 de octubre, en el horario extendido de 12:30 a 3:30. En el esquema promocional de lo educativo

importa para nuestra propuesta ofrecer información y reflexión teórica, por ello este día lo dedicamos al tema. Las actividades son reflexivas y otras didácticas para abordar los contenidos.

Al regreso de Praxedis, tuvimos que elaborar -como equipo- unas bolsas con premios para los niños, que les daríamos al siguiente día. Elaboramos 250 bolsas de premios con recursos diversos, los alumnos de la UACJ aportaron bolsas de plástico y listones para amarrarlas, los dulces, útiles escolares y los juguetes fueron adquiridos con recursos propios de la coordinadora del proyecto.

La intervención práctica ocurrió al siguiente día, sábado 25 iniciando a las 9:00 am, finalizando las actividades a las 2 de la tarde, para lo cual citamos a profesores, padres de familia y los niños. Para realizar las actividades les solicitamos materiales de reciclaje a los niños, así como un lonche para compartir a media mañana. La directora de la escuela apoyó a los niños, que no llevaban algo para su almuerzo, con frijolitos charros que las madres de familia encargadas del comedor prepararon. También nos invitó a los que estábamos interviniendo.

Los profesores y los padres mencionaron que nunca había sucedido antes una convivencia o alguna reunión donde participaran todos y que ahora veían que era posible.

d) Autoevaluación

La coordinación general y la líder del proyecto llevamos una bitácora de asuntos, dando seguimiento y permitiendo evaluar cada momento por el que atraviesa el proyecto. Así, evaluamos de manera permanente y aseguramos el buen funcionamiento del proyecto.

Solicitamos a cada equipo de las líneas de trabajo, elaborar un informe final de actividades y una autoevaluación (que quedan dentro de las evidencias para que puedan consultarse por cualquier interesado).

Los principales problemas marcados por los equipos de trabajo refieren a:

- Incumplimiento del COECyTECH con los apoyos ofrecidos.
- Falta de comunicación entre algunos miembros del equipo.
- Falta de organización al interior de la escuela elegida.
- Poca participación de los profesores.

En la evaluación conjunta pudimos reconocer que en realidad los problemas enfrentados fueron menores.

A partir de la experiencia de desarrollar estos proyectos de investigación e intervención proponemos que:

1. Mejorar la organización de actividades.
2. El modelo basado en la comunidad es sumamente efectivo y flexible, lo cual garantiza el éxito al aplicarlo en la intervención educativa.
3. El apoyo institucional de las autoridades del Colegio fue muy importante para lograr el objetivo. En todo caso es muy importante ser más claros con las instituciones externas al proyecto para garantizar sus apoyos.
4. La rendición de cuentas queremos que marque nuestros proyectos, aun cuando sean sencillos, que necesiten pocos recursos, de impactos particulares. Es bueno promover el informar y compartir la experiencia que se desarrolló, por dos razones importantes: la primera tiene que ver con

ejercitar la calidad de los informes que presentamos, pero aún más importante es la segunda, compartir experiencias, promoviendo la apertura y el aprendizaje colectivo.

Comentarios finales

El aprendizaje que se logra implementando estos proyectos de intervención es sin duda importante para todos los participantes. Hemos potenciado su impacto recurriendo a la plataforma de trabajo del modelo ecológico y la perspectiva de trabajo comunitario, lo cual permite construir aprendizajes colectivos.

La participación de los alumnos universitarios en este tipo de actividades por supuesto amplía su visión de los problemas sociales de su comunidad, pero más allá de esto promueve en ellos un perfil profesional de compromiso social y calidad en el trabajo, que les exige ser disciplinados, constantes, ordenados y respetuosos en el ejercicio de su futura profesión.

La coordinación de proyectos de intervención como este requiere de mucho trabajo, disciplina y organización, sobre todo con equipos de trabajo tan grandes y complejos como este, donde los alumnos siendo de semestres avanzados de licenciatura, creen tener muchas certezas que se ven cuestionadas a lo largo de su trabajo en campo. A menudo realizar estas actividades complementarias a nuestro trabajo docente como profesores-investigadores universitarios, exige estar alerta con el objetivo de formación profesional que perseguimos, ya que, si este se desvía o diluye, pierde sentido todo el trabajo de intervención.

Creemos firmemente, que el hecho de que estos proyectos tengan como base a la investigación es un enorme acierto, ya que esta actividad es indispensable para hacer las cosas de manera profesional y congruente y no por sentido común. La disciplina que promueve la investigación es algo que aportará calidad a este tipo de trabajos, así como el ánimo de conocer antes de juzgar a las comunidades en las que trabajamos, elemento clave que permite orientar a los alumnos a la observación detenida y reflexión crítica de su entorno. Además, proponemos que este contacto con la realidad les permite ir desmitificando su propio futuro profesional haciéndolos más conscientes y claros en lo que implica ser profesor.

El centrar la fase más fuerte de trabajo en el diseño y planeación, también resultó una buena decisión, ya que a menudo se piensa que lo más importante es ir al campo y los estudiantes tienen mucha prisa por hacerlo, sin embargo, planear les da tiempo de pensar en sus mejores opciones, tomar decisiones y aprender a hacer las cosas lo mejor posible con los recursos que tienen a la mano.

Las escuelas y las comunidades, a través de estas actividades, revitalizan sus ánimos de hacer cosas en favor de sus niños, al principio la mayoría de la gente no cree, no quiere participar o no le parece importante, por ello debemos llegar a estos entornos lo mejor preparados y con ideas claras que atiendan verdaderas necesidades de las comunidades. Así, al ver que nuestra intervención es seria y comprometida ellos mismos aportan, planean y ejecutan sus propios proyectos.

Los aprendizajes que se pueden desprender de estas experiencias son muchos y muy intensos, no queremos dar la impresión de que hacer estos

proyectos es fácil, al contrario, son en gran medida complicados, pero muy gratificantes.

Referencias

Chihuahua noticias -Diario- (2012) Desmantelan narco rancho en el Valle de Juárez. Recuperado de: <http://chihuahuanoticias.com/?p=281>

Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012) Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Col. 16, No.1, enero-abril.

La red noticias -Diario- (2010) ¡Arde el Valle de Juárez! Recuperado de: <http://www.larednoticias.com/noticias.cfm?n=44031>

Monjas, M. I. (2010). Promoción de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia en el contexto escolar. España: Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología.

Tiempo. La noticia digital -Diario- (2015) Enfrentamiento en el Valle de Juárez, un muerto y dos heridos. Recuperado de: http://tiempo.com.mx/noticia/6479-enfrentamiento_en_el_valle_de_juarez_un_muerto_y_dos_heridos/1

Zócalo-Salttillo – Diario- (2012) Valle de Juárez, Chihuahua, el lugar más peligroso de México. Recuperado de: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/el-lugar-mas-peligroso-de-mexico>

(marzo 2017)

LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA EN EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

Lic. Yanet Rodríguez López

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez"

e-mail: yanetr@aortiz.ab.cf.rimed.cu

RESUMEN

La enseñanza problémica en Cuba es heredera del pensamiento científico pedagógico y de la búsqueda de estrategias de aprendizaje que propicien la participación activa de los estudiantes.

La concepción actual de la educación geográfica tiene en su epicentro al estudiante junto al profesor en un proceso de enseñanza y aprendizaje. En el proceso aludido, la enseñanza de la Geografía está conforme a estos cambios y contribuye a este propósito. La ponencia que se presenta, tiene como objetivo proponer posibles variantes del método de la enseñanza problémica. En la concreción de dicho objetivo se da respuesta a interrogantes, tales como: ¿Qué tipo de métodos deben utilizarse en función del proceso de enseñanza y el aprendizaje problémico? ¿A qué llamamos enseñanza problémica?

Palabras claves. Enseñanza problémica, Métodos problémicos

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la Geografía se debe tener en cuenta los métodos de la enseñanza problémica como una vía para activar la actuación cognoscitiva de los estudiantes, para lograr la apropiación de los conocimientos con cierto nivel científico y el desarrollo de las habilidades investigativas, así como elevar la motivación por el estudio de la asignatura.

La bibliografía científica consultada presta gran atención a la enseñanza problémica como medio altamente efectivo para estimular la actividad de los estudiantes y educar en ellos su pensamiento científico. Se han logrado resultados significativos en su aplicación en el proceso pedagógico y se discuten las posibilidades de utilización de los métodos de la ciencia directamente en el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

La Enseñanza Problémica no surge en la actualidad, sus raíces provienen de los primeros intentos por enseñar a pensar desde siglos anteriores. Sócrates utilizó con sus pupilos un método al que él denominó mayéutica, en el que está presente la activación de los estudiantes en el proceso pedagógico. En el decurso del tiempo otros pedagogos continuaron esta práctica. Así, Juan Amós Comenio, planteó en sus obras la preocupación por la utilización de un método que provocara en el alumnado cierto grado de problemicidad.

En Cuba, desde 1960 hasta la fecha muchos pedagogos se han dedicado al estudio de la Enseñanza Problémica como una vía para activar el pensamiento de los estudiantes. Se consultan las ideas de: Martínez (1987), Álvarez (1995), Torres (1996), Hernández (1997) y Guanche (1997).

Las investigaciones que se han desarrollado en esa dirección con resultados alentadores que no sólo confirman las tesis teóricas generales establecidas sino que revelan sus amplias posibilidades de utilización y nuevas tendencias en cuanto a su aplicación encaminada al desarrollo de la personalidad del estudiante. La teoría de la enseñanza problémica se plantea el objetivo de aproximar la metodología de la enseñanza a los requerimientos del contexto actual "El mundo nuevo requiere la escuela nueva" Martí (1976)

La ponencia que se presenta en este congreso Educación del siglo XXI, tiene como objetivo proponer posibles variantes del método de la enseñanza problémica, desde el aprendizaje de la Geografía

DESARROLLO

El soporte metodológico de la Enseñanza Problémica es la teoría del conocimiento, donde hay que considerar lo relativo a reflejo y contradicción y la relación sujeto y objeto. Su fundamento psicológico está en la concepción sobre la naturaleza social de la actividad del hombre y en los procesos productivos del pensamiento creador. Idea abordada por Martínez (1987).

La contradicción social se manifiesta en la tarea que se plantea al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el nivel real de sus conocimientos. Para que se convierta en una contradicción se necesita comprender las dificultades y las necesidades de superarla. Comprender las dificultades en correspondencia con sus posibilidades cognoscitivas y la contradicción debe ser descubierta por el estudiante.

Al analizar las categorías y métodos de la enseñanza problémica es indispensable analizarla como recursos para resolver las contradicciones dialécticas en cada ciencia particular cuya solución permite una mejor asimilación de los contratos y el desarrollo de hábitos de pensamiento creador. La situación problémica es un estado psíquico de dificultad que surge en el hombre cuando la tarea que está resolviéndose, no puede explicar un hecho nuevo mediante los conocimientos que tiene y debe por tanto buscar un procedimiento nuevo para actuar.

Para profundizar en el estudio teórico de la enseñanza problémica es imprescindible analizar sus funciones, sus principios, sus fundamentos y su esencia. En esa dirección, sus principios se basan en las mejores tesis de las teorías didácticas tradicionales; pero con un nuevo enfoque como consecuencia del desarrollo de la ciencia. Se puede decir que surge en las propias entrañas del método explicativo en un momento que es necesario reforzar la búsqueda científica, la creación además de la explicación.

La función básica de la enseñanza problémica es el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes. Se debe lograr la integración de los conocimientos y de los métodos de enseñanza de tal forma que permita el desarrollo del individuo que la sociedad necesita.

Majmutov (1987) plantea funciones generales y especiales de la enseñanza problémica.

Como funciones generales refiere:

- *La asimilación del sistema de conocimientos y métodos de actividad intelectual*
- *Práctica y el desarrollo de la independencia cognoscitiva.*

Como funciones especiales señala

- *La educación de hábitos de asimilación creadora de los conocimientos,*
- *La formación y acumulación de experiencia.*

Esto permite aumentar el nivel científico del aprendizaje de la Geografía, lo cual se logra no sólo mediante la introducción en el programa de los nuevos descubrimientos de la ciencia geográfica por la aproximación a las estructuras lógicas de los fundamentos de la ciencia; sino por la asimilación de sus métodos.

Además, Majmutov (1987) considera necesario señalar los principios en que se sustenta la enseñanza problémica:

- *La relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza.*
- *El establecimiento de la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente*
- *La consideración del nivel de desarrollo de las habilidades de los estudiantes.*

Estos principios rigen todo el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la Geografía; la falta de uno de ellos perjudica el desarrollo de la enseñanza problémica.

Analizados los principios y las funciones de la enseñanza problémica, se debe profundizar en su esencia, la cual se fundamenta en el carácter contradictorio del conocimiento, con el objetivo de que el estudiante como sujeto de aprendizaje, asimile el método científico de pensamiento al reflejar y resolver estas contradicciones.

En que en la base de la enseñanza problémica, subyace la contradicción igual que en el proceso del conocimiento científico. A cada paso de la enseñanza problémica, aparece la contradicción, las contrariedades entre el contenido del material docente, la enseñanza y el aprendizaje.

El eje es el nivel de independencia cognoscitiva. En la esfera cognoscitiva, la contradicción se revela mediante el análisis teórico. Este análisis permite explicar el nuevo concepto, establecer el vínculo con el sistema de conceptos precedente y con el que sucede. Entonces, la vía heurística de la enseñanza problémica radica en la solución de las contradicciones que permiten dar el salto en el conocimiento.

Para lograr la instrumentación de la enseñanza problémica hay que encontrar en la lógica interna de la ciencia sus propias contradicciones que serán llevadas al aula en la organización de la asignatura Geografía ya que una de las características esenciales de este proceso consiste precisamente en que se tratan de cumplir las regularidades lógico-gnoseológicas de la ciencia sobre la base de entender el pensamiento ante todo como un proceso conducente al logro de nuevos conocimientos.

Cuando el estudiante en su proceso de aprendizaje, se tropieza con contradicciones entre lo conocido y lo desconocido para la ciencia geográfica. La contradicción refleja ese momento y es, a la vez, la fuerza motriz del desarrollo del conocimiento. Entonces, se hace necesario analizar las categorías de la enseñanza problémica para poder conocer el objeto de estudio y llegar a su esencia.

Majmutov (1987) opina que surge sólo en aquellos casos en que el material docente se formula de una forma especial. Esta formulación del material debe responder a determinados requisitos didácticos: Nivel de preparación y

posibilidades de los estudiantes. O sea, no puede ser tan fácil que no provoque dificultad ni tan difícil que quede fuera del alcance cognoscitivo de los estudiantes. Debe proyectarse con carácter perspectivo para dirigir la actividad cognoscitiva a la búsqueda investigativa. Debe ser dinámica reflejando relaciones causales entre los objetos, fenómenos o procesos geográficos estudiados.

El cimiento de la enseñanza problémica es la contradicción entre lo conocido y lo desconocido. La contradicción actúa como fuente del desarrollo de la actividad cognoscitiva. Matiushkin. (1972) indica que "el elemento básico de la situación problémica en lo nuevo, lo desconocido que debe descubrirse para resolver correctamente las tareas planteadas, para ejercer adecuadamente la acción necesaria"

Los procedimientos y operaciones lógicas del proceso del pensamiento, cómo la deducción, la inducción, el análisis, la síntesis, la abstracción, la concreción y la generalización, pertenecen a la lógica intrínseca de la ciencia, así como también a sus métodos de trabajo. Esto debe reflejarse a su vez en nuestros métodos y procedimientos de enseñanza, adaptándose éstas a las formas de enseñanza y tienen cierta tendencia de semejarse al proceso de investigación de la ciencia.

Estructuramos el sistema de procedimientos didácticos considerados como la acción concreta o conjunto de acciones que complementan el sistema de acciones encaminadas al logro del objetivo.

Para el desarrollo de la independencia cognoscitiva y de las capacidades creadoras será posible solo si la enseñanza propicia que estudiante sea centro de su propio aprendizaje, lográndose a través del descubrimiento por sí mismo, de proposiciones y desarrolle su independencia creativa y un aprendizaje productivo.

En la fundamentación de la concepción didáctica de cualquier disciplina se destaca el papel de los métodos activos que facilitan que los estudiantes puedan descubrir por sí mismos proposiciones, métodos, procedimientos y estrategias de trabajo, así como que se estimulen en la resolución independiente de problemas y desarrollen su independencia creadora.

La aplicación de este método se basa en que el profesor muestra modelos de solución científica a los problemas y los alumnos controlan la autenticidad de este movimiento o proceso, siguen mentalmente su lógica y asimilan las etapas de solución de problemas íntegros.

La exposición mediante problemas puede basarse en un material de la historia de la ciencia o en análisis demostrativo de un método actual de solución de un problema planteado. Los alumnos siguen la vía lógica para solucionar el problema, controlan la verosimilitud de las hipótesis propuestas, la corrección de las conclusiones, la autenticidad de las demostraciones.

Así la actividad inicial se reduce a que ellos duden, desconfíen de las conclusiones, pero gradualmente gracias a la combinación de la exposición por medio del problema con la solución independiente de esta puedan motivar sus dudas, impugnar la conclusión y si es posible desarrollar su propia lógica de juicios. El resultado directo e inmediato de la exposición utilizando problemas es la asimilación del método y la lógica de la solución de un problema dado o de un tipo determinado de problema, pero aun sin la habilidad para aplicarlos en la práctica independientemente. Por eso para la exposición de este tipo el maestro

puede elegir problemas más complejos que aquellos que son factibles para su solución independiente por parte de los alumnos.

Categorías de la enseñanza problémica: la situación problémica, el problema docente, las tareas y las interrogantes problémicas, lo problémico

Según, Martínez (1994) la situación problémica se define como la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento en el proceso que surge a modo de contradicción cuando aquel no puede atender la esencia de los fenómenos estudiados ya que carece de los elementos para el análisis y que solo la actividad creadora puede resolver.

El problema docente es la contradicción asimilada por el sujeto que caracteriza lo buscado, en el sentido: determinación de lo conocido respecto a lo desconocido, existencia de algo indefinido, determinación de las posibles condiciones para solución independiente.

La tarea es una actividad de búsqueda profesor cognoscitiva para cuya solución se requiere desarrollar procedimientos especiales que permitan descubrir que datos son insuficientes y donde están las contradicciones que hay que resolver. También se puede llevar al razonamiento lógico en el análisis de una cuestión a través de las preguntas problémicas, que son las centrales en la cadena del razonamiento lógico. La pregunta, como forma del pensamiento es un componente obligatorio de la tarea cognoscitiva.

Lo problémico en la enseñanza se debe entender como la conciencia de la necesidad, como la comprensión de la condicionalidad casual de los fenómenos. Constituye una regularidad del conocimiento que condiciona la búsqueda intelectual y la solución de los problemas y que, asimilados como hábito, hace al hombre un eterno investigador, un individuo con actitudes científicas.

No es nuestra intención realizar un análisis exhaustivo de este tema, sino presentar algunas consideraciones de carácter práctico (fundamentalmente relacionadas con los métodos problémicos) que pueden ser de utilidad para los profesores de la Educación Media Superior en aras de desarrollar el pensamiento de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Son varios los criterios que existen en cuanto a los tipos de métodos problémicos que se pueden emplear.

La enseñanza problémica tiene una fuerte apoyatura teórica, con tres bases:

- *Metodológica*
- *Psicológica*
- *Pedagógica*

Para el desarrollo de este tipo de enseñanza, el profesor debe ser un profundo conocedor de la asignatura que explica (y, por tanto, de la ciencia base) y poder hallar los ejes de contradicción.

La enseñanza problémica consta de un cuerpo fundamentalmente de cinco categorías:

- *La situación problémica,*
- *El problema docente,*
- *La tarea problémica,*
- *La pregunta problémica*
- *Lo problémico*

En la enseñanza de la Geografía asumiremos en este trabajo los siguientes métodos problémicos propuestos por Hernández (1997)

- *Exposición problémica: el profesor desarrolla su explicación mediante el planteamiento de problemas.*
- *Conversación heurística: se orienta la solución de un problema específico mediante preguntas formuladas por el profesor, donde este propone interrogantes que el estudiante debe resolver.*
- *Búsqueda parcial o heurística: el profesor expone una serie de interrogantes pero no las resuelve completamente con el objetivo de estimular la búsqueda independiente de los alumnos.*
- *Método investigativo: en él se integran los resultados del trabajo independiente y de las experiencias acumuladas. Se caracteriza por el alto nivel de actividad creadora y de independencia cognoscitiva de los estudiantes, en la cual ellos deben hallar las vías de solución.*

En la Educación Superior, cuando los estudiantes muestran un mayor nivel de independencia se puede utilizar el método investigativo para elaborar trabajos de curso y de diploma. Si los estudiantes logran un alto grado de desarrollo pueden llegar a plantearse por sí mismos los problemas, algunos de ellos llegan a ser los propios de la ciencia para los cuales, tampoco el profesor tiene solución.

Los métodos antes mencionados se desarrollan en sistema, se complementan y establecen relaciones armónicas entre los distintos niveles de lo problémico de acuerdo con los objetivos que se persigan y las características del contenido.

- *En el método de búsqueda parcial o heurística se les enseña a los estudiantes a analizar los problemas proponiéndoles que formulen preguntas sobre una lámina, un documento, un contenido expuesto, se les exige organizar independientemente la demostración hallada, derivar conclusiones a partir de hechos presentados, enunciar la imposición o hipótesis, elaborar su plan de verificación*
- *La pregunta como medio de dirección de la actividad cognoscitiva viene desde la época de Sócrates y es la esencia del método socrático.*

Una de las herramientas imprescindible en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la Geografía es la interrogante problémica. La palabra proviene de idiomas eslavos, relación entre lo reproductivo y lo productivo.

- *Las interrogantes problémicas constituyen eslabones de la tarea problémica, que se argumentan y contestan de una vez. Para su desarrollo, se requiere de una previa preparación, por búsqueda parcial o por tener una experiencia anterior, es una exposición problémica apoyada en preguntas inteligentes.*

Majmutov plantea que la tarea surge del problema en el proceso de búsqueda de su solución, o sea, cuando lo desconocido se convierte en lo buscado y el sujeto de aprendizaje quiere llegar a la solución de la tarea. Es por eso que la mayoría de los autores identifican a la tarea problémica como una actividad que conduce a encontrar lo buscado, a partir de la contradicción que surgió durante la formación de la situación problémica en que se reveló la contradicción.

- *La tarea problémica, es aquella que provoca en los estudiantes la necesidad cognoscitiva que los lleva a la solución del problema. Para cumplir este principio metodológico hay que adentrarse en los métodos de*

la ciencia y en ellos, encontrar la información y completar los conocimientos, desarrollar la búsqueda científica de forma creadora, saber analizar y sintetizar los hechos.

Es característica de las tareas problémicas la búsqueda de estos elementos y de otros contenidos en ciencias afines. Por eso, la mayoría de los autores coinciden en que la tarea problémica concreta "lo buscado" mediante la necesidad cognoscitiva que se provoca desde la situación problémica.

Las tareas se relacionan con las preguntas. Son categorías muy vinculadas entre sí por lo cual resulta conveniente establecer sus diferencias a los efectos de entender su utilización práctica. La pregunta es un componente obligado de la tarea cognoscitiva, es un impulsor directo del movimiento del conocimiento; pero a diferencia de la pregunta, la tarea cuenta con datos iniciales en los cuales se apoyará el estudiante para resolverla.

La tarea, además, se diferencia de la pregunta, en que presupone la realización de varias actividades en una determinada secuencia. La pregunta se argumenta y contesta de una vez, es un eslabón de la cadena del razonamiento, la pregunta expresa la forma más concreta, la contradicción sobre los conocimientos y los nuevos hechos. La pregunta es una de las formas de revelar la esencia del objeto, fenómeno o proceso geográfico de forma directa,

En general, los autores coinciden en que es un componente estructural de la tarea o que es una forma del pensamiento productivo que, al concretar la contradicción, conduce a su solución inmediata ya que determina de forma específica lo que no ha sido encontrado al desarrollar la tarea. Su respuesta, sin embargo, no está contenida en los conocimientos anteriores, provoca la búsqueda inmediata al localizar, de forma precisa, lo que no se ha encontrado en la tarea.

La pregunta problémica se caracteriza por la existencia de algo desconocido que no se encuentra fácilmente; sino mediante el establecimiento de determinados recursos lógicos que llevan al hallazgo de algo nuevo: "lo buscado". En nuestro sistema de categorías, refleja un paso concreto de la actividad de búsqueda que ayuda a concretar la solución de la tarea y por tanto, del problema. Debe satisfacer algunos requisitos: tener vínculo lógico, tanto con los conceptos anteriores como con los que se supone que se pretenden asimilar en una situación docente determinada, contener una dificultad cognoscitiva concreta con límites visibles, provocar la sensación de sorpresa.

Majmutov, (1987) considera que lo problémico es "el grado de complejidad de las preguntas y tareas y el nivel de habilidades del estudiante para analizar y resolver los problemas de forma independiente"

Requisitos que debe reunir la interrogante problémica

- *Correcta estructura. Uso correcto de la gramática*
- *Precisas. No dar lugar a varias interpretaciones.*
- *Comprensibles. Adaptadas a las características de los estudios.*
- *Estimulará el pensamiento. Utilización de los impulsos como medios para ayudar a pensar a los estudiantes,*
- *(apoyo en ciertas palabras: "vas bien"), concretos (utilización de medios: una roca en Geografía) y mímicos (movimiento afirmativo de la cabeza)*

Debemos propiciar que el estudiante se apropie de estas formas de preguntar y que interiorice que le ayudan a extraer los elementos del conocimiento que estudia

y que es aplicable a todas las asignaturas y en su vida personal, además de que contribuyen a estimular su pensamiento y a que logre aprender.

Los estudiantes pueden establecer la relación causa-efecto por lo que los conocimientos se hacen más comprensibles al conocer los alumnos de dónde se ha extraído la verdad científica: esto tiene un efecto educativo, por lo que este tipo de enseñanza contribuye a convertir los conocimientos en convicciones. Enseña a pensar dialécticamente y ofrece a los estudiantes un patrón o modelo para la búsqueda científica. La situación conflictiva crea un estado psíquico positivo que eleva el interés por el estudio.

Para el trabajo del profesor es importante conocer las formas principales que puede adoptar la exposición, para que pueda seleccionarla y posteriormente aplicarla en su docencia, según el objetivo que determine.

Experiencias en la enseñanza de la Geografía han consumado que en esta ciencia, se pueden considerar como ejes contradictorios los fenómenos o procesos geográficos, referidos a las fuerzas exógenas y endógenas, los plegamientos y fallas, la relación entre relieve con alturas elevadas y temperaturas bajas, la zonalidad y azonalidad. La Geografía, "es la ciencia que trata de explicar el carácter de los lugares y la distribución de la población; los rasgos de los hechos, como ocurren, y su desarrollo sobre la superficie de la Tierra. Establece la relación hombre-medio en el contexto de un lugar específico" UGI, (1992).

Se espera que el estudiante responda interrogantes y problemas propuestos en las tareas de aprendizaje que se le asignen. Por ejemplo:

Interrogantes problémicas basadas en la apreciación de fenómenos y procesos reales, objetivos y observables, que aparentan tener una causa diferente a la verdadera: El Sol "sale" por el este y se oculta por el oeste. Aparentemente, el que se traslada es el Sol, pero esto no es así. ¿Cuál es la causa? .Cuando salimos de un baño de mar o de la piscina sentimos mucho frío sobre la piel, a pesar de estar expuestos al Sol. ¿Por qué al estar dentro del agua sentimos más calor en la piel, que cuando estamos mojados, aunque en ese momento estemos expuestos al sol?

Interrogantes problémicas basadas en relaciones causa-efecto, en las que la causa puede transformarse en efecto y viceversa. Son contradicciones que se dan en eventos cíclicos, fundamentalmente. Para que crezcan las plantas de forma ideal, hace falta un suelo rico en materia orgánica. ¿Pero para que haya materia orgánica en el suelo, es preciso que se hayan sembrado plantas en él?

Interrogantes problémicas que se manifiestan en un objeto, fenómeno o proceso que se transforma, con el decurso del tiempo, en su contrario. ¿Cómo se explica que una Tierra tan árida y de tan pocas condiciones para albergar la vida, se haya transformado en esta Tierra fértil, llena de verdor?

Interrogantes problémicas que surgen de dos formas diferentes de analizar el mismo objeto, fenómeno o proceso, en correspondencia con puntos de vista disímiles. El topo y el ruiseñor analizan al Sol, cada uno desde su punto de vista. El topo: no lo puede soportar. El ruiseñor no puede vivir sin verlo. ¿Por qué?

La comparación por semejanza es admitida como válida corrientemente, pero en realidad, lo que existe es una diferencia. Muchas personas creen que el agua es el alimento de las plantas, porque si estas dejan de recibirla, mueren. Sin embargo,

el agua no es el alimento de las plantas. ¿Qué función realiza entonces el agua en el organismo vegetal?

Otras interrogantes problemáticas ¿Por qué la temperatura del aire bajo el techo de los locales, normalmente es más alta que la del que está próximo al piso? El problema motiva el interés y permite que aparezca la situación problemática. Cuando sopla el viento huracanado los techos de las casas de repente se separan de éstas; son lanzados hacia arriba. ¿Cómo explicarlo desde la Geografía Física? En nuestro sistema solar, los planetas se mueven alrededor del sol; también los electrones en el átomo se mueven alrededor del núcleo. ¿Cómo explicar esto desde el punto de vista de la Geografía Física.

La creación de una situación problemática depende de la asignatura, del nivel de conocimientos, de las edades y las particularidades individuales de los estudiantes, del grado de preparación que estos poseen para formular y resolver problemas docentes y, por supuesto, de la habilidad del docente para dirigir la enseñanza problemática.

El dominio de los objetivos y del contenido por parte del docente resulta una condición indispensable para la creación exitosa de situaciones problemáticas: pero también es imprescindible saber determinar con acierto el método que ha de aplicarse.

CONCLUSIONES

La actual Revolución Científico Tecnológica requiere de individuos que sepan no sólo aplicar los conocimientos en la práctica; sino desarrollar creadoramente los logros de la técnica y la ciencia. La utilización de la enseñanza problemática aporta a la solución de estas tareas educacionales.

- 1. Para desarrollar los métodos y procedimientos de la enseñanza problemática se requiere una cuidadosa preparación teórica para que, apoyados en el aparato categorial de la misma, se pueda organizar el proceso docente con vistas a lograr las capacidades y habilidades necesarias al hombre contemporáneo.*
- 2. Se requiere también y de manera imprescindible, el conocimiento de la ciencia para poder encontrar sus propias contradicciones y llevarlas al aula para ser resueltas por el estudiante.*
- 3. La preparación de las condiciones del trabajo docente para llevar a cabo la enseñanza problemática es compleja y requiere de un conocimiento profundo de la ciencia, por parte del profesor. También requiere de procedimientos didácticos que le permitan no sólo encontrar en aquella, las contradicciones que llevará al aula sino organizarlas de tal forma que cumplan su cometido en el plano pedagógico, en la motivación de la actividad de los estudiantes. Ello lo manifiesta la teoría y la práctica cubana.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CEG-UGI. (2007). Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. Disponible en portal de la UGI www.ugi.unam.mx
2. Guanche, A.S. (1999). Enseñanza problémica en las clases de Ciencias Naturales. Editorial Academia, La Habana. Cuba
3. Hernández, J.L. (1997). La enseñanza problémica y la creatividad: producir versus reproducir. Revista Varona No. 24. La Habana. Cuba
4. Hernández, R. (1993). La utilización de métodos de enseñanza que estimulen la actividad de aprendizaje de la Geografía Escolar. Tesis de doctorado. La Habana. Cuba
5. Ilin, T.A. (1976). La enseñanza problémica Concepto y Contenido. En Boletín de la Educación Superior, No. 2, p. 71. La Habana. Cuba
6. Kudriatsev, T.V. (1973). La enseñanza problémica y programada. Moscú, p. 15
7. Majmutov, M.I., (1983). La enseñanza problémica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación
8. Majmutov, M. (1972). Problemas de la organización del proceso de enseñanza problémica. Kazán, p.65
9. Majmutov, M.I. (1970). La enseñanza problémica y sus particularidades. En: Pedagogía Soviética. No 9. Moscú
10. Matiushkin, A.M. (1972). Las situaciones problémicas en el pensamiento y en la enseñanza, Moscú, p. 32
11. Martínez, M. (1998). La enseñanza problémica y pensamiento creador. Editorial Academia, La Habana. Cuba
12. Martí, J. (1976). Escritos sobre educación, Ed. Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. p. 106
13. Ministerio de Educación, (1985). Tema III La enseñanza problémica. En IX Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos, inspectores y personal de los órganos administrativos de las direcciones provinciales y municipales de educación y de los institutos superiores pedagógicos, La Habana. Cuba
14. Morales, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas, en Theoria, Vol.13. Págs. 145-157. [Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>]
15. Pereda, J.L. (1993). Peculiaridades de la enseñanza problémica en la docencia de los fundamentos del marxismo leninismo en el preuniversitario. Pinar del Río, Tesis de doctorado. La Habana. Cuba
16. Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales Vol.64. Núm.124. La Habana. Cuba
17. Sánchez, M. (1990). Los métodos productivos en la dirección de la actividad cognoscitiva práctica de los alumnos de preuniversitario durante la clase de educación física. ISP de Manzanillo, Tesis de doctorado. La Habana. Cuba
18. Silvestre M. y P Rico, (1997). Proceso de enseñanza aprendizaje. ICCP. Cuba
19. Torres, P. (1993). La enseñanza problémica de la Matemática del nivel medio general. Tesis de doctorado. La Habana. Cuba

EL EXAMEN A EVALUACIÓN. UN ESTUDIO DE CASOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Lucia Peñaranda Rufeteⁱ
M.^a Ángeles Hernández Pradosⁱⁱ
Universidad de Murcia

RESUMEN

Independientemente de la etapa educativa en la que nos encontremos la evaluación siempre se presenta como un aspecto problemático para todos los miembros de la comunidad educativa. El instrumento de evaluación más extendido ha sido sin lugar a dudas el examen. El presente trabajo tiene por analizar mediante la observación participante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, centrándose especialmente en los instrumentos de evaluación, así como responder desde la revisión teórico-normativa a la cuestión ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación en la educación primaria? Se somete a debate y discusión dos conceptos esenciales: evaluación y examen. Los resultados señalan que el examen se encuentra fuertemente implantado en el aula, a pesar de ser una práctica evaluativa poco eficaz con la metodología docente utilizada, observándose contradicciones entre los principios expresados y las prácticas realizadas. De la revisión de bibliográfica se desprende la necesidad de realizar una evaluación que sea fuente de aprendizaje y superar la reducción que supone cuando se identifica exclusivamente con el examen.

Palabras clave: evaluación, examen, educación primaria, observación participante, revisión bibliográfica.

1. INTRODUCCIÓN

Con el transcurso de los años se incorporan nuevos métodos y nuevos materiales a las aulas: pizarras digitales interactivas, Tablet en lugar de libros... Sin embargo, hay una imagen que no cambia: un grupo de alumnos nerviosos que, en silencio, hacen un examen. Estudios como los de Karpicke y Roediger (2008) Karpicke y Blunt (2011) sostienen que retenemos mejor los conocimientos si tras el aprendizaje se nos examina acerca de ese contenido, esto es lo que denominan “testing effect”. Otros afirman que una situación estresante como la del examen nos prepara para el futuro como adultos.

Mientras tanto, se olvida que la evaluación forma parte del aprendizaje y que evaluación no es equivalente a examen. Siguiendo a Álvarez Méndez (2001), a diario aprendemos gracias a las reflexiones que realizamos acerca de nuestros actos, opiniones, ideas y las de otros, y de esta forma, discernimos entre lo que es válido y lo que no lo es. Así pues, “en la educación el proceso de evaluación obedece a la misma naturaleza: está estrechamente ligada con nuestro afán e interés por aprender. Y no tiene que ser de otro modo”.

Este estudio se destina tanto a los que actualmente afrontan la puesta en práctica del examen como parte mecánica e inseparable de la evaluación, como a los futuros profesionales que, bien por tradición, comodidad, por estar insuficientemente formados o por falta de práctica y la inseguridad a declararse en contra de un ejercicio tan arraigado y generalizado como es el examen, perpetuarán esta práctica cuyo beneficio es, cuanto menos, cuestionable.

Pese a la proliferación de literatura pedagógica acerca de múltiples e innovadores sistemas de evaluación, parece que la escuela se resiste al cambio. De acuerdo con Gerver (2012), lo desconocido genera miedo y provoca un sentimiento amenazador, a diferencia de aquello que, como

se indicaba anteriormente, constituye una práctica familiar en los centros educativos y, por ende, hace sentirse seguro a aquel que la aplica. El modelo vigente ofrece resultados, sin embargo, no ofrece futuro. En la sociedad de la información parece que otras capacidades han ganado relevancia, anteponiéndose actualmente, el manejo y procesamiento de una ingente cantidad de datos, en detrimento de su dominio memorístico, que es lo que exclusivamente se promueve con el sistema de exámenes, que devalúa el conocimiento. Continuando con Gerver (2012), el maestro es uno de los mayores responsables de las innumerables vidas que entran en contacto con él a lo largo del ejercicio de su profesión, pues como bien dice la frase, “enseñar es tocar una vida para siempre”.

En cuanto a la organización del trabajo, éste gira alrededor de tres cuestiones clave. En primer lugar, se trata de dar respuesta a las dos cuestiones seguidamente formuladas: ¿cuál es la situación actual de la evaluación en el aula? y ¿cuál debería ser según la bibliografía existente? Para solventarlas, se ahondará en lo establecido por la ley vigente con respecto a la evaluación. La tercera cuestión que se plantea: ¿cómo afecta al alumnado el actual proceso evaluativo? Se tomará como fundamento lo observado en las aulas de prácticas acerca del rendimiento del alumnado, su actitud frente al aprendizaje y al examen, que acaba en ocasiones derivando en pérdidas de atención, de motivación e incluso afectando a su autoestima. Llegados a este punto, habría que pararse y recapacitar acerca de lo que enuncia la Ley Goodhart “cuando una medida se convierte en objetivo deja de ser una buena medida” (Goodhart, citado por Stobart, 2010, p.135).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Objetivos generales y específicos

Este trabajo se presenta como finalidad general el indagar y reflexionar sobre información referida a la evaluación, obtenida mediante una revisión bibliográfica, legislativa y de otras fuentes autorizadas, formulando para ello los siguientes objetivos específicos:

- Observar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula
- Analizar los instrumentos y procedimientos de evaluación dentro del aula
- Reflexión crítica y formulación de interrogantes
- Indagar teóricamente en los procesos de evaluación

2.2. Contexto y participantes

Este estudio ha sido desarrollado en el marco contextual de un centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Murcia, de titularidad pública de dos líneas a excepción del tercer curso, el cual se compone de tres, sujeto a los principios de neutralidad ideológica y el respeto de las opciones religiosas y morales. El centro cuenta con un total de 20 unidades (7 de Educación Infantil y 13 de Educación Primaria) y un número total de 40 maestros (entre los que se encuentran dos maestras especialistas, una en pedagogía terapéutica y otra en audición y lenguaje y un auxiliar técnico educativo, todos a jornada completa).

Concretamente, este trabajo se planteó a partir de la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de primero “B”. En lo que respecta al alumnado, estaba formada por nueve niños y catorce niñas, que en total sumaban veintitrés discentes. Cerca de una cuarta parte de ellos procedían de: Ecuador, Colombia, Marruecos y Rumanía, además, al grupo se le sumaba una alumna de etnia gitana. Constituía un aula de contrastes socioculturales, en la que se podía encontrar alumnado perteneciente a familias desestructuradas y con serios problemas económicos, algunos de

ellos en manos de los servicios sociales, y otros discentes procedentes de familias acomodadas, siendo estas las menos frecuentes.

Los instrumentos de evaluación que empleaba la maestra eran: fichas a modo de examen a lo largo del trimestre (50% de la calificación final); el trabajo realizado tanto en clase como en casa, tomando como criterios la limpieza, la presentación del trabajo y la autonomía en este (30% de la calificación final) y el comportamiento y la actitud ante el aprendizaje, es decir, la participación, la implicación en las tareas, las ganas de aprender, la colaboración en las actividades en grupo (20% de la calificación final). De acuerdo a esta distribución de porcentajes, la tutora otorgaba el mayor peso relativo al examen, constituyendo este la mitad de la nota que el alumno obtendría al concluir el trimestre, algo que contrasta considerablemente con la metodología planificada y desarrollada en el aula ya que hacía hincapié en un sistema competencial. Se observa pues un sistema de evaluación poco adecuado para el aprendizaje de competencias, lo que despertó y motivó este estudio.

2.3. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo que se inicia con la observación participante de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto aula, la formulación de unos interrogantes y la revisión bibliográfica y el análisis de contenido para atender a los mismos. Concretamente se lleva a cabo una revisión bibliográfica de estudios sobre el examen y la evaluación en Educación Primaria, con la intención de abarcar los objetivos formulados anteriormente y responder a las siguientes inquietudes: *¿qué características suele tener la evaluación en primaria?, ¿cuál es el instrumento con mayor peso en la misma?, ¿el examen promueve el aprendizaje?, ¿es eficaz?, ¿es imprescindible o existen otras formas de evaluación más pertinentes para la etapa educativa?*

En la observación participante las unidades de análisis de la población de estudio están conformadas por la tutora y el alumnado de primero b del centro escolar, de donde se desprende una serie de cuestiones, de las cuales nos centramos en este trabajo en describir cómo se lleva a cabo la evaluación en las aulas de primaria. Posteriormente, con el propósito de sustentar teórica y científicamente los resultados de la investigación se consultaron dos bases de datos: Dialnet y Google Académico, de las cuales se extrajeron distintos artículos acerca de la evaluación y el examen. Asimismo, se consultaron varios manuales del catálogo Alba de la Universidad de Murcia. Para depurar el número de referencias halladas y llevar a cabo un análisis más riguroso, se establecieron los siguientes criterios de selección:

- Acceso al documento completo.
- Acceso gratuito al documento.
- Pertinencia y adecuación del contenido a la temática y dimensiones planteadas.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la observación de la evaluación en el aula

La evaluación contemplada y planificada para el aula atendía a tres fines concretos: observar el progreso del alumno y solventar posibles dificultades (evaluación procesual), valorar su propia acción docente (tiempos, materiales, recursos, metodología, entre otros) y por último, conocer el grado de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos (evaluación final o sumativa).

Respecto a la evaluación procesual, se observó que al concluir el primer trimestre, la profesora realizó una evaluación de las dinámicas desarrolladas, recabó información del resto de profesores que imparten en el curso y los niveles de logro alcanzados por los alumnos, obteniendo como resultados de esa evaluación los siguientes niveles de logro y los déficit a solventar:

- Se enfatizó la lectura alcanzando unos niveles de logro deseables
- Se trabajó menos el cálculo, lo que ocasionó una pérdida de la destreza matemática en el alumnado. Se estimó que el material del libro era insuficiente para resolver esta situación, se inclinó por poner en práctica distintas vías resolutorias que promoviesen la agilidad mental. Se incorporó el cálculo mental como práctica diaria de aproximadamente diez minutos al inicio de la jornada escolar, aprovechando para enseñar a los alumnos estrategias con las que les fuese más fácil y rápido operar.
- Se detectaron dificultades en la resolución de problemas, y por ello, en el segundo trimestre optó por la simulación de los mismos para facilitar su comprensión.
- Hablar con las familias de aquellos niños más afectados en el rendimiento para dialogar acerca de su trabajo en clase y de cómo debería trabajar en casa, y de este modo poder establecer conjuntamente medidas que ayudasen a corregir la situación.

Respecto a la autoevaluación de la labor docente y de los materiales que se emplean en la misma se pudo observar que:

- Los resultados de la evaluación procesual suelen realizarse al final de cada trimestre, por lo tanto permite solventar los problemas de un trimestre a otro, pero no durante el trimestre.
- Se debería enfatizar más la prevención en evaluación, de modo que se puedan compensar con adaptaciones de la evaluación más ajustadas a las posibilidades reales de los alumnos.
- Se estableció como principio docente que el libro de texto era un recurso que guiaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que en ningún caso debía marcar el avance del alumnado, pues debía primar el ritmo de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, a pesar de reconocer que cada alumno tenía su patrón característico de aprendizaje, se pretendía que todos ellos pasasen por el mismo filtro homogeneizador, puesto que en todas las ocasiones en las que se estuvo presente, los exámenes eran fotocopias del libro del docente, o fichas intactas del propio manual que los discentes trabajaban a diario.
- El contenido que se evalúa es fundamentalmente teórico.

3.2. Resultados de la revisión de la legislación actual

Previo a la indagación teórica, resulta indispensable analizar lo dispuesto legislativamente con respecto a la evaluación en Educación Primaria, pues marcan los parámetros a seguir en los centros escolares. En este sentido, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, establece que “la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas” (p. 19357), pero ¿en qué medida prima la evaluación sumativa frente a la procesual? ¿Cumple la evaluación procesual su finalidad de prevenir e bajo rendimiento y mejorar los procesos? ¿Son las pruebas externas transnacionales una clara apuesta por la evaluación sumativa? La ansiada calidad educativa aunque es una meta educativa a alcanzar que depende de múltiples factores que inciden desde diferentes ámbitos, se ha reducido generalmente a la labor docente y al rendimiento académico hasta extremos inverosímiles, hasta el punto de que el examen se ha convertido en el centro de atención de autoridades institucionales y del conjunto de la comunidad educativa, y aunque con una intención distinta, todos esperan que la prueba proporcione un conocimiento objetivo sobre el saber del estudiante.

En lo que respecta a la evaluación en los centros de educación especial y aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, el Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, establece que “la evaluación se realizará buscando el máximo desarrollo de las competencias del currículo y hará referencia a aquellos aspectos en los que el alumnado ha mejorado y en los que necesita mejorar, pudiendo expresar sus resultados en términos cualitativos” (p. 33556). Queda en el aire si con el resto de alumnos que no asisten a estos centros, se procura o no lograr también esta meta.

Por su parte, la Orden n.º 270, de 20 de noviembre de 2014, señala lo siguiente: “por otro lado, no es recomendable que se obtenga una media aritmética de la calificación obtenida en los estándares de aprendizajes que sean valorados en varias evaluaciones y tengan carácter progresivo” (p. 42665). Pero ¿cómo realizarla sin medias entre varias evaluaciones?, ¿acaso el alumno no progresa en cada trimestre?, ¿acaso no es precisamente a este avance a lo que se refiere la evaluación continua? La normativa no explicita que haya que realizar examen y por dicha legislación desencadenan actuaciones prácticas donde se interpreta erróneamente los conceptos de evaluación y examen. En este sentido, se ha de recordar que no es tan relevante la preocupación generada sobre qué evaluar, provocada por un deseo incesante de convertir cualquier aspecto en cuantificable, medible u observable, ya que esto es infinitamente menos representativo, y acaba desencadenando que se le dé valor a aquello que no lo tiene y a que “lo más valorado se confunda con lo más valioso” (Álvarez Méndez, 1999, p. 33).

No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar. No está tan claro, por contra, que lo que el profesor evalúa sea lo más valioso, aunque en las prácticas habituales lo más valioso suele identificarse con lo que más puntúa (Álvarez Méndez, 1999, p. 33).

Habría que hacer comprender a la sociedad que la evaluación que es útil para el aprendizaje es aquella que tiene como finalidad regular este proceso, huyendo de la catalogación del alumnado, porque la enseñanza arcaica adultera la evaluación formativa, y la restringe a la identificación de aciertos y errores, a premiar los éxitos y a penalizar los equívocos de los estudiantes. Hay que diferenciar entre la evaluación formativa y el instrumento que se usa habitualmente para ello, el examen tradicional, sin olvidar que este es un medio y nunca deberá ser un fin (Sanmartí, 2007).

3.3. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación? Revisión bibliográfica

Generalmente se confunden términos como evaluación, examinar o calificación dentro de la praxis docente considerándolos como sinónimos, cuando en realidad no lo son. Esto nos lleva a formular la siguiente cuestión ¿Se evalúa, se examina o se califica en las aulas de primaria? ¿Qué se está haciendo? Según el diccionario de la Real Academia Española (DRAE), evaluar es la acción de “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”; examinar consiste en “aprobar cursos en los estudios; tantear la idoneidad y suficiencia de quienes quieren profesar o ejercer una facultad, oficio o ministerio; reconocer la calidad de algo, viendo si contiene algún defecto o error” y, calificar es definido como el acto de “juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio”.

Como se observa, los términos evaluar y examinar se diferencian en usos y fines. En el primero de ellos se realiza un juicio de valor; en el segundo, una medición elemental. Así lo explica Merchán Iglesias (2005, p. 111), la calificación de los alumnos “no es sino una artificiosa construcción”, el examen es el resultado de una concepción del aprendizaje que se acepta socialmente y certifica un conocimiento, pero no es el motor que sirve para transformarlo. En este sentido, “la evaluación es una actividad natural mientras que la calificación es una convención social y por lo tanto, artificial” (Álvarez Méndez, 1999 p. 79) cuya justificación se debe a razones ideológicas, burocráticas o simple comodidad, que acaba degenerando y desvirtuando la evaluación. Sin embargo, el ejercicio natural de la evaluación se falsea en los contextos académicos, reduciéndolo a tareas de calificación estandarizadas hasta transformarlo en una actividad técnica, inexcusable y frecuente (Álvarez Méndez, 1999). Es en este punto donde se confunde con un acto artificial -el examen- el cual responde a otros propósitos.

La evaluación, nos dice Álvarez Méndez (1999, p. 77) no tiene sentido para “confirmar ignorancias, descalificar olvidos”. Recoge Sanmartí (2007, p. 43) que “el error es útil”, porque aprender no es incorporar ni acumular conocimientos, sino reconstruirlos desde otros conocidos. En consecuencia, los estudiantes que tienen éxito en la escuela se deberían caracterizar por su capacidad para identificar los errores y corregirlos. Por eso, esta autora insta a (2007, p. 48) un ineludible “cambio en el estatus del error”, que deben ser concebidos como una etapa en el ascenso hacia el saber y una oportunidad de aprendizaje.

Si bien es cierto que la evaluación tiene que ver con corregir, clasificar, medir, no se confunde con estas actividades, ya que la evaluación persigue como finalidad la formación, y por lo tanto el docente utiliza la evaluación como medio que le posibilita tomar conciencia del aprendizaje adquirido por el alumnado para reconducir su acción docente hacia el éxito de los mismos. Es una actividad crítica de aprendizaje, gracias a la cual se adquieren conocimientos (Sanmartí, 2007), sin la que sería muy difícil generar propuestas que ayudasen a los estudiantes a superar sus dificultades en un tiempo lo más próximo posible a la detección. Esto es viable, porque de acuerdo con Álvarez Méndez (1999, p. 61) “evaluamos mientras aprendemos; aprendemos mientras evaluamos”. La condición de abordar los obstáculos inmediatamente, poco a poco y mucho antes de la evaluación final es determinante, evitando que un error insignificante vaya generando otros que puedan provocar uno insuperable, conforme indica Sanmartí (2007).

De lo anterior se desprende que la evaluación está inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje no como la meta o etapa final, sino como parte transversal que permite la mejora del mismo. Así pues, cada paso que se dé sobre la evaluación tiene que estar completamente avalado por una fundamentación teórica, sin olvidar que la evaluación está conectada a las concepciones educativas a las que sirve, y siguiendo estas indicaciones (Sanmartí, 2007, p. 107):

No hay instrumentos buenos o malos, sino instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Lo más importante es que la actividad de evaluación sea coherente con sus objetivos didácticos y posibilite recoger la información necesaria para promover que los alumnos desarrollen las capacidades y los conocimientos previstos. Generalmente, cuanto más se estimule que los alumnos hablen de sus ideas o muestren cómo hacen algo, mucho mejor.

4. CONCLUSIONES

Los resultados tanto de la observación participante como de la revisión bibliográfica permiten concluir que impera una confusión entre dos de los conceptos principales de este estudio: evaluación y examen. Aunque inicialmente el profesorado dispone de los conocimientos teóricos que le llevan a formular una evaluación formativa, posteriormente las prácticas desencadenadas dentro de los contextos escolares se muestran incoherentes con la misma. ¿A qué es debido? podría suceder lo expuesto por Gregori hace ya más de una década (1999, p. 45):

El currículo oculto se manifiesta de manera especial en la evaluación. Y es que, a veces, las intenciones se abandonan, sin querer, al llevarlas a la práctica. En ocasiones, deseamos evaluar una habilidad muy compleja y la actividad de evaluación que acabamos proponiendo trata los aspectos más rutinarios de la disciplina; otras veces, pretendemos evaluar la comprensión de un concepto, y en realidad, lo que pedimos al alumno es que reproduzca fielmente nuestras palabras.

En resumen, y en relación con este posible desfase, ha de existir una correspondencia fiel entre las intenciones educativas de las áreas, los objetivos que explicitamos y que guiarán nuestra práctica docente y las actividades que proponemos a nuestros alumnos para conseguirlo. Ello exige de programas de formación inicial y continua, enfocada no tanto al conocimiento teórico que ya disponen

sino a la materialización del mismo en el diseño e innovación de otras formas de medida coherentes con los actuales procesos metodológicos empleados en las aulas. Dicho de otro modo, implica adoptar medidas congruentes con los supuestos objetivos que orientan la actuación educativa, es el primer paso para salir de la incoherencia en la que se hallan tantos y tantos docentes, las pruebas escritas y sus consiguientes calificaciones no se muestran acordes con la mayoría de metas que guían, o deberían guiar, al maestro.

Por último, señalar además de la inoperancia del examen para las prácticas docentes actuales, el estado emocional que éste genera en los alumnos. Para ello nos hacemos eco de las palabras de Gerver (2010, p. 164), “la mayoría de nosotros nos movemos por la vida con un sentido de impotencia, una impotencia que se ha incubado durante nuestra infancia”, en la que sin duda, las vivencias en la escuela son determinantes.

REFERENCIAS

Álvarez Méndez, J. M. (1999). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación. Recuperado de <https://fracasoacademico.wordpress.com/2015/10/14/es-necesario-hacer-examenes-para-evaluar/>

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid, España: SM.

Gregori, E. B. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Karpicke, J. D., y Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), 772-775.

Karpicke, J. D., y Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *science*, 319(5865), 966-968.

Merchán Iglesias, F. J. (2005). Enseñanza, calificación y examen. En Merchán Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*(pp. 105-173). Barcelona, España: Octaedro.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

ⁱ Graduada en Educación Primaria con mención en Apoyo Educativo en Dificultades en Audición y Lenguaje obteniendo el Premio fin de carrera de este grado a través de la Universidad de Murcia. Posgraduada en Máster Universitario en Orientación, Asesoramiento y Mediación Familiar por la misma Universidad.

ⁱⁱ Profesora Contratada Doctor y acreditada para titular en la Universidad de Murcia, cuenta con una extensa producción científica en las siguientes líneas de investigación: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), educación en valores en el contexto escolar (resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolar, educar en y desde la responsabilidad, etc.), perspectiva ético-moral de la sociedad de la información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.).

RELACIONES ENTRE PROCESAMIENTO FONOLÓGICO Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EJECUCIÓN MATEMÁTICA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

Sánchez, R.¹, Matilla, L.¹, Orrantia, J.¹

¹*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca*

mariarosario@usal.es

lauramatilla@usal.es

orrantia@usal.es

Resumen

En los últimos años muchas investigaciones se dirigen a explicar las diferencias individuales en ejecución matemática. Tanto la habilidad específica para procesar magnitudes, como factores más genéricos influyen en el desarrollo matemático. Aquí pretendemos comprobar si el procesamiento fonológico influye en tareas de rendimiento matemático y más específicamente, si la conciencia fonológica es capaz de explicar por sí misma las diferencias en rendimiento matemático. Para ello, evaluamos a niños de 5 años en tareas de procesamiento numérico y fonológico y un año después medimos su ejecución en matemáticas. Los resultados muestran que, no solo el procesamiento fonológico en general, sino que también la conciencia fonológica en particular, influyen en el rendimiento matemático. Esto nos indica que la conciencia fonológica podría ser una habilidad de dominio general que influye en el desarrollo matemático.

Palabras clave: ejecución matemática; conciencia fonológica; conciencia segmental; memoria a largo plazo; niños

1. Introducción

Ciertas habilidades aritméticas tales como sumar o restar son fundamentales para una participación exitosa en el ámbito educativo y en la vida cotidiana. La base sobre la que se sustentan estas habilidades se establecen en la infancia donde ya podemos encontrar marcadas diferencias individuales en la competencia matemática. En los últimos años ha habido un creciente interés en los factores cognitivos que subyacen a dichas diferencias individuales. Por un lado, se ha encontrado que la capacidad de procesar magnitudes numéricas es un importante factor de dominio específico en el desarrollo de las matemáticas (para una revisión, ver: De Smedt, Noel, Gilmore&Ansari, 2013; Schneider, Beeres, Coban, Merz, Schmidt, Stricker & De Smedt, 2016). Por otro lado, también se han identificado como factores cruciales para el desarrollo de las habilidades matemáticas, habilidades de dominio general como son la memoria de trabajo (Adams & Hitch, 1997), el procesamiento fonológico (Barnes, Raghubar, English, Williams, Taylor & Landry, 2014), y la velocidad de procesamiento (Bull & Johnston, 1997).

La mayor parte de las investigaciones dirigidas a explicar las diferencias individuales en ejecución matemática se han centrado en el procesamiento de magnitudes numéricas. Sin embargo, en los últimos años ha surgido un creciente interés en analizar cómo ciertas habilidades de dominio general son capaces de explicar las diferencias individuales en ejecución matemática que ya son visibles en los primeros años de escolarización. Estos trabajos se han llevado a cabo utilizando diversas medidas de competencia matemática, tales como la suma o la resta de un dígito (Barrouillet, Mignon & Thevenot, 2008) y la multiplicación (Schleepen, Van Mier & De Smedt, 2016).

Con la intención de analizar la influencia que algunas de estas medidas de dominio general tienen en los procesos de lectura y en la ejecución en matemáticas, Simmons y Singleton (2007) realizaron un estudio longitudinal con niños de 5 años de edad a los que evaluaban en memoria viso espacial y en procesos fonológicos (medidos a través de una tarea de rimas) y a los que también evaluaron durante los siguientes 4 años en lectura y en competencia matemática a través de operaciones pequeñas de cálculo. Encontraron que el procesamiento fonológico explicaba tiempo después, la ejecución en lectura y en matemáticas. Sin embargo, la memoria viso espacial, solamente explicó el rendimiento en matemáticas y no en lectura. Una de las explicaciones que plantearon los autores, es que los niños estaban en una etapa temprana de la educación formal, y por tanto, estarían empezando a utilizar estrategias verbales para resolver problemas aritméticos, pero todavía no habrían abandonado el uso de modelos mentales no verbales para la resolución de problemas. De este modo, se explicaría que tanto la fonología como la memoria espacial-visual influían en la aritmética.

En un estudio longitudinal posterior realizado por Krajewski y Schneider (2009), analizaron la influencia que tiene el procesamiento fonológico y las competencias numéricas y cuantitativas (medidas que se toman en un primer momento en niños que tampoco habían comenzado la instrucción formal en matemáticas, 5 años), en la ejecución matemática (medida que se obtiene tres años después de haber tomado las primeras, cuando los niños se encuentran cursando tercero de Educación Primaria). Estas últimas medidas las obtuvieron a partir de problemas manipulativos no simbólicos y de problemas verbales en el contexto de una historia. Encontraron que la fonología explica el rendimiento en matemáticas únicamente cuando el uso de las palabras numéricas no estaba asociado a las cantidades que representan, es decir, cuando se trataba de problemas que se resolvían recuperando el resultado de la memoria a largo plazo. Sin embargo, cuando se trataba de problemas en los que tenían que utilizar otras estrategias o procedimientos para resolverlos, la fonología ya no influía en el nivel de ejecución de los niños.

Este trabajo parece indicar que las habilidades fonológicas estaban relacionadas con la aritmética únicamente cuando ésta era medida con tareas que se resuelven mediante la recuperación del resultado a través de los códigos lingüísticos de la memoria a largo plazo. Siguiendo esta línea de investigación, De Smedt, Tylor, Archibald y Ansari (2010) realizaron un trabajo en el que examinaron la asociación entre el procesamiento fonológico y la ejecución aritmética utilizando como medida de ésta última, operaciones de cálculo, tanto sumas como multiplicaciones, pequeñas (clasificadas así cuando el producto de los sumandos o

multiplicandos es menor que 25) y grandes (cuando el producto de los sumandos o multiplicandos es mayor que 25). Los resultados de la investigación indicaron que la conciencia fonológica estaba relacionada solamente con las operaciones pequeñas, es decir, aquellas que tenían una alta probabilidad de ser resueltas a través de la recuperación de los hechos desde la memoria y no con aquellas que requerían de procedimientos y estrategias de resolución para ser realizadas. Estos resultados mostraron que la calidad de las representaciones fonológicas en la memoria a largo plazo de los niños era la variable que explicaba las diferencias individuales en la ejecución aritmética en sumas y multiplicaciones pequeñas. Esto sugería que las representaciones fonológicas estaban relacionadas con una recuperación de hechos más eficiente.

Otro trabajo que apoyó la idea de que los procesos fonológicos explicaban la ejecución aritmética con operaciones cuyo resultado es recuperado de la memoria mediante códigos lingüísticos, es el realizado por Schleepen, Van Mier y De Smedt (2016). En este trabajo evaluaron a una muestra de alumnos de cuarto curso de Educación Primaria en tareas de procesamiento de magnitudes simbólicas y no simbólicas, así como en memoria fonológica a corto plazo. Los resultados que encontraron revelan que tanto las tareas de comparación de magnitudes simbólicas y no simbólicas, como la memoria fonológica a corto plazo, explicaron de manera significativa la ejecución de los niños en la tarea de recuperación de hechos de la memoria en multiplicaciones pequeñas. Cabe destacar que la medida que más influyó en la tarea de multiplicaciones, era la tarea en la que los participantes debían comparar dos números y decidir cuál de los dos era mayor numéricamente (comparación de magnitudes simbólicas).

En este campo de la aritmética, también se han llevado a cabo estudios de neuroimagen que han mostrado que el giro angular izquierdo en particular, está relacionado con operaciones y problemas que se resuelven mediante la recuperación de hechos de la memoria a largo plazo, proceso que asumimos que está basado en los códigos verbales (Dehaene, Piazza, Pinel & Cohen, 2003). Un reciente estudio de neuroimagen (Rivera, Reiss, Eckert & Menon, 2005) reveló que el giro supramarginal izquierdo mostraba un incremento en su activación durante la resolución de problemas y operaciones que relacionados con la edad, lo cual nos sugiere que existe un creciente uso de la recuperación de hechos representados fonológicamente durante la resolución de problemas aritméticos, unido a una dependencia cada vez menor del uso de estrategias que requieren un mayor uso de recursos cognitivos a la hora de resolver dichos problemas. Además de estos datos resultantes de los estudios de neuroimagen funcional, se ha encontrado que la materia blanca temporoparietal izquierda está asociada tanto con la lectura (Niogi & McCandliss, 2006) como con la aritmética (Van Eimeren, Niogi, McCandliss, Holloway y Ansari, 2008). Este solapamiento de circuitos en regiones cerebrales similares puede sugerir que la lectura y la aritmética comparten algunos procesos neurocognitivos básicos.

Al revisar la investigación previa, vemos que las muestras con las que se ha puesto a prueba la relación entre el procesamiento fonológico y la ejecución matemática, están compuestas en su mayoría, por niños que están cursando la Educación Primaria. Estos niños ya tienen unos años de experiencia con los números, el cálculo y la resolución de problemas, por lo que ya tienen una importante cantidad de hechos numéricos almacenados en su memoria a largo plazo. Según los resultados de los trabajos comentados anteriormente, el procesamiento fonológico explica la ejecución en tareas de cálculo sencillo, puesto que se resuelven haciendo uso de la memoria fonológica al recuperar los hechos numéricos. Además, sabemos que esta relación entre los procesos fonológicos y la aritmética, incrementa a medida que se avanza en edad puesto que vamos almacenando más hechos en la memoria. Consideramos que sería más que interesante analizar esta relación con niños pequeños puesto que su exposición al número ha sido menor y aún no han comenzado la instrucción formal en matemáticas. Por esto, a la hora de resolver problemas de cálculo no recurrirán tan frecuentemente a la recuperación de hechos (puesto que aún no los tienen almacenados) sino que utilizarán estrategias para resolver las operaciones matemáticas. Este es un punto clave de nuestro estudio ya que conocer si el procesamiento fonológico explica la variabilidad en las puntuaciones en ejecución matemática en niños que están comenzado la instrucción formal en matemáticas, nos permitiría ver con mayor claridad si la conciencia fonológica se relaciona únicamente con la recuperación de hechos de la memoria a largo plazo o también con la resolución de problemas utilizando estrategias.

Parece estar claro el hecho de que la fonología se relaciona con la recuperación de hechos numéricos de la memoria a largo plazo, ya que entra en juego la memoria fonológica, y tenemos que acceder al código lingüístico para poder recuperar el resultado. Sin embargo, en nuestro trabajo pretendemos afinar esta idea y poner a prueba si la conciencia fonológica puede explicar la variabilidad de las puntuaciones en las medidas de matemáticas más allá de lo que lo hace la capacidad de memoria fonológica. Por lo tanto, en nuestro estudio controlaremos la medida amplitud de memoria fonológica, para eliminar las diferencias individuales que son explicadas por esta variable. De esta manera, comprobaremos si la conciencia fonológica por sí misma es capaz de explicar una parte significativa de la varianza en las puntuaciones en matemáticas en niños pequeños.

Por otro lado, la mayoría de los estudios realizados hasta el momento, en los que se ponen en relación el procesamiento fonológico y la ejecución matemática, han sido llevados a cabo utilizando medidas de aritmética muy específicas, tales como la suma y resta de un dígito y la multiplicación de números pequeños. Sorprendentemente, apenas existen trabajos en los que se utilicen medidas de la ejecución matemática en un sentido más amplio. Dichos estudios concluyen con que las habilidades fonológicas están relacionadas con el conteo verbal y con la recuperación de hechos numéricos almacenados en el sistema de representación verbal. Y dicen, sin embargo, que las habilidades fonológicas no se relacionan con las tareas matemáticas que requieren del uso de estrategias procedimentales para ser resueltas tales como las restas grandes, los test de rendimiento matemático generales, o las tareas matemáticas no simbólicas como la estimación (De Smedt et al., 2010; Simmons & Singleton, 2008). Con la intención de contar con una variable matemática más amplia, en nuestro trabajo incluiremos como medida de ejecución matemática un total de tres pruebas con las que evaluaremos diferentes aspectos: problemas numérico-verbales; cálculo de sumas y restas; y sumas de números grandes con varios sumandos. Esto nos permitirá obtener una medida general de competencia matemática más o menos independiente de la capacidad para recuperar hechos lingüísticos de la memoria y por tanto, comprobar si la conciencia fonológica por sí misma es capaz de explicar las diferencias en ejecución matemática. Además, con el fin de presentar un modelo completo del rendimiento en matemáticas, no solo analizaremos la influencia de la fonología sino también la influencia de medidas tempranas de competencia matemática.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 111 niños que fueron evaluados en dos momentos diferentes. En primer lugar, en tercer curso de educación infantil (con una media de 5.7 años) y en segundo lugar, un año después, en primero de Educación Primaria (media de 6.7 años). Fueron excluidos de la muestra 15 participantes ya que no completaron las tareas aplicadas en el segundo momento de la evaluación. La muestra final fue de 96.

2.2. Medidas

MEDIDAS DE EJECUCIÓN MATEMÁTICA

Sumas

El niño tenía que realizar el máximo número posible de sumas en un minuto. Se entregaba una ficha al alumno con 50 sumas. Las primeras son sumas sencillas, pero a medida que avanza la tarea, se va incrementando la dificultad, ya que los números que se han de sumar son mayores y el número de sumandos también aumenta.

Cálculo Numérico

La tarea de cálculo numérico del Badyg E1 en la que se presentaban dos operaciones resueltas (una suma y una resta) y el niño tenía que decidir cuál de las dos operaciones era la correcta. Esta tarea está compuesta por un total de 18 ítems.

Problemas Numérico-Verbales

La tarea de problemas numéricos del Badyg E1, en la que el niño tenía que resolver diversos problemas numérico-verbales, de modo que se evalúa la aptitud para resolver problemas y en menor grado, la habilidad para el cálculo numérico. Esta tarea está compuesta por 18 ítems.

La medida que se tomó de estas tres tareas fue el número de aciertos en cada una de ellas. Posteriormente, el número de aciertos se pasó a puntuaciones típicas y se realizó el sumatorio de las tres puntuaciones *típicas* de cada participante, con ello se obtuvo una puntuación final que utilizamos como medida de la Ejecución Matemática.

MEDIDAS DE CONTROL NO NUMÉRICAS

Memoria viso-espacial: Cubos de Corsi y Test de Patrones visuales

Se trata de dos test estandarizados con los que se mide la memoria espacial (Cubos de Corsi) y visual (test de patrones visuales) de los participantes.

Memoria Fonológica

Se trata de series de palabras que van desde una amplitud de 2 palabras hasta 8 palabras. En cada una de las amplitudes se dispone de cuatro series, la prueba finaliza cuando el participante comete tres o más errores dentro de la misma amplitud. Se lleva a cabo de manera directa e inversa.

Inteligencia no verbal (RAVEN)

La tarea de Raven comprende una batería de matrices coloreadas progresivas. Es un test estandarizado de razonamiento visuo-espacial para niños en el que aparece un patrón de colores y los niños tienen que seleccionar la pieza perdida de entre seis posibles.

Velocidad de procesamiento

En esta tarea, los participantes tenían que señalar lo más rápido posible dónde estaba el cuadrado rojo. En la pantalla aparecían dos cuadrados (uno a la izquierda y otro a la derecha), uno rojo y otro negro. De esta forma, tenían que pulsar “a” si el cuadrado rojo estaba a la izquierda y “ñ” si estaba a la derecha. Esta tarea está compuesta por 20 ensayos más 4 de práctica.

MEDIDAS EXPLICATIVAS

Comparación de magnitudes pequeñas simbólicas (1-9)

A los participantes se les mostraban dos cantidades simbólicas dispuestas horizontalmente en ambos lados de la pantalla y se les pedía que decidiesen lo más rápido posible cuál de los dos números arábigos era el mayor. Se usaron dígitos de 1 a 9 y la distancia numérica entre los dos variaba entre 1 y 5. Se presentaron 40 ensayos. Cada ensayo comenzaba con un punto de fijación (1000 ms). Los dos estímulos eran presentados posteriormente en la pantalla donde permanecían hasta que el participante presionaba una de las dos teclas indicadas (i.e., “a” y “ñ”). La medida tomada en esta prueba fue la proporción de aciertos de cada participante (esto es, número de aciertos dividido entre el total de estímulos), ya que tratándose de niños de 5

años, es una medida que refleja mejor su nivel de ejecución que la medida del tiempo de reacción.

Nombramiento automatizado de números

Presentamos una ficha a los participantes en la que aparecían todos los números de un dígito (del 0 al 9) repetidos cuatro veces cada uno en orden aleatorio con un total de 40 estímulos. Esta ficha iba precedida de una ficha de prueba en la que aparecían estos números dispuestos en orden aleatorio para asegurarnos de que el alumno los conocía todos. La medida que utilizamos de esta tarea fue el tiempo (en segundos) que tardó cada uno de los participantes en nombrar todos los números.

Aislamiento de Fonemas

Esta tarea está dividida en dos partes. En la primera parte, el alumno debe ser capaz de reconocer cuál es el primer fonema de una lista de sílabas que el evaluador le dice. Y en la segunda parte, el niño debe reconocer el último fonema de otra lista de sílabas que también le dirá el evaluador. Cada una de estas dos partes está compuesta por 16 sílabas, 8 de ellas con la estructura consonante-vocal-consonante, y las otras 8 más complejas con la estructura consonante-consonante-vocal-consonante. Como medida de esta tarea utilizamos la puntuación directa obtenida por cada participante.

2.3. Procedimiento

Todas estas medidas, junto a otras que no se incluyen en este estudio, se tomaron en dos momentos distintos. En un primer momento (T_1), cuando los niños estaban escolarizados en 5 años, se llevaron a cabo 3 sesiones individuales de 45' cada una, en un aula tranquila del colegio durante el horario escolar y tras haber obtenido el correspondiente permiso paternal. De esta forma, se aplicaron las pruebas relacionadas con habilidades generales como inteligencia, memoria fonológica, memoria viso-espacial y velocidad de procesamiento; las pruebas relacionadas con la conciencia fonológica y aquellas que medían competencias matemáticas tempranas. Para algunas de estas pruebas fue necesario el uso de un ordenador. Las tareas presentadas en ordenador, se diseñaron con el software SuperLab y se utilizó un portátil con una pantalla de 15".

En un segundo momento (T_2), cuando los niños estaban escolarizados en el primer curso de Educación Primaria y un año después de que se realizase la primera evaluación, se llevó a cabo otra sesión individual de 45'. En esta sesión, tomamos las tres medidas de ejecución matemática: sumas, cálculo numérico y problemas numérico verbales.

3. Resultados

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Para analizar las relaciones entre las variables, se realizó un análisis de correlación de Pearson. Todas las variables correlacionan con la ejecución matemática.

Tabla 1: Correlaciones entre las variables

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Ejecución matemática		.462**	.437**	.372**	.412**	-.216*	.395**	-.526**	.464**
2. Memoria Visual			.422**	.263**	.324**	-.148	.272**	-.365**	.274**
3. Memoria Espacial				.263**	.363**	-.195*	.261**	-.197	.200*
4. Memoria Fonológica					.526**	-.207*	.274**	-.284**	.346**
5. Inteligencia (Raven)						-.097	.327**	-.217*	.378**
6. Velocidad Procesamiento							-.015	.119	-.115
7. Comparación Sb 1-9 (Prop. Ac.)								-.242*	.426**
8. Nombrar Números (T)									-.403**
9. Aislamiento Fonemas (Ac.)									

** p<.01

* p<.05

Nota: AC, aciertos; Prop. Ac, Proporción de aciertos; T, tiempo

ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Tabla 2: Regresión para medidas de conciencia fonológica y de indicadores de competencia matemática temprana con Ejecución Matemática (sumatorio puntuaciones típicas de tres medidas) como variable predicha

	PASOS	β	R^2	ΔR^2
1	<i>Variables Control</i>		.385	.385
	Memoria Visual	-.008		
	Memoria Espacial	.252**		
	Memoria Fonológica	.156		
	Inteligencia (Raven)	.076		
	Velocidad Procesamiento	-.090		
2	Comparación Sb 1-9 (Prop. Ac)	.188*	.448	.063**
3	Nombrar Números (T)	-.258**	.545	.098**
4	Aislamiento Fonemas (Ac.)	.260**	.596	.050**

Nota: Sb, simbólico; No Sb, No Simbólico; Ac, Aciertos; Prop, Ac, Proporción de Aciertos; T, tiempo

** p<.01

* p<.05

Para analizar la contribución de cada una de las variables a la varianza de las puntuaciones, se llevó a cabo un análisis, en el que se utilizó como variable dependiente la ejecución matemática (sumatorio de tres medidas). En el paso 1 se incluyeron las variables de control (memoria visual, memoria espacial, memoria fonológica, inteligencia y velocidad de procesamiento), en el paso 2 se incluyó la proporción de aciertos en la tarea de comparación de magnitudes pequeñas simbólicas. En el paso 3 añadimos el tiempo que se tarda en nombrar números. Y en el paso 4 incluimos el total de aciertos en la tarea de aislamiento de fonemas. El modelo fue altamente predictivo explicando un 59.6% de la varianza de la ejecución matemática $F(8,87)=16.037$ $p<.0001$. Según vemos en la Tabla 2, las variables control explicaron la mayor parte de la varianza (38.5%), aun así, más allá de las variables de control, las variables específicas del procesamiento añadieron un 21.1% a esa explicación. Y como se puede observar, no solo la comparación simbólica (6.3%, $p < .01$), y el nombramiento de números (9.8%, $p < .01$) explicaron una parte significativa de la varianza, sino que la conciencia fonológica (5 %, $p < .01$) también influyó significativamente en esta explicación.

4. Discusión

Han sido principalmente tres los objetivos que han guiado nuestra investigación. En primer lugar, pretendíamos poner a prueba si la conciencia fonológica explica la ejecución matemática en niños que acaban de comenzar la instrucción formal en matemáticas. En los estudios longitudinales previos a nuestro trabajo, evaluaban el rendimiento matemático en niños a partir de 8 años y que estaban escolarizados en tercer y cuarto curso de la enseñanza primaria. A estas edades, los niños ya almacenan una gran cantidad de hechos numéricos en su memoria, por lo que decidimos trabajar con una muestra de niños a los que evaluamos en competencia matemática a la edad de 6 años. Debido a que el número de hechos numéricos almacenados en su memoria son mucho menores, se verán en la obligación de recurrir al uso de estrategias para resolver los problemas que se les presentaban. Vemos que aun no recuperando hechos de la memoria fonológica, la medida de conciencia fonológica explica de manera significativa una gran parte de la varianza de las puntuaciones en matemáticas por lo que podemos decir que las habilidades fonológicas no solo se relacionan con la recuperación de hechos, sino también con el uso de estrategias procedimentales.

En segundo lugar, buscábamos ver si la conciencia fonológica era capaz de explicar significativamente los resultados en ejecución matemática más allá de lo que lo hacía la capacidad de memoria fonológica. En muchos de los estudios realizados con anterioridad, utilizaban la memoria fonológica como una variable fonológica explicativa del rendimiento en matemáticas. Si sabemos que estos estudios tomaban medidas basadas en la recuperación de hechos numéricos de la memoria a través de códigos fonológicos, y que esta tarea mide la capacidad de dicha memoria, parece estar claro que la relación entre ambas variables va a producirse. Por lo tanto, hemos utilizado la medida de memoria fonológica como medida de control, y como variable fonológica explicativa, hemos utilizado una medida de conciencia fonológica. A la vista de los resultados, observamos que esta medida de conciencia fonológica explica las puntuaciones en matemáticas más allá de la memoria fonológica. Con esto queremos decir que no es solo la fonología en general lo que explica el rendimiento en matemáticas, sino que la conciencia fonológica o capacidad de segmentar palabras, es capaz de explicar de manera significativa una parte importante de la varianza.

En último lugar, queríamos superar una limitación que habíamos encontrado en trabajos anteriores en los que utilizaban como medida de la ejecución matemática sumas sencillas o multiplicaciones pequeñas. Cuando evaluamos la ejecución matemática basándonos en este tipo de tareas, en gran medida estamos midiendo cálculo a través de la recuperación de los hechos numéricos almacenados en la memoria a largo plazo. Como hemos comentado anteriormente, estos hechos se almacenan en forma de códigos lingüísticos y nosotros buscábamos una medida del rendimiento matemático más general. Por este motivo aplicamos tres pruebas diferentes. Una en la que los niños tenían que resolver problemas numérico-verbales; una prueba de sumas con números grandes; y una tercera prueba con sumas y restas. Finalmente obtuvimos una medida general de competencia matemática que ya no estaba basada únicamente en la recuperación de hechos sino en la utilización de estrategias y la fluidez de cálculo que además era explicada por la medida de conciencia fonológica. Esto es importante ya que podemos concluir que la conciencia fonológica no solo se relaciona con la recuperación de hechos, sino también con el rendimiento matemático en general.

5. Conclusiones

En este estudio hemos utilizado una muestra de niños escolarizados en tercer curso de Educación Infantil, a los que les hemos aplicado una serie de pruebas dirigidas a medir tanto las habilidades matemáticas tempranas como la conciencia fonológica. Posteriormente, habiendo pasado un año tras la primera evaluación, y estando los niños escolarizados en el primer curso de la Educación Primaria, se aplicaron las tres pruebas de competencia matemática que nos permitieron obtener la medida de ejecución matemática. Con los resultados que manejábamos de las investigaciones previas a nuestro estudio, cabría esperar que en un estudio de estas características no encontrásemos una relación explicativa

significativa entre el procesamiento fonológico y la ejecución matemática por varios motivos. En primer lugar, nuestra muestra estaba compuesta por niños que acaban de comenzar la instrucción formal en matemáticas y por tanto los hechos numéricos que tienen almacenados en su memoria son muy limitados o nulos. En segundo lugar, las medidas de ejecución matemática utilizadas, no se reducen a la medición de recuperación de hechos conocidos de la memoria a largo plazo, sino que son tareas que requieren de la utilización de estrategias procedimentales de resolución. Y finalmente, la medida de amplitud de memoria fonológica no la usamos como una variable explicativa, sino que la hemos introducido en nuestro estudio como una variable de control con el fin de eliminar las diferencias individuales explicadas por la capacidad de almacenamiento de esta memoria. Sin embargo, como hemos visto en el apartado de resultados, la variable más relacionada con la conciencia fonológica y la capacidad de segmentar las palabras explica una parte significativa de la varianza de las puntuaciones en ejecución matemática obtenidas por los niños, lo que supone un paso adelante en este campo de investigación ya que hasta el momento no se había encontrado ningún resultado similar al presentado en este trabajo.

Puesto que estos hallazgos suponen un avance muy novedoso para este ámbito, ahora cabe cuestionarse por qué la conciencia fonológica por sí misma explica el rendimiento en matemáticas. Hasta el momento, la justificación teórica sostenía la idea de que el procesamiento fonológico se relacionaba con la recuperación de hechos de la memoria a largo plazo.

En primer lugar, parecía que la fonología sólo se relacionaba con la recuperación de hechos, por tanto podemos pensar que el procesamiento fonológico (dentro del que englobamos la conciencia fonológica) también puede ser importante para el desarrollo de las habilidades de cálculo matemático, ya que los códigos verbales se usan para resolver problemas en el ámbito académico (Bull y Johnston, 1997; Rourke y Conway, 1997). Cuando un niño se enfrenta a un problema en el que tiene que recurrir a estrategias procedimentales para resolverlo, puede, en primer lugar, convertir los términos de la operación a un código basado en el habla (Campbell, 1998; Dehaene, 1992). La traducción de los números arábigos a un código verbal parece ser utilizada de forma rutinaria por los niños para resolver problemas matemáticos y aritmética sencilla como la división y las fracciones (Geary, Bow-Thomas, Liu y Siegler, 1996). A continuación, el niño procesa la información fonológica utilizando alguna estrategia en particular. Por ejemplo, cuando se le presenta un problema aritmético simple (ej.: $5 + 2$), el niño puede recuperar una respuesta basada en el código fonológico de la memoria a largo plazo (*siete*). O de otro modo, el niño podría utilizar una estrategia basada en el conteo (*seis, siete*). En este caso los sistemas fonológicos también se activan ya que usa los nombres fonológicos de los números para contar. Por tanto, las habilidades fonológicas en general pueden ser importantes para el desarrollo de las matemáticas porque ciertas tareas aritméticas utilizan códigos verbales para su resolución.

Cierto es que entendemos que el procesamiento fonológico es una capacidad de dominio general similar a la memoria de trabajo y a la velocidad de procesamiento que interviene en el rendimiento matemático. Hasta el momento la conciencia fonológica es entendida como una habilidad de dominio específico que tiene influencia en el procesamiento fonológico y en la lectura. Sin embargo, en este trabajo analizamos concretamente la conciencia fonológica, habilidad que forma parte del procesamiento fonológico y vemos que explica la ejecución matemática, por lo que hemos de plantearnos una explicación alternativa, centrándonos en la conciencia fonológica o conciencia segmental. Por tanto, podríamos plantearnos aquí que la conciencia fonológica podría ser por sí misma una habilidad de dominio general que interviene en procesos como la lectura y la ejecución matemática. Y no una capacidad de dominio específico como se había entendido hasta el momento.

Como conclusión, los resultados que se muestran en este trabajo tienen una importante implicación para el desarrollo de futuras investigaciones en las que se analice la implicación y contribución de medidas de conciencia fonológica en el rendimiento en diversas tareas de ejecución matemática.

Referencias

- Adams, J. W. & Hitch, G. J. (1997). Working memory and children's mental addition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(1): 21–38. doi: [10.1006/jecp.1997.2397](https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2397)
- Barnes, M. A., Raghubar, K. P., English, L., Williams, J. M., Taylor, H. & Landry, S. (2014). Longitudinal mediators of achievement in mathematics and reading in typical and atypical development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119:1–16. doi: [10.1016/j.jecp.2013.09.006](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.09.006)
- Barrouillet, P., Mignon, M. & Thevenot, C. (2008). Strategies in subtraction problem solving in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(4):233–51. doi: [10.1016/j.jecp.2007.12.001](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.12.001)
- Bull, R. & Johnston, R. S. (1997). Children's arithmetical difficulties: contributions from processing speed, item identification, and short-term memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65(1):1–24. doi: [10.1006/jecp.1996.2358](https://doi.org/10.1006/jecp.1996.2358)
- Campbell, J. I. D. (1998). Linguistic influences in cognitive arithmetic: Comment on Noel, Fias, and Brsyaert. *Cognition*, 67, 353–364.
- Dehaene, S. (1992). Varieties of numerical abilities. *Cognition*, 44, 1–42.
- Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., & Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 487–506.
- De Smedt, B., Noel, M.P., Gilmore, C.K., Ansari, D. (2013). How do symbolic and nonsymbolic magnitude processing relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2):48–55.
- Geary, D. C., Bow-Thomas, C. C., Liu, F. & Siegler, R. S. (1996). Development of arithmetical competencies in Chinese and American children: Influence of age, language, and schooling. *Child Development*, 67, 2022–2044.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory, and preschool quantity-number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103: 516–531
- Niogi, S.N., & McCandliss, B.D. (2006). Left lateralized white matter microstructure accounts for individual differences in reading ability and disability. *Neuropsychologia*, 44, 2178–2188.
- Rivera, S.M., Reiss, A.L., Eckert, M.A., & Menon, V. (2005). Developmental changes in mental arithmetic: evidence for increased functional specialization in the left inferior parietal cortex. *Cerebral Cortex*, 15, 1779–1790.
- Rourke, B. P., & Conway, J. A. (1997). Disabilities of arithmetic and mathematical reasoning: Perspectives from neurology and neuropsychology. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 34–46.
- Schleepen, T. M. J., Van Mier, H. I., & De Smedt, B. (2016) The Contribution of Numerical Magnitude Comparison and Phonological Processing to Individual Differences in Fourth Graders' Multiplication Fact Ability. *PLoS ONE* 11(6): e0158335. doi:10.1371/journal.pone.0158335

- Schneider M., Beeres K., Coban L., Merz S., Schmidt S. S., Stricker J., De Smedt B. (2016). Associations of non-symbolic and symbolic numerical magnitude processing with mathematical competence: A meta-analysis. *Developmental Science*. doi: 10.1111/desc.12372.
- Simmons, F. R. & Singleton, C. (2008). Do weak phonological representations impact on arithmetic development? A review of research into arithmetic and dyslexia. *Dyslexia*, 14, 77-94.
- Van Eimeren, L., Niogi, S.N., McCandliss, B.D., Holloway, I.D., & Ansari, A. (2008). White matter microstructures underlying mathematical abilities in children. *NeuroReport*, 19, 1117–1122.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA GEOGRAFÍA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

Lic. Yanet Rodríguez López

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez"

e-mail: yanetr@aortiz.ab.cf.rimed.cu

RESUMEN

En la actualidad, los problemas ambientales no pueden asociarse exclusivamente con el desarrollo y la aplicación de nuevos avances tecnológicos, también reviste primordial importancia la adopción de actitudes consecuentes frente a este conflicto. De ahí que se determinó como objetivo, proponer actividades o acciones que favorezcan la integración de la educación ambiental para el desarrollo sostenible a la preparación del docente, desde el trabajo docente. Lo anterior fue posible sobre la base de una sistematización teórica y empírica que permitió el diagnóstico de las insuficiencias que presentaban los docentes al respecto de esa dimensión de la educación. En consecuencia, se hace necesario desarrollar la educación ambiental con acciones educativas que incentiven un cambio profundo en la actuación de la sociedad, y particularmente, en el profesional de la educación superior, por lo que de su preparación y actuación depende, en gran medida, la educación integral de las nuevas generaciones, obligadas a establecer una relación más armónica con el medio ambiente, aspecto aún no logrado.

Palabras claves. educación ambiental, desarrollo sostenible

Discurso pronunciado por el comandante en jefe Fidel Castro Ruz, en la conferencia de Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo, efectuado en Rio de Janeiro, Brasil, el 12 de junio de 1992. (VERSIONES TAQUIGRAFICAS - CONSEJO DE ESTADO DE LA REPUBLICA DE CUBA)

"Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre." Ahora tomamos conciencia de este problema cuando casi es tarde para impedirlo.

Es necesario señalar que las sociedades de consumo son las responsables fundamentales de la atroz destrucción del medio ambiente. Ellas nacieron de las antiguas metrópolis coloniales y de políticas imperiales que, a su vez, engendraron el atraso y la pobreza que hoy azotan a la inmensa mayoría de la humanidad. Con solo el 20 por ciento de la población mundial, ellas consumen las dos terceras partes de los metales y las tres cuartas partes de la energía que se produce en el mundo. Han envenenado los mares y ríos, han contaminado el aire, han debilitado y perforado la capa de ozono, han saturado la atmósfera de gases que alteran las condiciones climáticas con efectos catastróficos que ya empezamos a padecer.

Los bosques desaparecen, los desiertos se extienden, miles de millones de toneladas de tierra fértil van a parar cada año al mar. Numerosas especies se extinguen. La presión poblacional y la pobreza conducen a esfuerzos desesperados para sobrevivir aun a costa de la naturaleza. No es posible culpar de esto a los países del Tercer Mundo, colonias ayer, naciones explotadas y saqueadas hoy por un orden económico mundial injusto.

La solución no puede ser impedir el desarrollo a los que más lo necesitan. Lo real es que todo lo que contribuya hoy al subdesarrollo y la pobreza constituye una violación flagrante de la ecología. Decenas de millones de hombres, mujeres y niños mueren cada año en el Tercer Mundo a consecuencia de esto, más que en cada una de las dos guerras mundiales. El intercambio desigual, el proteccionismo y la deuda externa agreden la ecología y propician la destrucción del medio ambiente.

Si se quiere salvar a la humanidad de esa autodestrucción, hay que distribuir mejor las riquezas y tecnologías disponibles en el planeta. Menos lujo y menos despilfarro en unos pocos países para que haya menos pobreza y menos hambre en gran parte de la Tierra. No más transferencias al Tercer Mundo de estilos de vida y hábitos de consumo que arruinan el medio ambiente. Hágase más racional la vida humana. Aplíquese un orden económico internacional justo. Utilícese toda la ciencia necesaria para un desarrollo sostenido sin contaminación. Páguese la deuda ecológica y no la deuda externa. Desaparezca el hambre y no el hombre.

Cuando las supuestas amenazas del comunismo han desaparecido y no quedan ya pretextos para guerras frías, carreras armamentistas y gastos militares, ¿qué es lo que impide dedicar de inmediato esos recursos a promover el desarrollo del Tercer Mundo y combatir la amenaza de destrucción ecológica del planeta?

Cesen los egoísmos, cesen los hegemonismos, cesen la insensibilidad, la irresponsabilidad y el engaño. Mañana será demasiado tarde para hacer lo que debimos haber hecho hace mucho tiempo.

Gracias. (OVACION)

Introducción

Hoy en día la cuestión ambiental se identifica como una de las más importantes preocupaciones de la humanidad, el auge que ha tomado esta temática en los últimos años se relacionan con la identidad de numerosos problemas a todo los escolares que afecta la sociedad de forma cada vez más nefastas. Según rigurosos estudios las claras evidencia de la situación ambiental de la tierra en nuestros días se ha tornado precaria, y por primera vez en la historia, el de ser humano con sus acciones tiene la posibilidad de destruir.

Desde el surgimiento de la vida en la Tierra el hombre siempre se ha relacionado directamente con la naturaleza para satisfacer sus necesidades. Este vínculo facilitó que con el tiempo tuviera un total poder sobre ella y se desarrolló hasta la más brutal de las depredaciones de nuestros días.

La comprensión integral del Medio Ambiente no es posible si se parte solamente de la interpretación de los procesos naturales, al margen de los sistemas o modos de producción que han tenido lugar en el desarrollo de la sociedad. En la actualidad no se puede hablar de los problemas ambientales sin considerar los conflictos y afectaciones que han provocado los modelos de desarrollo seguidos hasta el presente, que se han basado en el saqueo de los recursos naturales, la desigualdad social y la desigual distribución de las riquezas.

Cuba presentó su informe Nacional en la Cumbre de la Tierra en 1992, mediante el que se hizo un balance de sus principales problemas y logros ambientales. Apenas concluida la Cumbre y tomando como base los compromisos contraídos por el país se modifica el artículo 27 de la Constitución de la República quedando fundamentado de la siguiente manera:

El estado protege el medio ambiente y los recursos naturales del país. Reconoce su estrecha vinculación con el desarrollo económico y social sostenible para hacer más racional la vida humana y asegurar la supervivencia de las generaciones actuales y futuras. Corresponde a los órganos competentes aplicar esta política.

Nuestro país mantiene acciones en los diferentes convenios ambientales antes y después de Río 92 y estrecha relaciones de trabajo con diferentes órganos de Naciones Unidas para el desarrollo, el Programa de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y las Organizaciones de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación.

La relación del hombre con el medio ambiente está condicionada históricamente por su carácter económico – social que a la vez, es complejo y contradictorio, lo que se manifiesta en la existencia de algunos problemas globales que se han surgido a partir de las relaciones de producción y de los nexos sociales que se han establecido en el proceso de desarrollo histórico de la humanidad.

Esta problemática fue planteada por el comandante Fidel Castro, en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el medio ambiente y desarrollo (CNMAD), 1992. En la actitud la humanidad se enfrenta a una verdad, a una crisis ambiental y la gravedad de este problema se manifiesta a n carácter global.

Muchas de las acciones que realizan actualmente la humanidad producen daños a la superficie terrestre a su vez la sociedad y sus contradicciones generan fenómenos y deformaciones, que afectan la situación socio -ambiental del ser humano; el resultado de estos factores como ya de han mencionado, provocan deterioro ambiental y su manifestación es compleja e interactiva.

La educación ambiental es un poderoso instrumento para lograr cambios de actitudes de la población hacia el medio ambiente, como una vía indispensable para frenar el alarmante deterioro a que está sometido.

Es por esto que la educación ambiental trasciende el sistema educativo tradicional y alcanza la concepción del medio ambiente y desarrollo, dirigido a todas las edades, sectores y grupos sociales, incluidos en ellas los representantes de la educación que con la sabiduría y experiencia son capaces de transmitir conocimientos a niños, jóvenes y adultos sobre el cuidado del de su entorno.

Atendiendo a estos antecedentes, crecientes logros alcanzados en el campo de la salud, la educación y otras esferas de la sociedad, han exigido que conjuntamente se desarrollen estrategias que permitan avanzar y profundizar en la problemática ambiental, que abarca tanto los aspectos educativos, sociales, éticos, morales y culturales.

Una importante dirección en la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA), es el trabajo hacia las comunidades el que debe incidir en la toma de decisiones y en la solución de problemas locales que contribuyan a mejorar las condiciones de su medio natural psicosocial transitando hacia modas de vida más zonas, también debe conducir a fortalecer los sentimientos de la identidad cultural cubano, mediante el cuidado de nuestro patrimonio, de nuestros recursos y nuestra soberanía.

Cuba ha realizado grandes esfuerzos en la esfera educacional y ha obtenido numerosos logros. No obstante, las nuevas metas planteadas obligan a continuar el perfeccionamiento del sistema de educación con el propósito de elevar cada vez más la cantidad de enseñanza.

Hoy en día está el reto de formar hombres que sean activos protagonistas de las transformaciones sociales que les imponen la situación actual, hombres que piensen, sienten y actúen de acuerdo a las normas y principios éticos de la sociedad, por tanto la efectividad de la labor de la escuela y de los maestros no puedan limitarse a los resultados docentes de los alumnos en las diferentes asignaturas incluye la formación de las actividades y valores positivos hacia las diferentes esferas de la vida social y comunitaria, la relación que se establece entre la familia, la sociedad y el vínculo con la escuela

La educación ambiental es un poderoso instrumento para lograr cambios de actitudes de la población hacia el medio ambiente, como una vía indispensable para frenar el alarmante. Es por esta razón que el sistema nacional de educación en Cuba tiene dentro de las prioridades de su trabajo contribuir al desarrollo de una conciencia dirigida a la protección y conservación del Medio Ambiente por lo que de una forma u otra aparece en los planes de estudio y programas de las diferentes asignaturas en los subsistemas de educación.

Disímiles hechos han contribuido al desarrollo histórico de la educación ambiental en los institutos universitarios, entre estos se destacan los seminarios nacionales sobre temas de educación ambiental, dirigidos por el Ministerio de Educación; la creación y superación de grupos multidisciplinarios; los talleres nacionales e internacionales del Grupo de Gestión de Educación Ambiental (GEA), del Instituto Superior Pedagógico de la Habana "Enrique José Varona"; además, en investigaciones científicas de diversos autores, se ofrecen elementos importantes, entre los que se destacan los estudios realizados por Valdés (1996); Roque (2003); Mc Pherson (2004); Rodríguez (2004); Hernández (2005) ; González (2006) ; Gómez , R (2010) ; Merino, T (2010) ; Ugarte, W (2012), Gómez (2014), y otros.

A pesar del esfuerzo realizado en estos años aún no se ha logrado un pensamiento ambientalista que permita una acción coherente en los estudiantes. Siempre ha existido el elemento ecológico, pero no hemos alcanzado el nivel adecuado para desarrollar estas ideas, ni de instrumentarlas eficientemente en la familia, en la comunidad y en la escuela. En los programas actuales de las diferentes asignaturas no se evidencia un trabajo sistemático con la manifestación del pensamiento ambientalista que necesita nuestro país. La escuela está en la obligación de formar en los estudiantes una adecuada cultura ambiental que los prepare para enfrentar estos problemas en la sociedad. Nuestra universidad no está ajena a esta situación, nos implica y preocupa este comportamiento, ya que es insuficiente el trabajo con la minimización de los diferentes problemas ambientales que se dan en nuestra localidad cienfueguera.

Desarrollo

Los problemas medioambientales le plantean a la enseñanza de la Geografía una oportunidad y un reto, pues esta se convierte, cada vez más, en un conocimiento decisivo para entender los cambios que ocurren en el planeta. La Geografía es una disciplina que debe propiciar la comprensión, reflexión y valoración de las problemáticas producidas por la interacción del hombre y la naturaleza en el espacio geográfico; de manera que las integre y contribuya al alcance de los objetivos de la Década de las Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible.

La Educación Ambiental. Algunas consideraciones teóricas

El hombre ha sido un innegable agente modificador del medio ambiente desde su surgimiento. Fue con la Revolución Industrial que aumentó significativamente la alteración del entorno, a modificarlo según sus necesidades e intereses. Hoy, no solo es de gran importancia el Medio Ambiente sino también el perfeccionamiento de la Educación Ambiental para el desarrollo de la humanidad, donde el rápido crecimiento de la población humana y el desarrollo tecnológico acelerado han influido en el elevado deterioro del Medio Ambiente.

Posiblemente en la pedagogía moderna exista pocos aspectos que en los últimos años hayan experimentado mayor evolución que la Educación Ambiental. Los primeros esfuerzos por relacionar la educación de los alumnos con el cuidado y conservación de la naturaleza nos parecen hoy, la prehistoria de la Educación Ambiental.

La Educación Ambiental avanza y encuentra en su camino serios problemas como por ejemplo: rutina, inercia, y deficiencias en la formación del profesorado, problemas derivados de una práctica insuficiente debido sobre todo a las pocas actividades sobre esta temática que existen en los programas actuales, entre otros. El desarrollo de esta temática en el sistema educativo solo será posible si este es capaz de adaptarse a sus necesidades y permite, a su vez, desarrollar un profundo cambio que replantee desde los fines hasta los contenidos y las metodologías; una interacción creadora que redefina, el tipo de persona que se quiere formar .

En nuestros días, no basta con enseñar desde la naturaleza, utilizándola como recurso educativo, hay que educar para el Medio Ambiente, hay que presentar y aprender conductas correctas hacia el entorno. Se trata de un nuevo entendimiento de las relaciones del ser humano con el ambiente y la concepción de la naturaleza como un ecosistema frágil que tiene sus propias exigencias, que hay que respetar, cuidar y amar puesto que es de nuestro propio interés.

La naturaleza ya no solo está ahí, pasiva, para que el hombre se apropie de ella y la utilice. No es solamente un medio para satisfacer las necesidades humanas. La naturaleza es el ambiente del hombre, es lo que lo rodea, aquello que permite la existencia de la humanidad.

Este ambiente tiene en sí mismo sus reglas, presenta un funcionamiento, sus exigencias y es el espacio de acción-reacción en el que los hombres pueden avanzar, no a costa de los demás sino en estrecho vínculo con él mismo.

Algunos autores han definido **Educación Ambiental** de diferentes formas como por ejemplo:

Según María del Pilar Gibert Lamadrid "...es un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto a todas las formas de vida. Tal educación afirma valores y acciones que contribuyen a la transformación humana y social y a la preservación ecológica. Ella estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad."

Otra definición es:

"Proceso continuo y permanente, que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientada a que el proceso de adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades y actitudes y formación de valores, se armonicen las relaciones entre los hombres y entre estos con el resto de la sociedad y la naturaleza, para con ello proporcionar la reorientación de los procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible".

La Educación Ambiental es un medio para contribuir a la formación de valores morales, éticos, estéticos y de identidad nacional sobre el entorno, así como la necesidad de protegerlo para las futuras generaciones y enseñar como el hombre puede convivir en él, afectándolo lo menos posible, donde también se tenga en cuenta la población, la paz, los derechos humanos, la democracia, la salud y el hambre. Es por ello que con el transcurso de los años se fue desarrollando en el país la Educación Ambiental y se determinaron para su mejor desarrollo los principios, fines y objetivos, los cuales se analizan a continuación, tomados del Software de Educación Ambiental

La Educación Ambiental debe:

- Ser un proceso permanente, de toda la vida.
- Ser interdisciplinaria en su enfoque.
- Considerar el Medio Ambiente en su totalidad.
- Enfatizar la participación activa en la prevención y resolución de los problemas ambientales.
- Examinar los principales temas ambientales desde un punto de vista mundial, dando la debida importancia a las diferencias regionales y locales.
- Promover el valor de la cooperación local, nacional e internacional en la resolución de los problemas ambientales.

Fines de la Educación Ambiental

- Fomentar una clara conciencia e interés por las interrelaciones existentes, entre lo político y lo ecológico en las áreas urbanas y rurales.
- Proporcionar a cada persona las oportunidades para adquirir las actitudes, el compromiso y la destreza necesaria para proteger y mejorar el medio ambiente.
- Crear nuevos patrones de conducta en los individuos, los grupos y la sociedad como un todo hacia el Medio Ambiente.

Cuando en el quehacer diario se desarrolla alguna clase o desarrollando una actividad práctica con los alumnos es necesario tener bien claro los objetivos de la Educación Ambiental debido a que a través de cualquier asignatura le podemos dar salida a esta problemática y de esta forma contribuir al desarrollo del futuro de la humanidad.

Objetivos de la Educación Ambiental

Conciencia: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos

Conocimientos: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.

Actitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente, que lo impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.

Aptitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales.

Capacidad de evaluación: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de Educación Ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educativos.

Participación: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del Medio Ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas.

Cuando un profesor está desarrollando en sus clases la Educación Ambiental debe ser capaz de comprender acciones positivas destinadas a conseguir y mantener un equilibrio entre la calidad de vida y la calidad del entorno. Es muy importante tener en cuenta determinados aspectos tales como:

- Valorar el papel que desempeñan los distintos conocimientos y las experiencias en el fomento de las conductas deseadas por la Educación Ambiental.
- Clarificar los valores ambientales propios y de sus educandos para la toma de decisiones.

Prioridades para el trabajo de la educación ambiental

Hoy constituyen “prioridades para el trabajo de la educación ambiental en la escuela” (Amador Lorenzo, 2010), y que son un antecedente importante de esta investigación, las siguientes:

- 1- Trabajar a partir de los principios y objetivos de la educación ambiental y de sus nexos con el desarrollo sostenible, para una dirección correcta de este proceso.
- 2- Explicar la definición de medio ambiente como sistema complejo y dinámico.
- 3- Trabajar en función del desarrollo sostenible.
- 4- Tener en cuenta las diferentes escalas en que se manifiestan los problemas del medio ambiente.
- 5- Poner en práctica los métodos y técnicas para el desarrollo de la educación ambiental desde las diferentes asignaturas del currículo.
- 6- Aprovechar las potencialidades que brindan las diferentes asignaturas desde su instrumentación didáctico-metodológica.
- 7- Educar para enfrentar el cambio climático y la necesidad de la mitigación y la adaptación.
- 8- Trabajar en función de la educación energética.

- 9- Hacer educación ambiental a partir del diagnóstico ambiental de la escuela y de la comunidad.
- 10- Interpretar, comprender y valorar las problemáticas del medio ambiente en función de su cuidado y protección.
- 11- Enfocar la educación ambiental no solo desde la óptica de las problemáticas del medio ambiente, sino también desde lo positivo y bello existente en él
- 12- Dirigir la educación ambiental en función de la prevención y reducción de los riesgos de desastres.
- 13- Aprovechar las potencialidades del aprendizaje desarrollador.
- 14- Desarrollar la educación ambiental con un enfoque interdisciplinario.
- 15- Evaluar de forma integral la educación ambiental.
- 16- Estimular la necesidad de que constituya una tarea de todos.
- 17- Tener en cuenta las ecoefemérides en el trabajo de educación ambiental.

Los contenidos geográficos posibilitan la interrelación con los contenidos ambientales, los cuales deben ser asimilados por los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geografía, bajo la dirección del profesor.

El objetivo de la Educación Ambiental en la universidad se concreta en transmitir a los estudiantes las experiencias de aprendizaje que le permitan comprender las relaciones de los seres humanos con el medio, la dinámica y consecuencias de esta interacción, promoviendo la participación activa y solidaria en la búsqueda de soluciones a los problemas existentes.

La Educación Ambiental es un movimiento ético; responde a la necesidad detectada de que el ser humano encuentre una nueva ética, una forma más ecológica de analizar globalmente la realidad, e incluso una nueva estética. Implica, pues, la necesidad de cambiar la actuación en el entorno y de que el ser humano se vea a sí mismo como parte integrante de él. El ser humano influye en su entorno pero a su vez el ambiente condiciona la vida humana.

Según Orestes Valdés “El proceso docente educativo es complejo, dinámico, flexible y debe mantenerse durante su desarrollo el equilibrio, compatibilización, armonía e integración de todas las actividades instructivo-educativa.”

Para facilitar el proceso de desarrollo del trabajo de Educación Ambiental, para introducir y enfatizar temas de la protección integral del Medio Ambiente, y, en especial, sobre las condiciones higiénico sanitarias y la disminución de la deforestación, la conservación de los suelos, la protección contra los incendios forestales y la conservación de la diversidad biológica, entre otros problemas existentes, constituyen uno de los objetivos que se persiguen con el desarrollo de las actividades docente educativas en los municipios, consejos populares y circunscripciones, con un carácter territorial, pues la Educación Ambiental postula que es importante pensar globalmente, actuar y desarrollar acciones ambientales favorables.

El profesor universitario tiene la responsabilidad de desarrollar y seleccionar las actividades que se propone, atendiendo a las características y particularidades de cada grado y a las posibilidades reales de sus alumnos y alumnas, sin que sean subvaloradas las potencialidades de los educandos. El docente debe adecuar y hacer asequible cada temática y actividad para sus alumnos y alumnas.

Si bien se planteó anteriormente que no se diseñaría un programa para el trabajo con la Educación Ambiental, se puede a través del que se está utilizando lograr un mayor desarrollo en las aulas con el quehacer diario, buscando en cada una de las clases que se imparten, en las asignaturas que se estudian la posibilidad de desarrollar e integrar los contenidos de Educación Ambiental desde la

posición de profesor universitario, obteniendo de esta manera el desarrollo de una humanidad lista para subsistir a los cambios que impone la naturaleza.

Resulta oportuno recordar que la Educación Ambiental o es un enfoque interdisciplinario, o nunca podrá dar cuenta de la complejidad del objeto de su estudio. (Novo, 1993)

La escuela es la responsable fundamental de formar la personalidad integral de las presentes y futuras generaciones donde estas son las encargadas de dar respuesta a este reclamo social, en especial a los elementos de la Educación Ambiental. Como centro educativo tiene la tarea de proyectar con el tiempo un cambio en el modo de actuación de los estudiantes a partir del establecimiento de acciones, con carácter secuencial, que permiten conseguir el fin deseado.

La Geografía. Potencialidades para el desarrollo de la Educación Ambiental

La existencia de un Sistema Nacional de Educación en Cuba determina la presencia de programas, orientaciones metodológicas y libros para todas las escuelas con contenidos que propician el desarrollo de la Educación Ambiental.

La Educación Ambiental se incorporó fundamentalmente, mediante contenidos específicos de carácter geográfico, biológico, físico y químico, en las asignaturas de Ciencias Naturales.

Un proceso como la fotosíntesis del cual depende total y enteramente la vida sobre la tierra. El fenómeno principal lo constituye la vegetación arbórea, y para precisar, los bosques húmedos tropicales. Aquí se le puede dar una información, donde se podrá destacar el grave problema ambiental que afecta a los bosques tropicales. Ellos que producen aproximadamente el 50% del Oxígeno mundial, y se distribuyen a una velocidad anual de 20 000000 de hectáreas. Es uno de los pocos proceso que libera oxígeno a la atmósfera es la fotosíntesis de las plantas verdes. Asimismo ellas, son también grandes extractores y utilizadores del dióxido de carbono. Deben señalar la función reguladora de los grandes bosques tropicales sobre el clima mundial.

Podríamos razonar lo siguiente ¿Tendrá esto algo que ver con Cuba con 8 000000 de kilómetros cuadrados de selva amazónica de América del Sur? ¿Influyen directamente en nuestra economía nacional? Pues Sí, es muy sorprendente la relación que existe entre esta distante floresta y nuestro país.

Cuando se presentan los frentes fríos en el hemisferio Sur, la inmensa masa de aire húmedo producido por la evo transpiración de dicha selva es empujada y desplazada por los vientos hacia el Caribe, América Central y Sur de los Estados Unidos. Este aire húmedo determina en gran parte nuestro régimen de e lluvia, nuestra primavera y por sobre todo por el suministro del agua que tomamos, nos bañamos y hasta cocinamos. Entonces debemos preocuparnos hondamente cuando sabemos que las grandes empresas transnacionales derriban o queman millones de hectáreas de selva amazónica, o que está proyectada la construcción de 79 presas hidroeléctricas en Amazonía para los 20 años venideros, amenazando con inundar más de 150 00 de bosque tropicales.

Después de analizados los anteriores ejemplos podemos valorar las potencialidades que presenta la asignatura Ciencias Naturales de séptimo grado para el desarrollo del trabajo de la Educación Ambiental. El profesor debe procurar la interacción práctica de sus alumnos y alumnas, cada uno (a) de ellos (as) debe convertirse en un investigador (a), observador (a) donde aporte ideas y puntos de vista y que obtenga sus propias conclusiones sobre cómo proteger el Medio Ambiente.

La Educación Ambiental en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Geografía

Las ciencias naturales por la naturaleza de su contenido y por las posibilidades metodológicas de este desempeña una función importante en esta dirección, y una de las razones que avalan lo

anteriormente dicho es que esta asignatura permite comprender las relaciones entre los organismos y entre estos y el medio ambiente, así como la necesidad del mantenimiento de estas relaciones en beneficio de las actuales generaciones y las futuras.

Para ello se requiere de una propuesta metodológica que les indique a los docentes cómo hacer este trabajo, que es el aspecto medular de este capítulo..

Propuesta de actividades para el trabajo de la Educación Ambiental

La propuesta de acciones está encaminada hacia un mayor dominio de los contenidos de Educación Ambiental, sus principios, fines y objetivos, así como la contribución por esta vía de patrones de conducta para los alumnos hacia la protección y cuidado del Medio Ambiente. En la misma se establecen a partir de los elementos siguientes:

1. El adiestramiento de las estructuras de la dirección en función de la Educación Ambiental en la universidad, para ello es fundamental el conocimiento de quien dirige, en primer lugar de la situación medio ambiental de la localidad donde está ubicada la institución así como de los problemas del municipio, la provincia, el país y el resto de los países del mundo.

- Participación en actividades concretas de cada organización.
- Incorporación de la dimensión ambiental en el trabajo metodológico.

2. Proporcionar la información necesaria que permita el dominio por parte del profesor sobre la Educación Ambiental y cuáles son sus objetivos.

- El docente debe dominar los contenidos, objetivos y las acciones que plantean estos objetivos para lograr la Educación Ambiental.
- Determinación de los problemas de Educación ambiental que existen en la localidad donde está situada la institución.
- La organización y desarrollo de actividades como: concursos, eventos científicos, seminarios, conversatorios, paneles y exposiciones, con la finalidad de que los estudiantes expongan los resultados de los trabajos realizados a sus familiares y demás ciudadanos del territorio.

ACTIVIDADES

Actividad # 1: Saneamiento ambiental comunitario.

Objetivo: Identificar los principales problemas de saneamiento ambiental que afectan la salud en cada una de las comunidades donde viven.

Método: observación directa.

Forma de organización: Trabajo independiente.

Lugar: La comunidad donde viven.

Evaluación: Oral y escrita.

Desarrollo: A partir de los conocimientos adquiridos por los estudiantes serán capaces de identificar los problemas medioambientales de la comunidad de la escuela mediante preguntas elaboradas por el profesor general integral. Esta tarea se puede orientar así

¿Qué es saneamiento ambiental?

¿Qué factores influyen en la contaminación del medio ambiente en la comunidad de la escuela?

¿Cuáles son las acciones que se deben tomar para proteger el medio ambiente en la comunidad de la escuela?

Investiga cuales son los principales agentes contaminantes en el área de la escuela y como influyen estos en la salud de los pobladores que la habitan.

¿Qué medidas higiénicas tomarías para contrarrestar enfermedades provocadas por efectos causados por la contaminación ambiental del área de la escuela y su comunidad?

Narra como pones de manifiesto el cumplimiento de dichas medidas en la escuela y la comunidad.

Actividad # 2: Una amiga destruida.

Objetivo: Analizar adecuadamente un texto.

Método: Lectura y análisis de un texto.

Forma de organización: A través del análisis de un texto.

Lugar: Centro de documentación.

Evaluación: Oral y escrita.

Desarrollo: Mediante el análisis de un texto los estudiantes le darán respuestas a las diferentes preguntas formuladas por el profesor general integral a cerca del cuidado de la salud y el medio ambiente.

Lee atentamente el siguiente texto escrito:... A una amiga

Desde hace algún tiempo estoy por escribirte, pero mi salud global esta cada día peor; ayer mismo la temperatura me subió a 44º, y todo mi cuerpo sufrió alteraciones. Dicen los médicos que fue a causa del exceso de petróleo que tome o del aguacero de lluvias acidas que me callo mientras corría detrás del señor hombre, que no acaba de pagar la cuota por contaminar mi casa con dióxido de carbono.

(...) No te mando la foto que me pediste, pues me da pena que me veas así como estoy; pero te adelantare algo: la cara la tengo toda arrugada por los años de desertificación que me han caído encima, mi pelo verde boscoso ya no es ni la sombra de cuando nos conocimos hace diez años, ahora ya se me ven las canas de la deforestación. ¡Que decirte de mis ojos color azul de mar! ¿Recuerdas el brillo que tenían y lo bien que leía la prensa? Pues ahora tengo que usar espejuelos por la cantidad de suciedad que me afecta.

En fin, mi amiga, si llego viva a fin de año, te escribiré nuevamente. Ojalá nos podamos ver pronto.

Te recuerda siempre, La Tierra

Responder las siguientes interrogantes ¿Qué son las lluvias ácidas? ¿Qué daños ocasionan las lluvias ácidas al medio ambiente y a la salud?

Actividad # 3: Nuestra atmósfera.

Objetivo: Explicar la importancia de la atmósfera.

Método: Elaboración conjunta.

Forma de organización: Lectura comentada.

Lugar: Centro de documentación

Evaluación: Oral y escrita.

Desarrollo: A partir de visitas dirigidas a los principales centros económicos, se debe garantizar que los estudiantes sean capaces de:

- 1 Reconocer las características que presenta cada centro económico.
- 2 Identificar actividades económicas que se realizan en cada centro con la comunidad de la escuela.
- 3 Establecer la relación que tiene cada centro visitado con el medio ambiente y la salud de los habitantes de la comunidad.
- 4 Ejemplificar algunas medidas higiénicas que se toman en estos centros para contrarrestar enfermedades.

- 5 Mencionar beneficios que les proporcionan a la sociedad los centros económicos en la comunidad.

Conclusiones

- La protección y cuidado del medio ambiente, constituye una prioridad de la política del estado cubano y de nuestro Ministerio de Educación a partir del desarrollo de la Educación Ambiental.
- Elaborar una propuesta de actividades que permitan vincular la Educación Ambiental a los contenidos de las unidades del programa de la Geografía, contribuirá a la Educación Ambiental de los estudiantes de la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez".
- La Geografía ofrece posibilidades concretas para potenciar la educación ambiental en los estudiantes conforme a los preceptos de esta propuesta.

Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional del Poder Popular. (1992). "Constitución de la República de Cuba", La Habana, Cuba

Bosque, R. (1996). Apuntes para una Educación Ambiental en la comunidad. Ediciones Pontón Caribe, S.A. Cuba

Castro, F. (1992). Discurso pronunciado en la conferencia de Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo, efectuado en Rio de Janeiro, Brasil, el 12 de junio de 1992. [Versiones taquigráficas -Consejo de Estado]. La Habana, Cuba

Gibert, M.P. (2001). *El profesor y la Educación Ambiental. Software de Educación Ambiental. Ciudad de la Habana, Cuba*

Gomez, J. (2014). Concepción didáctica de trabajo con el mapa geográfico como método para el desarrollo de la educación ambiental en la Secundaria Básica. Revista Órbita Científica. No 78. vol 20. La Habana, Cuba

Instituto Alexander Von Humboldt. (2010). Educación Ambiental y Biodiversidad, nodo temático del mecanismo de facilitación. En

http://www.humboldt.org.co/chmcolombia/servicios/jsp/educacion_amb/entender.htm.

Mc Pherson, M. (2004). La educación ambiental en la formación de docentes. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba

Torres, E. & Valdés O. (1996). Cómo lograr la educación ambiental en tus alumnos. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba

Valdés, O., (2002). *La educación ambiental y la protección del medio ambiente. Revista Educación N° 105. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba*

Zenobi, V., & Martinez, V. (2012). Educación Ambiental: Recursos audiovisuales para la enseñanza. Buenos Aires, Argentina

(marzo 2017)

LA HERMENÉUTICA PEDAGÓGICA EN EL S.XXI

José Luis Crespo Fajardo
Universidad de Cuenca, Ecuador

Resumen:

Este trabajo examina el libro “Crítica de la razón moderna”, escrito por Juan Manuel Díaz Torres. Hemos extraído los conceptos principales del libro sobre educación, modernidad y posmodernidad, para desarrollar un esbozo sintético de la filosofía del presente, combinado con reflexiones personales.

En una primera parte comentamos aquellos conceptos, ideas y las teorías más importantes del libro: la pedagogía, el conflicto entre modernidad y postmodernidad, el rol de la tecnología, la problemática de razón y sentido, el tema de la diferencia, globalización y totalitarismo, patriotismo y nacionalismo, la promoción de la tradicionalización.

En una segunda parte nos centramos en desarrollar algunas ideas y teorías de interés, valorándolas críticamente. Aquí retomamos la idea de pedagogía, la configuración de la posmodernidad en oposición a la modernidad, la cuestión de la tecnología, la razón y el sentido. Por otra parte, subrayamos la importancia del ejercicio de crítica llevado a cabo a lo largo de todo el libro.

Por último, en una tercera parte nos centramos en comentar algunos proyectos expuestos a lo largo de toda la obra como posibles soluciones para establecer las bases de la escuela posmoderna, y otras iniciativas encaminadas a mejorar la pedagogía en el presente. Al respecto, plasmamos nuestro posicionamiento personal.

Palabras clave: *Hermenéutica, pedagogía, modernidad, posmodernidad, razón, sentido.*

Abstract:

This work examines the book "Critique of modern reason" written by Juan Manuel Díaz Torres. We have extracted the main concepts of the book on education, modernity and postmodernity, to develop a synthetic sketch of the philosophy of the present, combined with personal reflections.

In the first part we discussed those concepts, ideas and theories most important from the book: the pedagogy, the conflict between modernity and postmodernity, the roll of technology, the problematic of reason and sense, the theme of difference, globalization and totalitarianism, patriotism and nationalism, the promotion of the traditionalization.

In a second part we focus in developing some ideas and theories of interest, evaluating them critically. Here we return to the idea of pedagogy, the configuration of postmodernity

in opposition to modernity, the issue of technology, reason and sense. On the other hand, we underline the importance of the exercise of criticism carried out along all the book.

Finally, in the third part we focus in comment some projects exposed along all the work as possible solutions for set the base of postmodern school, and others initiatives aimed to improve the pedagogy in the present. In this regard, we contribute with our personal positioning.

Keywords: *Hermeneutics, education, modernity, post-modernity, reason, sense.*

* * * * *

1. Breve resumen y explicación de los conceptos, ideas y teorías principales

En el libro “Crítica de la razón moderna”, el autor nos presenta un escenario del pensamiento contemporáneo marcado por una serie de conflictos filosóficos sin solventar acaecidos a lo largo del siglo XX. Antes de comenzar a enumerar los conceptos, ideas y teorías importantes del libro, nos parece importantes exponer sus objetivos y su metodología. El autor determina, en efecto, una serie de objetivos para su investigación. Son los siguientes:

- Indagar los fundamentos del totalitarismo contemporáneo
- Constatar la importancia de estudiar las claves de la anulación que ejerce sobre la pedagogía actual
- Posibilitar un andamiaje que supere la falta de ética a través de la reelaboración del concepto de virtud
- Mostrar la necesidad de rescate de la alteridad, como medio de rescate del sí mismo.
- Proponer los elementos mínimos para una reconstrucción de la pedagogía, centrada en la persona, a través del reencuentro con ciertos conceptos de la tradición filosófica

También es un objetivo añadido el indagar en el sentido de las pedagogías posmodernas.

Respecto a la metodología de su trabajo, se basa en estudiar características culturales de la posmodernidad: el pensamiento débil, el esteticismo, la hiperfragmentariedad, el pensamiento único, el nihilismo... Primeramente, procede con una fase de descripción de conceptos, y luego pasa al análisis filosófico, metapolítico, ético y pedagógico, para poder encontrar un discurso revelador. Al final procede a la propuesta de reconstitución pedagógica.

Entrando ya en la descripción de conceptos principales, uno de los más destacados es la pedagogía. Dentro de este tema se exploran, varias ideas y teorías. Por ejemplo, la idea de que la pedagogía se puede hacer desde la literatura. Con ello quiere expresar el autor, de acuerdo a la concepción de Magris, una pedagogía que se dirija al lado emocional de los discentes, del mismo modo que lo hace la literatura, que da importancia a aquellas voces y memorias que no valora la Historia, ocupada sólo de datos y grandes hechos.

Es también muy interesante su referencia al “Pedagogía de la concreción”. Este concepto, ideado por el autor, consiste en una pedagogía de la recuperación de la persona concreta, formándola para la vida cívica desde una puesta en práctica centrada en el fomento de valores solidarios, comprensivos y de respeto, y huyendo del imperante minimalismo ético.

Un aspecto de particular interés es el conflicto entre modernidad y postmodernidad. El autor aduce que la Modernidad está finalizada, que sólo queda la posmodernidad como su resultado. Sin embargo, en determinados campos la modernidad aún persiste, o si no regresa como un bucle, en tanto la posmodernidad trata de sustituirla mediante estrategias que pasar por la destrucción de los sueños e ideales, y el fin de las esperanzas de una razón.

La contemporaneidad muestra una clara división entre estas dos tendencias ideológicas, entre aquellos que se adhieren a los valores de la Ilustración (el gran hito de la modernidad), y quienes los rechazan. En efecto, hoy día siguen imperando ideas propias de la era Ilustrada, como la búsqueda de la felicidad para la humanidad a través del comercio, la cultura y las humanidades. La modernidad resiste también en la democracia, que es profundamente racionalista y universalista, y la tendencia natural de la postmodernidad es horadarla.

No son muchos los filósofos de la educación que se enfrentan al tema de la postmodernidad. Debemos llamar la atención, por tanto, al ejercicio de la crítica, concepto sobre el que se edifica la obra.

Particularmente interesante es la cuestión de la tecnología. Éste es un tema de importancia cardinal, en tanto la obra se ocupa de la pedagogía con el fin concreto de revelar que la educación actual está siendo recanalizada por la hegemonía de la tecnología y la necesidad constante de innovación.

Por una parte, podemos mencionar el desarrollo de la tecnología hacia el campo de la biología hace que naturaleza y artificio vayan desvaneciendo sus diferencias. El convertir en vida a la máquina es algo que está latente en el espíritu creador de la modernidad, en el corazón del desarrollo de la técnica. Por otro lado, los medios de comunicación de masas y las redes telemáticas han promovido el proceso de globalización de tal manera que, según **Melich**, ya puede hablarse de un Totalitarismo de la Información. Este totalitarismo es profundamente racional, fundado en la lógica de la burocracia y en la instrumentalización de la información.

Otro tema de gran relevancia es el de la razón y el sentido. Todo comenzó, de alguna manera, con el acto de aniquilación de la trascendencia, el anuncio de la muerte de Dios que señaló Nietzsche en *La Gaya Ciencia*. El rechazo de la posibilidad de toda tutela por

parte de lo trascendente ha servido para negar el orden sobrenatural, y, por consiguiente, ha provocado el desorden y la pérdida de sentido. A esto hay que sumar que la propia razón, con el advenimiento de la postmodernidad, va perdiendo su poder revelador. La razón era la consigna de la modernidad, y pretendía servir de idea motora universal, capaz de formalizar el proceso de emancipación del sujeto. Sin embargo, tras las grandes guerras del S. XX, entró en un proceso de franco deterioro. La razón se queda sin argumentos consistentes y claudica. Con su final, muere también su idea descendiente: el progreso de la Humanidad.

En el discurso posmoderno encontramos la tesis de que los sentidos ceden ante el empuje de la realidad, que se transforma en una multiplicidad de elementos diversos. Ya no existen verdades universales, sino un cúmulo de fragmentos sin esencia. La postmodernidad niega un sentido esencial y absoluto para la vida, pero aún hay voces que se preocupan por su mantenimiento y esgrimen argumentos defensores, sobre todo desde la pedagogía. La cuestión ha adquirido tanta relevancia que hoy por hoy la búsqueda de un sentido para la vida es trascendental, porque se considera que no tener un sentido vital es sólo vivir... y eso no es suficiente.

La idea de progreso es otro tema que se toca con asiduidad. Es un concepto netamente occidental que desde el siglo XVI ha ido desarrollándose en Europa al aliento del capitalismo, sostenido por las ideas de historia y humanidad. Los ilustrados Turgot y Condorcet revalorizaron la idea en base a la visión de una humanidad en progresión lineal, originando mejoras para todos. La idea se convirtió en la consigna de la Ilustración y configuró al sujeto moderno, que en sí es una combinación de agresividad, optimismo y fe en el progreso. Este personaje cree que tiene en sus manos el poder de cambiar el mundo, simplemente enfrentando los obstáculos sin perder de vista sus objetivos. Sin embargo, Herder, Schopenhauer y Nietzsche ya comenzaron a dudar del verdadero valor de la idea de progreso en el siglo XIX, y hoy en día es ya un concepto decadente.

Finkelkraut nos habla de un siglo XX donde pugnan dos componentes esenciales de la idea de humanidad: la dignidad y la historia. La dignidad fue derrotada y por eso ahora ya no se le da importancia al sujeto, sino al progreso, el cual establece que la vida de cada persona no vale tanto como la humanidad. Esto se evidencia tras la primera guerra mundial, donde triunfó lo irracional. Lo irracional cobró hálito y en la segunda Guerra Mundial los nazis se apoyaron en el pensamiento de Heidegger para fundamentar ideas fascistas, ya que éste establecía una defensa irracional del individualismo ante cualquier situación. Desde entonces que ha ido deteriorando cada vez más la idea de razón y la idea de progreso de la humanidad.

Me parece importante mencionar la cuestión de la diferencia. La diferencia es comparatista, es lo contrario de lo absoluto. Algunas veces una diferencia se erige en absoluto, y surge una absolutización. La cultura de masas trata de ser democrática, pero pugna internamente entre sus desigualdades, entre la diversidad que la compone. La democracia presume de su libertad para el diálogo intercultural, multicultural, multi-identitario, pero su propuesta de diálogo en realidad busca aniquilar todas las culturas que no sean la de masas. Por tanto, la cultura de masas es absolutista y la democracia que la defiende también lo es. Por otra parte, el sujeto, en la actualidad occidental, proclama su autonomía y libertad mientras se

encuentra inserto, sin apenas percibirlo, en un entramado cultural concreto, la sociedad de consumo, que ansía ser universal.

Considero que es también un tema de gran importancia la globalización, las ideologías mundializadoras y el pensamiento único. Estas cuestiones se pueden articular con conceptos como occidentalización, totalitarismo y creo que también con la idea de absolutismo, ya que estas manifestaciones tienen en común la ambición por expandirse y copar todos los estratos. Existe una tendencia del ser humano en esta dirección porque aspira a ser dios, y en el fondo ese deseo augura un destino trágico. El hombre occidental anhela crear en tan alto grado que intenta crear desde la nada, tal y como hace el dios del Génesis. Sin embargo, como es un acto imposible sólo logra degradarse.

Actualmente nos hallamos en una estructura cultural global que ha irrumpido en la historia diseminando el estado de conciencia de occidente. Existe en la globalización, de la misma forma que en el absolutismo, todo un andamiaje intrínsecamente unido a los deseos del ser humano de abarcar al mundo.

La globalización o mundialización nos homogeniza, disuelve cosmovisiones y la convierte en relatos fragmentados de la realidad. Su interés es eminentemente económico y para tal fin despliega todo tipo de estrategias de mercado y una eficaz racionalidad instrumental. A la vez, la globalización intenta crear nuevos contextos económicos y tecno-políticos que no sean neutrales, sino que la favorezcan.

La globalización se presenta como un medio para favorecer el entendimiento político, la unión de colectivos e individuos diferentes en el marco de un proceso de comunión universal. Muchos la interpretan como un mero intento de suprimir las barreras, y, sin embargo, existen en su seno pretensiones absolutas, un cosmopolitismo perverso consistente en favorecer posiciones de dominación y estructurar nuevos poderes. Dicho cosmopolitismo no ha logrado todavía destruir las culturas, las identidades y los sentimientos de pertenencia, si bien su objetivo es la homogeneización de las mismas, o tal vez fragmentar todo en pequeñas y peculiares diferenciaciones.

En definitiva, la globalización no propicia ninguna liberalización. Impone un modelo de organización del que surge un fondo ideológico que podría denominarse occidentalismo. Reconfigura y reformula los términos de lo global y de lo particular. Rompe los límites de las fronteras para crear un espacio común, un “topos” deslocalizado y desterritorializado, un no-sitio desde el que restar legitimidad a las autoridades de las diferentes naciones.

El tema del totalitarismo merece una consideración particular. A lo largo de la historia las sociedades han estado determinadas por organizaciones jerárquicas, por lo que las desigualdades económicas y educativas han sido tácitamente aceptadas. En la actualidad la situación, lejos de cambiar, se ha agudizado. Incluso experiencias sociopolíticas como el comunismo que abogaban por la igualdad, han fracasado al punto de convertirse en regímenes autoritarios.

Los estados autoritarios se sienten más cómodos con un poder centralizado en la administración, pues de ese modo se favorece una sociedad uniforme, más manipulable. La

centralización fue un logro de la Revolución Francesa, porque terminó con el orden gestor piramidal, favoreciendo la aparición de una burocracia centralizada posee un control total del aparataje estatal, desde los recursos materiales hasta las conciencias.

De este esquema surge el totalitarismo moderno, en el seno de la modernidad democrática, a través del cual se ejerce control sobre el rendimiento de los ciudadanos, las posesiones económicas y se aviva una homogeneización del pensamiento, fundado en los valores y ética de una pequeña burguesía planetaria.

En este contexto, promovida por las nuevas élites políticas, surge ahora una tendencia irresistible hacia el igualitarismo, el cual no refleja el viejo ideal de igualdad, sino que se define como un principio de igualdad de oportunidades, teniendo como consecuencia la legitimación de las grandes desigualdades en cuestión de resultados y condiciones de vida.

Otro tema de interés es la tendencia a la tradicionalización que ha acaecido en la sociedad, una reacción opuesta a la globalización y a la occidentalización, y que sirve para reconfigurar identidades grupales ante el vacío de la posmodernidad. En la propia Europa se presencia un deseo de retorno a la tradición, un deseo de renacimiento político y cultural a medida que el proyecto de unificación fragua y se homogenizan los países europeos en todos los sentidos. En efecto, sus diferencias se han minimizado en las últimas décadas, y por eso surge un movimiento que mira a la tradición y al pasado nacional, como medio para salvaguardar las distancias, como última reserva de identidad.

Este tema aparece en el debate cultural contemporáneo, subrayando la carga identitaria que conlleva el regreso a la tradición. La identidad de un grupo social es concebida sólo a través de la tradición, y por eso la identidad se ve como un producto de la tradición. Así, se rescatan y se mitologizan lugares y patrimonios de la antigüedad de cada pueblo, y se retoman prácticas y filosofías que nos aproximan al pasado y nos revelan quiénes somos en el presente.

La iconología social percibe a la tradición como raíces, y esa imagen nos hace sentir que la identidad es una realidad vital que brota de la naturaleza. Las raíces proceden de la tierra, y subrepticamente se nos indica una filiación a la tierra misma, una superioridad territorializada.

Ante la verticalidad de este icono, Bettini ha sugerido un cambio de metáfora que se ajusta más a los términos horizontales en que se desarrolla la posmodernidad. Propone el emblema de una corriente de agua, que es una imagen que nos transmite pertenencia, libertad, desubicación, devenir y un ensanchamiento enriquecedor. En el mundo actual no deberíamos concebir la identidad como una necesidad, sino como una oportunidad. La lucha cerrada por la preservación de la identidad debería poder conjugarse con el enriquecimiento que surge de la apertura hacia lo diverso.

Esto nos llevan al tema del patriotismo y el nacionalismo, que también son conceptos imprescindibles de nuestro presente. A veces ambos pueden ser confundidos, pero se trata de ideas diferentes en origen y en tradición, que además se dirigen a objetivos distintos. El patriotismo ha tenido una vigencia secular porque ha servido para fortificar el compromiso

de un pueblo por los sistemas políticos que protegían su libertad. En cambio, el nacionalismo se fragua en el siglo XVIII para robustecer la uniformidad cultural, idiomática y étnica de una nación. Los ideales nacionalistas no ostentan la enérgica mezcla de pasión, angustia y emoción por la patria que identifica a las proposiciones patrióticas.

Para concluir esta sección, me gustaría comentar que hay algunos temas que se entrecruzan en el discurso del autor. Por ejemplo, el concepto de cultura como construcción, o la idea de lenguaje como medio a través del cual se nos revelan las modalidades del ser. También es importante el concepto de alteridad. El autor considera que ha de instaurarse como estrategia para atajar la crisis de la sociabilidad contemporánea, generando una relación amorosa, una relación más auténtica con el tú, y rescatando los valores de las personas, en lugar de seguir ampliando el ámbito de la competitividad.

2. Valoración crítica de las ideas y teorías principales

Como ideas y teorías principales podemos determinar aquellas que se tratan más intensamente: la pedagogía, la configuración de la posmodernidad en oposición a la modernidad, la razón y sobre todo el sentido.

Me parece muy importante su discurso sobre la Pedagogía Crítica. Esta tendencia, propugnada por Henry Giroux, quiere ser una pedagogía democrática y transformativa. Intenta que la libertad individual, lo particularista y la política de lo cotidiano se integren en un todo unitario, formando una propuesta que propicie conductas sociales democráticas, solidarias y participativas en la vida pública.

La pedagogía crítica invita a concordar lo mejor de la modernidad y la posmodernidad. De la modernidad se toma la creencia de la capacidad crítica de la razón en cuanto a la administración de la vida pública, y de la postmodernidad se absorbe lo concerniente al aprendizaje auto-experiencial del sujeto, carente de metafísica y colmado de divergencias interiores.

La pedagogía crítica aborda el modo en que es generado el conocimiento, mediado, refutado y representado en el marco de las relaciones de poder, sobre todo en el ámbito de la escolarización. Cuestiona, por esta causa, los curriculums establecidos y los métodos subrepticios de dominación. Intenta contar con un lenguaje con el cual pueda escapar del discurso maestro que desobjetiviza curricularmente y elimina lo contingente, lo histórico y lo cotidiano.

La pedagogía crítica nos revela que por medio de la educación normalizadora no puede surgir el sentimiento de justicia, porque ésta, aunque aparenta estar al servicio de la paz y carecer de responsabilidades, en realidad está inserta en un entramado tecno-científico que esconde intereses empresariales multinacionales. Por tanto, la educación normalizadora no tiene autoridad para favorecer una toma de conciencia clara de la realidad del mundo, ya que se halla dominada ella misma por una forma de violencia capitalista.

Me parece también de sumo interés la idea los nuevos modelos pedagógicos surgidos a propósito de la globalización (por ejemplo, los usos de las Nuevas tecnologías) rompen la

concepción de educación como proceso de humanización. En efecto, la transición de la modernidad a la postmodernidad ha hecho que se redefinan ciertos conceptos en torno al saber (sobre todo su utilidad y estructura) y una cuestión importante actualmente es resolver si la postmodernidad desmoronará el proyecto educativo de la modernidad.

La modernidad apostaba por la formación racional del sujeto para un mundo edificado racionalmente. Sin embargo, ahora la educación se torna apremiante, coercitiva y fundamentalmente dirigida a la inserción profesional. La sociedad demanda estas acciones para incrustar al individuo en el sistema. Los objetivos educativos responden a la demanda que hay de ellos en la sociedad, y el docente, lejos del papel pedagógico que quizá tuvo algún día, ahora es adiestrado para ser un mediador de contenidos, un guía, no un transmisor de la información tamizada por su propia experiencia,

Al tiempo, el educando ya no es valorado como una subjetividad unificada, duradera y estable, sino como un proyecto de autoconstrucción. El argumento de la modernidad es que esto le concedería, idealmente, la emancipación al educando. No obstante, si la educación tuviera como objetivo enseñar a pensar, no tendría que insistirse tanto en la sumisión, la disciplina y el control. En efecto, actualmente surgen dudas sobre esta concepción de la escuela, en la medida que la educación ha dejado de ser paulatinamente considerada propiciatoria del progreso, y se ha ido perdiendo confianza en ella. Este es el discurso de la postmodernidad, que suele ser el inverso del de la modernidad. Sin embargo, la escuela, en líneas generales, sigue teniendo en esencia un planteamiento moderno, y es difícil que se cambien los patrones de su funcionamiento, fundados en la enseñanza de saberes concretos, la incitación al individualismo competitivo, y mucha burocracia.

En realidad, la escuela y la educación actual son un último bastión defensivo de la modernidad frente a la postmodernidad, y con su salvaguardia de la universalidad de la razón, su transformación resulta difícil.

Otro tema en el que merece la pena profundizar es el conflicto filosófico entre modernidad y posmodernidad. Estos conceptos todavía no poseen una definición completa. Sin embargo, podemos decir que la modernidad nace con Descartes (prefigurada en Occam) y llega en el tiempo a Habermas. La posmodernidad surgiría entonces, y es el espacio en que nos encontramos.

En la modernidad, podemos entrever que la razón es concebida como fuente del progreso epistemológico y social, y se muestra en contra de pretensiones relativistas. En cambio, en la posmodernidad se advierten características especularmente contrarias.

En general, los postmodernos rechazan diametralmente los conceptos ilustrados: la razón, la objetividad, el sujeto, la Historia, la unidad del género humano al que llamamos Humanidad, y el progreso. Rechaza a la Ilustración porque considera que la racionalidad que la fundamenta es perniciosa, aniquiladora, unificadora y totalizante hasta el punto de buscar siempre su propia legitimación.

Al rechazar a la razón totalizante y cualquier racionalidad occidentalista, la posmodernidad busca una reconfiguración descentrada y no violenta (no totalizadora) de lo misceláneo, lo

diverso, lo local, lo contingente, lo inestable y lo fragmentado. Por tanto, entre sus características está exaltar la diferencia, la multiplicidad, la heterogeneidad, la subjetividad, la alteridad, la indeterminación, y, en líneas generales, da gran importancia al valor que tiene cada instante en sí mismo, sin que tenga una función o utilidad, sin que ese instante sirva para nada.

A la posmodernidad le parece que puede haber coherencia en cada planteamiento de sentido, en cada punto de vista. Puede haber coherencia en lo ecléctico, en lo impreciso, en el desacuerdo. Puede ser más significativo un detalle de la historia que la Historia con mayúsculas... Puede ser más valioso un instante de experiencia percibido subjetivamente que la realidad matemática de toda una vida.

A la posmodernidad le interesa lo discontinuo, lo inestable, lo alternativo. Es nihilista y considera que el sujeto y la sociedad están microfragmentados. En este mundo hipercomunicado, lo cierto es que hay que admitir la presencia de una amplia variedad de racionalidades. La postmodernidad llega al punto de impugnar al narrador omnisciente en cualquier relato para posibilitar la proliferación de más voces narrativas. También rechaza la razón que viene de la vigencia de las tecnologías porque esconden la racionalidad científica y pretenden el control del conocimiento.

Para el autor, es otra característica de la posmodernidad el hecho de que ahora seamos tan pasivos (sobre todo en la cuestión política), en comparación con la concepción moderna que ponía en tela de juicio a la propia pasividad. La postmodernidad, en sí misma, posee una irreparable pasividad, de la cual es consciente tanto como lo es de la finitud humana.

De acuerdo al pensamiento de Patxi Lancero, la postmodernidad se manifiesta tan claramente como un proceso de destruir y generar vacío, que quizá no se pueda valorar como un sistema ideológico y cultural sustitutivo. La postmodernidad se puede apreciar como un momento culminante de estados anteriores, pero quizá, como proyecto, en realidad no existe. Es más bien un conjunto de estrategias, carece de propósito positivo, no plantea alternativas a la modernidad y ni siquiera tiene una clara intención de instalarse en el presente.

Otra cuestión que habría que desarrollar es el valor del ejercicio de crítica que se despliega a lo largo de todo el libro. En efecto, el autor es manifiestamente crítico con el sistema filosófico actual, con aspectos determinados de lo moderno, pero también de lo postmoderno. Critica, por ejemplo, que se busquen sistemáticamente planteamientos opuestos a los que se han venido dando. Se está convirtiendo en una conducta demasiado habitual el argumentar en la dirección contraria a lo que venía siendo la norma. Esto implica que con argumentos se puede ir en cualquier dirección, y se supone que, al menos en pedagogía, uno argumenta porque parte de la intención de producir de mejoras a determinados problemas concretos. En filosofía esta intención no es tan clara, es más abstracta.

En otra parte critica el hecho de que se traten de resolver los problemas siempre en clave positiva, como corrección, continuamente buscando soluciones prácticas. El autor aduce que también es factible hacer crítica para revelar un problema y hacerlo consciente y

manifiesto al lector. La visión solucionadora quizá sea una característica de la razón moderna

Más adelante advierte que en los análisis filosóficos actuales se ha demostrado que existe un binarismo de proposiciones morales obligatoriamente excluyentes. Es decir, en el seno de cada planteamiento late su opuesto, siempre en dirección completamente diferente. Esto es algo que sucedido a lo largo de toda la historia del pensamiento occidental. Esto se observa en binarismos como ser-no ser, realidad-apariencia, ciencia-pseudociencia, verdad-falsedad, teoría-experiencia, etc. Esta estructura de oposiciones binarias se sostiene por un armazón ontológico jerarquizante, ostensible en distinciones como alma-cuerpo, cultura-naturaleza, racional-irracional, moderno/posmoderno.

El autor realiza también observaciones sobre la creencia entre filósofos de que todo es relativo, lo cual nadie puede contradecir. La ideología provoca actuaciones y pensamientos proclives a la destrucción tanto de la percepción de lo real como de la evidencia y de la información. Critica entonces a los filósofos posmodernistas, porque no hacen lo que predicán, ya que son muy superficiales y materialistas. También critica que a veces los filósofos, al hablar del pasado, realizan comparaciones con diferentes momentos históricos anacrónicos, algunos inconexos, y en eso se pierde la coherencia.

Es también crítico con quienes se apoyan en el principio de autoridad en busca de argumentos para que encajen con lo que dice un filósofo importante, o bien por el principio de subjetividad, porque hacen una reflexión que resulta sencilla, tranquilizadora o conveniente, pero sin aportar pruebas. Y muchos que les escuchan no dan importancia a que no haya pruebas, porque al menos se tranquilizan. Por otro lado, en el capítulo 10 critica a quienes intentan hacer pasar los desaciertos metafísicos por fallos de la propia metafísica.

La cuestión de la tecnología merece unas consideraciones especiales. Los medios de comunicación de masas promueven en la actualidad una multiplicación del principio de realidad, reproduciendo tantas visiones y representaciones que ya no es posible tener una sola visión certera y objetiva. Ya no existen verdades universales porque la vieja realidad se ha fragmentado. Sin embargo, a pesar de todo, la realidad no se cuestiona y pervive su poder. De hecho, Larrosa aduce que, a pesar de la aparente disolución de la realidad, ésta sigue funcionando tan bien, que se podría decir que vivimos en un tiempo realista en exceso.

¿Qué consecuencias tiene esta situación para las personas? Lo cierto es que el progreso tecno-científico ha promovido en el sujeto actual un sentimiento de vacío existencial y desamparo. La civilización occidental tecnocrática se ha obcecado en el crecimiento y el desarrollo material, en los fundamentos mercantiles y económicos, sin atender a los problemas humanos. Ni siquiera la escuela, basada en factores cuantitativos, escapa a este influjo. De ahí que el sujeto ansíe la soledad como medio de escape, pero el engranaje de la tecnificación promueve precisamente la inclusión y el ajuste del individualismo, con lo cual el sujeto continúa, incluso en soledad, realizando actividades productivas.

Estas alteraciones son el resultado de nuestra sociedad, que ha colocado al progreso tecnológico en lo más alto del panteón de los nuevos dioses.

Otra cuestión sobre la que nos gustaría discurrir, es la idea de sentido. La modernidad instauró la idea de que el sentido de la vida es la felicidad, que el camino para lograrlo es siempre difícil e indirecto. Innerarity dice que hay que ser suspicaz ante este pretendido sin sentido de la vida. En efecto, puede haber varios, y añade “Cínicos y catastrofistas conjugan la palabra sentido en singular”. Nadie parece conformarse con un mundo imperfecto donde no se pueda satisfacer esa ansia de hallar una verdad categórica, un sentido único y certero para la existencia. Pero tal vez existan muchos. El sentido se va construyendo a medida que se vive. Nuestra vida tiene sentido en la medida que tiene muchos sentidos. O bien, quizá no haya, en efecto, ninguno. En relación a esto, el autor comenta que hoy también se puede decir que la vida vale la pena cuando no tiene sentido.

El héroe de la posmodernidad es, por lo expuesto, un sujeto sin sentido y sin prácticamente razón de ser. Su esencia es estar profundamente equivocado. ¿Pero de verdad se puede vivir de forma activa, enfocado en determinados fines, y afirmar que nada, ni la propia vida, tiene sentido?

Ante esta pregunta, el autor aduce que hay que distinguir entre el concepto de sentido relativo al entendimiento y el concepto enfático de sentido. El primero hace alusión a aquello que es comprensible y entendible. El segundo hace referencia a lo que es estimable, a lo que resulta valioso, lo que vale la pena, lo que satisface, lo que es importante, lo que hace feliz. Considerando esta diferenciación, parece que lo coherente con que todo carece de sentido sería la desolación. Sin embargo, la existencia prosigue soportando estas contradicciones. Me parecen muy reveladoras al respecto las frases opuestas que el autor trae a colación: “Quien pregunta por el sentido de la vida está enfermo” (Freud), “Quien no pregunta por el sentido de la vida se vuelve enfermo” (Frankl).

No siempre somos lo que hemos deseado ser, pero no se puede afirmar de forma generalizada que el plan de tu vida y el resultado vital se separen por un abismo.

Se comenta en el libro que el sentido, como sinónimo de felicidad, es alcanzable para los seres humanos, sólo en parte, a través de la profesión, la familia, la soledad, el arte, la ciencia, la economía, el Estado, los deberes, las inclinaciones, la compasión, etc. Toda una serie de metas concretas ya establecidas, por lo que tácitamente se expresa que tratar de buscarlo de otro modo no sería fructífero. Marquard ofrece otra vía, cuando indica que nadie alcanza el sentido salvo a través de meditaciones.

El problema del sentido es de primera índole. El mundo actual se percibe opresivo por estar falto de sentido. Por otro lado, otra tesis aduce que el problema es la excesiva pretensión de sentido, lo cual es asimismo considerado perjudicial.

3. Explicación y justificación de una propuesta o posicionamiento personal

El libro “Crítica de la razón moderna”, me ha parecido una lectura muy enriquecedora y de inestimable valor. He podido dilucidar en sus páginas situaciones filosóficas controvertidas presentes que, como pedagogos, debemos tener en constante consideración. Creo que resulta ineludible que, huyendo de la pasividad postmoderna e incluso sabiendo de la

dificultad de tomar acciones, los estudiosos y los estudiantes realicen un análisis del presente, ejerciten su capacidad anticipatoria y traten de hallar soluciones a las problemáticas de la herencia moderna de la pedagogía.

El siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI nos ha dejado un panorama ético global subdesarrollado y en franco deterioro. Parece, en efecto, que asistamos al desarrollo de un proceso social degenerativo en términos morales. Nos ubicamos en medio del conflicto entre modernidad y posmodernidad, donde el proyecto de la modernidad está prolijamente cuestionado, pero subsiste y trata de regenerarse en diferentes campos de la vida cotidiana. Ser conscientes de las condiciones de posibilidad de ambas epistemes es un primer paso para acometer la tarea emergente de reconstruir la conciencia del sujeto contemporáneo.

En esta sección, determinada para las acciones a tomar de cara a la educación en el marco de la posmodernidad, creo que es importante recuperar las prescripciones del libro “Crítica de la razón moderna”, cifradas en una serie de pasos para la restauración del sujeto y la sociedad. En efecto, el autor plantea unos ejes para la restauración de la persona, de la sociedad civil y de la sociedad política.

1. Rescatar la alteridad
2. Recuperar la unidad orgánica de la vida (intelectual, moral y emocional)
3. Retomar la idea del bien común frente al individualismo
4. Desacreditar a los sistemas sociopolíticos dominantes, por no favorecer los valores de la vida ni la socialización.
5. Reconstruir una praxis pedagógica que favorezca la enseñanza de valores
6. Anular el pensamiento único
7. Resaltar la incoherencia del relativismo ético privado y la intervención del estado liberal totalitario
8. Denunciar la falsa neutralidad de los estados de derecho
9. Revitalizar la participación cívica y las comunidades orgánicas
10. Todo debe hacerse desde la disidencia combativa y constructiva

Hoy en día los ojos del mundo se dirigen a la educación para buscar soluciones a todos los problemas. La fe en que el proceso educativo puede completar al ser, ha dado paso a la sensación de que la educación no puede en realidad hacer nada. De aquí dimana una tensión pedagógica que hace que este libro, escrito por un filósofo de la educación, sea muy importante y necesario.

En la actualidad es fundamental hacer el ejercicio de repensar la educación, redescubrir sus valores, categorizar sus fines, medios y reestructurar su normatividad. Debemos ajustar la educación a los tiempos que vivimos, insertos en una dinámica sociocultural radicalmente diferente de aquel entorno de modernidad en que surgió la escuela.

Recordemos que, tras el fracaso de los valores premodernos, emergió como dogma el individualismo, el cual encajó muy bien en el sistema impersonal de la burocracia moderna. La idea de progreso y las posibilidades de la tecno-ciencia se exaltaron, así como la

creencia ciega en la razón universalista, con vocación enciclopédica y carente de límites morales. De ese contexto surge la escuela, tal y como la conocemos.

Sin embargo, ahora nuestro alrededor está determinado por condiciones, propias de la postmodernidad, que parecen escapar de todo control: la globalización, el hiperconsumo, la hipercomunicación, las migraciones, la multiculturalidad...

Esta falta de control es algo con lo que debemos aprender a convivir. Me parece que es importante destacar el hecho de que, actualmente, estamos en un mundo que se encuentra en un periodo permanente de cambio. Nada persiste, todo se desvanece rápidamente en el tiempo: proyectos, relaciones, tradiciones. Por esta causa el sujeto contemporáneo es un ser que insiste en buscar los valores verdaderos de la vida, las experiencias y la trascendencia de pequeños acontecimientos, con los cuales realiza una composición a la que intenta regresar cuando todo se desvanece. La concepción vital del ser humano admite que su existencia está basada en la recreación de sucesos efímeros porque la realidad está fuera de todo control.

Respecto al ejercicio fútil de control, es muy reveladora la cuestión de la compasión. Como hemos visto, la modernidad desechó la idea de pasividad e impotencia, pues estaba convencida de que el sujeto conseguiría obtener todo aquello que se propusiera si mantenía su convicción, que era capaz de lograrlo todo y nunca resignarse o admitir su insolvencia. Ser incapaz era simplemente considerado falta de voluntad y de determinación, cuando no voluntad de no-poder. De acuerdo a las ideas de la modernidad, el sufrimiento irreparable debía tener siempre un remedio, aunque fuera de carácter divino, de modo que la necesidad de compasión o de solidaridad no tenía cabida, era innecesaria. De ahí que el sujeto contemporáneo, consciente de que no tiene el control de nada en su existencia y siendo consciente de lo irremediable del sufrimiento, sea tienda a ser característicamente compasivo.

En realidad, la falta de compasión en la modernidad producía una disposición afectiva de resentimiento en los sujetos, como bien a diagnosticado Hannah Arendt. Un resentimiento contra el universo y contra sí mismo por no haber sido su creador.

La estabilidad de la modernidad y las estructuras de antaño quedaron disueltas en el cambio constante de las sociedades contemporáneas, que circulan en un continuo devenir. Vivimos en un tiempo que cuestiona los cimientos y creencias de la cultura ilustrada. Las distintas expresiones vitales, e incluso las relaciones político-económicas, se transfiguran de raíz vertiginosamente. Todo surge y agoniza en un instante, y en un instante transcurre el tiempo entre lo nuevo y lo viejo.

En este mundo en invariable transformación, la existencia es percibida como una substancia inconsistente. La gente ahonda en su angustia y desasosiego sin poder anclarse a ninguna referencia firme. El sujeto trata invariablemente de delimitar fragmentos de realidad tratando de organizarlos con la razón y recuperar su capacidad de control, pero cualquier criterio estalla ante la presión de lo efímero.

Conociendo nuestras debilidades, podremos conocer nuestras fortalezas. Me parece, por tanto, que es necesario profundizar en otras situaciones que afectan al sujeto contemporáneo, con el fin de esbozar posibilidades de adaptación educativa.

Uno de los aspectos en más importante en este sentido puede ser la cuestión de la diferencia frente a la identidad. Actualmente sigue vigente el conflicto sociocultural entre lo occidental y lo no-occidental, que se intensificó a rebufo del derrumbe de las Torres Gemelas el 11 de septiembre de 2001. Al respecto, el autor alude que los debates cultura-civilización cuentan ya con dos siglos de existencia. También nos habla del problema de la interrelación convivencial de las identidades raciales, religiosas y nacionales. Habla de racismo y de xenofobia. Diserta sobre la acogida de inmigrantes, que juzga sólo es factible mediante una nueva concepción de las identidades nacionales que se configure como relato de un nosotros en relación dialéctica con un ellos.

Me parece muy acertada su alusión al pensamiento de González Luis sobre la falacia que existe tras ciertas manifestaciones de tolerancia que parten de una apología de la diferencia y la identidad, porque en realidad están revelando un racismo suave. La categoría “diferente”, puede contener ese significado victimizador que no hace sin contribuir a la exclusión.

En efecto, la importancia del significado de palabras y términos se advierte en los discursos contemporáneos que tratan de terminar con una antigua retórica del desprecio. Hoy salen a colación palabras como acogida, hospitalidad y acompañamiento, las cuales quizá anuncian el advenimiento de una mejora de las relaciones entre diferentes, una mejora en la apertura comunicativa y en la ética del altruismo.

El autor aboga para que se produzca un cambio de esta índole, donde la idea de aprecio sustituya a la idea de exclusión, y se configure una conciliación permanente. Para construir un mundo de aprecio tanto hacia la diferencia y como hacia la igualdad, es importante basarse en los ejes cardinales del multiculturalismo, la ciudadanía y el diálogo.

Es también necesario superar una serie de actitudes sociales, tales como dejar de pensar que la voluntad individual puede hacer algo contra situaciones de injusticia, cuando los que de verdad pueden hacer algo son las estructuras institucionales, políticas y económicas. De ese modo se fortificaría una discusión pedagógica dirigida a que tales estructuras respondan.

También hay que abandonar la pasividad por el hecho de que no se otorguen reconocimientos, y dejar de asignar características de identidad a grupos desfavorecidos. Debemos sacudirnos la indolencia por la participación cívica característica de la postmodernidad, y que el cuestionamiento de la idea de progreso y de futuro nos anime a replantearnos los valores clásicos. Por otro lado, no debemos resignarnos a que la competitividad se erija como única lógica de legitimación social.

Me parece importante rescatar en las siguientes líneas el mensaje del autor sobre cuestiones políticas.

Tras la modernidad, se observa en el ámbito de lo público la llegada de un sentimiento generalizado de pasividad, conformidad y anuencia. La percepción de la política y de sus dirigentes es que no son capaces de hacer nada. Dan la impresión de no tener capacidad de acción y encontrarse inhibidos e impotentes. Por otra parte, existe una incoherencia descarada entre sus promesas y sus actuaciones, entre lo que manifiestan que harán, y lo que de verdad hacen. La inacción política del “poder” y sus falacias, suscitan la reprensión del pueblo, que en realidad no es escuchado. Por tanto, se genera desesperanza, desencanto y en última instancia el desinterés absoluto por la práctica política, que queda totalmente desacreditada (lo cual no significa que las personas no valoren la importancia de la política para el bien público). Es la praxis política la causante de su propio oprobio.

Este sentimiento de desencanto general se manifiesta, en las democracias occidentales, principalmente en la participación y activismo político. Inneraty considera que coadyuva al desencanto el hecho de que la gente otorgue demasiadas expectativas a poder efectivo de la praxis política, esperando algo tan improbable como que sea garante de la felicidad de la nación, o que dote de sentido la existencia. Por su parte, Alain Minc, sostiene que el desencanto se intensifica por la hegemonía de la opinión pública transmitida por los mass media. A través de los medios se pone en manos de la sociedad cantidades ingentes de información hasta el punto de emborrachar a la opinión pública con datos, sondeos, encuestas, creación de expectativas.

El desencanto cívico hacia la política puede ser visto como una prueba del descentramiento de la civilidad. Los ciudadanos no se interesan por la política y los políticos no dan respuestas a los ciudadanos. Ante esta complejidad, es evidente que el presente político no está en condiciones de afrontar transformaciones que sí se producen en otros ámbitos, ya que se exige de los actores dinamismo y capacidad de acción.

Por otra parte, existe la creencia de que el enfriamiento y el halo de aburrimiento que envuelve a la política puede ser más conveniente que un estado de agitación, que tal vez degeneraría en levantamientos y situaciones de caos. A todo esto, ciertos teóricos hablan con indulgencia sobre el ejercicio de la política, aduciendo que no hay culpables, sino que todo es motivo de las circunstancias y contingencias. Sin embargo, esto es del todo incoherente ya que los políticos no están en el poder para ser irresponsables, y precisamente muchas circunstancias a las que se enfrentan son el resultado de su propia intervención. En este contexto, los ciudadanos se sienten insatisfechos, indignados, airados, pero cualquier movimiento desestabilizador surgido del seno de la sociedad es desactivado por el sistema, que etiqueta a los rebeldes con los peores adjetivos.

Es éste el contexto en el que nos hallamos. Vivimos en un mundo marcado por estas situaciones a las que se ha dado una lectura profunda. Ahora es el momento de tomar acciones al respecto, ya que desde cualquier punto de vista nos encontramos con la urgencia de adaptar la realidad postmoderna a las aulas.

El proyecto de la escuela postmoderna es acometido por el autor en las últimas páginas del libro. Su intención es discernir una manera viable para establecer una escuela acorde a las características de la postmodernidad que a lo largo del volumen fueron estudiadas de forma crítica. Esta tarea es de gran complejidad, pero aun así se han tratado de determinar los

elementos mínimos que habrían de componerla, partiendo de reflexiones concernientes a la exposición, el testimonio y la experiencia.

De tal forma, la escuela postmoderna tendría que ser expositiva en lugar de puramente formativa, como es actualmente. Pienso que exponer es un camino válido para la actual tendencia de magisterio, que está dirigido a que el profesor sea un guía de contenidos. Exponer el material y permitir que al estudiante juegue con la información y saque sus propias conclusiones, en una senda de autoconciencia, podría ser efectivo.

Se nos indica, asimismo, que la escuela tendría que ser testimonialista. Personalmente creo que es una idea muy buena, porque, aunque, como hemos dicho, ahora el profesor se enfoque en un papel de guía, no de formador, y de acceso al estudiante al conocimiento que está en otros nichos, por ejemplo, los libros o internet, pienso que es algo muy valioso conocer el mensaje experiencial del docente, algo que no aparece en libros ni en la computadora. Ese discurso de la experiencia que tal vez nos recuerda un poco al de los abuelos... lo que implica que tal vez el docente deba ser una persona de mediana edad, que haya vivido y aprendido de los avatares de la vida.

Para el autor, la escuela postmoderna debería ser también vivencialista o experiencialista, fomentando la percepción del entorno y de los sentimientos de los compañeros. Además, la enseñanza debería ser literaturizada. Hemos explicado ya este concepto, a través del cual se potencia el valor de la percepción sentimental del educando. La escuela postmoderna también debería enseñar filosofizadamente, subrayándose que antes que la verdad, lo importante es el modo en que los conceptos se imbrican en la mente en espacio y tiempo.

NOTA

Esta ponencia se adscribe al proyecto de investigación (FAUC/ 2016-2017) "Buenas prácticas en e-revistas científicas latinoamericanas de arquitectura, urbanismo y conservación del patrimonio edificado. Caso de estudio de Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la de la Universidad de Cuenca", financiado por la Universidad Estatal de Cuenca (Ecuador) y cuyo Director (Investigador Principal) es el autor, José Luis Crespo Fajardo.

BIBLIOGRAFÍA

- BETTINI, M. (2001): "Contra las raíces. Tradición, identidad, memoria". Revista de Occidente, 243.
- DÍAZ TORRES, J.M. (2008) *Crítica de la razón moderna*. Madrid: Tirant lo Blanch.
- FINKIELKRAUT, A. (1998): *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
- GIROUX, H. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GONZALEZ LUIZ, M.L.C. (2001): *La quiebra del quietismo. Contra los mitos de la identidad, el consenso y la indiferencia*. Caracas: CIPOST.
- INNERARITY, D. (2001): *Ética de la hospitalidad*. Barcelona. Península.

MAGRIS, C. (2001): *Utopía y desencanto. Historias, utopías y esperanzas de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.

MARQUARD, O. (2000): *Apología de lo contingente*. Valencia: Alfons el Magnanim.

MÉLICH, J.C. (1998): Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz. Barcelona: Anthropos.

MINC, A. (1995): *La borrachera democrática. El nuevo poder de la opinión pública*. Madrid: Temas de Hoy.

NIETZSCHE, F. (1973). *La gaya ciencia*. Madrid: Narcea.

LANCEROS, P. (1994): “Apuntes sobre el pensamiento destructivo”, en Vattimo, G. y otros: En torno a la posmodernidad. Barcelona: Anthropos.

LARROSA, J. (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

LA CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTA DE EMPODERAMIENTO PARA SUFRAGAR LAS CARENCIAS CULTURALES EN LOS ALUMNOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

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

Resumen

La presente ponencia pone de relieve las carencias creativas relacionadas con la docencia que sufren los alumnos de Educación –en concreto del Grado de Educación Infantil-, provenientes del Módulo, y de la forma distinta de entender la carrera como proceso pedagógico que quiere formar a futuros profesores.

La presente comunicación busca como objetivo denunciar la desconexión que existe en el proceso educativo de los alumnos –y de la responsabilidad de ser futuros profesores-; por un lado, del problema que significa insertar alumnos provenientes de módulos al grado universitario, estableciendo una ruptura ilógica entre módulo –y no pasar por el proceso simbólico básico de la selectividad- y adentrarse en la universidad desde otra mentalidad; y de qué forma, evitando postular cambios imposibles, es posible convencer desde la enseñanza en la creatividad al alumnado de éstas características para un uso potencialmente útil en su formación como docentes.

Palabras clave: Carencias, Residual, creatividad, docencia, infantil.

1. INTRODUCCIÓN

La carrera de Educación y posteriormente el grado, ya desde los años 70, se ha convertido en una carrera residual. La baja nota de corte y la *necesidad* que surgió desde los años 60 en tener más maestros hizo que muchos que no lo eran acaban siéndolo. Gente que trabajado en el sector servicios, mediante convalidaciones podía obtener la acreditación para poder ejercer de maestros. Esto, si se quiere mirar hoy en día desde el pragmatismo, ha sucedido que gran parte de estos profesores, que aún siguen dando clases, se hayan estacando en política pedagógicas menos flexible o si se quiere, menos adaptables/adaptadas a las circunstancias de ahora. Es por ello, que las reformas educativas que hemos sufrido en territorio español, tantas en tan poco tiempo, no dan tiempo a que los profesores encargados de administrar y gestionar –en su más amplio sentido de la palabra–, lo que se quiere realmente sonsacar de tales cambios. Si bien es cierto, que en sistema español, los deseos que subyacen bajo toda reforma educativa –LOMCE, LOE, etc.– siempre tiene como *leit motiv* la praxis de los resultados a obtener de cara a Europa. Esto a supuesto que el sistema se haya convertido en laxo de y en algunos casos, dispares como la LOMCE, con un contenido no asumible por los alumnos. Es decir, un sistema que quiere la mayor parte de alumnos con el título escolar acabado, ofreciendo múltiples salidas a este fracaso, PMAR, Diversificación, pasar de curso con asignaturas de otros años¹, prueba de acceso para mayores de 18, y porque no, los Módulos, que poseen una estructura –basada en el modelo anglosajón– que lo que quiere es tener personas *técnicas* para ejercer trabajos, con una salida directa.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El grado de Educación, especialmente en Educación Infantil, sufre el problema de parecer ser una carrera con poca perspectiva de enseñanza, a lo que a efectos pedagógicos se refiere. Esto principalmente ocurre, porque la perspectiva entre alumnos y profesores no converge en un interés común. Es decir, casi el total, por no decir ninguno de los profesores del Grado, ha sido profesor de Educación Infantil, o si quiera de primaria o secundaria y por tanto, no son conocedores de ciertos intereses y modus operandi de los centros en que se desarrollan.

En el Grado de Educación, en concreto en Infantil, según un estudio realizado, más del 85% provienen de Módulos. Esto significa, que muchos de éstos alumnos, vienen con las estrategia pedagógicas que los módulos poseen. Unas estrategias más ligadas a lo pragmático-laboral, pero sin conocimientos culturales básicos referentes al Bachillerato y en cierta medida a los primeros cursos del Grado.

¹ Recuerdo incluso que en una ocasión un alumno, llegó a obtener el título de la ESO con 13 asignaturas pendientes –*borradas* muchas de ellas en la transición que hizo a Diversificación tras repetir varias veces, finalmente, con la llamada: Prueba de acceso para mayores de 18 años, obtuvo, sin prácticamente conocimientos adquiridos el título.

Por otro lado la masificación que supone la facultad de magisterio en educación (infantil) como carrera residual, tiene que ver con la poca exigencia de calificación que se pide para cursar esta carrera (a diferencia de otros países en que la máxima calificación para poder cursar los estudios de Ciencias de la Educación, son los más altos, como sería el caso de Grecia). Muchos de los alumnos además no ven la utilidad de sacarse el grado más que para

La convergencia por tanto entre el desinterés de los alumnos y el problema de adaptación de la propia universidad –y de las diversas situaciones del profesorado- y la *re-inserción* de éstos alumnos de módulo al ámbito universitario, parece no conjugar adecuadamente, en términos de solvencia pedagógica en centro de educación infantil que, presuntamente, como profesores se requieren, es decir, ofreciendo en todo su espectro ecléctico a los futuros docente la calidad creatividad necesaria –entiéndase como la capacidad creativa la que quiere generar códigos de comprensión y lugares del aprendizaje adaptados a las necesidades del ahora y que, responde a las necesidades comprensivas capaces de dar una forma *con sentido* al proceso pedagógico, sean en el centro que fuere.

3. CONTEXTO

Durante un estudio/muestreo realizado en los dos últimos años desde el Departamento de Didáctica de la Universidad Complutense, fundamentado en un primer ejercicio de cultura general y en el desarrollo de las unidades didácticas que los alumnos presentan al final de muchas de las asignaturas, se observa que los alumnos provenientes de módulo poseen menos recursos culturales y menor capacidad creativa a la hora de plantear nuevos recursos/ideas/propuestas para llevar a las futuras aulas. Esta desavenencia relacionada con el eclecticismo –teniendo en cuenta que el bachillerato, lo que pretende dentro de la Educación de los alumnos, es establecer una base de conocimiento, sea científico o humanista que sirva para posteriormente poder desarrollar el Grado con unos criterios básicos adquiridos-, provoca que muchos alumnos del Grado en Educación Infantil no poseen el interés en desarrollar sus capacidades/cualidades a la hora de formarse como futuros docentes. Siempre alegan que el desinterés proviene por la poca calidad de estudios que ofrece la Universidad, y del poco tiempo que disponen para el volumen de trabajos que deben hacer.

En el estudio, también se incluyen parámetros demográficos y profesionales y se observa, que muchos de los alumnos trabajan para costearse la carrera y otro porcentaje, que al acabar el módulo ya trabaja como educador/a social y, dado que el salario definido para ello no es sustancial, el 100% de los alumnos lo hacen por el simple hecho de poder obtener el certificado de Grado y que ello les permita poder ejercer con un salario y condiciones superiores.

La mentalidad de los alumnos de grado insertados desde módulo –digamos insertados, desde el punto de vista que el poder hacer el módulo hace que eviten tener que hacer selectividad-, no acaban por apreciar la Universidad; como decíamos, por un lado, la masificación de una carrera residual y la actitud y pretensiones de los alumnos, merman junto con el problema docente de las Facultades; existen muchos profesores

desinteresados en desempeñar cualitativamente actitudes/roles frente a su implicación docente:

- a) Por una lado, muchos docentes que ya deberían estar jubilados pero que por motivos principalmente económicos, dado que sus posiciones dentro de la Universidad en su mayoría son de un confort exacerbado y su desempeño incoherente con su salario, y que en muchos de los casos, son baja laboral por motivos de salud.
- b) Profesores que eluden sus trabajos –absentismo laboral- aprovechando su situación laboral –resulta más costoso expulsar a esos profesores que dejar que sigan no-*ejerciendo*-. Y son, según datos aportados por el alumnado, varios los docentes que están implicados en éstos casos.
- c) Profesionales de la Educación Universitaria que ni siquiera viven en la ciudad en donde imparten clases, ya que pueden compactar las clases durante un solo cuatrimestre y no tener el presentarse –a excepción de algún motivo de importancia- durante gran parte del curso.
- d) El programa de las asignaturas que los Docentes de mayor antigüedad han elaborado para las asignaturas, no corresponde con la realidad actual de las necesidades del alumnado y de las relacionadas con la docencia contemporáneas.
- e) El 90% –según una estimación propia del Departamento- de los profesores dedicados al Grado en Educación Infantil, no han sido profesores de grados menores como pueda ser, Infantil, Primaria o Secundaria. Ergo, desconocen los mecanismos estructurales que se rigen en la Educación Infantil que, aunque se pueda pensar que
- f) Los que *complican* sus asignaturas -suspendiendo a gran cantidad de alumnos-, intentando darle alcurnia a su asignatura y su propio sistema pedagógico, haciendo de la asignatura algo temible y no pedagógico, algo contrario a hacer comprender y paradójicamente estropeando aún más si cabe, la propia asignatura –ya que transforman lo posiblemente interesante en lo seguramente inservible-.
- g) Muchos de los profesores, dedicados al área de Educación Infantil, en distintos departamentos, plantean sistemas de enseñanza para los alumnos que pretenden enseñar, es otras palabras, enseñan a los alumnos como si fueran alumnos de Educación de Infantil y no, como docentes de Educación Infantil. Sucede, que el material y los contenidos que plantean en diversas asignaturas de la carrera, se dedican a hacer *tontunas infantiloides* –se refiere a que hacen propuestas pedagógicas de niños para profesores- y que lo que obtienen como resultados final pedagógico, no es otro que el de degradar el Grado mismo y el de bajar las exigencias de los alumnos, y por tanto, el de reducir la calidad y el potencial posible del profesorado, cometiendo el error de Infantilizar al profesorado pensando que esta equiparación conlleva una contextualización significativa y positiva a la hora de ser profesor de E. Infantil. Ergo, ¿es positivo crear profesores con mentalidad de niños para educar niños que seguramente (afirmo) sean más inteligentes que los mayores?

Es cierto que además, en la demanda de resultados de los alumnos –que cada vez pagan más por los estudios-, lo principal que se pretende en la Educación –ya desde la demanda de los propios alumnos es el ¿para qué sirve? Es obvio que el pragmatismo de una sociedad –inherentemente consumista que dice dar la razón al cliente- hoy en día desea la verticalidad heredada anglosajona y cambiar la educación, con másteres de

elevado precio, doubles-grados de escaso tiempo, educación sin profesor –online-etc.; que quieren dar forma a un proceso educativo profesional que divaga entre la teoría, la práctica, la realidad del mundo laboral y el futuro trabajo como profesor; lo que convierte este proceso en una desmitificación propia de la Facultad de Educación, y en una carrera –según datos- residual –también en gran parte obligada por la masificación de alumnos-. En definitiva, son muchos los procesos tanto estructurales como pedagógicos como pragmáticos que se entrelazan en inconvenientes pedagógicos que finalmente, dan como resultado futuros profesores con inconvenientes pedagógicos en lo que a gestión creativa y del empoderamiento se refiere. Bien es cierto, que todo esto, según los análisis realizados, es una afirmación general.

4. CONCLUSIONES

Ergo, la fecundidad creativa carente en los procesos pedagógicos que proponen la mayoría de alumnos provenientes del módulo –que ofrece fórmulas muy concretas de gestionar los problemas relacionados con la creatividad y por ende, con el posible planteamiento para el desarrollo de las capacidades “artísticas” de los alumnos- en las aulas de los centros de educación infantil, y teniendo que en cuenta que el tiempo para poder ser aleccionados en la facultad de educación en los procesos creativos es muy breve, una de las posturas que proponemos y que mejores resultados nos han funcionado para este propósito en el departamento, es el de generar estrategias que fomenten la creatividad pero que tengan como base “eclectica-teórica” el empoderamiento de los propios alumnos. En otras palabras, nos fundamentamos en el empoderamiento para poder generar un poso que pueda llevarnos a fomentar los recursos creativos de los alumnos para que puedan suplir las carencias culturales que posean. De paso, pretendemos potenciar a los alumnos-profesores en buscar estrategias pedagógicas que sean propias de cada persona, es decir, que cada alumno, pueda desarrollar una *zona-confort* de su propio *empoderado*, y de sus conocimientos/dedicaciones propias para poder ofrecer a los alumnos una visión singular del mundo ya que, el mayor recuerdo pedagógico en muchas de las edades tempranas es aquel que ofrece el profesor al niño y no, la pedagogía de contenidos per se que, como se ha demostrado se olvida. Se sabe pues que lo vivencial/experiencial permanece y lo práctico no se queda como recuerdo esencial pedagógico. Por ello que la creatividad que se quiera fomentar pedagógicamente es aquella basada en rescatar el empoderamiento de cada alumno que inherentemente se transformará en un proceso de creatividad para repensar lo que ofrece al alumno. Esta sería una de las vías para de paso, poder reedificar el sistema educativo desde dentro, desde cada uno de los profesores enfrentados a una pedagogía dictaminada –hablamos de la mayoría de centros- y a un centro educativo con unas normas en un sistema educativo con carencias.

La creatividad sería entonces la herramienta que nos permite acomodar los factores divergentes/contradictorios en un proceso educativo que quiere lo mejor pero que no cuenta con todas las facilidades, esto en definitiva, aporta una enjundia al Concepto de profesor que, pese a las circunstancias es capaz de poder ayudar/mostrar su punto de vista de las cosas a los alumnos.

Bibliografía

APODACA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.

BETHENCOURT BENITEZ, T. et al. (2008). "Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario". En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. No16, Vol. 6 (3), (603-622)

CABRERA, L. et al. (2006). "Causas del abandono y prolongamiento de los estudios universitarios". *Revista Paradigma* v.27., Maracay. RELIEVE, v.12, n.2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.

COROMINAS ROVIRA, E. (2001). "La transición a los estudios universitarios. abandono o cambio en el primer año de universidad". En *Revista de Investigación educativa*. No 19. (127-151).

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), 37-43.

TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (1999). La evaluación de la calidad docente. En Medina. *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.

GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989). *Análisis de Las Causas Del Fracaso Escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Juan. (2010). La universidad española en cifras. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Juan. (2010). La universidad española en cifras. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/.../UEC_2008.pdf

TORANZOS, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* 10, 64.

MALLADIO RODRÍGUEZ, J. A. y PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1985). La enseñanza universitaria ante las demandas de los discentes (profesores, métodos y medios). *Revista de Enseñanza Univer- sitaria*, 9, 61-80.

MOBILIA, H. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 509-524.

OLIVEROS, L. (1989): La evaluación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Valoración y análisis de las pruebas presenciales. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial UCM. RODRÍGUEZ, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 417-432

SÁEZ, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las

REPORT. OCDE, Education at a Glance. (2010).

http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html

METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE DURADERO EN DERECHO PENAL

Deborah García
Magna¹ Universidad de
Málaga
dgmagna@uma.es

Resumen:

Tradicionalmente la enseñanza del Derecho penal se ha centrado en la clase teórica y en la transmisión de contenidos mediante ejemplos que ilustraban los conceptos necesarios para lograr comprender la teoría jurídica del delito y su aplicación al estudio de delitos concretos. Poco a poco se han ido abriendo paso otras metodologías que combinan el estudio de casos prácticos, con la intención de que los estudiantes adquieran así las competencias necesarias para lograr aplicar sus conocimientos a la resolución de supuestos reales. La presente comunicación pretende proponer diversas metodologías que permitan poner en práctica actividades para realizar tanto en grupo como individualmente, dentro y fuera del aula y en entornos de aprendizaje virtual, favoreciendo que el estudiante interiorice de manera duradera los conocimientos que adquirirá de forma autónoma, y haciendo las clases presenciales más dinámicas y participativas.

Palabras clave:

metodologías activas, aprendizaje duradero, trabajo en grupo, método del caso, Derecho penal

Texto de la ponencia:

En las páginas que siguen, se van a proponer diversas metodologías que permitan poner en práctica actividades para realizar tanto en grupo como individualmente, dentro y fuera del aula y en entornos de aprendizaje virtual, favoreciendo así que el estudiante interiorice de manera duradera los conocimientos propios del Derecho penal que adquirirá de forma autónoma. Todo ello va a suponer además que las clases presenciales sean más dinámicas y participativas.

Las diversas actividades se van a dividir en aquellas que suponen trabajar dentro del aula, y las que pueden llevarse a cabo fuera de ella. Además, se va a prestar especial atención al trabajo en grupo, en sus distintas modalidades, como se podrá ver a continuación. Se darán pautas concretas para llevar a cabo las actividades de manera satisfactoria, a partir de la experiencia de haberlas puesto en práctica durante varios años en la docencia del Derecho penal.

1. TRABAJO EN GRUPO EN EL AULA.

1.1. Resolución de casos prácticos en grupo:

a) Discusión de casos con toda la clase, como un gran grupo.

Este es el método tradicional de trabajo en grupo. Puede servir para discutir ejemplos que se vayan poniendo al hilo de las explicaciones. No se necesita mucho tiempo, pero tiene el inconveniente de que acaban opinando siempre los mismos. Por ello es conveniente invitar a los alumnos a dar su opinión, mediante preguntas directas a personas concretas. Antes de solicitar una respuesta, se debe dar un margen de tiempo para que cada alumno piense individualmente (un par de minutos como máximo). En cualquier caso, al ser ese tiempo escaso, las opiniones suelen ser espontáneas y poco meditadas, ya que, al no ponerlas en común con otros compañeros, a veces se dan respuestas precipitadas. De todas formas, es una buena técnica para tomarle el pulso a la clase sobre un tema concreto, ya que

¹ Profesora de Derecho penal y Criminología de la Universidad de Málaga. Profesora investigadora del Instituto andaluz interuniversitario de Criminología (Sección de Málaga), con docencia en los grados de Derecho, Criminología y doble titulación ADE y Derecho, así como en las maestrías de Política criminal y Derecho penal, y de la Abogacía, y en el Máster propio de Detective Privado. Directora de la revista Boletín Criminológico.

obtendremos una muestra de la forma en que los alumnos están entendiendo las explicaciones (sin filtros previos motivados por una reflexión más profunda).

b) Resolución de un caso práctico en grupos pequeños.

Este método consiste en plantear un caso práctico común para toda la clase, pidiéndoles que en lugar de pensar la respuesta de manera individual, lo hagan en grupos de dos o tres personas. Para evitar que la actividad dure demasiado, se indicará a los alumnos que discutan el supuesto con los compañeros que tengan a su lado. Una vez que lo han discutido (basta con unos cuantos minutos), se escoge algún grupo para que exponga su solución al resto de la clase. Se puede corregir directamente al grupo o permitir que se abra un pequeño debate con el resto de la clase (depende del tiempo que queramos que dure la actividad). Este método permite que los propios alumnos se corrijan dentro de su grupo y que resuelvan algunas dudas básicas antes de hacer pública la opinión que han debido consensuar. Es una actividad que requiere un poco más de tiempo, pero no demasiada preparación.

c) Distribución de la clase en grupos medianos, de unas 6 ó 7 personas.

Se plantea un único caso a toda la clase, para que lo resuelvan dentro del grupo, antes de poner en común con el resto la solución consensuada. Es una técnica parecida a la anterior, pero con grupos formados por más miembros, lo que permite que haya menos soluciones (menos grupos y una sola solución por cada grupo) y que la discusión dentro del grupo sea más rica que con sólo dos o tres personas. Se permite a los alumnos que escojan ellos mismos a los miembros de su grupo, lo cual fomentará la relación previa que exista entre ellos y permitirá que se entiendan mejor. La discusión dentro del grupo puede durar un poco más, debido a que hay más miembros en cada grupo y, por tanto, más opiniones que poner en común. Esta actividad requiere un poco más de tiempo que la anterior, pero no demasiada preparación previa. Al ser los grupos más numerosos, por otro lado, habrá menos opiniones que poner en común en la discusión con toda la clase, pues cada grupo tiene una sola voz. Esta técnica es más adecuada que la anterior si tenemos muchos alumnos en clase.

d) Preparación previa de varios casos que se imprimen en papel (al menos cuatro o cinco casos distintos).

Se hacen varias copias de cada uno, obteniendo un número de folios igual al número de alumnos que haya en clase. Se barajan y se reparten. De esta manera, cada alumno tiene un folio en el que sólo hay un caso práctico (un ejemplar de los cuatro o cinco que se han preparado). Se pide que lo lean de manera individual, que lo piensen durante unos minutos y, acto seguido, que se agrupen los alumnos a los que les haya tocado el mismo caso. Después de unos diez minutos de discusión en cada grupo (pensemos que en esta actividad los grupos están constituidos por más alumnos que en la anterior), se les pide que nombren a un portavoz que tendrá que exponer las conclusiones al resto del aula. Una vez expuesta la solución, se abre un debate para que toda la clase pueda discutir ese caso práctico, ya que, salvo los miembros de ese grupo en concreto, los demás no lo conocen hasta ese momento. Se repite la operación para cada uno de los casos, con cada uno de los grupos. Esta actividad consigue que no se formen siempre los mismos grupos (interactúan alumnos que normalmente no se relacionan entre sí), permite la reflexión individual y la posterior discusión en grupos medianos (de unos 10 miembros como máximo) y ahorra tiempo, pues se acaban debatiendo varios casos con toda la clase, aunque cada grupo ha reflexionado más tiempo sobre un único caso. Normalmente se necesita dedicar una clase entera a la actividad y es precisa una preparación previa de los casos que se van a repartir, pero el resultado es muy enriquecedor.

e) Realización de casos más complicados, mediante el trabajo de expertos en cada grupo.

Se elabora un caso práctico complejo, con varias cuestiones, y se forman grupos en los que haya el mismo número de miembros que el número de cuestiones a resolver. Cada alumno

dentro del grupo debe hacerse responsable de resolver una cuestión del caso. Se pide a los responsables de cada cuestión que se reúnan con los responsables de la misma cuestión de los demás grupos. De esta manera, se forman nuevos grupos de expertos en una cuestión concreta del caso. Se les deja unos diez minutos de discusión y se les pide que vuelvan cada uno a su grupo aportando la solución experta a la que hayan llegado o, al menos, las impresiones que hayan recogido. Se les deja otros cinco o diez minutos para que los expertos transmitan a su grupo las soluciones y resuelvan finalmente el caso entre todos los miembros del grupo. Finalmente, cada grupo expone su solución. Esta actividad precisa de una mayor preparación, pues hay que plantear casos prácticos que contengan un buen número de cuestiones. Es recomendable desarrollar estas técnicas de trabajo en grupo más complejas a final de curso, cuando sea posible tocar temas más variados que permitan asignar a los miembros del grupo tareas más específicas. Es una actividad que sirve para que los alumnos repasen buena parte de lo aprendido a lo largo del curso.

1. 2. Comentarios de noticias.

Esta metodología se puede hacer al principio de cada clase teórica, intentando que las noticias tengan que ver, si es posible, con lo que se está estudiando en ese momento. Si ello no es posible, también se puede relacionar con cuestiones que ya se han aprendido, para repasar contenidos o valorar el nivel de comprensión de los mismos. Incluso cuando la noticia sólo tiene relación con algo que se va a estudiar pero que todavía no se conoce, esta actividad puede ser de gran utilidad. En este último caso, se aprovechará para crear curiosidad en los alumnos, para adelantarles pinceladas de lo que serán capaces de aplicar más adelante.

Esta metodología requiere un trabajo previo de selección de las noticias por parte del docente. En asignaturas como el Derecho penal es fácil encontrar casi a diario ejemplos en los sucesos que publican los medios. En otras asignaturas puede resultar más complicado, pero posible (economía, política, historia). Cuando no se encuentra una noticia directamente relacionada con la asignatura, se puede analizar la manera de plantearla (por ejemplo, errores lingüísticos a la hora de presentar un titular).

La noticia se puede comentar a viva voz si es muy notoria, leer el titular y un resumen a la clase si es menos conocida o directamente aportándola a la clase como material sobre el que realizar un debate. Estos tres niveles de profundización implican también un diferente grado de preparación previa.

En el primer caso, bastará con mencionar el suceso y plantear algunas cuestiones o simplemente preguntar a la clase qué opina y dar un turno de palabra. Esta actividad no debe acaparar mucho tiempo de clase. Es conveniente realizarla como modo de romper la fatiga, pero también se puede plantear al comienzo de la clase, a modo de recordatorio de algún tema o como forma de introducir a la clase en el tema. En el segundo caso, habrá que escoger además del titular, los fragmentos de la noticia que resulten más llamativos o que sirvan para dirigir la cuestión hacia los temas que nos interese tocar. La tercera opción es la que requiere más tiempo y trabajo previo, pues si se va a repartir o mostrar un material sobre el que trabajar, la selección de la noticia debe ser muy cuidadosa. Se puede editar dicho material o dejar la noticia tal cual aparece en la prensa o en el medio audiovisual. Habrá que tener preparado un guión de trabajo, con una serie de cuestiones que necesariamente se deberán tocar.

Las dos primeras modalidades normalmente no necesitan una especial dirección. Las cuestiones surgen sobre la marcha (salvo que la noticia no tenga una relación directa con un tema que se esté tratando en ese momento o se haya tratado ya). Además, no debe durar demasiado tiempo (máximo 10 minutos). La tercera modalidad puede durar una clase entera.

En cualquiera de los tres casos, se pueden usar algunas de las técnicas de trabajo en grupo ya señaladas para hacer el ejercicio más productivo.

1.3. Ventajas de estas metodologías.

Se produce una mejor interiorización de los conceptos teóricos, ya que al ver la aplicación práctica, el alumno encuentra una utilidad a las argumentaciones teóricas que se le han transmitido.

La interacción con otros compañeros y con el profesor consigue un mayor rendimiento: se comparten y resuelven dudas, se buscan soluciones de manera autónoma y, en general, se aprende más y mejor. Con estas pequeñas actividades en el aula, el alumno comienza a trabajar en grupo, para posteriormente tener más herramientas a la hora de enfrentarse a un trabajo en equipo de mayor profundidad.

Por último, este tipo de actividades sirven para romper la fatiga en el desarrollo de la clase y permiten mantener o recuperar la atención de los estudiantes, para abordar así el aprendizaje de nuevos conceptos con ánimos renovados.

2. TRABAJO EN GRUPO FUERA DEL AULA

Dentro de esta metodología destaco la construcción de teoría que será objeto de estudio por todos los alumnos y la profundización en determinados temas de interés por algunos de los alumnos.

2. 1. Profundización en determinados temas.

Para poder sacar partido a este tipo de metodología es preciso tener en cuenta varios elementos:

i) Los alumnos deben haber trabajado en grupo previamente, de manera que la profundización en determinados temas sea realmente un trabajo en equipo, colaborativo. No se trata de que cada alumno se centre en una parte del trabajo a desarrollar, sin apenas tocar las partes asignadas a los demás: se trata de que entre todos trabajen un tema, lo construyan como un todo, comprendiendo cada detalle del mismo. Por eso, es conveniente que estas actividades se realicen cuando el curso ya esté avanzado y se hayan realizado pequeñas actividades en grupo (por ejemplo, del tipo de trabajo en grupo dentro del aula).

ii) La dirección de un trabajo en equipo precisa de una preparación ardua por parte del docente. No se trata de proponer temas y dejar que los alumnos investiguen por su cuenta. Hay que proporcionarles una metodología de trabajo, un guión de cuestiones que deban necesariamente abordar, buscar bibliografía para recomendarles, establecer unas mínimas pautas de organización y un calendario. Por supuesto, se puede optar por dejarles plena libertad para que enfoquen el trabajo como deseen, pero se le sacará más partido si se organiza bien la actividad a priori.

iii) Se pueden formar los grupos de manera aleatoria, dejarles libertad para que se organicen como quieran o designar los miembros del grupo siguiendo algún criterio (conocimientos demostrados en ejercicios anteriores, actitud frente a la asignatura, ya sea buscando que se complementen o que sean similares, afinidad de caracteres, etc.). Normalmente se obtiene un mejor ambiente de trabajo y los esfuerzos son más productivos cuando se les permite organizarse por su cuenta, pero al designar los grupos también pueden fomentarse otras habilidades igualmente valiosas (como la capacidad para adaptarse a cualquier clima de trabajo y a cualquier compañero).

iv) Es imprescindible realizar un seguimiento del trabajo del equipo, que culminará con la evaluación del aprendizaje desarrollado. El seguimiento se puede realizar mediante entrevistas con cada miembro por separado y con todo el grupo conjuntamente. También se pueden utilizar cuestionarios de autoevaluación del grupo, que servirán para que ellos mismos aborden los problemas que están teniendo y, tal vez, se sientan con mayor libertad para hablar de temas espinosos. Es interesante a este respecto, el documento sobre “jetas y mantas” que

seguramente conocemos todos. En cuanto a la evaluación final, no es preciso que sea un examen, pero sí es necesario comprobar las evidencias de aprendizaje y del trabajo desarrollado (tanto a nivel de profundización en el tema estudiado, como de adquisición y perfeccionamiento de competencias relacionadas con el trabajo en equipo).

2.2. Construcción de teoría.

Esta metodología pretende poner al alumno en disposición de abordar conceptos nuevos y transmitirlos al resto de sus compañeros, de manera que toda la clase sea capaz de comprenderlos y asimilarlos. Las pautas son parecidas a la actividad anterior, pues en realidad, de lo que se trata es de trabajar en equipo y construir conocimiento, con la diferencia de que en este caso no se va a profundizar en un tema abordado en clase sino que se van a tratar conceptos básicos, para transmitirlos a los demás alumnos.

Aunque se puede realizar esta actividad de manera individual, resulta más productivo y se adquieren más competencias si se hace en grupo.

En el ámbito de la evaluación del trabajo realizado, se puede optar por que la valoración la realicen los demás compañeros, pues al fin y al cabo, el objetivo final de esta actividad es conseguir que la clase en su conjunto comprenda y asimile determinados conocimientos. Esa valoración puede obtenerse mediante encuestas dirigidas a la clase en su conjunto o realizando a toda la clase alguna prueba que permita al docente saber si los alumnos del grupo han conseguido transmitir correctamente los conceptos a sus compañeros.

3. VISITAS A CENTROS DE INTERÉS.

Con esta actividad se pretende acercar al alumno a centros profesionales directa o indirectamente relacionados con los estudios que están realizando. En este sentido, el centro o lugar visitado puede tener que ver con los estudios de grado, o particularmente con alguna faceta concreta de la materia impartida por el docente que pone en práctica esta metodología. Así, por ejemplo, en Derecho penal se organizan todos los años visitas guiadas al centro penitenciario de Alhaurín de la Torre (visita directamente relacionada con la asignatura), pero también a la Ciudad de la Justicia para presenciar juicios (visita indirectamente relacionada con la asignatura pero estrechamente relacionada con la profesión de abogado, juez o fiscal, es decir, con algunas de las principales salidas profesionales del grado en Derecho).

Las visitas pueden realizarse en cualquier momento del curso: ya sea como una forma de introducir al alumno en la asignatura y despertarle curiosidad e interés por la misma (es decir, a principios de curso), ya sea como una forma de confrontar lo aprendido en el aula con lo que ocurre en la realidad cotidiana del ejercicio de profesiones relacionadas con sus estudios (es decir, al final del curso).

Es imprescindible que la visita se prepare con la suficiente antelación y que se tengan en cuenta algunos elementos importantes:

i) A los alumnos se les debe proporcionar previamente la información esencial para que acudan a la visita sabiendo qué van a ver. Por ejemplo, en el caso de la visita guiada a prisión, a los alumnos se les pide que hayan leído el Reglamento Penitenciario, para que tengan unas nociones básicas del funcionamiento de un centro de este tipo.

ii) Se debe organizar la visita teniendo en cuenta las exigencias y requisitos que presente el centro en cuestión, para evitar pérdida de tiempo o desorden. Por ejemplo, la visita a prisión implica necesariamente que todos los que la vayan a realizar proporcionen sus datos identificativos con bastante antelación, para que el Ministerio del Interior les autorice la entrada; además, no se permite el paso con teléfonos móviles ni bolsos, por lo que habrá que advertirlo a los alumnos para que no se presenten en la puerta con objetos que no se les permita pasar.

iii) Hay que prever con los responsables del centro quiénes van a recibir y guiar a los alumnos. Es conveniente que se trate de personal cualificado que pueda ofrecer explicaciones interesantes y útiles. No se trata sólo de ver el centro: también es importante que los alumnos puedan preguntar las dudas que tengan.

iv) Es conveniente preparar un debate para después de la visita. Si se puede contar con un lugar donde realizarlo en el mismo centro, se aprovechará que se está con el personal cualificado para llevarlo a cabo. Si ello no es posible, el debate se deberá realizar posteriormente, en el aula o mediante las herramientas que proporciona el campus virtual (por ejemplo, abriendo una línea de debate en el foro). Normalmente, los propios alumnos tendrán suficientes cuestiones que plantear para la discusión, pero es conveniente que el docente tenga preparado un guión de temas que quiera que se toquen (sobre todo, poniendo en relación cuestiones de la asignatura con situaciones que se hayan podido observar durante la visita).

4. MÉTODO DEL CASO.

El método del caso es una metodología muy útil, que puede adaptarse a cualquier materia. A continuación, expongo algunas de las variantes que habitualmente se llevan a cabo en las asignaturas del área de conocimiento de Derecho penal:

a) Casos prácticos basados en relato de hechos probados.

Cada semana se plantea a los alumnos una situación para que la resuelvan de acuerdo a los conocimientos que han adquirido las semanas anteriores. Se trata de que identifiquen en un supuesto real o ficticio (que se supone que contiene los hechos que en un juicio resultarían probados), todo lo que puede tener relevancia para el caso y apliquen los conocimientos que tengan para determinar qué delito se ha cometido, cuáles son sus requisitos, identifiquen a los sujetos y acaben imponiendo la sanción que un juez impondría en su lugar. Se les pide que trabajen en casa y después en clase deberán debatir las decisiones que hayan adoptado. No siempre hay respuestas válidas únicas, por lo que el debate y la reflexión previa son muy importantes. La resolución en clase puede hacerse adoptando cualquiera de las fórmulas de trabajo en grupo señaladas.

b) Caso de Derecho comparado.

Igual que en el caso anterior, se trata de plantear una situación real o ficticia y que los alumnos la resuelvan en casa para después discutirla en clase. Lo peculiar de esta actividad es que se construye el caso práctico con la colaboración de algún profesor de una universidad extranjera y una vez resuelto conforme a la legislación española, se invita a ese profesor a que dé la solución desde el punto de vista de la legislación de su país. El profesor invitado puede asistir personalmente (si se le invita a que venga se puede aprovechar para realizar alguna otra actividad con él) o se puede organizar una videoconferencia para que participe sin tener que venir personalmente. Esta actividad sirve para que el alumno tenga una visión amplia de cómo un mismo supuesto práctico puede tener un distinto enfoque según dónde nos encontremos.

c) Caso utilizando películas o series.

Igual que en el primer caso, se trata de que el alumno identifique hechos y aplique conocimientos para resolver la situación. La diferente forma de presentar los hechos hace de esta modalidad algo atractivo y nuevo, que puede ayudar a que en adelante, aprenda a observar y analizar lo que ocurre en la vida cotidiana (incluso en sus momentos de ocio) y casi inconscientemente aplique los conocimientos adquiridos. Esta actividad requiere un trabajo adicional por parte del docente, ya que ha de identificar en alguna película o serie de televisión situaciones que puedan servirle para aplicar conocimientos teóricos. Una vez que se hace esta actividad varias veces, son los propios alumnos los que llegan a proponer películas o series en las que han identificado supuestos de hecho a los que se les podría aplicar lo que están aprendiendo.

d) Seguimiento a lo largo del curso de algún caso de relevancia.

Se puede contar con dos posibilidades:

d.1) Primera opción:

En el contexto de un proyecto de innovación educativa desarrollado en Derecho, se planificó y puso en práctica una actividad de trabajo en grupo tipo puzzle combinada con una metodología de acción tutorial en grupo (grupos pequeños y del conjunto de los alumnos, por algunos o todos los profesores participantes en el proyecto). Es una actividad compleja que requiere de una gran planificación y posterior organización, puesto que participan numerosos alumnos (alrededor de 120 en nuestro caso) y docentes (unos 30). Se construye un caso práctico que debe contener cuestiones de diversas materias y asignaturas del grado. En cada asignatura el profesor responsable debe conseguir la participación en la actividad de al menos 4 ó 5 personas de entre todos los grupos en los que imparte docencia. Con todos los alumnos que participen en la actividad (de todas las asignaturas) se forman grupos en los que haya al menos un representante de cada materia (debería haber, por tanto, unos 4 ó 5 grupos). Se plantean una serie de cuestiones específicas que todos los grupos deben resolver. Para resolver todas las cuestiones (que atañen a diferentes asignaturas del grado), en cada grupo se debe necesariamente estudiar de manera pormenorizada cada cuestión. Para eso están los especialistas de cada asignatura que hay en cada grupo (son los alumnos que provienen de cada asignatura). Estos alumnos deben reunirse con los demás alumnos de la misma asignatura, discutir las cuestiones específicas y aportar a su grupo las soluciones consensuadas (o las posibles soluciones, si no se ha llegado a un consenso en el grupo de especialistas en la asignatura). Para resolver las cuestiones de su asignatura, no siempre será suficiente con reunirse sólo los alumnos especialistas de esa asignatura: a veces será necesario consultar cuestiones de otras materias con los especialistas correspondientes.

Los docentes están a disposición de los alumnos para guiarles en la resolución de las cuestiones especializadas (cuantas veces lo necesiten), pero también se prevé la celebración de al menos dos sesiones de tutoría grupal para el conjunto de los participantes (una inicial para explicar bien el funcionamiento de la actividad y otra final para dar la solución del caso).

Conclusiones:

- i) Mediante esta actividad se consigue no sólo la aplicación de conocimientos de una asignatura a un supuesto práctico, sino la interacción con alumnos de diferentes cursos. ii) Además, se comprueba la necesidad de aprender de manera integrada, es decir, que las asignaturas no son compartimentos estancos y que en la vida real va a ser necesario complementar los conocimientos adquiridos en todas las materias del grado.
- iii) Es conveniente incentivar la participación de los alumnos de alguna manera.
- iv) Y también resulta fundamental recoger sus opiniones una vez que se termina la actividad, mediante la elaboración de encuestas de valoración.

d.2) Segunda opción

En lugar de plantear distintos casos a lo largo del curso, coincidiendo con las explicaciones y conocimientos adquiridos en clase, también se puede plantear a principios de curso un caso complejo que sólo se podrá resolver del todo una vez que se haya desarrollado el curso casi por completo. Lo ideal es que el caso contenga diversas cuestiones que se puedan ir desvelando y solucionando poco a poco, de manera que se mantenga la atención de los alumnos de manera constante.

El caso puede ser real o ficticio. El inconveniente de elegir un caso real (por ejemplo, en Derecho penal, un suceso grave y de gran repercusión mediática, que se prevea que va a mantenerse en los medios durante bastante tiempo), es que los alumnos se van a ver necesariamente “contaminados” por las informaciones que vayan apareciendo en la prensa y además, no siempre se puede controlar desde el principio qué cuestiones van a ir surgiendo de interés para la asignatura. La ventaja de este tipo de casos es que suelen captar la atención e interés del alumno de manera inmediata y continua. El inconveniente de un caso ficticio es precisamente lo contrario de esto último: es más difícil que el alumno se sienta atraído e interesado por la resolución del mismo y que lo vea como algo distinto de lo que es: una actividad de la asignatura. La ventaja es que se puede planificar totalmente y así, incluir las

cuestiones que al docente le interesen: se tratará de un caso hecho a la medida de la asignatura.

Es conveniente programar al menos quincenalmente alguna sesión tutorial conjunta para ir controlando cómo se está llevando a cabo la resolución del caso y si se están aplicando correctamente los conocimientos adquiridos en clase.

e) Resolución de casos a través del foro virtual

Esta actividad sólo tiene la peculiaridad de que no se realiza presencialmente en el aula, sino a través del campus virtual. Los alumnos deben resolver casos prácticos que se les plantean, interviniendo en el foro y dando sus opiniones. El docente debe estar alerta y dirigir los debates para que las opiniones equivocadas de algunos no confundan al resto de participantes. En este sentido, siempre hay que finalizar la actividad proporcionando la solución o soluciones correctas (para evitar confusiones en los participantes en el foro).

f) Simulaciones (role-play)

La actividad de juego de roles se puede realizar al finalizar el curso, para poner en práctica todo el conocimiento adquirido. Por supuesto, también se pueden hacer sesiones más concretas durante el curso, a medida que se va avanzando, aunque normalmente, al ser una actividad que requiere más preparación y esfuerzo, no sólo para el docente sino también para los alumnos, parece conveniente hacerlo sólo una vez en el curso. Además de repartir los roles, hay que elegir de manera precisa el supuesto que se va a desarrollar y el papel que cada alumno debe representar. Una variante de esta actividad es hacer una simulación multidisciplinar, es decir, preparar un caso en el que sea preciso aplicar conocimientos de otras disciplinas, lo que implicará trabajar también de manera colaborativa con los docentes responsables.

5. OTRAS ACTIVIDADES

Además de estas actividades para llevar a la práctica dentro y fuera del aula, se ha generalizado hoy en día el uso de plataformas virtuales que proporcionan al estudiante la posibilidad de adaptar su ritmo de aprendizaje al tiempo del que dispone al margen de las clases presenciales. En dichas plataformas que las universidades ponen a disposición de los docentes, con un entorno agradable y una usabilidad contrastada, se pueden realizar actividades que facilitan el aprendizaje duradero. Se puede poner a disposición del estudiante el material didáctico necesario, se pueden organizar foros de debate para reflexionar sobre temas de interés, relacionados con la asignatura, chats para facilitar las tutorías individuales o grupales, tests de autoevaluación de conocimientos adquiridos, glosarios de los conceptos más importantes o que plantean más dudas, encuestas de satisfacción (para recibir retroalimentación del estudiante), etc.

Asimismo, ya en un entorno presencial, se pueden organizar visitas de profesionales relacionados con el derecho penal y la Criminología, se pueden celebrar juicios en las aulas judiciales de las que disponen ya algunas facultades de derecho (por ejemplo, la de Málaga), u organizar conferencias de interés para la asignatura, talleres y seminarios sobre temas concretos en los que no se ha podido profundizar en el aula.

6. CONCLUSIONES

Aunque en general, podría decirse que las universidades españolas se encuentran en los últimos años en un profundo proceso de transformación hacia un enfoque basado en el aprendizaje en lugar de la enseñanza, lo cierto es que resulta necesario compartir experiencias en las que se pongan en práctica de manera concreta metodologías que faciliten al docente su tarea de conseguir que los estudiante adquieran conocimientos de manera duradera, bajo la máxima del “aprender a aprender”.

Mediante las actividades propuestas en esta comunicación, con pautas concretas e indicaciones sobre posibles ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica, se pretende

servir de inspiración para que el docente en Derecho penal pueda llevar a cabo metodologías en las que el estudiante se convierta en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, de manera que el profesor ponga a su alcance las oportunidades necesarias para iniciar y continuar la adquisición de conocimientos de manera duradera.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Rimo, A., (2009) "Aprendizaje cooperativo en Derecho penal: Algunas estrategias", en "Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho", (García Añón, J., ed.), Servei de Formació Permanent – Universidad de Valencia, <http://www.uv.es/sfp>,

Andrés Zambrana, L., y Manzano Arrondo, V., (2004) "¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES", en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18,3, págs. 273 y 274.

Bain, K., (2005) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Boldova Pasamar, M. A., Rueda Martín, M^a Á. (2007): "Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general", en *Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza. Caminando hacia Europa*.

Esteve, J.M. (2003) *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Fernández March, A., (2006) "Metodologías activas para la formación de competencias", en *Educatio siglo XXI*, 24, págs. 35-56.

Finkel, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València.

García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., et al. (2011), "La interdisciplinariedad en la educación superior: Propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol", en *TESI*, 12 (1), pp 386-413

García Magna, D.; Becerra Muñoz, J. (2012): La visita a prisión como metodología innovadora en Derecho Penal. *Vivat Academia*, nº 117E. Febrero, 2012, págs. 715-737.

Gil Flores, J.; Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Romero Rodríguez, S. (2004). *La enseñanza universitaria, planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.

González Rus, J.J., (2003) "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro", en *Revista electrónica de Ciencia penal y Criminología*, nº 5-r1, <http://criminnet.ugr.es/recpc/>

Gutiérrez Berlinches, A.; De Prada Rodríguez, M., Cubillo López, I.J., (2010) "Las visitas a los juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho procesal", en *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 2, junio 2010, págs. 11-122. <http://www.eumed.net/rev/rejie/02/brl.htm>

Posada Álvarez, R. (2004). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". *Revista Iberoamericana de Educación*. Sección *De los lectores-Educación Superior*.

Ríos Corbacho, J.M., (2011) "Innovación docente del Derecho penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior", en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 3, enero 2011, <http://www.eumed.net/rev/rejie/>

Steiner, G., Ladjali, C., (2005) "Elogio de la transmisión. Maestro y alumno", Ediciones Siruela.

Terradillos Basoco, J.M., (2008) "Sobre el sentido de la enseñanza del Derecho penal", págs. 121-128, en Revista de Derecho penal, nº 17, págs. 6 y 8.

Zabalza Beraza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

EL BILINGÜISMO EN LOS CENTROS ESCOLARES

M.^a José Gambín Martínez
mjose.gambin@um.es

M.^a Ángeles Hernández Prados
mangeles@um.es

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos
anacarmen.tolino@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

El tema que nos ocupa, aunque actual y novedoso, por la reciente introducción de los centros escolares españoles en el aprendizaje formal de los idiomas desde los programas bilingües, tiene sus raíces en las teorías filosófico-humanistas en las que se evidencia al ser humano como ser dialógico. En este trabajo se revisará en primer lugar, la necesidad de comunicación de los seres humanos y la relevancia del bilingüismo en el marco europeo, algo estrechamente vinculado a la realidad cambiante de las sociedades y al dinamismo de la ciudadanía. Después se abordarán algunas cuestiones como son la propia conceptualización del fenómeno objeto de análisis, así como su alcance social, y se mostrarán las distintas tipologías de bilingüismo. Finalmente, se ofrece una aproximación a las ventajas y dificultades que entraña la implementación del bilingüismo en los centros escolares, y el papel que desempeña en el desarrollo de competencias.

Palabras Clave: idioma, bilingüismo, comunicación, centros escolares

INTRODUCCIÓN

La peculiaridad morfológica del hombre es la carencia de órganos altamente especializados, capaces de adaptarle a su específico medio ambiente, frente a los órganos del animal totalmente especializados para las correspondientes funciones específicas. Sin embargo, la inespecialización morfológica del hombre es la condición de su especial grandeza al hacer del un ser abierto al mundo y actuante de éste, es decir, un ser independiente. El hombre tiene que dotarse a sí mismo de los recursos que no tiene por naturaleza
(Delgado González, 2010, p.482)

Comenzamos este ensayo resaltando las limitaciones del ser humano al nacer, porque nuestras mayores deficiencias esconden las mayores posibilidades. La ruptura del determinismo en el que se encuentran el resto de animales, libera al ser humano de un patrón de comportamiento rígido, repetitivo y predeterminado. La capacidad de dialogar, interactuar con los otros y aprender hace del hombre una especie única, capaz de reinventarse, de construirse. Ahora bien, el ser humano como ser inacabado, interdependiente e incapacitado para construirse a sí mismo sin un contexto social en el que interactúe con los otros, está natural y necesariamente evocado a la comunicación. Término que viene del latín “communicatio” y que ya se empleaba en el siglo V, como bien afirma Ibáñez-Martín (1987) “Para los romanos la “comunicación” era la acción de poner en común algo, de compartir, de participar con los demás.” (p.295).

Concebir al hombre como ser dialógico se ha convertido en el epicentro de la filosofía occidental, encontrando en Buber su máximo representante, quien considera que el diálogo y la relación constituyen al ser humano como tal y los establece como conceptos claves de su obra antropológica (Arroyo, 2007). Ahora bien, no se puede hablar de “comunicación” sin mencionar el “diálogo” en los

seres humanos, ya que ambas significaciones son indiscutiblemente inseparables cuando se pretende darle sentido al mundo, porque la finalidad del diálogo es la comunicación. Por ello, la verdad a la que accedemos no es una verdad absoluta, porque nuestra verdad casi siempre estará sujeta a opiniones opuestas. Es así entonces como podemos afirmar que mediante el diálogo racional y el contraste del lenguaje entre los seres humanos somos capaces de identificar que enunciados sobresalen de otros (Ramírez y Escobar, 2000).

Si menospreciar el papel que ha desempeñado con anterioridad el dominio de una única lengua, generalmente la nacional, en la actualidad, las sociedades se caracterizan por la movilidad, por el flujo de movimientos de la ciudadanía, por el intercambio de la información, por una comunicación mundial que se nos posibilita a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, todo ello contribuye a que emerja con fuerza la necesidad de desarrollar la competencia lingüística más allá de lo local y abrirse al mundo desde la diversidad lingüística. Aunque la diversidad de idiomas en nuestro planeta es elevada, se ha producido una internalización del inglés como el idioma del mundo, ya que “hablar este idioma se ha convertido en algo imprescindible de tal modo que, incluso la administración educativa española está apostando por la enseñanza bilingüe español-inglés, y la introducción de la lengua extranjera en edades tempranas” (Laorden y Peñafiel, 2010, 326).

En todos los países integrantes de la Unión europea, desde las últimas dos décadas, se puede observar una clara convergencia con respecto al aumento de la posición predominante que ya disfrutaban las lenguas extranjeras dentro de sus sistemas educativos, contribuyendo a la proliferación de programas y acciones educativas bilingües en contextos de educación formal, no formal e informal (como la familia). Este mayor interés por los idiomas es el resultado de una evolución durante el siglo XX, donde paulatinamente se han ido incorporando en los distintos planes de estudios, primero en la educación secundaria, después en la primaria, y por último en la educación infantil. Asimismo, la oferta, es decir, la variedad de lenguas que el alumnado puede elegir (bien sea de carácter optativo u obligatorio) también ha aumentado. Pero a pesar de la variedad de idiomas ofertados, el inglés es claramente el idioma estudiado mayoritariamente en la UE.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjera en España dentro del contexto europeo, se observa que en esta materia, el sistema educativo español tiene una de las mejores ofertas educativas existentes en cuanto al aprendizaje temprano de idiomas, el número de años de estudio, la posibilidad de cursar una segunda lengua y, más recientemente, la rápida creación de centros bilingües. Tras la firma de la Declaración de Bolonia, la Unión Europea se ha planteado entre otras iniciativas, priorizar el conocimiento de las lenguas extranjeras dentro de los planes de estudio, estableciendo como objetivo necesario el aprendizaje de dos idiomas además de la lengua materna a partir de 2010. Bien es cierto que existen varios factores que van a dar lugar al modo en el que los idiomas han sido considerados dentro de cada sistema educativo; estos factores pueden ser el número de lenguas con carácter oficial y no oficial que se habla en cada uno de los Estados o el grado de necesidad que la población de un determinado país tiene respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, el número de hablantes que su lengua materna tenga en otros países...etc. En este último caso podrían ser Reino Unido e Irlanda.

Una vez constatada la necesidad de comunicación de los seres humanos y la relevancia del bilingüismo en el marco europeo, algo estrechamente vinculado a la realidad cambiante de las sociedades y al dinamismo de la ciudadanía, se abordarán algunas cuestiones como son la propia conceptualización del fenómeno objeto de análisis, así como su alcance social, y se mostrarán las distintas tipologías de bilingüismo. Finalmente, se ofrece en este trabajo una aproximación a las ventajas y dificultades que entraña la implementación del bilingüismo en los centros escolares, y el papel que desempeña en el desarrollo de competencias.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE BILINGÜISMO

El concepto de educación bilingüe reviste una cierta ambigüedad, derivada de la misma complejidad de las situaciones en las que se desarrollan programas que responden a esta denominación. Coincidimos con Jiménez y Mateo (2011) que no existe unanimidad, ni criterios comunes sobre el bilingüismo que arrojen claridad pues existen múltiples definiciones que ponen el énfasis en distintos

aspectos, de modo que algunas se centran en el componente lingüístico, otras en lo social o psicológico o cognitivo y otras, incluso, abundan en el hecho de la adquisición y del proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso, actúan sobre las implicaciones políticas y sociales que conllevan. Es necesario, por tanto, delimitar el concepto, aunque desconocemos si realmente aportará algo de claridad al estudio del bilingüismo. A continuación en la siguiente tabla se han recogido algunas de las definiciones consultadas:

Tabla 1
Definiciones sobre bilingüismo

<ul style="list-style-type: none"> • La persona bilingüe es aquella capaz de hablar con la fluidez de un nativo en al menos dos lenguas y las usa habitualmente (Hammers y Blanc, 1989, citado en Jiménez y Mateo, 2011) • Llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos – dos lenguas – con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia (Siguan, 2001) • Bilingüismo es “aquella cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra” (Mackey, 1976, citado en Calvo y Pantoja, 1990, p.11). • La persona bilingüe es aquella capaz de hablar con la fluidez de un nativo en al menos dos lenguas y las usa habitualmente (Hammers y Blanc, 1989, citado en Jiménez y Mateo, 2011) • Llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos – dos lenguas – con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia (Siguan, 2001) • Bilingüismo es “aquella cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra” (Mackey, 1976, citado en Calvo y Pantoja, 1990, p.11). • Se llama bilingüismo “al hábito de usar dos lenguas alternativamente y llamamos bilingües a las personas que lo practican” (Weinrich, 1968, citado en Siguan, 2001, p. 27). • El bilingüismo “empieza en el momento en el que el hablante de una lengua es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua” (Haugen, citado en Siguan, 2001, p. 27). • Se entiende a un hablante bilingüe como “una persona capaz de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y, en cualquier situación, dos lenguas distintas” (Halliday, Mckintosh y Stevens, 1968, citado en Siguan, 2001). • Es un dominio de dos o más lenguas igual que el de nativo (Bloomfield, 1993, citado en Appel y Muysken, 1996, p.11) • “El bilingüismo no es el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos o modalidades” (<i>Lüdi y Py, 1984, citado en Siguan, 2001, p. 28</i>). • Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. (RAE, 2015) • El sujeto bilingüe es “aquel que puede expresarse en dos lenguas naturales” (Martinet, citado en Calvo y Pantoja, 1990, p.11) • Una persona bilingüe “es aquella persona que sabe dos lenguas con un nivel de competencia más o menos igual a la del bilingüe en cada una de esas lenguas” (Cristopherso, citado en Calvo y Pantoja, 1990, p.11)

En este sentido, parece válida la definición que da Cohen (1975): “Educación bilingüe es el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del curriculum escolar o en todas.” Esta definición descarta ya a todos aquellos programas de enseñanza que sólo incluyen a una lengua como asignatura y no como vehículo de introducción de determinados contenidos escolares.

El autor Fishman en el año 1996 retomó el concepto de Educación bilingüe de Cohen (1975) y posteriormente hace referencia a esta como una actividad interdisciplinaria (Fishman, 1976; citado por Mejía 2006), en la que se promociona la proeficiencia bilingüe o plurilingüe cuando las lenguas se usan como un medio de instrucción mediante un currículo académico (Genesse, 2004; citado Mejía & Fonseca, 2006). Por lo tanto, “llamamos bilingüismo al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente y llamamos bilingües a las personas que lo practican” (Weinreich, 2001, p.27). En consonancia, la educación bilingüe sería la enseñanza “en” las dos lenguas y no la enseñanza “de” una u otra lengua.

Por otra parte, la educación bilingüe puede regirse de un modo u otro, por lo que los programas de educación bilingüe varían en cuanto a los "objetivos" que persiguen y a la "evolución" que la enseñanza en las lenguas sigue dentro del curriculum. "Objetivos" y "evolución" son, lógicamente, dos factores estrechamente interrelacionados (Arnau, 1979).

En cuanto a los programas que se corresponden con el término de educación bilingüe varían en cuanto a dos factores (Fishman & Lovaas, 1970) muy estrechamente ligados que son los "objetivos" que persiguen y la "evolución" que ha sufrido la enseñanza bilingüe en las diferentes disciplinas como la pedagógica, lingüística y psicosocial.

Tabla 2

Programas bilingües en función de los objetivos

- Bilingüismo transicional: la lengua de los alumnos es utilizada sólo en los primeros cursos de escolaridad para facilitar su adaptación a la escuela. La segunda lengua se va introduciendo gradualmente hasta llegar a convertirse, más tarde o más pronto, en el único medio de instrucción.
- Bilingüismo parcial: se habla de programas de bilingüismo "parcial" cuando se da una repartición de contenidos escolares en función de la lengua. Generalmente los contenidos escolares dados en la lengua minoritaria hacen referencia a su universo cultural y étnico, mientras que los contenidos propios de la ciencia y de la tecnología son enseñados en la segunda lengua o dominante.
- Bilingüismo uniletrado: procuran desarrollar los hábitos orales en las dos lenguas, pero a nivel escrito sólo trabajan con una, que generalmente es la lengua dominante. Buscan mantener lazos entre la escuela y la comunidad, considerando de alguna manera la lengua familiar.
- Bilingüismo integral: utilizan las dos lenguas en todos o casi todos los grados y contenidos escolares. Este tipo de programa bilingüe tiene un doble objetivo, el bilingüismo y el biculturalismo.

El objetivo que persiguen estos programas es el cambio lingüístico o paso de la lengua familiar a la segunda lengua (Mackey, 1972). En ciertas escuelas de minorías nacionales de la Unión Soviética, un alumno puede empezar su escolaridad totalmente en la lengua de región o república, para acabar su escolaridad completamente en ruso. Algunos programas en Estados Unidos responden a esta característica puesto que en ellos se pretende transferir, mediante la escuela, la lengua de los inmigrantes.

El otro factor que hemos dicho que debemos tener en cuenta sería su "evolución" que hace referencia a como las lenguas interactúan desde el principio hasta el final de la escolaridad, y a como se introducen las lenguas en sus distintos niveles con las correspondientes destrezas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita e interacción oral) a lo largo también de los diferentes cursos académicos. Este factor va en consonancia con los objetivos presentados.

En el programa bilingüe en función de su evolución en el ámbito académico, se contempla el programa de inmersión lingüística: los niños de parvulario pueden usar las dos lenguas de forma equilibrada, empezar la escuela elemental con un uso casi exclusivo del francés, su segunda lengua, para llegar al quinto curso de escolaridad con la opción de igual cantidad de tiempo para ambas lenguas o predominancia de cualquiera de las dos. Este programa fue desarrollado para niños anglófonos en Quebec, concretamente para la lengua francesa (Lambert y Tucker, 1972).

También existen dos tipos diferentes de introducción de una lengua en función de su nivel que rigen los programas bilingües vistos previamente, y serían:

- Por aproximación mediante la lengua familiar: en este caso, la lectura y la escritura se hacen primera y fundamentalmente en la lengua familiar o en la segunda. Los programas bilingües que siguen este tipo son el "transicional" y el "parcial".

- Método directo o también llamado “Método natural”: consiste en enseñar una lengua empleándola exclusivamente. Los programas bilingües que siguen este tipo son el de “inmersión lingüística” y el “uniletrado” (Engle, 1975).

En consonancia con lo expuesto, la educación bilingüe tiene la misión de enseñar la lengua desde la vivencia de la misma, en palabras de Sánchez y Rodríguez (1997), se trata más bien de enseñar en la lengua y no tanto de enseñar la lengua. Esto significa romper con esa metodología disciplinar fuertemente implantada en los centros escolares y potenciar el aprendizaje experiencial, ya que la mejor manera de aprender un idioma es por inmersión. Para ello es imprescindible la coordinación docente concebida como un lugar de encuentro entre profesionales con una meta común, que favorece la creación de un espacio de aprendizaje, de innovación y de desarrollo profesional y organizativo, así como el intercambio de conocimientos, pero desafortunadamente no se contemplan los mecanismos administrativos-legales que lo posibiliten (Lova y Bolarín, 2015).

3. COMPETENCIAS ASOCIADAS AL BILINGÜISMO

Al ser miembros de la Unión Europea y vivir en un mundo, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) se enmarca el Proyecto de Fomento del Plurilingüismo que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural, mantener su riqueza y su diversidad, preparar a la ciudadanía europea para la movilidad evitando peligros de marginación y propiciar la tolerancia, el respeto mutuo y la comprensión (Ley Orgánica 2/2006).

El objetivo del MCER L junto con el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y el Ministerio de Educación Ciencia y Deporte es pretender que los alumnos de la etapa de Enseñanza Secundaria y Bachillerato adquieran los siguientes niveles de idioma recogido en el MCERL: básico (A1 y A2) e intermedio (B1 y B2) y avanzado (C1 y C2).

Según el MCERL, una competencia es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones, pero en las competencias comunicativas que están asociadas al bilingüismo son las lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (Gutiérrez, 2016):

- Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones de sus realizaciones.
- Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.
- Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

De la evaluación se encarga Europass. Europass es una iniciativa que proviene de la Comisión Europea, la que garantiza un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias de los alumnos de idiomas españoles a través del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPLE).

Tabla 3
Objetivos de Europass

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los ciudadanos europeos a comunicar de manera eficiente sus cualificaciones y competencias profesionales. • Facilitar el desplazamiento profesional de los estudiantes, los voluntarios, los formadores y los trabajadores por toda Europa. • Establecer un marco comunitario único para fomentar la transparencia de las cualificaciones y las competencias. • Fortalecer el vínculo entre la educación, la formación y el mundo laboral. • Facilitar a los empleadores la comprensión de las cualificaciones y las competencias adquiridas por los ciudadanos de otros países que buscan |
|---|

trabajo.

- Ayudar a los orientadores para que puedan asesorar adecuadamente sobre las oportunidades de formación e itinerarios de aprendizaje.

Fuente: Europass. (2017) Objetivos de Europass. Ministerio de Educación cultura y Deporte

La herramienta ofrecida por Europass a los profesores para la evaluación de las competencias en una lengua es el Pasaporte de Lenguas. Esta herramienta se proporciona al alumno europeo para la autoevaluación de sus destrezas y competencias lingüísticas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita e interacción oral). El objetivo final que persigue el Pasaporte de Lenguas es que el alumno sea consciente y retome un papel activo y responsable de su nivel de aprendizaje de idioma siendo finalmente capaces de enfrentarse a las demandas del siglo XXI en una Europa cada vez más competitiva y multilingüe. En este caso, el profesor pasa a ser un mero guía en el camino hacia el bilingüismo del alumno.

Pero el aprendizaje de competencias no es exclusivo del alumnado, tal y como demuestra el trabajo realizado por Fernández y Hughes (2013), la formación inicial de los profesores de idiomas debe abarcar competencias generales y de disciplina relacionadas con su responsabilidad específica de desarrollar la competencia comunicativa en lengua extranjera en los otros, además deben estar preparados para evaluar colaborativamente con el resto de los docentes competencias generales de sus propios estudiantes.

Por otra parte, se estima necesario una mejora de la formación inicial de los docentes en lo que respecta a los programas bilingües, apoyándonos principalmente en los resultados obtenidos en el estudio de Durán, Beltrán y Martínez (2016) en los que se obtuvieron diferencias significativas en las variables criterio incluidas en función de su experiencia en programas AICLE, ya que el profesorado experto se muestra más crítico sobre los recursos editoriales y prioriza las competencias metodológicas, la capacidad de integrar la lengua y los contenidos sobre el conocimiento curricular y el nivel de idioma, además valora más positivamente la cooperación e innovación y es más consciente de los beneficios de los programas bilingües que el profesorado novel.

4. CONCLUSIONES

Vivir al margen de la diversidad de idiomas, no solo es *imposible* porque es una realidad de la sociedad actual, sino que además es *improcedente*, porque la educación tiene la responsabilidad funcional de preparar a las nuevas generaciones para las circunstancias que les ha tocado vivir, y antinatural, ya que el ser humano necesita de la comunicación con el otro. Vivimos en un planeta globalizado en el que los países se encuentran más interconectados de lo que lo han estado en el pasado.

El idioma al igual que posibilita el acceso a a información que circula libremente por la red, puede convertirse en un obstáculo conocida como barrera lingüística, ya que la diversidad de lenguas no se encuentran igualmente representadas. Existe una expansión incuestionable del inglés como idioma, de ahí que predomine un educación bilingüe en todo el territorio español. No obstante, tal y como afirma Baker (2001) en este país no podemos considerar que se trate de un modelo de bilingüismo por inmersión porque no es obligatorio que los docentes sean nativos, porque se prioriza la primera lengua sobre la segunda, y se mantiene la lengua extranjera como materia independiente. La categoría de centro bilingüe se ha convertido en un distintivo de calidad demandado por la ciudadanía, de ahí que se hayan incrementado el numero de solicitudes. Lamentablemente en ocasiones se trata de una cuestión de marketing, conseguir esa tan cotizada etiqueta de centro bilingüe, considerando la educación monolingüe como una educación de segunda clase (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2009).

El problema radica en materializar esa modalidad bilingüe y la calidad con la que se está procediendo en la consecución de las competencias curriculares, ya que según expone Lasagabaster (2011) la competencia lingüística en inglés continúa estando muy por debajo del nivel deseado al final de la enseñanza obligatoria, a pesar de todas las medidas llevadas a cabo para mejorar esta situación.

REFERENCIAS

- Appel, R, y Muysken, P. (1996) Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona. Ariel Lingüística.
- Arnáu, J. (1979). *Una experiencia d'Educació Bilingüe a Catalunya* (Tesis doctoral inédita) Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Arroyo Arrayás, L.M. (2007). La antropología dialógica en la historia de la filosofía. *Themata Revista de filosofía*, 39, 301-307.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Calvo, F. y Pantoja, L (1990). Estudio exploratorio de la enseñanza bilingüe en preescolar en las ikastolas del territorio histórico de Vizcaya.
- Cohen, A. D. (1975). *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*, Newbury House, Massachussetts
- Delgado González, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación Visión desde la filosofía dialógica y personalista. *Revista española de pedagogía*, (247), 479-495.
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F. y Martínez-Abad, F. (2016). A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes. *Cultura y Educación*, 28 (4), 738-770.
- Engle, P. (1975). Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups. *Review of Educational Research*, 40, 2, 283-325.
- Europass. (2017). Los documentos Europass. Recuperado de <http://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/european-skills-passport/language-passport/templates-instructions> (consultado el 14 de marzo de 2017)
- Europass. (2017) Obejtivos de Europass. Ministerio de Educación cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.sepie.es/iniciativas/europass/index.html> (consultado el 14 de marzo de 2017).
- Fishman, A. J. & Lovaas, J. (1970). Bilingual Education in a Sociolinguistic Perspective. *Tesol Quarterly*, 4, p.215-222.
- Fernández, D. M. y Hughes, S. (2013). Competences and foreign language teacher education in Spain. In *Competency-based Language Teaching in Higher Education* (pp. 63-75). Springer Netherlands.
- Fishman, J.A. (1976). Bilingual education. Rowley, Newbury House.
- Gutiérrez de Piñeres Rocha, J. A. (2016). El programa nacional de bilingüismo constituido como una comunidad de aprendizaje virtual generador de competencias comunicativas. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia*, 12. Recuperado de <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/6831/1/art012EI%20programa%20nacional%20de.pdf> (consultado el 14 de marzo de 2017)
- Ibáñez-Martín, J.A. (1987). Planteamiento filosófico-educativo del problema de la comunicación. *Revista Española de Pedagogía*, 295-303.
- Jiménez-Martínez, Y. y Mateo, J. M. (2011). Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea. *Revista de Psicología y Educación*, Núm. 6, pág. 153-172
- Lambert, W. E. y Tucker, G. R. (1972). *The Saint Lambert Experiment*, Newbury House, Massachussetts.
- Laorden Gutiérrez, C. y Peñafiel Pedrosa, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325-344.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3-18,
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez J.M. (2009). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Lova Mellado, M. y Bolarín Martínez, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 43(2), 102-109.
- Mackey, W. F. (1972). *Bilingual Education in a Binational School*, Newbury House, Massachussetts.
- Mejía, T., & Fonseca, L. (2006). *Lineamientos para Política Bilingües y Multilingües Nacionales en Contextos Educativos Lingüísticos Mayoritarios*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación. Universidad de los Andes.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2009). Entrevista a Krashen. *Revista redELE, Electrónica de Didáctica*. Febrero 2009, 15.
- Ramírez, C. y Escobar, S. (2000). Diálogo, verdad y comunicación. Los neoplatonismos "ocultos". *Anuario filosófico*, 33 (1), 259-270.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario esencial de la lengua española*. 1.ª edición. Madrid. Espasa Calpe.
- Sánchez, P. y Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para una intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Siguan. (2001). *Bilingüismo y lenguas de contacto*. Alianza Editorial. Madrid.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact: Finding and Problems*. The Hague, Netherlands. Mouton & Co. N.V, Publishers.

ATENDER A LA DIVERSIDAD EN CENTROS ESPECÍFICOS. UN ESTUDIO DE CASO

Estefanía Cuder Ortíz¹

Universidad de Sevilla

Correo-e: estefaniacuder@gmail.com

Francisco Javier García Prieto²

Universidad de Huelva

Correo-e: fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Resumen

La finalidad del presente trabajo es analizar cómo atiende a la diversidad un centro educativo en concreto de la provincia de Sevilla. En primer lugar, se revisa las fuentes documentales existentes relacionadas con la temática a investigar. Dicho análisis bibliográfico permite fundamentar la modalidad de escolarización empleada por el centro, considerándola idónea o no desde el punto de vista educativo. Además, a través del marco teórico se profundiza en los dos conceptos más emblemáticos de la atención a la diversidad, entre los que se encuentran la Integración y la Inclusión escolar. El estudio de caso constituye la metodología adoptada en la investigación. De carácter cualitativo la información se ha obtenido con diversas fuentes de información como entrevistas, observaciones, diario de investigación, etc. Con ello, se ha constatado que el modelo empleado por el centro para atender a la diversidad no es uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión, escuela para todos, atención a la diversidad, centro específico.

¹ Graduada en Educación Primaria con Mención de Educación Física por la Universidad de Huelva. Posgrado Oficial Máster en Psicopedagogía por la Universidad de Sevilla. Su interés se centra en la línea de investigación de Atención a la Diversidad, asistiendo a diferentes congresos internacionales sobre la temática con diferentes aportaciones y contribuciones científicas.

² Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva (España). Trabaja en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación en la Universidad de Huelva. Imparte materias relacionadas con la Didáctica, el Currículum y la Atención a la Diversidad. Entre sus líneas de investigación se encuentran la atención a la diversidad, el estudio del currículum, los materiales curriculares, la innovación educativa y la escuela rural.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos frente a una sociedad en la que predomina la diversidad de personas que la componen. Sin embargo, a lo largo de la historia escuelas, instituciones y la población en general han intentado promover planteamientos homogeneizadores.

Hoy en día, las escuelas cada vez son más heterogéneas, debido a que hay personas de diferentes culturas, capacidades, género, clase social, etc. Ante esta situación, los centros escolares tienen la difícil tarea de atender a las necesidades y características de todas las personas que conforman la comunidad educativa (Diez y Flecha, 2010). Estamos ante uno de los principales desafíos del sistema educativo, y un aspecto clave para avanzar hacia el cambio, es suprimir todas esas barreras que dificultan una educación de calidad. Hablamos de una escuela para todos, favorecedora del desarrollo integral de todos sus alumnos y preocupadas por ofrecer a cada uno lo más útil y provechoso para su aprendizaje.

De esta manera, nos dirigimos hacia una escuela inclusiva para dar respuesta a la diversidad existente en los centros. La atención a la diversidad se va asumiendo e integrando poco a poco en nuestro vocabulario y práctica diaria, pero el enfoque inclusivo aún queda atrás, en un segundo plano. De manera general, el propósito de este estudio es conocer el proceso (cómo se lleva a cabo) que realiza un centro específico para atender a la diversidad. Además se pretende analizar hasta qué punto se desarrolla el enfoque inclusivo.

Vivimos en una sociedad donde predomina la variedad de población. Cada persona posee sus propias características y necesidades individuales que les hacen ser únicas e irrepetibles. Frente a esta realidad, las escuelas tienen difíciles responsabilidades, la más importante hoy en día, atender a la creciente diversidad de alumnos y alumnas en los centros educativos.

Es nuestra intención, analizar aspectos de la atención a la diversidad de un centro específico para conocer cómo se está llevando a cabo, ya que en la literatura se suele relacionar la diversidad con centros ordinarios.

MARCO TEÓRICO

Mirada retrospectiva.

El concepto de “atención a la diversidad” se va integrando considerablemente en el vocabulario y la práctica docente. No obstante, es un término que ha ido evolucionado a lo largo de la historia, desde modelos segregadores y discriminatorios, a la integración e inclusión escolar. Según Echeita (2009) la historia de la discapacidad ha tenido numerosas connotaciones negativas (rechazo, desprecio, marginación, etc.).

Integración e Inclusión Escolar. ¿Términos opuestos?

Alemañy (2009) expone que incluir e integrar tienen significados parecidos pero parten de un supuesto distinto. El proceso de integración educativa tiene como preocupación central acoger al alumnado “etiquetado” como especial (n.e.e.), que ha sido excluido previamente del sistema para integrarlo. De esta manera, se considera que el problema se encuentra en el alumno, y es éste el que debe adaptarse a las escuelas que han sido creadas para aquellos estudiantes “normales”. Como señala Ainscow (2003; 19). “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”.

Por el contrario, según Parrilla (2002:9), la inclusión educativa significa “participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc.”.

El movimiento inclusivo pretende responder adecuadamente a las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, dejando atrás la homogeneidad y segregación para centrarse en los derechos humanos. En definitiva, trata de construir una escuela adaptada no solo al alumnado con necesidades educativas especiales, sino una escuela de calidad para todo el alumnado sin excepciones.

La transformación de concepción de escuela integradora a inclusiva supone tener en cuenta, según Stainback Stainback (1990), los siguientes principios:

Establecer una filosofía escolar basada en la igualdad y en la democracia, en la que se valore la diversidad, que todo el alumnado ha de aprender a lo largo de su escolaridad.

Aceptar en las escuelas a todo el alumnado de la comunidad natural en la que se halla, independientemente de sus dificultades o características personales.

Desarrollar redes de apoyo, pues no basta con uno o dos modelos de apoyo, sino que toda la serie de estrategias de apoyo profesionales o no profesionales deben estar disponibles, dándose relevancia al tiempo dedicado a planificar el trabajo en colaboración.

Adaptar el currículo cuando sea necesario según las necesidades del alumnado, en lugar de intentar adaptar las alumnas y alumnos a un currículo dado.

Escuelas Inclusivas

El concepto de escuela inclusiva pretende sustituir al de escuelas integradoras, y supone pensar en una nueva forma de atender a la diversidad. Este modelo de escuela se centra en los derechos humanos y tiene como principal finalidad garantizar la participación de todo el alumnado en igualdad de condiciones.

Se perfila una escuela abierta para todos, donde es necesario modificar substancialmente las infraestructuras, el currículo y las propuestas pedagógicas de las escuelas para dar respuesta educativa a las necesidades del alumnado. Todas estas acciones son necesarias, debido a que en este caso es el sistema educativo actual, el que plantea mal la educación, no ofreciendo los medios necesarios para que el aprendizaje sea satisfactorio.

Más allá de los estándares y las numeraciones hemos de pararnos a conocer las características y necesidades de los niños y niñas de las escuelas. Para conseguir una inclusión total, es necesario transformar las escuelas y la sociedad en general. Realmente, cuando se cree una verdadera sociedad que preste atención a la diversidad, se podrá aspirar al éxito en cualquier proyecto educativo. *“En este mundo en permanente cambio, la transformación de la escuela no es una opción, es una necesidad y empieza a ser urgente”* (Mol, 2015).

Algunas experiencias que muestran una Escuela Inclusiva: ¿utopía o realidad?

Muchos docentes consideran que la educación inclusiva sería ideal llevarla a cabo en los centros educativos, sin embargo, piensan que es una práctica difícil o imposible de poner en marcha. De esta manera, se presenta a continuación diferentes experiencias de inclusión educativa en Europa, con el objetivo de difundir, al profesorado y a la sociedad en general, que otra escuela es posible. (Escribano, 2013).

Escuela multigrado Grunschule Charlotte Salomón en Berlín (Alemania).

Esta escuela imparte 4º, 5º y 6º grados y en cada clase se incluye a dos niños/as con necesidades educativas. Cada aula cuenta con un docente especialista y dos titulares para el trabajo académico. En el caso de alumnos que requieren un trabajo más clínico se dispone de docentes auxiliares para que apoyen aún más a estos niños. Una vez a la semana, la maestra de matemáticas entra al centro antes de su horario lectivo, con la intención de reforzar a los discentes que necesiten afianzar su aprendizaje en esta área.

El centro configura compromisos muy efectivos entre todo el alumnado para ayudar a sus compañeros a avanzar en su crecimiento. De esta forma, cada semana tres estudiantes se encargan de custodiar, jugar e integrar a sus compañeros en el grupo. En esta institución destaca la relación entre escuela y familia, concediéndoles a esta última un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Una vez a la semana, una madre o padre realiza lecturas a tres o cuatro niños, siempre en coordinación con los maestros.

Por otro lado, se trabaja a través de la planificación y ejecución del Plan semanal, que consiste en lo siguiente: El docente del aula ofrece orientaciones sobre las tareas a realizar en cada materia y el alumnado decide cómo organizar las actividades a desarrollar y el día. Los profesores supervisan el cumplimiento de este Plan semanal y los estudiantes son los responsables de tener terminado el trabajo todos los viernes de cada semana.

Centro Educativo Orokieta Herri Eskola de Zarautz (España)

Otro claro ejemplo de experiencia inclusiva, es el Centro Educativo Orokieta Herri Eskola de Zarautz, el cual lleva a cabo “un proyecto inclusivo e intercultural”.

Este centro ofrece una escolarización justa y equitativa a los estudiantes inmigrantes recién llegados y a aquellos con dificultades lingüísticas. Asimismo, desde el principio los nuevos estudiantes se incorporan en el aula ordinaria potenciando, entre otros aspectos, el intercambio cultural entre todos los miembros.

Sistema educativo finlandés.

En Finlandia, las clases están compuestas por grupos de estudiantes heterogéneos. El profesorado guía y apoya al alumnado de manera individual, proporcionándoles planes de estudios personalizados a su nivel académico. Al alumnado con discapacidades graves no se le imparten materias concretas, sino que su

estudio se dedica a aprender ámbitos funcionales como la capacidad motriz, el lenguaje y la comunicación, habilidades para la vida social y cotidiana y la capacidad cognitiva. La inclusión en este sistema educativo tiene como finalidad eliminar los obstáculos que impida aprender y asistir a la escuela.

A través de estas experiencias, se puede observar cómo los distintos ámbitos educativos atienden a la diversidad partiendo de sus diferencias y aprovechándolas para ofrecer a cada uno lo más útil y beneficioso para su aprendizaje. De este modo, nos situamos ante una escuela para todos, sin excepciones, la cual persigue la siguiente meta:

Eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades. Su premisa elemental es que la educación

es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa", (Ainscow, 2005, pp.109)

Si queremos convertir la institución educativa en una escuela inclusiva al igual que estas experiencias, resulta inevitable introducir procesos de reformas e innovación educativa. Según Carbonell (2002), *"la innovación educativa se entiende como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes"*.

Así, para llevar a cabo procesos de innovación y mejora en los centros educativos, se requiere de un profesorado bien formado. *"La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella"* (De la Torre, 1994).

Estrategias para promover el enfoque inclusivo.

El concepto inclusión está muy presente en la actualidad pero aún no se ha extendido como descriptor básico de otra sociedad y escuela posible. Por lo tanto, para su consolidación se deberá movilizar a todos los agentes de la comunidad comprometidos emocional y académicamente. Para avanzar en este nuevo camino, es necesario tener en cuenta una serie de pasos (Stainback, 2007).

Conseguir el compromiso del maestro.

Atender a la diversidad requiere una gran implicación por parte del profesorado. El trabajo de estos docentes debe basarse en una responsabilidad compartida y en la colaboración entre todos los profesionales que intervienen en el centro. Mediante esta actuación, se podrá superar dificultades y avanzar así hacia una atención educativa de mayor calidad.

Uso de la educación especial y demás recursos.

Todo el dinero y personal destinado a programas educativos especiales debe emplearse a mejorar la atención del alumnado en general en el aula ordinaria. Así, el profesorado de educación especial podrá convertirse en docentes ordinarios, trabajando en el aula con el objetivo de adaptarla a los intereses y necesidades de cada alumno, independientemente de su condición física, personal o social.

Seguir el principio de las proporciones naturales.

Crear aulas inclusivas no significa que solo asistan alumnos con alguna discapacidad sino seguir con el criterio de seleccionar al alumnado que pertenezca a la zona en el que esté situada la escuela.

Establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva.

Formar una red de apoyo a la inclusión, compuesto por padres, asesores, alumnos, administradores y especialistas, que tratan de establecer redes de colaboración con el objetivo de desarrollar y mantener una escuela inclusiva. Para ello, buscarán elementos explicativos sobre el tema en cuestión, visitarán otras escuelas que vivan experiencias inclusivas, organizarán sesiones informativas para padres y por último, establecerán un plan estratégico para luchar por la inclusión plena.

Nombramiento de la persona que actúe como coordinadora de apoyo.

Se designa a una persona como coordinadora de apoyo para trabajar con los maestros ordinarios y con los demás miembros de la comunidad educativa, actuando como recurso para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales.

Estos son uno de los pasos entre otros, que se deben seguir para avanzar hacia una escuela abierta a la diversidad. Uno de los aspectos más importantes a resaltar es la necesaria implicación por parte de todos los profesionales, ya que para atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo, se requiere el desarrollo de actuaciones educativas complejas. Consecuentemente, el trabajo de los docentes se debe basar en una responsabilidad compartida y en la colaboración entre todos los profesionales que intervienen en el centro; el dialogo y la toma de decisiones conjunta conlleva una atención educativa de mayor calidad. El equipo directivo, desempeña un rol importante en este aspecto facilitando la comunicación entre todos los miembros sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Cantabria).

En definitiva, el desarrollo de una escuela inclusiva no es un camino fácil pero su puesta en marcha y consecución traen consigo numerosas ventajas. Resultados de numerosas investigaciones han demostrado que los entornos inclusivos logran una mayor cohesión grupal, mejoran la convivencia y el rendimiento académico y social del alumnado.

Avanzando hacia el futuro. Index for inclusion.

Uno de los aportes que ayudó a seguir avanzando en la idea de escuela inclusiva fue la adaptación del Index for Inclusión, publicado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco con el título *"Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela"* (2005).

Este instrumento facilita a los centros escolares a mejorar las prácticas educativas en este ámbito. Es decir, el Index permite revisar el grado de orientación inclusiva que presentan los proyectos educativos, programaciones, prácticas en el aula,

etc. De esta manera, identifica las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje del alumnado.

Esta herramienta ha sido elaborada durante años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en trabajos inclusivos (Echeita, 2006).

Estructura del Index

Está constituido por un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones: *la cultura, las políticas y las prácticas* de una educación inclusiva. Según Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, y Echeita (2002):

“La investigación-acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. Cada una de las tres dimensiones citadas comprende dos secciones que se señalan a continuación”.

Por un lado, la dimensión “Cultura” está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias.

Por otro lado, la dimensión “Políticas” configura la inclusión como el claro ejemplo de cambio e innovación para las prácticas educativas. Todas las modalidades de apoyo se conciben dentro de un mismo marco y desde las perspectivas de los estudiantes, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

En cuanto a la dimensión “Prácticas Inclusivas”, tiene como finalidad garantizar que las prácticas de los centros sean un reflejo de la cultura y las políticas inclusivas. Pretenden asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares estimulen la participación de todo el alumnado y tenga en cuenta sus ideas y experiencias dentro y fuera de la escuela. Los docentes y los apoyos ayudan a conseguir que este tipo de enseñanza supere las barreras para el aprendizaje y la participación.

Cada sección está formada por una serie de indicadores, máximo 12, las cuales proporcionan información relevante en relación a la situación actual del centro y establece propuestas de actuación coherentes a las necesidades de este.

Para promover el enfoque inclusivo se necesita este tipo de herramientas que guíen a los centros escolares a iniciar cambios en las prácticas educativas. Por tanto, sería de vital importancia concienciar al profesorado y a las escuelas en general sobre la utilización de este instrumento. No obstante, en España existen varios centros que han puesto en marcha el Index for inclusión y están consiguiendo muy buenos resultados.

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se basa en el enfoque cualitativo, concretamente el etnográfico, ya que es uno de los métodos más importantes que se están empleando en este tipo de estudios. La metodología cualitativa es “una investigación que produce datos descriptivos, utiliza las propias palabras de las personas ‘habladas o escritas’ se realiza en escenarios naturales y vistos desde la perspectiva, holística, estudiando a las personas en su propio marco de referencia, en la más pura tradición humanística” (Bogdan y Taylor, 1986:19).

Nuestra investigación se centra en conocer en primera persona la realidad existente en un centro educativo de Educación Infantil, Primaria y Secundario situado en Sevilla. Para ello, se empleará tanto el paradigma interpretativo, la aplicación de los diferentes instrumentos de recogida de datos, así como su posterior análisis.

Características del caso: contextualización y participantes

Este centro se caracteriza por el alto número de alumnos/as escolarizado con alguna necesidad específica de apoyo educativo. La difusión de la labor que realiza el equipo de atención a la diversidad es bastante evidente, puesto que, año tras año, numerosas familias, sobre todo familias que tienen hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, n.e.a.e.), intentan por todos los medios escolarizar a sus niños en este centro, confiando plenamente en su trabajo para paliar las dificultades. Por lo tanto, nos gustaría conocer cómo se atiende al alumnado que presenta alguna dificultad en el aprendizaje en este centro.

El colegio se encuentra ubicado en Sevilla capital, en el Distrito Municipal Macarena. Es un centro educativo de ideario católico, privado concertado con la Junta de Andalucía. Se enmarca en un barrio popular formado por familias jóvenes de clase media, las cuales están preocupados por la educación de sus hijos e hijas y colaboran asiduamente con los docentes. Además, se caracteriza por

dar una gran importancia a la necesidad de que escuela y familia colaboren y se involucren juntos para conseguir un óptimo desarrollo del alumnado.

Cuenta con más de 375 alumnos repartidos entre las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Está formado por 3 unidades de E. Infantil, 6 de E. Primaria (una línea cada uno) y 8 de Secundaria (dos líneas). El personal docente que trabaja en el centro está compuesto por 27 profesores, de los cuales 12 son hombres y 15 mujeres. Este Equipo Docente, trabaja conforme al Carácter Propio del centro y cumpliendo con las funciones que le marca el Artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación.

En esta investigación, los participantes han sido los siguientes: Maestra de pedagogía terapéutica, orientador del centro, una maestra de Educación Infantil (5 años) y dos maestros de Educación Primaria (1º y 5º E.P).

Objetivos

A continuación, se exponen los objetivos que se persiguen con este estudio. Se ha formulado un objetivo general que es analizar y valorar la respuesta educativa que ofrece el centro a la diversidad del alumnado y se vertebra en varios específicos.

Objetivos específicos:

Conocer las estrategias que emplea el centro educativo en general para atender a la diversidad del alumnado.

Conocer si se lleva a cabo en el centro una política inclusiva.

Identificar las dificultades que encuentra el centro para atender a la diversidad del alumnado.

Describir la metodología empleada por el profesorado para atender al alumnado.

Conocer cómo se atiende a la diversidad dentro del aula ordinaria.

Diferenciar la escuela integradora de la escuela inclusiva.

Valorar la formación del profesorado con respecto al objeto de estudio.

Analizar la atención a la diversidad en la actualidad.

Fases del Estudio

Este estudio se sintetiza en diferentes momentos o tiempos que secuencian un proceso curricular en un itinerario compuesto por distintas fases, que si bien parece linealmente, están relacionadas unas con otras.

Fase 1. Planificación: Planteamiento del problema y revisión bibliográfica

En esta primera fase se identifica y plantea la temática a estudiar. Posteriormente, se realiza una búsqueda exhaustiva de fuentes actuales y confiables para abordar el estudio de investigación. La organización de la documentación en un buen marco teórico permite comprender mejor el problema a investigar.

Fase 2. Acción: Diseño de la investigación.

El diseño de investigación se dedica a establecer las variables a estudiar, las cuales han sido formuladas a través de una tabla de categorías, preguntas, contenidos, objetivos e instrumentos, con la finalidad de facilitar la clasificación de los datos registrados y su posterior análisis. También, se elaboran los procedimientos de recogida de información mediante diferentes instrumentos y se establece el tratamiento de los resultados. Por último, se tiene en cuenta los principios éticos.

Fase 3. Toma de contacto con la realidad.

Una vez diseñada la investigación se accede al centro educativo participante para obtener información acerca de los interrogantes de nuestro estudio. Durante las primeras dos semanas, se observa de manera sistemática la realidad del centro y se empieza a tomar contacto con el profesorado en general. Tras esto, se llevan a cabo las entrevistas y los grupos de discusión previstos, tanto al profesorado como al equipo de orientación educativa, con el objetivo de poder contrastar la información. Todos los datos recolectados, se organizan al mismo tiempo a través del diario y cuaderno de campo. Este hecho ayuda para su futuro tratamiento y análisis.

Fase 4. Procesar y analizar para interpretar

La tabla de categorías elaborada en la segunda fase facilita la descripción y el análisis de todos los datos recogidos en el trabajo de campo. De esta forma, se sistematiza toda la información relevante y se emplea la triangulación de los datos aportados por todos los instrumentos, confrontando así las percepciones de cada participante, con la intención de asegurar la validez de la información.

Fase 5. Reflexión, difusión y mejorar para aprender.

Tras el análisis de datos se da paso a la difusión de los resultados obtenidos. En esta fase, comienza la presentación de las conclusiones finales y nuevas perspectivas para futuras investigaciones. Por último, se comenta las limitaciones encontradas en el proceso de investigación.

Estrategias de recogida de información. Instrumentos.

Con la intención de obtener informaciones y comprender el procedimiento seguido por el centro educativo para atender a la diversidad, se ha utilizado una serie de instrumentos de carácter cualitativo, como son: entrevistas, grupo de discusión, análisis de documentos de centros, observación, diarios, registros de imágenes y vídeos. Según Vázquez y Angulo (2003, p. 26), de todos estos instrumentos, la entrevista etnográfica y la observación, se convierten en estrategias fundamentales para el estudio de un caso, ya que son instrumentos básicos de obtención de información durante el trabajo de campo. El resto de instrumentos se consideran complementarios en su tratamiento y en el tipo de información que se consigue de ellas.

A continuación, se procede a describir su utilización y aplicación en el centro.

Observación.

Según Taylor y Bogdan (1986) la observación participante es “una estrategia de indagación a través del cual el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo”. Siguiendo a estos mismos autores, dependiendo del grado de implicación por parte del observador, la participación puede ser: **pasiva** (no interactúa, persona espectadora), **moderada** (equilibrio entre participar y observar), **activa** (imita el rol de otra persona) y por último **completa** (miembro más del ambiente estudiado).

Durante el proceso de investigación, nuestra participación ha sido moderada, asistíamos al aula de integración y a las diferentes clases donde se encontraba el alumnado con n.e.a.e., y les ayudábamos en la realización de diversas tareas. Por otro lado, en numerosas ocasiones nos manteníamos en un segundo plano, observando exclusivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todos estos casos, se fueron anotando las experiencias observadas en el diario de campo.

Entrevista etnográfica.

Las entrevistas se establecieron en relación a la tabla de categorías señaladas en el diseño de investigación. De este modo, se formularon preguntas con un guion semi-estructurado, con el objetivo de modificar las mismas durante su puesta en marcha. En todas las ocasiones, se grabaron en audio digital y se tomaron notas en el diario de investigación. Posteriormente fueron transcritas textualmente y codificadas.

Grupos de discusión (focusgroup).

El grupo de discusión como recoge Kitzinger (1995), es una técnica de investigación cualitativa, en la que a través de una discusión abierta por parte de sus participantes, el investigador realiza una serie de preguntas con la finalidad de obtener diferentes percepciones e ideas sobre un tema de interés. Este instrumento sirvió de gran ayuda tanto en la investigación como al propio profesorado en general, ya que además de compartir y comparar experiencias educativas, generaron nuevos pensamientos e ideas en torno al objeto de estudio.

Se llevó a cabo un grupo de discusión formado por tres profesores: una maestra de Educación Infantil (5 años) y dos maestros de Primaria (1º y 5º curso). Cada maestro tenía en su clase a varios alumnos con n.e.a.e., facilitando en gran medida la discusión sobre el tema en cuestión. Las preguntas planteadas fueron 10 y se formularon en base a que el profesorado pudiera debatir y comentar sus opiniones y pensamientos.

Recogida y análisis de documentación

Además de observar la vida en el centro y entrevistar a todos los participantes, es de suma importancia recoger y analizar toda la información obtenida. El análisis de los documentos vigentes del centro (planes, programas, proyectos, etc.) facilitados por el jefe de estudios, así como el análisis de la normativa y la lectura de diferentes estudios científicos, nos ayudó a profundizar más en este fenómeno educativo.

Diario de campo

Según Spradley (1980, 71) el diario de campo “contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros”.

En nuestro trabajo, el diario de campo ha sido de gran utilidad, debido a que hemos podido anotar las sensaciones y valoraciones de las experiencias que nos iban comentando el profesorado en cada entrevista, así como nuestras observaciones e interpretaciones al respecto.

Tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

La información que se ha recogido está delimitada por las categorías previamente establecidas. Siguiendo a autores como Bardin, Suárez (1986) y Mucchielli (1998) nuestro sistema de categorías debe contemplar las siguientes consideraciones:

Pertinencia: las categorías de análisis deben estar relacionadas con los objetivos y el contenido de la investigación.

Productividad: Las categorías seleccionadas deben ser efectivas y proporcionar resultados relevantes de la temática estudiada, con el objetivo de poder extraer conclusiones significativas, y generar nuevas líneas futuras de estudio.

A continuación, se presenta el sistema de categorías, preguntas de investigación, contenidos, objetivos, y los instrumentos utilizados en cada ámbito.

Categoría	Pregunta	Contenido	Objetivo	Instrumentos
Funcionamiento	¿Existe en el centro una política inclusiva?	Tratamos de observar y analizar la respuesta educativa que se da al alumnado.	Estudiar y valorar el modelo que se utiliza para atender a la diversidad.	Cuaderno de campo, entrevistas, grupo de discusión, documentos de centro.
Estrategias y Asesoramiento	¿Qué estrategias utilizan para atender a la diversidad? ¿Qué dinámica de aula utiliza el tutor y el profesor de apoyo y recursos? ¿Qué tipo de asesoramiento ofrecen?	Interesa conocer las estrategias que emplea el centro educativo en general y los docentes para atender a la diversidad del alumnado.	Analizar las Estrategias empleadas para atender a la diversidad.	Cuaderno de campo, entrevistas, grupos de discusión
Organización y recursos	¿Dónde y cuándo se atiende al alumnado con neae? ¿Con qué recursos cuenta el centro? ¿Existe buena coordinación entre el profesorado, los especialistas y las familias?	Valoración de la función organizativa planteada en el centro y de los recursos con los que cuentan.	Revisar las Actuaciones organizativas y los recursos que ofrece el centro para atender a la diversidad.	Observaciones, diario de campo, documentos de centro.
Impacto	¿Qué trascendencia tiene la respuesta educativa ofrecida al alumnado con neae en el centro y aula ordinaria? ¿Qué resultados ofrece el asesoramiento	Se centra en identificar el impacto que origina tanto a nivel de centro como a nivel de aula.	Considerar el impacto que produce la atención a la diversidad en la comunidad Educativa	Entrevistas, diario de campo, Observaciones

	del departamento al			
--	------------------------	--	--	--

Tabla de categorías, preguntas, contenidos, objetivos y los instrumentos

Para analizar y presentar los resultados de nuestro estudio se toma como referencia el modelo de análisis de datos propuestos por Miles & Huberman (1994):

Reducción de los datos, a través de nuestra tabla de categorías hemos seleccionado y organizado los datos.

Presentación de los datos, se describe la información de cada categoría.

Conclusiones/verificaciones, se interpreta los datos expuestos anteriormente, contrastándolos con el marco teórico.

Principios Éticos.

A la hora de diseñar los criterios a seguir en una investigación, se tiene en cuenta no sólo la selección de informadores y las estrategias, sino también, el establecimiento de un código ético (L.A.C.E., 1999). En todo estudio de caso se crea un vínculo entre el investigador y las personas investigadas de manera directa o indirecta. Por tanto, es importante respetar los cánones éticos que nos ayuden a asegurar la justicia en nuestro proceso de investigación.

El presente estudio se articula en torno a los criterios éticos que señalan Angulo y Vázquez (2003, p.21):

Negociación.

Se negocia entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y las publicaciones de los informes.

A raíz de nuestro periodo de prácticas en el centro, negociamos con la dirección y el equipo de orientación educativa, el estudio de investigación que se iba a llevar a cabo. El centro admitió nuestra presencia y participación en las diferentes actividades, garantizándole la privacidad de la información.

Colaboración.

Todos los participantes pueden decidir participar o no en la investigación. El equipo docente del centro nos dio la posibilidad de entrar en sus clases, observar y participar en las diferentes tareas propuestas. Además, a la hora de consensuar las entrevistas no pusieron ningún impedimento, ofreciéndose en cada momento a aportar cualquier tipo de información relevante para el estudio.

Confidencialidad.

Se tiene en cuenta tanto el anonimato de las informaciones y especialmente con el alumnado (si así se desea), como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.

Como se ha mencionado anteriormente en la negociación, todos los datos extraídos iban a ser confidenciales, utilizándose siempre el anonimato de la institución y de todos los participantes. Por consiguiente, los nombres empleados en esta investigación son ficticios.

Imparcialidad

Se pretende en todo momento respetar los puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas. Durante el proceso de investigación, hemos intentado ser objetivos en la recogida de información.

Equidad

Los sujetos de esta investigación deben recibir un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y además es necesario que existan cauces de réplica y discusión de los informes.

Compromiso con el conocimiento.

Se asume el compromiso colectivo e individual de indagar hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

RESULTADOS Y DISUSIÓN.

Este apartado está destinado a analizar los resultados que se han ido obteniendo a lo largo de todo el proceso de investigación. Para facilitar el manejo de todos los datos obtenidos, resulta necesario reducirlos y organizarlos en categorías. Estas se han formulado teniendo en cuenta los objetivos y la revisión documental del presente estudio.

Categoría 1: Funcionamiento. ¿Cómo se atiende a la diversidad en el centro educativo?

En este centro *la atención a la diversidad se dirige* sobre todo al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.). Este alumnado se encuentra escolarizado en su grupo-clase, pero en determinadas horas de la jornada escolar sale de su aula ordinaria para

recibir el apoyo por parte de la Maestra de Pedagogía Terapéutica (en adelante, PT) en el aula de integración.

Los docentes consideran que la inclusión es mejor que la integración pero no conciben la idea de poner en marcha este nuevo concepto. *“La inclusión es mejor que la integración, pero para eso necesitaría casi... si fuese una inclusión total, un niño con una gran problemática necesitaría una persona casi las cinco horas diarias”* (entrev_PT). La PT entiende por inclusión, que el alumnado reciba el apoyo de manera individual durante todo el horario lectivo en su aula ordinaria. Sin embargo, el concepto de inclusión va más allá de dar el apoyo en el aula ordinaria a un alumno en concreto, ya que desde este modelo no se realiza una intervención individualizada aislada o descontextualizada, sino que el apoyo se ofrece a todo el grupo-clase.

Según las concepciones previas de la maestra de pedagogía terapéutica y del orientador, consideran que su centro en muchas ocasiones apuesta por la inclusión dentro del aula ordinaria.

“Cada vez que puedo entro en el aula ordinaria y doy el apoyo a mi alumno, mis compañeros no tienen ningún problema si entro en sus clases” (entrev_PT).

“No sé cómo te ha llegado a ti que no se lleva la inclusión. Te explico en este centro, yo dije definir al aula de integración, no como aula de integración, la definí hace dos años como el aula de la inclusión” (entrev_Ori).

El término incluir e integrar, tienen connotaciones parecidas pero sus diferencias son muy notables. A pesar de ello, los profesionales del centro confunden ambos conceptos. Ante esto, si el personal implicado en la educación no está al tanto de esta nueva corriente metodológica, las familias serán otras grandes desconocedoras de este nuevo enfoque.

El orientador establece la integración y la inclusión como sinónimos. *“Todos los niños que salen de clase, si están en el aula de inclusión o integración es porque lo necesitan.”* (entrev_Ori). No obstante, a través del grupo de discusión se pudo constatar que hay profesores que conocen el significado real de inclusión, aunque no conciben su funcionamiento ya que señalan que requiere grandes esfuerzos: tiempo, espacio, dinero, etc.

“Hay términos que se solapan un poco, el termino de integración, inclusión, normalización...la inclusión según tengo yo entendido es en lugar de que el alumno se adapte a todo, es el entorno y todo lo que se tiene que adaptar al alumno. Esto es muy bonito decirlo y en la ley que sea, viene muy bien escrito pero llevarlo a la práctica, en 45 minutos que dura las sesiones es complicado la verdad. Si sabemos que sería muy bueno pero llevarlo a la práctica sería muy complicado. (group_disc). Aun así hay que decir que nuestro cole lo lleva mucho más a la práctica que otros coles, no en dar una sesión pero sí en adaptar el mobiliario, la clase en sí...”

Categoría 2. Estrategias metodológicas.

En cuanto a las *estrategias metodológicas*, la PT repite constantemente las mismas actividades a través de fichas para trabajar los mismos contenidos. No obstante, en diversas ocasiones emplea juegos dinámicos para trabajar los problemas del habla (dislalia, tartamudez,...) y problemas del lenguaje (disfasia, afasia,...), como por ejemplo: canciones, deletreo de palabras mediante carteles, visualización de vídeos, etc.

“No me centro tanto en las fichas sino en lo que el alumno necesita en cada momento. Entonces había alumnos que el año pasado yo no toqué una ficha para nada y parecía que era un simple juego con ellos pero era todo material manipulativo” (entrev_PT).

Durante la entrevista, esta maestra recalcó en cada momento que no consideraba fundamental el uso de fichas, pero tras la observación diaria en el aula, señalábamos en el diario de campo todo lo contrario. Dependiendo de las necesidades del alumnado, utiliza una dinámica u otra, pero sobre todo, como se ha mencionado anteriormente, predomina exclusivamente la adquisición y desarrollo de habilidades de motricidad fina, a través de fichas. Las actividades que se realizan para desarrollar estas habilidades son altamente estructuradas y dirigidas por parte de la maestra. Sin embargo, con los estudiantes de secundaria se puede observar que establece cierta atención a otros aspectos importantes como: la estimulación del desarrollo social y la creatividad.

“has visto que muchas veces con el alumnado de Secundaria, antes de empezar con las actividades hablo con ellos, sobre su vida en general, qué han hecho el fin de semana...necesitan hablar y creo que es bueno que ellos se desahoguen también” (entrev_PT).

En cuanto al centro, la única estrategia metodológica que utiliza para atender a la diversidad, es el aprendizaje cooperativo (*doc_centro*). Pese a ello, únicamente se promueve en la etapa de Secundaria, donde se establecen pequeños equipos de trabajos en cada aula, formados por grupos heterogéneos con el objetivo de que cada equipo realice su tarea y ayude también al alumnado con dificultades. *“En secundaria, el aprendizaje cooperativo se da con mayor asiduidad, pero, en primaria, los trabajos cooperativos no responden a las dificultades que pueda tener el niño”* (group_disc).

Tras realizar un análisis exhaustivo del Plan de atención a la diversidad (P.A.D), podemos destacar que no se lleva a la práctica el resto de estrategias que se señala en este documento, como pueden ser: apoyo dentro del aula, agrupamientos flexibles, talleres, tutorías entre iguales, etc.

En lo que respecta a las *propuestas didácticas*, un alto porcentaje de los alumnos que reciben el apoyo tienen una adaptación curricular significativa, por lo que es necesario adaptarles el currículum en la mayoría de las materias. Cuando este alumnado se encuentra en su clase ordinaria realiza las actividades propuestas por la pt, no siguiendo el ritmo habitual de sus compañeros y provocando que no estén totalmente integrados en el grupo. *“Adaptar una unidad didáctica entera o un temario completo, la verdad que es muy complicado para este tipo de alumnos, también hay que tener en cuenta que no siempre estos alumnos están en el aula con nosotros”*. (group_disc). A pesar de ello, los maestros promueven en ocasiones actividades y adaptan ciertos contenidos del área de religión y de inglés para que participe todo el alumnado en la misma actividad. *“En inglés y en religión, les doy todo el material adaptado a su nivel”*(group_disc).

Seguendo a autores como Jiménez y Vilá (1999), Ainscow (2001), Arnáiz (2003), etc., existen diferentes técnicas individualizadas para atender a la diversidad desde la metodología, como planes de trabajo, contrato de aprendizaje, diferenciación por niveles de aprendizaje. Aunque el alumnado tenga un gran desfase curricular, no podemos olvidarnos de ellos, tenemos que intentar buscar otros recursos, medios para atenderlos, de manera que no lo excluyamos de nuestra práctica diaria.

En cuanto a las *medidas de atención a la diversidad*, este centro adopta en la práctica exclusivamente medidas curriculares: programas de refuerzo de áreas instrumentales básicas y programa de integración o adaptación curricular (doc_centro).

Categoría 3. Organización y recursos.

La atención que recibe el alumnado en el aula de integración es personalizada, tiene sus programas de intervención específicos, pero el apoyo en sí no es individual debido a que se trabaja con un grupo reducido de alumnos. Rara vez, la maestra trabaja en el aula de integración con un solo estudiante, sino que por el contrario, trabaja con más de dos alumnos al mismo tiempo. A estos niños y niñas no se les agrupan por edades o características sino dependiendo del horario escolar que disponga la maestra.

“Normalmente puedo mezclar a un niño de 1 de ESO con un niño de 4 de primaria y puedes pensar cómo hago eso, pero no hay ningún problema entre ellos. El criterio lo voy cambiando según el alumno. Por edades no los agrupo” (entrev_PT).

“Los momentos en sí del trabajo en clase no son individualizado, ya no por falta de hora, es que sino no ves a los alumnos, yo prefiero ver a un alumno todos los días a los que son casos más... y trabajar con él todos los días aunque trabaje con tres más. Sé que esa concentración no es la misma, la percepción de lo que está realizando no es el mismo pero el seguimiento se lo hago diario” (entrev_PT).

Dependiendo de las necesidades del alumnado, este asistirá más o menos horas al aula de integración. La maestra de PT tiene alumnos de la etapa de Infantil, Primaria y Secundaria. Cabe señalar, que el porcentaje de alumnos con n.e.a.e. es más alto en la etapa de Infantil y Primaria que en la de Secundaria.

En cuanto a los *recursos*, el centro dispone de un abanico amplio de materiales que ayudan al profesorado a impartir sus clases y a solventar en la medida de lo posible las dificultades que se les van presentando.

Por último, un aspecto importante a destacar es la *coordinación existente en el centro* entre el profesorado en general. La mayoría de los profesores de cada etapa educativa colaboran y trabajan asiduamente juntos en el desarrollo de diferentes tareas, debido a que el centro establece a lo largo de la semana diferentes sesiones informativas. De esta manera, en todas las reuniones, la PT ofrece pautas a los docentes asesorándoles sobre cómo tienen que adaptar sus asignaturas a este alumnado.

“La PT prácticamente entra todos los días en mi clase a recoger a los niños y si nos tiene que hacer una observación nos la hace en ese momento, y después también tenemos una reunión cada semana, por si nos tiene que decir algo más específico, y en la tutoría con estos alumnos también puede asistir” (group_disc).

No obstante, existen maestros que no consideran la coordinación fundamental para mejorar las prácticas educativas.

“En cada trimestre se le dice al profesorado lo que tiene que hacer. Y cuando están en otra asignatura por ejemplo música el profesor es el que debe preguntarme a mí, he buscado este material, ¿qué te parece?, ¿crees que el niño llegará? y busca la ficha, pero lamentablemente muchos profesores te dicen que lo hacen pero...”.(entrev_PT).

Categoría 4. Imagen y expectativas. Difusión de su labor.

El centro en general y las familias del alumnado están muy contentos y agradecidos por la *labor del equipo* de atención a la diversidad. La relación entre la especialista y las familias de los estudiantes con n.e.a.e. es más cercana incluso que con el resto del profesorado, ya que este

alumnado requiere un tratamiento y seguimiento particular, provocando que la familia participe activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.

La difusión de su trabajo es bastante evidente, puesto que año tras año, numerosas familias, sobre todo familias que tienen hijos/as con alguna necesidad educativa, intentan por todos los medios escolarizar a sus niños en este centro, confiando plenamente en su labor para solventar las dificultades.

“Esta mañana he ido a secretaria y me he encontrado con varias familias que querían escolarizar a sus hijos en el centro...los dos niños tenían necesidades educativas especiales...cada vez ingresan más al cole niños con dificultades...no sé cómo nos vamos a apañar...” (entrev_Ori).

Estamos ante una sociedad en constante evolución pero a veces no somos conscientes de cada uno de los cambios y avances que se producen. Este es el caso del enfoque inclusivo. Las familias de este centro apuestan plenamente por la integración escolar, ya que desconocen todas las ventajas que supone poner en marcha este nuevo modelo. Si se compartiera estas nuevas prácticas educativas, muchas familias se replantearían el modelo integrador.

Categoría 5. Obstáculos y facilitadores

En cuanto a los problemas u obstáculos que encuentra el equipo para atender a la diversidad en el centro se pueden destacar los siguientes. Por un lado, la atención que recibe el alumnado no es individualizada, debido a que este recibe el apoyo junto a más compañeros que presentan diferentes necesidades.

“La enseñanza es individualizada pero a nivel de clase, ¿qué pasa? que como hay muchos niños con necesidades en el centro y las horas son las que hay, tengo que ir mezclando a niños, entonces si yo tengo en una hora a cuatro niños o a tres, evidentemente no puedo estar en cada clase con ellos por eso al final, acabas sacándolos fuera de la clase” (entrev_PT).

El centro cree que únicamente en el aula de integración, el estudiante puede recibir una atención individualizada y directa (maestra-alumno). Pero a pesar de ello, la organización de los apoyos que tienen lugar en el aula de integración, no consiguen esta finalidad, sino todo lo contrario, retrasan la evolución del alumnado.

Por otro lado, la inserción del alumnado en su grupo clase es parcial y condicionada, debido a que sale de su aula para asistir a la de integración. Este tipo de aula no promueve en absoluto la inclusión, pero por diferentes motivos consideran que es muy difícil llevar a cabo este tipo de prácticas. *“Si tuviésemos una hora asignada por niño, yo me voy a esa asignación a su clase pero esto no es así” (entrev_PT).*

En lo que respecta a las sustituciones, la pt es la primera encargada de sustituir al profesorado que falta en educación infantil y primaria. *“Como puedes ver, siempre que falta algún profe me mandan a mí y no tengo problemas pero es que de esta manera desatiendo a mis alumnos...y ellos si necesitan toda mi atención” (entrev_PT).* Todo esto, conlleva que el progreso del alumnado no sea tan satisfactorio, puesto que en diversas ocasiones, no recibe el apoyo que necesita.

Por último, todos los miembros de esta comunidad educativa comparten la idea de que carecen de formación suficiente en relación al alumnado con n.e.a.e. Por consiguiente, cuando existe en su aula la presencia de alguno de estos alumnos, no saben cómo trabajar con ellos o incluso no siguen las indicaciones de la especialista.

“evidentemente necesito más formación, cuando recibo al principio de curso por ejemplo un niño autista, yo me tengo que informar a parte de cómo llevar a cabo mi labor para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de este chico sea satisfactorio, normalmente me encuentro muy perdido en esta situación” (group_disc).

“Ay, suspiro...a ver ayer mismo en la junta de evaluación hubo una profesora que confundió adaptación curricular significativa con no significativa. En definitiva hay que estar recordando continuamente al profesorado el tema de cuáles son las medidas de atención a la diversidad” (entrev_Ori).

Según el orientador, el centro establece a lo largo del año diferentes cursos de formación para el profesorado. Estos cursos tratan diferentes temáticas y ayudan a los docentes a innovar y mejorar algunas prácticas educativas.

“Los cursos los creamos nosotros mismos. Por ejemplo la última vez en el año 2012 o 2013 se llevó a cabo casos prácticos con el profesorado para que resolvieran una serie de problemáticas. Se comentaba después en común, porque eso creo yo que te llega más a que te vayas a un curso de formación de teoría. En definitiva, hay que refrescarles continuamente a los compañeros el tema de medidas y protocolos en cuanto a la atención a la diversidad” (entrev_Ori).

A pesar de ello, tras las observaciones anotadas en el cuaderno de campo y las entrevistas y grupos de discusión, no se ha podido contrastar que se realicen cursos de formación con asiduidad durante el curso. El profesorado sigue demandando formación complementaria que les ayude a

atender a la diversidad existente en sus aulas. La única solución que opta este centro es la presencia de la PT.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se redactan en base a los objetivos propuestos, planteados en la primera fase de investigación, y a las categorías establecidas. Esta organización permite relacionar de manera directa los objetivos, las preguntas de investigación y los resultados obtenidos, de manera que al triangularlos se lleguen a contingencias más complejas en las conclusiones.

Categoría 1. Funcionamiento. ¿Cómo se atiende a la diversidad en el centro educativo? Objetivo: Estudiar y valorar el modelo que se utiliza para atender a la diversidad.

Este centro atiende a la diversidad a través del aula de integración. El alumnado, que debido a sus condiciones o circunstancias personales, físicas o sociales necesitan una atención personalizada para poder avanzar en su crecimiento, es destinado a esta aula. La maestra de pedagogía terapéutica atiende a una gran cantidad de estudiantes con dificultades en el aula de apoyo a la integración, un total de 21 alumnos/as. La mayoría de los niños y niñas salen diariamente de su clase ordinaria, una o dos horas, para recibir el apoyo. Este modelo suscita en el discente poca motivación e implicación por aprender. El alumnado no se siente un miembro más de su grupo-clase, puesto que no participa en la mayoría de las actividades propuestas por el profesorado. Por esta razón, la respuesta educativa que se le ofrece es menos enriquecedora que si se trabajase el modelo inclusivo, en el que todos los miembros de la comunidad educativa son protagonistas directos y participan en igualdad de condiciones que los demás.

No podemos olvidar que cada persona posee características individuales que le hacen ser únicos, por lo que es necesaria la existencia de una escuela abierta a la diversidad, en la que todos se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los grupos etiquetados con el término “necesidades educativas especiales”.

El modelo de inclusión educativa, es consciente de que todos los alumnos en algún momento de su escolarización presentan algún tipo de dificultad, por lo que el apoyo debe estar dirigido para todos en el aula ordinaria (Stainback y Stainback, 2007). Además, la Orden de 25/07/2008 considera que el apoyo se debe realizar en el grupo ordinario mediante un segundo profesor en el aula.

Por último, otro de los aspectos importantes a resaltar en esta categoría, es la confusión del profesorado en la utilización del término Inclusión e Integración. La tendencia de la maestra de pedagogía terapéutica, el orientador y otros maestros es a Integrar al alumnado, sin embargo, en algunas de las entrevistas consideraban que el centro a través de sus prácticas luchaban por la inclusión, aspecto que no se llevaba a cabo en absoluto. Por consiguiente, es necesario enfatizar bien los matices de la inclusión para evitar ambigüedades.

Categoría 2. Estrategias metodológicas. Objetivo: Analizar las estrategias empleadas para atender a la diversidad.

El centro emplea pocas estrategias para atender a la diversidad. Se puede destacar simplemente el aprendizaje cooperativo en la etapa de Secundaria, donde el alumno con dificultades se le denomina “alumno estrella”, y recibe especial atención tanto del profesorado como de su grupo-clase. Además, hay varios compañeros encargados de velar por la inclusión total de este alumno en las diferentes actividades. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo no cubre todas sus necesidades, por lo que estos estudiantes continúan asistiendo al aula de apoyo.

Por otro lado, en el resto de las etapas educativas, no se promueven este tipo de estrategias, ya que el profesorado las únicas estrategias didácticas que emplea van dirigidas exclusivamente al resto de alumnos que no presentan ningún tipo de dificultad. De esta manera, los niños con necesidades cuando permanecen en el aula ordinaria realizan únicamente las actividades propuestas por la maestra de pedagogía terapéutica. No obstante, hay alumnos que realizan las mismas actividades que sus compañeros, pero al no estar adaptadas a su nivel, se sienten perdidos y muestran poco interés por realizar las tareas.

En cuanto al trabajo de la PT, se basa exclusivamente en plantear actividades estancas mediante la utilización de numerosas fichas. Durante varios días se podían repetir las mismas fichas provocando malestar y poca implicación por parte del alumnado.

Estas estrategias no dan respuestas a todas las necesidades educativas existentes en el centro, por lo que resulta de vital importancia proponer estrategias flexibles y abiertas con el objetivo de enriquecer las características individuales de cada persona, mejorando así las prácticas educativas.

A raíz de todas estas aportaciones, llama la atención como la mayoría del profesorado entrevistado consideran que su labor es adecuada, ya que hasta el momento creen que funciona. Por lo tanto, no se percibe desde el centro nuevos enfoques para cambiar el modelo empleado.

Categoría 3. Organización y recursos. Objetivo: Revisar las actuaciones organizativas y los recursos que ofrece el centro para atender a la diversidad.

El centro dispone de recursos suficientes para apoyar al profesorado en su enseñanza, pero su utilidad no obtiene todos los beneficios que se podrían alcanzar, ya que como comentábamos anteriormente, el alumno pasa el mayor tiempo de las horas realizando fichas. Sería muy interesante que los docentes plantearan tareas en las que se trabajaran situaciones reales y fuesen llevadas a la práctica, de manera que los alumnos pudiesen emplear los recursos materiales de la clase, del entorno natural cercano al centro y algunos traídos de casa en función de las actividades a realizar. Así, se fomentaría un aprendizaje significativo, manipulativo y totalmente contextualizado, en el que el alumnado tendría un papel activo y no pasivo como lo está teniendo actualmente. Con respecto a los recursos humanos, el centro cuenta con un profesorado variado, algunos de ellos con muchos años de experiencia, pero con una formación poco actualizada y otros que acaban de comenzar su trayectoria profesional y se encuentran perdidos en relación a la atención a la diversidad. A pesar de ello, el trabajo cooperativo entre los docentes que fomenta el centro a lo largo de las semanas, promueve que se consigan resultados satisfactorios en muchas de las actividades. Sin embargo, esta coordinación es escasa en cuanto a la atención del alumnado con dificultades de aprendizaje.

Para avanzar hacia la educación inclusiva, todo centro educativo debe plantearse cuatro retos: “volver a pensar el currículum, repensar la diversidad de manera amplia, reestructurar la cultura y organización del centro y reconstruir la organización del aula”(Moriña, 2004, pp.107).

Categoría 4. Imagen y expectativas. Difusión de su labor. Objetivo: Considerar el impacto que produce la atención a la diversidad en la comunidad educativa.

La comunidad educativa está muy contenta con la labor que realiza el equipo que atiende a la diversidad. Todo esto hace que cada año más familias quieran escolarizar a sus hijos en este centro. Esta realidad nos lleva a pensar que la sociedad en general desconoce los cambios que se han producido en cuanto a la escolarización del alumnado con n.e.a.e. Estos cambios justifican que una escuela inclusiva es la mejor opción para atender a la diversidad de todo el alumnado. Diferentes autores como Stainback (1990), Arnáiz (1993), entre otros, constatan que la inclusión total del alumnado es uno de los mejores enfoques educativos que deben poner en marcha las escuelas. Desafortunadamente, muchas familias no están al corriente de estas políticas educativas.

Por lo tanto, es necesario promover y compartir experiencias inclusivas en todas las escuelas con la finalidad de mejorar las prácticas educativas.

Categoría 5. Obstáculos y facilitadores. Objetivo: Conocer las barreras que dificultan la atención a la diversidad y reconocer los facilitadores que promueven aprendizaje del alumnado.

Una de las barreras que dificultan atender a la diversidad, es que el alumnado recibe el apoyo en pequeños grupos, por lo que la atención no es individualizada. Esta situación desemboca que los estudiantes no estén totalmente centrados en su tarea y molesten al resto de discentes. Además, de esta forma, el alumno no aprovecha totalmente su hora de apoyo.

En lo que respecta al modelo integrador que sigue el centro, la inserción del alumnado en su grupo clase es parcial y condicionada, ya que sale de su clase para asistir al aula de integración, provocando que se establezcan pocas relaciones interpersonales con los compañeros/as. Por el contrario, una de las grandes ventajas que favorece la escuela inclusiva es el fomento de una gran cohesión grupal a través de sus prácticas educativas. Según Jiménez y Vilà (1999, p.199), la inclusión se define como:

“un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, etc., que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”.

Otro de los obstáculos encontrados, es la manera que tiene el equipo directivo de plantear las sustituciones del profesorado. La PT es la primera encargada de sustituir al docente que falta en educación infantil, primaria y secundaria. Este hecho entorpece el ritmo del alumnado con n.e.a.e debido a que no reciben el apoyo. La evidencia es muy clara, estos niños siguen siendo uno de los grandes olvidados de nuestro sistema educativo.

Por último, en las entrevistas como en el grupo de discusión, el profesorado manifestó grandes problemas para atender a las necesidades de todo su alumnado, por falta o escasez de formación en relación a este tema en cuestión. Así, el centro debería hacer frente a esta barrera estableciendo cursos de formación a todo el claustro de profesores.

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los intereses y prioridades educativos de la sociedad actual, se convierte en el factor clave para

conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes y contribuye, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad. (Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, 2014, p. 12). En definitiva, la labor para responder a la diversidad no se centra en el trabajo individual enfocado únicamente en el alumno sino en una actuación compartida en colaboración con el resto de profesionales que participan en el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos, en la respuesta a la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Actas del Congreso Guztientzako Eskola Departamento de Educación, Gobierno Vasco (2005).
- Ainscow, M. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2.
- Bardin, L., & Suárez, C. (1986). *El análisis de contenido* (1st ed.) Madrid: Akal.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. *El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- De la torre, S. (1994). Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación. Madrid, Dykinson.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 19-30.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Escribano, A. y Martínez A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea, 152 pp.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1994). *Data Management and Analysis Methods*, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994) (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 428-444.
- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants; *Sociology of Health*, 16 (1), 103-21.
- LACE (1999): *Introducción al estudio de caso en educación*. Cádiz: Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Cádiz.
- Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Algibe.
- Mucchielli, A. (1998). *Psicología de la comunicación* (1st ed.) Barcelona : Paidós Ibérica.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. The Falmer Press. London.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Stake, R.E. (1995) *The Art of Case Study*. Sage. London.
- Stake, R.E. (2006). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Walker, R. (1983). *La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*, en Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.) (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid: 42-82.
- Yin, R. K. (1989): *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5*, Sage Publications, London.

Referencias legislativas

- Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Junta de Andalucía (2007a). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*.

Junta de Andalucía (2008). *Orden 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.*

Junta de Andalucía (2015). *Decreto 97/2015, de 3 de Marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de la Educación Primaria en Andalucía.*

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Cantabria. (2004). *La atención a la diversidad. Una propuesta para los centros educativos.* Recuperado de:

<http://ldei.ugr.es/ani/images/normativas/AtencionDiversidad.pdf>

(marzo 2017)

ACTITUDES AMBIENTAL EN ZONAS RURALES EN MEXICO

* L.S.S.M.A. María Guadalupe Martínez Treviño

* M.C. Catalina Vargas Ramos

RESUMEN

Los problemas ambientales son sin duda la principal problemática que enfrenta la humanidad, desde el calentamiento global, el agotamiento de los recursos naturales, cambio climático, desastres naturales y el deterioro del medio ambiente, así mismo el impacto que nos genera va directamente ligado a nuestro comportamiento y forma de pensar llegando a modificar el estilo de vida que teníamos, como los excesos y crecimiento desmesurado, los especialistas consideran que llegaremos a un punto en el que será imposible reparar el daño causado al medio ambiente (Márquez 2011) Por lo que proteger el ambiente y conservar los recursos naturales son algunas de las actitudes ambientales que influyen en los comportamientos pro ambientales de una persona ya sea individual o colectivamente estando a favor o en contra de la conservación del ambiente. (Rivera, 2009).

Palabras clave:

Actitudes ambientales

Problemas ambientales

Agotamiento de los recursos

Introducción

La palabra ambiental toma un gran realce en 1975 cuando por primera vez es mencionada en la reunión celebrada en Estocolmo, es aquí donde se reconoce la gravedad de los problemas ambientales, y surge que las posibles soluciones para combatirlos se encuentran centradas en la necesidad de implementar la educación ambiental y las actitudes ambientales en la población (Vargas, 2011).

Sin embargo es a finales de los 90 que se empieza a identificar la causa principal de los problemas ambientales, y se deduce que estos están íntimamente ligados con el desmedido crecimiento de la , los acontecimientos estaban incorporados a problemas como la evolución de la crisis de energía, el uso excesivo de combustibles, la inequidad de áreas verdes, y uno de los principales problemas es la enorme demanda que existía de construcciones, de ahí en adelante surge la preocupación o el interés enfocado al medio ambiente formando las primeras iniciativas por efectuar a favor de las conductas a nuestro medio ambiente o también conocido como pro-ambientales, lo que dio origen a las actitudes ambientales. (Mendieta, 2014).

Ya que los problemas ambientales son sin duda la principal problemática que enfrenta la humanidad, desde el calentamiento global, el agotamiento de los recursos naturales, cambio climático, desastres naturales y el deterioro del medio ambiente, así mismo el impacto que nos genera va directamente ligado a nuestro comportamiento y forma de pensar llegando a modificar el estilo de vida que teníamos, como los excesos y crecimiento desmesurado, los especialistas consideran que llegaremos a un punto en el que será imposible reparar el daño causado al medio ambiente. (Márquez, 2011)

Por lo que la necesidad de implementar medidas correctivas a fin de hacer frente a esta problemática, es de vital importancia es así que la educación ambiental juega un papel muy importante para el fomento y generación de actitudes ambientales, credos y valores que mejoran el desarrollo social, y el crecimiento humano, así mismo el generar un compromiso mediante la formación de valores y actitudes pro-ambiental los cuales permiten a las sociedades preservar y mejorar su calidad de vida logrando con esto un equilibrio armónico entre el ser humano y su entorno conocido como desarrollo sustentable (Calixto, 2012)

Aunque actualmente las diferentes reformas educativas que se han puesto en marcha en México se incorporan en sus objetivos la protección del medio ambiente y la creación de una sociedad de acuerdo a la sostenibilidad, principalmente con los estudiantes de niveles de educación obligatoria la solución sería la fomentación de este tipo de educación en todos los niveles y empezar a educar a los alumnos para la conservación del medio ambiente, de

igual manera aportando conocimiento, actitudes, valores y conductas a favor del desarrollo sustentable. (Álvarez, 2009)

Por otra parte, los problemas ambientales que afectan la salud, no solo se puede culpar a las autoridades por la falta de habilidades para proteger el entorno, como el mal manejo de la basura, la deficiente administración de los recursos, entre otras cosas, sino también con las actitudes y comportamientos de cada persona de la comunidad. Proteger el ambiente y conservar los recursos naturales son algunas de las actitudes ambientales que influyen en los comportamientos pro ambientales de una persona ya sea individual o colectivamente estando a favor o en contra de la conservación del ambiente. (Rivera, 2009)

METODOLOGIA

La metodología para esta investigación es de tipo descriptivo cuantitativo, la utilización del método para los resultados obtenidos, fue el instrumento de medición de actitudes ambientales usado por Smith-Sebasto y Semrau (2004) el Children's Attitudes Toward the Environment Scale [CATES], diseñado por Musser y Malkus (1994) para medir las actitudes ambientales.

Este instrumento consta de 25 ítems evaluados por una escala tipo Likert de 4 puntos que identifica un grado creciente de actitud ambiental, siendo 1 la respuesta que refleja menor actitud y 4 aquella que refleja mayor actitud.

El contenido de los ítems contempla una relación de 5 importantes temas ambientales, los cuales se mencionan a continuación en la tablas 1.

T.1 Temas ambientales CATES
Conservación
Reciclaje
Derechos/protección de los animales
Apreciación de la naturaleza
Contaminación

RESULTADOS

En los resultados obtenidos se pudo determinar que los habitantes en zonas rurales poseen el 20% de actitudes ambientales altas mientras que el 80% de ellos cuentan con actitudes ambientales bajas. (Observar grafica)

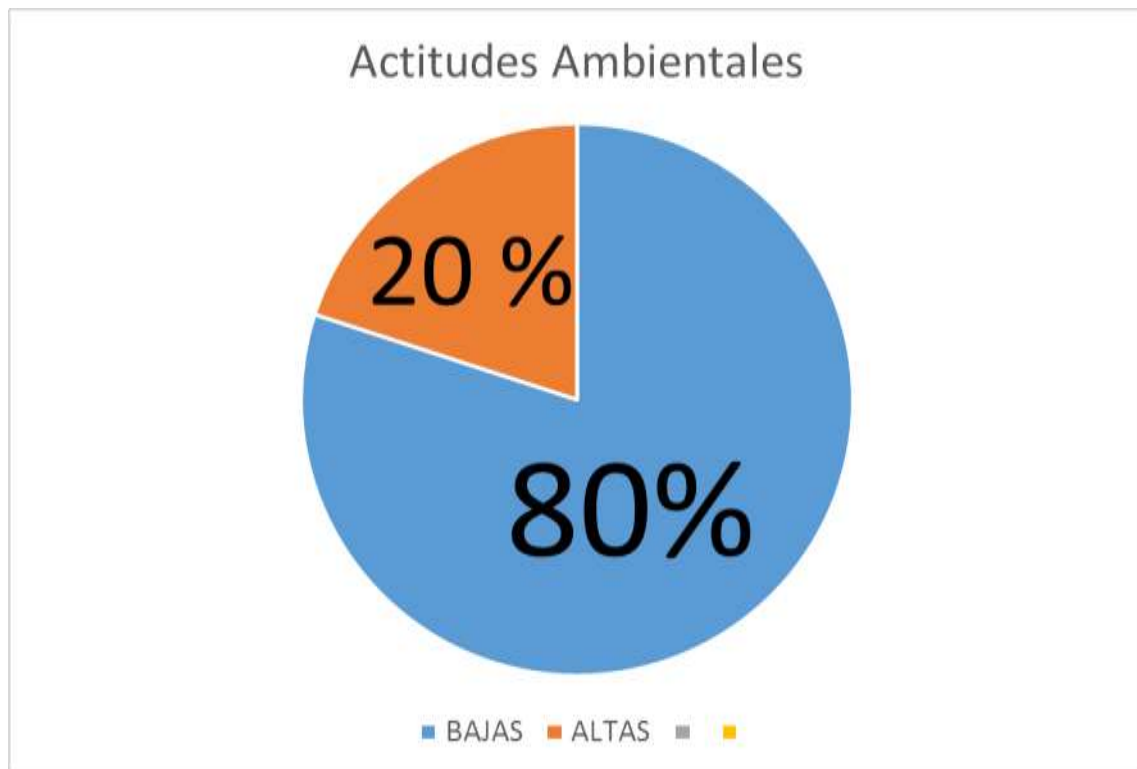
POBLACION:



HOMBRES: 48%



MUJERES: 52%



CONCLUSIONES

Las actitudes ambientales son la parte crucial para poder solucionar la problemática ambiental que se vive actualmente en México, aunque de antemano se sabe que no es la única variable que interfiere en cuanto a los problemas ambientales, se debe tomar en cuenta que no basta con el conocimiento que tenga la población en el ámbito ambiental, si no que se debe de hacer una interrelación de los conocimientos y las actitudes ambientales,

aunque por los resultados de esta investigación se da el entendido de que en la zonas rurales las actitudes ambientales son bajas es imprescindible establecer mecanismos para el fortalecimiento de las actitudes ambientales, ya que sin ellas no se podrá solucionar la problemática ambiental, es importante más en este tipo de zonas el fomentar y dar a conocer los beneficios que se pueden obtener, al tener actitudes ambientales positivas, como por ejemplo la separación de basura para compostaje, que les ayudara a tener sus tierras fértiles.

REFERENCIAS.

Álvarez, P. & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidactica* Vol. 14 (2) pp. 245-260.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512724006.pdf>

Mendieta, H., Milena, P. & Gutiérrez, G. (2014). Actitudes ambientales hacia el agua, una exploración en estudiantes del municipio de Ventaquemada (Boyacá). *Revista Luna Azul*. (39) pp. 40-62

Disponible **en:**
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-24742014000200004

Campos, M., Pasquali, C., Peinado, S., (2008) Evaluación psicométrica de un instrumento de medición de actitudes pro ambientales en escolares venezolanos. *Paradigma* v.9 (2) **Disponible en:**
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000200008

Rivera, M. & Rodríguez, C. (2009). Actitudes y comportamientos ambientales en estudiantes de enfermería de una universidad pública del norte del Perú. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*. Vol.26 (3) pp. 338-342

Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v26n3/a12v26n3.pdf>

Vargas, C., Medellín, J., Vázquez, L. & Gutiérrez, G. (2011). Actitud ambiental en estudiantes del nivel superior. *Revista Luna Azul*. (33) pp. 31-36

Disponible en: http://200.21.104.25/lunazul/downloads/lunazul33_4.pdf

Calixto, R. (2012) Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, N° de edición (55), octubre-diciembre, 2012,

pp. 1019-1033.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14024273002.pdf>

Disponible

en:

EL PAPEL DE LA LITERATURA AUDIOVISUAL EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL PARA LOS ESTUDIANTES IRAQUÍES

Intidhar Ali Gaber

Facultad de Lenguas, Universidad de Bagdad

eperaali@yahoo.com

Resumen: El estudio se inscribe en el ámbito didáctico, se trata del uso de la Literatura como recurso para el aprendizaje, en especial las novelas audiovisuales, recoge la opinión general de los investigadores, tanto positivamente como negativamente, sobre este método y exponemos una visión general sobre Literatura audiovisual, concretamente, la Literatura infantil. Asimismo, se propone el empleo de recursos literarios audiovisuales en la clase de comprensión y se aplica al estudio sobre el cuento clásico “*el jorobado de Notre-Dame*”. El objeto de la propuesta se centra en crear un método de aprendizaje colaborativo para la clase de comprensión lingüística.

Palabras clave: Literatura audiovisual, aprendizaje, comprensión, cuento clásico.

Introducción

El uso de la literatura, concretamente, audio visual, como elemento en el proceso de la enseñanza del lenguaje es muy útil para los estudiantes, a veces ayuda al profesor a perfeccionar su tarea didáctica de forma completa, sobre todo si se trata del desarrollo de la competencia lingüística del estudiante en la lectura, la comprensión, la traducción y también en la conversación, ya que constituyen elementos fundamentales para aprender cualquier idioma.

El problema al que se enfrentan los estudiantes del español en Irak consiste en que no comprenden todo que lo escuchan aunque comprenden lo que leen, además están aprendiendo la lengua lejos del contacto con la gente nativa.

Desde mi punto de vista, es necesario que el estudiante reconozca el acento de la pronunciación del español nativo y sus dialectos a través de escuchar las obras literarias poéticas, teatrales y películas que pertenezcan a las obras literarias adaptadas o textos novelísticos que estén acompañados de dibujos, de caricaturas o historietas. Por esta razón he elegido el tema: ***“El papel de la Literatura sonora y visual en el desarrollo de la competencia lingüística del español en Irak”***.

En cuanto al interés por estudiar este tema se debe a las siguientes razones:

- Crear un entorno lingüístico vinculado con la cultura española hace que los estudiantes disfruten de la lectura y la comprensión durante la enseñanza.
- Animar a los profesores a utilizar la literatura sonora y visual (Nuevas Tecnologías) junto a los métodos mecánicos, formulando preguntas y ejercicios que contribuyan a conseguir un nivel avanzado.
- Activar la memoria del estudiante en el acento del nativo español y acostumbrarlo a escucharlo, de vez en cuando, para que sea capaz de distinguir y comprender tanto el español escrito como el hablado, especialmente, esto le servirá mucho si va a trabajar en el ámbito de la traducción.

Este estudio trata de representar una breve visión general sobre las ventajas del uso de los textos literarios en el ámbito didáctico del idioma que comprende tres tipos: literatura escrita sonora y audiovisual, sus motivos y la manera de su utilización práctica.

Finalmente, ponemos como ejemplo práctico de literatura clásica infantil *El Jorobado de Notre-dame*, que es una adaptación literaria audiovisual de la novela francesa *Los Miserables* del escritor Víctor Hugo en la asignatura de comprensión para estudiantes iraquíes del curso segundo.

Teoría de la enseñanza del español dentro del texto literario

El tema de la utilización de los textos literarios como material didáctico para aprender idiomas extranjeros ha sido un tema de debate para muchos investigadores, literarios y lingüísticos. Hay quienes estaban a favor de esta teoría y otros se ponen en contra. Por este motivo vamos a exponer ventajas y desventajas del uso de lenguajes literarios en la enseñanza del español.

El motivo de aprender un idioma extranjero consistía, hasta hace unos años, en que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma

(de origen u original). De esta manera, el uso de la literatura pasó de ser un medio a convertirse en un fin, y todo giraba a su alrededor (Zúñiga Lacruz, 2015, p.4).

Posteriormente, la literatura se eliminó, pues se la consideraba superflua en el proceso de adquisición de un idioma, puesto que se entendía que contribuía de modo muy limitado al objetivo de enseñar gramática del idioma debido a su complejidad estructural y a su uso particular del lenguaje. Se argumentaba también que el estudio de la literatura escasamente ayudaría a los alumnos a alcanzar sus objetivos profesionales o académicos y que, desde el punto de vista cultural, aportaba una perspectiva determinada que podía resultarles demasiado compleja. Pero, si los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora. Pueden facilitar, asimismo, la inmersión en una cultura extranjera aumentando la comprensión que los alumnos tienen de esta y ayudándoles a desarrollar una “conciencia cultural” más amplia.

La lectura y el trabajo con textos seleccionados de la producción literaria de la lengua meta tiene, pues, un doble interés: por una parte, por el posible valor referencial de los contenidos del texto, que para el alumno y lector suponen una apertura y ampliación de su conocimiento del mundo y una motivación hacia la lectura; por otra, por la función de complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de L2.

Romero indica tres puntos principales que favorecen la cuestión de utilizar los textos literarios en la enseñanza de la lengua (Romero, 1998, pp.3801-381), justificando su posición por las ventajas que aportan los textos literarios en diversos aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos culturales para el aprendizaje de la lengua. Los tres puntos están citados por la investigadora La Cruz en su artículo *Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria*:

“Son tres las razones que justifican la inclusión del comentario de textos en la programación de la enseñanza del español como lengua extranjera: Acercar al alumno el análisis literario, presentarle la historia socio-cultural española y ayudarle a perfeccionar su lengua española (área gramatical y conversacional)” (La Cruz, 2015, p.6).

Además de lo mencionado, añadimos otra opinión lingüística que muestra que el texto literario es un texto más adecuado para el proceso del desarrollo de la competencia lingüística. Desde el punto de vista lingüístico, el texto literario es, frecuentemente, una muestra de lengua de nivel culto y, por consiguiente, tiene muchos rasgos en común con otros textos no literarios del mismo nivel (Abad Nebot, Ferraz Martinez, 1968, p. 222).

Los procedimientos de utilización de la lengua que se emplean en estos textos vienen condicionados, fundamentalmente por la situación particular que soportan en el proceso comunicativo y por la finalidad específica de tipo estético que le es propia.

El texto, literario, irá a parar a distintos lectores en distintas situaciones y en distintas épocas, de manera que, en rigor, el receptor concreto no mediatiza, de hecho, la comunicación que se produce en diferentes lecturas.

El análisis de varios fragmentos literarios pretende que el alumno tenga una adecuada experiencia sobre la vida de los textos y develar la pluralidad expresiva e idiomática del lenguaje: el lenguaje literario es así una representación más en el proceso de la comunicación.

La finalidad de los textos literarios, como un apartado de la selección textual, no pretende agotar ni siquiera informar sobre el contenido histórico de la literatura, sino clarificar que la variedad de los hechos lingüísticos se corresponden metodológicamente con las representaciones de las competencias elocucionales, idiomáticas o expresivas de la comunidad de hablantes donde el alumno se ubica.

La literatura se oferta, pues, como plasmación del saber expresivo que se vierte en la adquisición histórica del valor connotativo de la palabra. Se pretende que esta íntima relación entre lengua y literatura no se fraccione desde ninguna perspectiva del análisis.

Pudiendo extraer con su utilización conclusiones parciales del análisis global donde el alumno debe comprobar la inseparabilidad de las relaciones literarias y lingüísticas, expresivas e idiomáticas.

El comentario de textos literarios se subordina, pues, a una primera explicación de la competencia del nivel idiomático y de la operatividad de sus disciplinas lingüísticas. Partiendo de este presupuesto se llega luego al complejo mundo de la connotación desde la perspectiva de estas bases científicas del análisis (Ibíd.).

Literatura audio visual y comprensión lingüística

¿Qué es la literatura visual? Según la definición de Victoria Alsina Keth, la literatura visual, “es adaptación cinematográfica propiamente dicha; es decir, la conversión de una obra literaria (normalmente novela, pero también, más raramente, relato corto u obra teatral) en película” (Alsina Keth, 2005, p. 115).

La adaptación de los textos literarios apareció en los inicios del cine, los directores han basado sus guiones en obras literarias, trasladando la literatura a este nuevo medio; por

ejemplo, Cattrysse encontró que aproximadamente el 70% del corpus que habían seleccionado eran guiones basados en novelas y no realizados directamente para el cine (Ibíd, p. 56.). Este proceso de préstamo se ha llevado a cabo tanto con obras y autores clásicos y consagrados, como con obras consideradas marginales en el canon literario, con obras muy conocidas así como con obras poco conocidas, con obras muy antiguas y con obras contemporáneas. La selección de la obra o del autor en el que se va a basar el guión de una película depende de la popularidad de una obra o de un autor, ya que el hecho de basarse en una obra popular o escrita por un autor popular es un factor significativo de atracción de público, al lado de otros factores como el director, los actores, el género, etc. Tal como asegura Mc Farlan (1996, p.7), los lectores que han disfrutado de una novela tienden a ir a ver la película basada en ella, si ésta se realiza. O al contrario, la novela visualizada despierta el deseo y ánimo al espectador a conseguirla de forma original o escrita para leer la obra integra.

Este fenómeno de las obras literarias visualizadas comienza a entrar en el ámbito didáctico como recurso para la enseñanza del idioma por varios beneficios que dan al alumno: el valor atractivo para el lector y facilita el proceso de la comprensión de la lectura, y para leer y aprender más en menos tiempo, el tiempo necesario para que un alumno o alumna lea una obra literaria por completo suele ser limitado, más si es para una asignatura que pretende utilizarla como recurso didáctico sin que la propia pieza sea parte del temario, para maximizar ese tiempo se propone utilizar de forma simultánea una obra literaria junto con una adaptación audiovisual de calidad, por otro lado, las adaptaciones literarias reducen y concentran diferentes aspectos de la trama, por lo tanto, facilitan su análisis e interpretación por parte del alumno (Velasco y Cabaleiro, 2014, p.7). Generalmente, con esta técnica el estudiante será capaz de obtener velocidades de lectura si le falta tiempo para la lectura o le cuesta comprenderlo cuando lee, según Brunet Défalque:

La importancia de la habilidad visual y la facilidad lectora. Un buen lector lee bien en todas las formas de comunicación, es decir, capta correcta y fácilmente su contenido, sea cual sea el soporte que presenta la lectura. Para ello, se necesita poseer una habilidad visual que responda a las exigencias de la lengua escrita. Por ello, la expresión de “facilidad lectora” hace referencia a un conjunto de condiciones fisiológicas de las que resulta una lectura fácil y eficaz. Lectura visual, es decir, comprender con los ojos, es más rápida que la lectura oral, capta las palabras del texto con los ojos y se pronuncian (Gil Muñoz, 2013, pp. 11-12).

Entonces, el uso de esta técnica en la enseñanza asegura rapidez del desarrollo lingüístico, esto alude al informe presentado por Juan Manuel Casado (1982) sobre la enseñanza de lengua y cultura españolas en Iraq.

El entrenamiento de las habilidades perceptivo motoras produce un incremento de habilidades lingüísticas, este centro dispone de fondos de fonoteca y fototeca cuya utilización en el presente año no se hará efectiva, debido a que el material reproductor disponible no funciona correctamente a causa de su antigüedad. Por lo cual se hace necesario, con urgencia, reemplazar dicho material. De este modo, se conseguiría poner en marcha un gran número de actividades no docentes tales como: audición musical, exhibiciones de programas audiovisuales, acompañamiento con diapositivas en las conferencias de arte, etc., que reafirmarían en su interés por nuestra lengua al alumnado y atraerían a otros estudiantes nuevos.

Para finalizar esta breve exposición consideramos de vital importancia el que llegue a instalar en el centro sistemas audiovisuales individualizados en sonido e imagen o bien sólo en sonido, para poder garantizar una enseñanza de nuestra lengua competitiva con la de otros centros extranjeros instalados en esta capital (Manuel Casado, 1982, p. 116).

Con paso del tiempo y el apoyo que presentaron muchas embajadas de diferentes países que están Irak hacen ahorrar los laboratorios de audición que ayudan a elevar el nivel del estudiante en la lengua en los centros que dedican a la enseñanza del idioma. Ahora la situación es diferente en el siglo XXI, no hay dificultad, porque es fácil conseguir el materia audiovisual, incluso el material de las obras audiovisuales o sonoras y audiovisuales existen en las bibliotecas electrónicas y se puede conseguir de manera gratuita; sin embargo, no todos los profesores utilizan este método porque quizá le faltan la estrategia de manejarlos.

Hoy en día, la literatura audiovisual constituye una parte importante en el terreno de estudios superiores de algunas universidades, como la Universidad de Granada, donde crearon en el año 2010 un programa de teoría de literatura y arte y literatura comparada en el Departamento Lingüístico general, donde se programó (o se planificó) una asignatura que busca relacionar entre la literatura y arte, concretamente, hacer comparación entre la novela escrita y su visualización. En este programa doctoral hay algunos doctorandos hispanohablantes afirman que este tipo de ejercicio de la literatura comparada crea una analogía entre lenguaje visual y verbal, lo cual sirve mucho para elevar la competencia lingüística al nivel de lectura y comprensión¹.

¹ Estoy hablando de mi prueba personal

Por otro lado, esta técnica ocupa un lugar destacado en el ámbito de la enseñanza de la traducción audiovisual, pues la popularidad de los medios audio visuales y el deseo de tantos estudiantes que se dedican a los medios de comunicación obligaba a los círculos universitarios a prestar la atención que merecen los textos audiovisuales traducidos y su proceso de traducción.

En la traducción audiovisual de las obras literarias, es decir, la traducción a otra lengua de las partes lingüísticas de una obra, sea mediante doblaje, subtitulación u otros medios, los textos cinematográficos condicionan la labor del traductor por lo que el texto cinematográfico es un tipo de texto audiovisual. Generalmente, con el conocimiento más profundo de las adaptaciones literarias por parte de los alumnos y profesionales podrán evitarse errores como los que solemos encontrar y que no son debidos únicamente a un desconocimiento de la lengua de partida, sino a un desconocimiento cultural del medio (Segovia, 2005, pp. 85- 86).

Por último, dentro del ámbito de la traducción, el estudio del doblaje y la subtitulación y de las relaciones que se establecen entre el cine y la literatura está viviendo un desarrollo espectacular y tiene una presencia cada vez mayor entre estudiantes, investigadores y profesionales, seguramente, gracias a su carácter novedoso e interdisciplinar, que hace que trate un campo muy atractivo. De sus frutos podrían beneficiarse investigadores, docentes y profesionales del mundo de la traducción audiovisual, de traducción literaria y del cine.

En esta línea proponemos la integración de las novelas audiovisuales de literatura infantil en la clase de comprensión lengua y como material que complementa la recepción literaria².

Desde los cuentos clásicos narrados que nos dejaron suspirando en la infancia, hasta la lectura de novelas, poesía y teatro en las sucesivas etapas de nuestra vida, recorreremos una herencia cultural literaria que, sin duda a penas, no nos deja indiferentes. Sin embargo, esta hegemonía narrativa de la literatura empieza a descender a mediados del siglo XX, cuando el cine ya se ha instituido como forma narrativa audiovisual que también nos hace soñar, imaginar e reinventar fábulas sobre el mundo.

En este momento, la mirada adquiere un nuevo poder a la hora de relatar las emociones, de comprender el mundo, de suspirar ante la pantalla. Somos presas de la imagen.

² Presupuestos teóricos a cerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura *El doctor* L. Álvarez Álvarez (1996) se refiere a una significativa clasificación de textos científicos, pragmáticos y artísticos los cuales sustentan en principios a los definidos por Almaguer Luaiza, (1997): el cual clasifica los textos desde una perspectiva didáctica en transaccionales o cognitivos, interaccionales o comunicativos y literarios o artísticos. Textos literarios o artísticos.

Las reflexiones que desarrollamos en los siguientes apartados se fundamentan entre la lectura literaria y la lectura audiovisual como piedra angular para diseñar secuencias didácticas en el área de lengua de primaria que establezcan las relaciones entre dos formas de narrar distintas. Palabras, sonidos e imágenes que, sin duda, se complementan por su capacidad de dar sentido y reflexionar sobre nuestra realidad e identidad. Para contextualizar las características de la sociedad actual en las que compartimos los procesos de enseñanza y aprendizaje es obligatorio apuntar las ideas básicas sobre la sociedad de la información. A continuación, desarrollaremos la mirada del espectador actual para centrar la atención ante la complementariedad de la recepción literaria y la cinematográfica como propuesta para mejorar la competencia lingüística y literaria de los estudiantes.

Por este motivo, nuestra propuesta defiende la lectura audiovisual cinematográfica en su sentido más clásico como contrapunto a otro modo de narrar, el literario, con la finalidad de establecer relaciones intertextuales que faciliten la comprensión y expresión en ambos lenguajes.

La literatura infantil y juvenil, en su sentido más clásico, debe introducir producciones de animación y películas para conseguir situaciones de enseñanza y aprendizaje que sean significativas para el alumnado y que desarrollen el intertexto lector entre ambos lenguajes. En el siglo XIX, la subjetividad social se constituyó a partir de la práctica de la lectoescritura, en el siglo XX, a partir de la escucha –se ponía el acento en la comunicación-, y en el siglo XXI, a partir de la mirada, es el siglo del espectador. Entonces, bajo ciertas condiciones la mirada puede ser una experiencia de pensamiento (Corea, 2004, p.185).

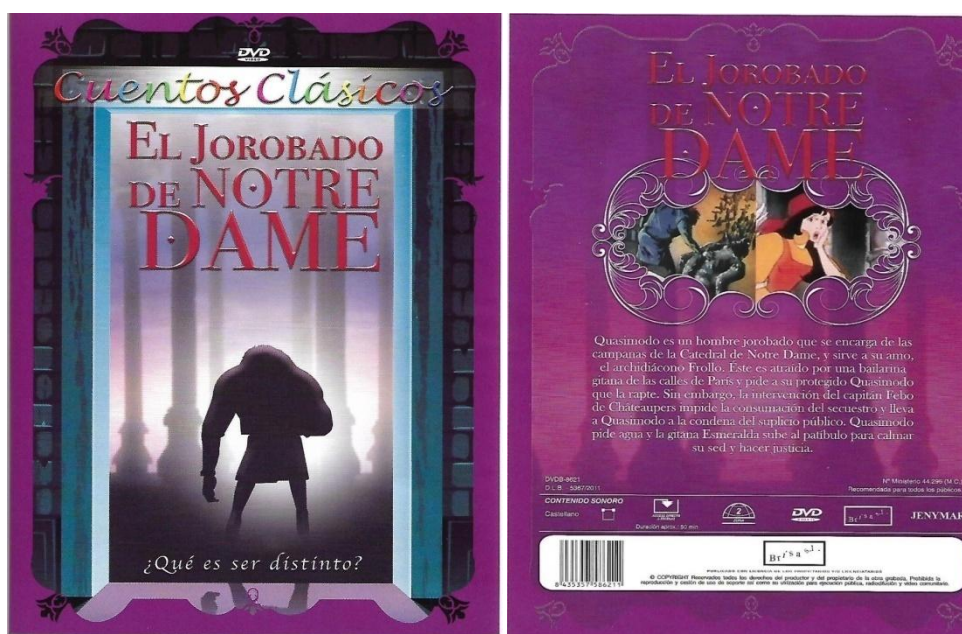
Comprensión audiovisual a través de la literatura infantil

En esta apartado, aplicamos en la práctica la literatura audiovisual como material de la comprensión en el ámbito del aprendizaje del lenguaje, hemos elegido material de contenido sonoro en lengua castellana, el cuento clásico *El Jorobado de Notre Dame*, es una adaptación fílmica de la novela clásica de *Los miserables*, del escritor francés Víctor Hugo.

Sus protagonistas son figuras de dibujos animados, el lenguaje de sus personajes es sencilla y su guión comprende una colección de hechos que giran alrededor de Quasimodo, un hombre jorobado que se encarga de las campanas de la catedral de Norte Dame, y sirve a su amo, el archidiácono Frollo. Éste es atraído por una bailarina gitana de las calles de París y pide a su protegido Quasimodo que la rapte. Sin embargo, la intervención del Capitán Febo de Chateaupers impide la consumación del secuestro y lleva a Quasimodo a la condena del

suplicio público. Quasimodo pide agua y la gitana Esmeralda sube al patíbulo para calmar su sed y hacer justicia³.

El video de *El Jorobado de Notre Dame*



Este material de la comprensión literaria audiovisual fue elegido para los estudiantes del español iraquíes del curso segundo. Respecto a la manera de manejar el material en la comprensión, seguimos una serie de métodos de ejercicios básicos para el aprendizaje de lenguaje dentro de la integración visual y auditiva que expone Ana Miranda Casas en su libro *Introducción a las dificultades en el aprendizaje* (Miranda Casas, 1986, p. 158), los cuales son los siguientes:

- 1- Señalar qué frase de una historia oída no tiene sentido.
- 2- Responder a preguntas sobre cuestiones acontecidas en una historia (quién, qué, cuándo, dónde, por qué y cómo).
- 3- Responder a preguntas sencillas sobre una narración que ha escuchado.
- 4- Descubrir en frases orales, dichas por el recuperador, una palabra que no resulta acorde con el resto de contexto.
- 5- Indicar la palabra que falta en una frase que se ha escuchado incompleta.
- 6- Repetir frases que se han escuchado de una manera demasiado rápida.

³ El material de contenido sonoro: DVD, VIDEO, 2011, Brisas., número Ministerio 44.296(M.C.) recomendada para todos los públicos.

Hemos tenido en cuenta todos los métodos anteriores, sin embargo se da mucha importancia al método número (2), porque parece más adecuado para aplicar la práctica, se explican las palabras y frases nuevas, luego elaboramos una serie de preguntas, después de cada escena visual del cuento *El Jorobado de Notre Dame*, sin embargo, antes de entrar en el material hay que tener en cuenta algunas consideraciones generales; es necesario realizar una evaluación inicial de contenidos que indique el nivel de conocimientos que la clase posee sobre el tema.

Es preferible que se haga oralmente, serían suficientes unas preguntas concretas como por ejemplo:

¿Quién es el autor de la novela audiovisual?, ¿Cómo comienza la primera escena de la novela?, ¿Cómo se llama el Jorobado de Notre Dame y cuál era su función en la catedral?, ¿Quién intenta raptar Esmeralda? y ¿su intento ha tenido éxito?, ¿Dónde vivía Esmeralda?, ¿Qué significa el nombre de Febo?, ¿Por qué acepta Esmeralda casarse con el poeta? , ¿Quién da el agua a Qasimodo y cómo?, ¿Quién ordena azotar al jorobado?, ¿Dónde pide el capitán ver a Esmeralda?, ¿Quién apuñaló a Febo?, ¿Cómo era el fin de la novela?, etc. Puede hacerse una pregunta por cada secuencia de las que a continuación se consideren necesarias.

En ningún momento los alumnos deben pensar que se les está haciendo un examen, por eso es conveniente que se haga de manera oral y que respondan voluntariamente. La finalidad que se persigue es ver lo que saben y que se den cuenta de lo que desconocen. No importa si las respuestas son desastrosas. Hay que asegurar que todos serán/sean capaces de contestarlas bien, ya que esos son los objetivos que deben alcanzar (Ángel López, Isabel Llácer y otros, 1991, p. 285).

Luego, hacemos una prueba para 32 de los estudiantes, escribir un argumento sobre el cuento, los resultados de la evaluación (realizada anteriormente) fueron positivos: 32 de los estudiantes aprobados y sus notas, con diferencia, fueron altas y bajas.

Para finalizar el trabajo y lograr un resultado decisivo, formulamos una encuesta para saber la opinión general sobre la utilización de los textos literarios audiovisuales en la enseñanza del lenguaje, por este motivo, preparamos una encuesta sencilla que consta de una pregunta con tres respuestas, de las que el alumno debe elegir la correcta o más correcta. El número de los encuestados fue 50, entre profesores que enseñan lenguaje y estudiantes que eran anteriores que hicieron esta prueba. Este fue el contenido de la encuesta:

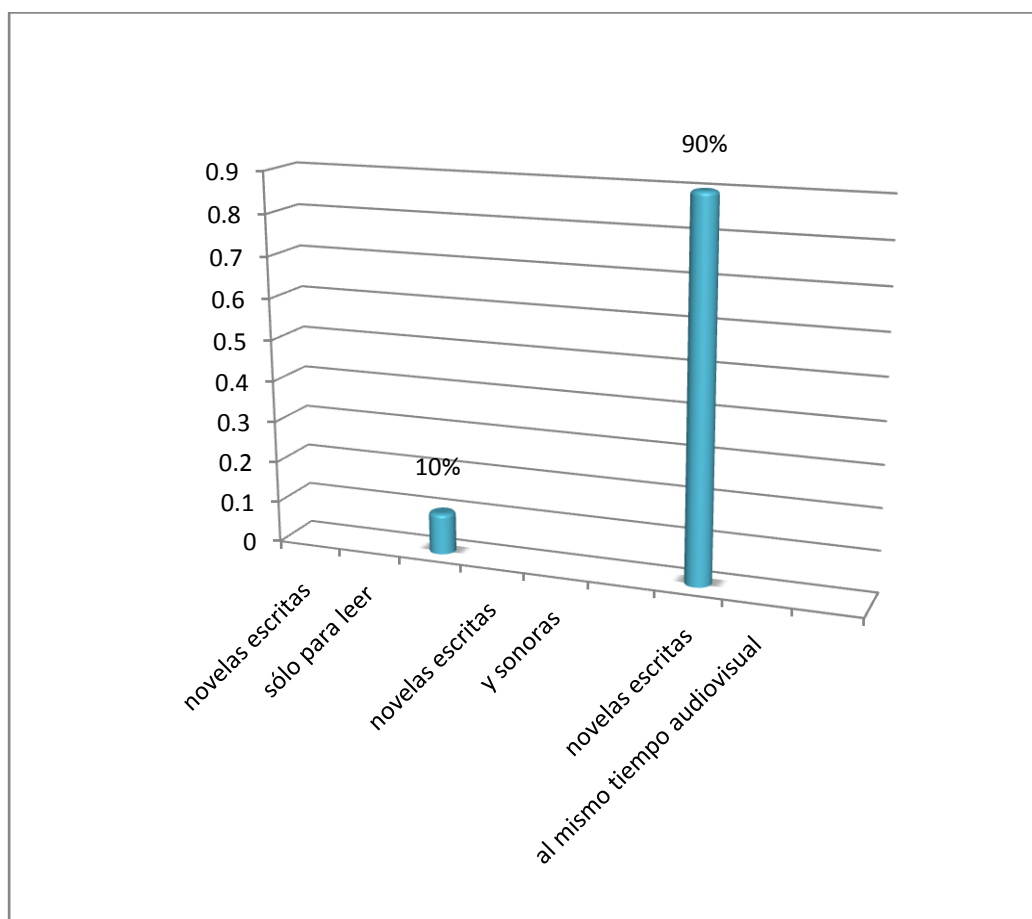
Marcar la manera que te parece más eficaz para la enseñanza del español

¿Qué material prefieres que sea en la literatura de la comprensión?

- 1- Que sean novelas escritas sólo para leer ☐
- 2- Que sean novelas escritas y sonoras. ☐
- 3- Que sean novelas escritas y, al mismo tiempo, audiovisuales. ☐

El resultado era muy positivo, pues el 90% de los encuestados prefieren ver los textos que sean de vídeo de novelas literarias adaptadas, mientras que el 10% prefieren que sea, el material para la enseñanza del lenguaje, novelas escritas sólo para leer.

Gráfico que muestra el porcentaje de los tipos de literatura que se utiliza para la comprensión.



Finalmente, tanto la prueba trimestral como la encuesta el resultado fue positivo para poner este estudio en práctica. Esto indica que este método contribuye de manera significativa al desarrollo de la capacidad de los estudiantes de español en Irak.

Conclusión

Poner en práctica la literatura como fuente para la enseñanza del español tiene ventajas para aprender la lengua, al mismo tiempo que anima al estudiante a conocer las obras literarias más famosas del mundo literario. La literatura audiovisual motiva al estudiante a expresar y argumentar y crecer el pensamiento a través de la imagen, el sonido y la práctica de los ejercicios.

También es útil para el profesorado como medio complementario de su tarea didáctica que le ayuda para que alcance la información a los estudiantes de manera más directa, válida y natural, porque tales adaptaciones crean un ámbito de convivencia con los alumnos que asisten para verlos, al mismo tiempo, hace que los estudiantes sean conscientes de la grandeza y de la complejidad del lenguaje audiovisual; sin embargo, hace falta considerar la importancia del papel que juega el profesor en el proceso didáctico como elemento intermediario entre el soporte técnico y el estudiante y, en algunas casos, juega el papel del traductor que interpreta o explica las frases o los significados de las palabras usando la pizarra, en esta situación el estudiante ayuda a coger la información de primera mano, sin que necesite buscar en el diccionario. Además, el uso de una cinta de video puede ser un recurso flexible y precioso para el proceso de comprensión, pues permite la parada de la imagen, el rebobinado, y el trabajo detenido sobre las distintas secuencias.

Para que este proceso se desarrolle con eficacia y logre su fin, es necesaria la participación activa e interesada de los estudiantes, de ahí que los profesores deban hallar las estrategias adecuadas, las que irán incorporando a través de la práctica y de la orientación del profesor.

La estrategia más adecuada era elaborar preguntas, las intervenciones y el seguimiento de las actividades de creación y ha sido una manera fructífera realizada con éxito en manejar los materiales audiovisuales para la enseñanza de una lengua extranjera.

La realización de la prueba por escrito a los estudiantes ha sido una parte de esta estrategia para que el profesor determine el nivel de comprensión, igual que la encuesta fue una cosa lógica que fuese común que participaran profesores de la enseñanza de los idiomas junto a la actuación de los estudiantes para la evaluación general del proceso y medir su desarrollo en la clase de comprensión.

Por último, durante la búsqueda de las fuentes, descubrimos que la utilización de la literatura como material para la enseñanza del español como lengua extranjera es un tema muy amplio, no se especifica sólo para la clase de comprensión, sino la traducción audiovisual,

la gramática y el análisis lingüístico a los recursos literarios. Esperamos que este estudio abra paso a los profesores e investigadores a producir nuevas investigaciones especializadas en este terreno.

Bibliografía

Abad Nebot, F.; Ferraz Martínez, A. y otros) 1986). *Curso de lengua Española: Orientación Universitaria*. Madrid: Alhambra.

Alsina Keth, V. (2005). “Adaptaciones cinematográficas de obras literarias: El caso de Jane Austen” en *La traducción audiovisual, investigación, enseñanza y profesión*. Granada: Comares.

Corea, C. (2004) “Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento”, en COREA, C.

Y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Garrido, A. y Montesa, S. (1991) “La literatura en la enseñanza de español para extranjeros”, en *II Jornadas internacionales del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Gil Muñoz, M. (2013). *Propuesta para trabajar la comprensión lectora a través de la literatura infantil*. Segovia: Universidad de Valladolid.

Gómez Redondo, F.(1994). *El lenguaje literario*. Madrid: Edaf.

Iranzo Abelda, A., Milla Lozano, F. y otros (1986). *Lengua española para formación del profesorado*. Madrid: Playor.

López, Á., Llácer, I. y otros (1991). *Guía Didáctica del profesor: Lengua y Literatura castellana*, Madrid: CCIR.

Manuel Casado, J.(1982). *La enseñanza del español en los países árabes*. Marruecos: Universidad de Rabat.

Menouer Fouatih, W. (2009). “La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE”. En *Actas del Taller de Literaturas Hispánicas y ELE*, C. L. Díez Plata, F. E. Puertas Moya y N. Tudela Capdevila (Ed.), 121-1124. Orán: Instituto Cervantes de Orán.

MC Farlane, B. (1996). *Novel to Film. An Introduction to the theory of Adaptation*. Oxford: Clarendon Press.

Miranda Casas, A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Raquel, S. (2005). “Semiótica textual y traducción audiovisual”, en *Traducción audiovisual, investigación, enseñanza y profesión*. 85- 86. Granada: Comares.

Romero, C. y M. Zugasti (1998). *Época Moderna y Contemporánea: textos y actividades*. En *Breve biblioteca hispánica II*. Pamplona: Eunsu.

Sitman, R. (1996). “Literatura hispanoamericana: herramientas de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, S. Montesa y P. Gomis (Ed.), 227-228. Málaga: Universidad de Málaga.

Velasco, L., Cabaleiro, A. (2014). “El uso de la Literatura y audiovisuales sus adaptaciones en la enseñanza de la historia”, en *Revista ÍBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía*. 79. Barcelona.

Zúñiga Lacruz, A. (2015). “Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria” en *Revista Digilec*. 4-6. Navarra: Universidad de Navarra.

LA EDUCACION COMO DESAFIO EN EL SIGLO XXI

ING.EN CIENCIAS EMPRESARIALES ALEX EFRAIN CASTILLO ARROBA
MAE MSC ECON. INÉS MARÍA ARROBA SALTO
ING.MARKETING ANDREA ESTEFANIA CASTILLO ARROBA

EAE Business School
Facultad de Administración. Av. De las Américas. Apartado postal 11-33. Guayaquil-Ecuador
Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, Carrera de Contabilidad y Auditoría -
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
aecastillo90@hotmail.com, iarrobas@ulvr.edu.ec , andi.estefania@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo busca explicar los diferentes desafíos que tiene la educación en el siglo XXI y en el enfoque que debe tener frente a las nuevas sociedades, para validar su utilidad y aprovechar la riqueza intrínseca que ha tenido la misma a lo largo de los años como factor principal para el desarrollo económico y social de las naciones.

PALABRA CLAVE: Formación, individuo, desarrollo integral, desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, desarrollo de habilidades sociales

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación es explicar un tema de amplio contenido con el que se podría realizar múltiples artículos y ponencias, y que cada día va tomando una mayor importancia y peso en el desarrollo de la sociedad en todos sus campos, desde un campo escolar o colegial, hasta un campo empresarial, barrial o político.

En la nota escrita por (Braslavsky, 2004) previo la 47a CIE de la UNESCO, en septiembre del 2003, planteó las siguientes interrogantes. millones de jóvenes sin historia familiar de tránsito por el sistema educativo moderno están concluyendo una educación primaria a veces de buena y otras de muy mala calidad. En numerosos países africanos,

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafructe de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magister en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

por ejemplo, la educación secundaria de orientación literaria, de orientación industrial clásica o para los servicios del modelo de estado centralizado del siglo XIX en Europa no existe. ¿Cómo responderán los países a las demandas de inclusión social de esos millones de jóvenes? ¿Crearán y financiarán instituciones afines a los colegios secundarios que están cuestionados en Europa por no responder más a las necesidades económicas, de convivencia sin violencia y de inclusión social de todos o podrán crear una alternativa que les permita avanzar en un desarrollo no necesariamente lineal y repetitivo respecto del desarrollo que tuvo lugar en los países de desarrollo temprano de Europa y América? ¿Podrán crecer desde adentro de sus tradiciones y reinventando a partir de las experiencias de otros o despilfarrarán recursos financiando un instrumento – escuelas secundarias de siglos pasados – que no podrá resolver el desafío de una necesidad nueva: ¿una educación de la calidad necesario en un mundo con más movilidad social, con muchos más conocimientos y muchos más riesgos para el desarrollo y la paz?.

Es importante detallar una breve explicación de lo que es la educación, entenderla en sí como el proceso de desarrollo y formación por el que pasamos tanto a nivel intelectual, afectivo y social, en las diferentes etapas del individuo, por lo que la educación puede generar un gran impacto en el desarrollo de los países sea este positivo o negativo.

La educación sin duda alguna es el camino de las oportunidades, es el camino del desarrollo y del crecimiento por lo que es importante que esté al alcance de la mayor cantidad de personas y que su aporte sea integral.

OBJETIVO GENERAL

Describir la importancia que tiene la educación bajo un enfoque integral en el desarrollo de las sociedades del siglo XXI.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magíster en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Necesidades de las sociedades en torno a la educación.
- Describir nuevas tendencias en la educación.
- Ahondar en herramientas para la educación del siglo XXI.
- Explicar que es un enfoque integral.

MATERIALES Y METODOS

Para el alcanzar los objetivos trazados es necesario basarse en la experiencia del autor de este artículo, que se ha obtenido en base al estudio e investigación de diferentes Escuelas de Negocios de gran trayectoria a nivel internacional y en Ecuador, así como de pertenecer a alguna de ellas en el transcurso de su desarrollo universitario y profesional.

Es importante también el contrastar lo anteriormente mencionado, con la visión tradicional de educación para validar las mejores herramientas y resultados que se puedan dar bajo estas 2 ópticas y perfilar las características de cada una.

Sin duda, la transformación del plan de estudios constituye un gran reto, pues es necesario adaptarse a un nuevo proceso de enseñanza que permita a los estudiantes funcionar de manera efectiva en un entorno rico en información que va cambiando con gran rapidez. Así, lo pone de manifiesto Pérez y Pérez (1998) en su obra: “son esas nuevas exigencias las que nos llevan a plantearnos la necesidad imperiosa de reconceptualizar el sentido y alcance de lo educativo, la reformulación de los currículos y especialmente de innovación en las estrategias didácticas” (citado por Aránzazu, 2017).

Según (Tenti Fanfani, 2004)

El sistema educativo en general y el oficio del docente en particular no están al margen de las grandes transformaciones que está experimentando la sociedad argentina en este fin de siglo. La expansión de las coberturas educativas en todos los niveles y la aparición de nuevas y variadas ofertas de desarrollo y conocimiento en las personas, junto con los cambios profundos en la economía, el trabajo, la distribución de la riqueza, las

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

articulaciones clásicas del Estado y sociedad, los patrones culturales y las políticas contemporáneas ponen en crisis los modos establecidos de hacer las cosas en la educación y el modelo que estructura la profesión del docente (p. 113).

RESULTADOS

La educación tradicional ha tenido mucho éxito amparada y enfocada principalmente al desarrollo cognitivo e intelectual, teniendo como un mensaje de fondo basado en la competitividad en base a la gran cantidad de conocimientos y herramientas que se conozcan en torno a un tema determinado sea a nivel académico, social o laboral.

El valor que se le ha dado a la educación tradicional, está dado por los grandes desarrollos en campos con un fondo teórico que ha motivado a la búsqueda y desarrollo de nuevos conocimientos, en si a la investigación constante y sonante en los diferentes campos que existen como medicina, tecnológico, agrario, petrolero, entre otros; por tanto, gran parte del desarrollo de las sociedades se deben a esta forma de vivir y transmitir la educación.

Sin embargo, en medio de tantos éxitos, se ha visualizado una gran debilidad en la educación tradicional, y que tiene que ver con los aspectos necesarios que debe tener una persona para poder desarrollar una vida laboral con éxito y desarrollar una vida social fructífera.

El gran desafío de los tiempos modernos sin duda alguna se da en el cuestionamiento que están llevando a cabo las personas sobre aquello que es necesario para llevar una vida emocional, laboral y social consistente, llena de frutos, sobretodo nace la curiosidad por entender que factores o habilidades son necesarios para lograr esto.

El ser humano está viviendo una gran necesidad afectiva, está viviendo un ritmo de vida sumamente acelerado en medio de una sociedad (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) VUCA en donde todo lo que realizamos se torna volátil, con un carácter de urgencia, a una velocidad de cambio alucinante en donde es necesario mucha adaptabilidad a los cambios.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magíster en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

Educar para la vida se torna necesario en una realidad social compleja, como la que hoy vivimos. Para ello se requieren alumnos con mayor salud emocional, educados para desarrollarse en armonía consigo mismo y los demás. Deben aprender a fluir con la naturaleza y aprender a regular sus emociones. De esta manera se podrán relacionar con libertad y respeto al prójimo. (Naranjo, 2011).

Frente este escenario nace el cuestionamiento de que es necesario para poder seguir el ritmo, para poder enfrentar los nuevos tiempos y sobretodo de que herramientas necesita la persona desarrollar para los nuevos tiempos.

Justamente frente a esta necesidad latente es que la educación tradicional se ha quedado corta, lo que no es sinónimo de obsoleta, sino al contrario necesita reinventarse e innovar en lo que conlleva y en lo que contiene, es que hoy no solo basta con saber mucho o ser especialista en determinado campo, hoy es necesario combinar al conocimiento teórico o intelectual la búsqueda del desarrollo de las habilidades emocionales, sociales y relacionales.

En este sentido las Escuelas de Negocio y los sistemas de selección en las empresas han ido desarrollando a lo largo de los años herramientas y metodologías, que buscan obtener el máximo desempeño del ser humano que va más allá del aspecto cognitivo puramente, sino que busca enfocarlo de una forma más práctica y con una visión de análisis de la realidad.

Sin duda alguna se trata de enfocarse en el desarrollo de las habilidades necesarias y fundamentales para la vida, para un mejor desempeño laboral, para una vida afectiva más balanceada y sobre todo para un buen desempeño emocional.

Entre las herramientas más destacadas que se pueden citar:

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

- **Análisis de casos:** estudiar casos de éxitos de empresas, personas o sociedades en las que se busca analizar los factores de éxito, los errores o se busca analizar el entorno para poder tomar una decisión.
- **Role Play:** es la implementación vivencial de una teoría o el aprendizaje continuo que se realiza mediante la interacción y asumir un rol determinado entre 2 o más personas en base a un escenario determinado.
- **Workshop:** más que una conferencia este se diferencia por tener un enfoque más vivencial y práctico, en donde el panelista busca plantear interrogantes a solucionar o situaciones a desarrollar para la toma de decisiones sea de forma individual o grupal.
- **Assessment Center:** busca ver como es el desempeño y la persona frente a una situación determinada para determinar factores en el como el liderazgo, la creatividad, la capacidad de trabajar en equipo o bajo presión.
- **Coaching:** se realiza entre un coach y su coachee, en el cual este primero busca acompañar y orientar a que el segundo encuentre pautas para fortalecer sus habilidades e identifique en que aspectos o situaciones debe trabajar. El coach se diferencia del psicólogo porque él no indica que debe realizar sino plantea las interrogantes necesarias para que el coachee pueda llegar a encontrar la mejor vía y la mejor estrategia implementable.
- **Mentoring:** en donde a través de un mentor se va a acompañando a un alumno a través de compartir experiencias prácticas y situacionales.
- **Jornadas o Campamentos de desarrollo de Habilidades:** en la cual se busca que los alumnos estén sometidos a situaciones de alto nivel de exigencia mental, física o emocional, para que conozcan sus propias limitaciones y en algunos casos puedan ir más allá de ellas.
- **Semana de Talentos:** en donde las personas podrán exponer aquello en lo que se destaquen o en aquel talento que quieran desarrollar.

Con cada una se busca sacar a la persona de lo que está acostumbrado y lo habitual del sistema de educación, y exponerlo a diferentes situaciones en las que podría estar expuesto en su día a día, para que pueda detectar sus fortalezas y debilidades, para que

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

pueda identificar sus reacciones y distorsiones, para que pueda conocerse más y tenga una conciencia más profunda de sí mismo.

Ya no se trata de solo saber y ser una biblioteca de conocimientos, lo cual es muy loable y valioso, pero hoy se trata de cómo te sabes desenvolver y relacionar en un mundo tan cambiante, como sabes adaptarte a dichos cambios, y sobre todo el manejo de la inteligencia emocional como parte necesaria para llevar una vida feliz y de éxito.

Hoy se necesita un desarrollo integral, en donde se mantenga el espacio y las instancias para adquirir y absorber desarrollos teóricos, esa visión por la investigación, pero así mismo esos espacios y tiempos para aprender en torno a la inteligencia emocional y desarrollo de habilidades sociales, emocionales, afectivas y relacionales tan necesarias para el siglo XXI.

Un gran aporte que se puede hacer a la educación es sumar a ella, las metodologías y herramientas citadas anteriormente, para innovarla, para ser respuesta a los tiempos actuales, para tener un enfoque más práctico y real; e inclusive para poder investigar nuevas formas o nuevos métodos de enseñanza que puedan lograr obtener el máximo rendimiento y sacar el potencial de cada uno de los alumnos.

CONCLUSIONES

La educación de hoy debe de saberse adaptar a las necesidades del mundo y sobretodo debe de aprender a responder las diferentes interrogantes y necesidades que tengan sus participantes para poder desenvolverse en el mundo real.

La clave de la educación en el mundo moderno, debe estar muy adaptada al lenguaje de cada uno de ellos, en base a las formas en las que hoy se aprende más teniendo un enfoque vivencial es decir una mirada practica a la realidad de la mano de las herramientas tecnológicas que hoy existen para lograr un mejor entendimiento y un mejor proceso de

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafructe de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magister en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

aprendizaje que logre adherirse en la persona y que descubra la necesidad de desarrollarse de forma integral.

Referencias

Aránzazu Moreno Navarro. (marzo, 2017). UN ANÁLISIS SOBRE EL PAPEL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ELCAMPO DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. Dr. Juan Carlos Martínez Col II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI, Málaga.

Braslavsky, C. (2004). <http://www.ibe.unesco.org>. Obtenido de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/PressRel/Art/LOS%20DESAFIOS%20DE%20LA%20EDUCACION%20EN%20EL%20SIGLO%20XXI.pdf>

Naranjo, C. (julio de 2011). *El desafío de la educación del Siglo XXI*. Obtenido de <http://eldesafiodelaeducaciondelsigloxxi.blogspot.com/>

Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Alex Castillo Arroba, ingeniero en Ciencias Empresariales, Tecnología en Gestión Empresarial, cursando maestría en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, EAE Business School Madrid, 7 años de experiencia en Marketing, Negocios, Finanzas, Proyectos, Portafolios

Inés María Salto, Asesora financiera y tributaria desde hace 30 años, docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, por 20 años, Economista, Magíster en Administración y Dirección de Empresas y Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación Educativa.

Andrea Estefanía Castillo Arroba, ingeniera en Marketing, 3 años de experiencia en Marketing, manejo de clientes, Finanzas, proveedores, asesora independiente en Marketing.

¿CÓMO APRENDEMOS LOS NÚMEROS?

Matilla, L., Sánchez, R.¹, Orrantia, J.¹

¹ *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de*

Salamanca lauramatilla@usal.es

mariarosario@usal.es

orrantia@usal.es

Resumen

Los bebés, los niños, los adultos e incluso los animales son capaces de entender y manipular magnitudes numéricas por medio de representaciones no simbólicas. Hasta la fecha, el campo de la cognición numérica se ha decantado por la idea de que los números simbólicos adquieren su significado proyectándose en las representaciones aproximadas que tenemos de los mismos (sistema numérico aproximado). Sin embargo, en los últimos años ha emergido un nuevo grupo de trabajos en los que se pone en duda esta afirmación y actualmente se ha propuesto una hipótesis alternativa que defiende la existencia de un sistema simbólico independiente basado en las asociaciones símbolo-símbolo. Por tanto, resulta imprescindible que se sigan llevando a cabo estudios en este campo que nos permitan aclarar esta disyuntiva.

Palabras clave: sistema numérico aproximado, sistema numérico exacto, subitizing, simbólico, no simbólico

1. SISTEMA NUMÉRICO APROXIMADO (SNA)

Para poder vivir de una manera satisfactoria y estar adaptados a nuestra sociedad y entorno, es fundamental que seamos capaces de manejar, interpretar, comparar y calcular con números y cantidades numéricas. Por tanto, es para muchos investigadores, el objeto principal de su trabajo entender las diferencias individuales que existen en este proceso. En las últimas décadas se ha puesto de manifiesto que la competencia para procesar magnitudes no depende del lenguaje y la educación, sino que sus bases biológicas son primitivas. Se ha demostrado ampliamente como veremos más adelante, que los bebés vienen dotados de un sistema innato que les permite representar, discriminar y operar con numerosidades de una manera aproximada e inexacta. Este sistema recibe el nombre de sistema numérico aproximado (en adelante, SNA) y opera independientemente de las representaciones simbólicas de las magnitudes que nos otorga la cultura (números arábigos y palabras numéricas).

El SNA obedece a la Ley de Weber, es decir, cuanto mayor es la numerosidad, más aproximado es su procesamiento. Esto es, el SNA se hace más impreciso a medida que incrementa su numerosidad. Actualmente, se utiliza la Fracción de Weber (w) como índice de agudeza del SNA y es la diferencia mínima que ha de haber entre dos cantidades para que pueda determinarse cuál de ellas es mayor en una tarea de comparación de magnitudes.

La tarea clásica que se ha utilizado para evaluar la capacidad que poseemos para comparar magnitudes no simbólicas es aquella en la que se presentan dos conjuntos de puntos con distintos tamaños y densidades, y el participante tiene que decidir dónde hay más puntos (véase Figura 1).

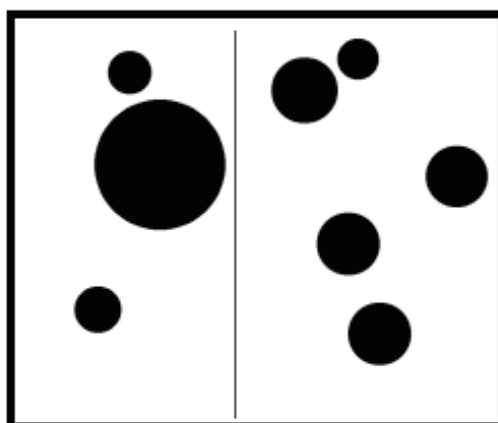


Figura 1. Tarea de comparación de magnitudes no simbólicas. El participante debe decidir en qué lado de la pantalla hay más puntos.

Como veremos más adelante, este sistema aproximado e innato, es fundamental a la hora de procesar magnitudes, comparar numerosidades, e incluso realizar cálculos matemáticos exactos. Por tanto, a priori, éste es un sistema muy importante sobre el que se van a asentar los números simbólicos (palabras numéricas y números arábigos).

1.1. SNA en animales no humanos

Mientras que ciertas habilidades como la lectura y la escritura son exclusivamente humanas y además resultan de una historia cultural y la invención de los sistemas de escritura, se ha encontrado que animales no humanos poseen capacidades básicas de procesamiento numérico. Es más, mucho de lo que sabemos sobre nuestra capacidad para representar y procesar magnitudes numéricas, proviene de los estudios realizados con animales no

humanos. Trabajos llevados a cabo con una gran variedad de animales han revelado que al igual que los bebés humanos, los animales también pueden discriminar entre cantidades numéricas (Geary, Berch, y Mann Koepke, 2015). Muchos experimentos han puesto de manifiesto que la capacidad de estimar y discriminar entre numerosidades no numéricas está presente en pájaros (Bogale, Kamata, Mioko, y Sugita, 2011; Watanabe, 1998), peces (Agrillo, Dadda, Serena, y Bisazza, 2008, 2009), roedores (Meck y Church, 1983), leones (McComb, Packer, y Pusey, 1994) y primates (e.g., Cantlon y Brannon, 2006; Nieder, Freedman, y Miller, 2002).

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto el hecho de que ciertos animales atienden a las características numéricas de los estímulos que hay en su entorno y que utilizan esta información numérica de forma regular para tomar decisiones (Hausser, MacNeillage y Ware, 1996; Hauser, Carey y Hauser, 2000). De hecho, si lo pensamos desde un punto de vista evolutivo, parece tener mucho sentido que los animales hayan desarrollado a lo largo del tiempo ciertas capacidades numéricas que les han permitido sobrevivir en el entorno, como identificar el árbol con más frutos, la madriguera con mayor número de conejos, o la manada con más bisontes. En un estudio llevado a cabo por Wilson, Hauser y Wrangham (2001) con chimpancés en el Parque Nacional Kibale (Uganda), observaron la conducta de defensa territorial cooperativa de estos chimpancés en su hábitat natural. Concluyeron que la participación en un conflicto intergrupar y el nivel de respuesta agresiva en dicho conflicto, dependía de la evaluación numérica que hacían del grupo contrincante. Esto es, se producían ataques más letales cuando la ventaja numérica de machos en el grupo reducía los costos del ataque. Pero cuando no se encontraban en desventaja numérica, permanecían en silencio y se acercaban al grupo enemigo con menor frecuencia, y si lo hacían, era más lentamente. Estos hallazgos destacan la importancia evolutiva de la competencia numérica y que el procesamiento de la información numérica es de vital importancia para garantizar la supervivencia de un animal.

Los primeros trabajos en los que se estudiaba la competencia numérica en los animales, se basaban en la idea de que el procesamiento de magnitudes numéricas no es algo natural para los animales, sino que requiere de un extenso entrenamiento durante horas, días, meses e incluso años. En uno de los primeros estudios realizados en esta línea de investigación (Platt y Johnson, 1971), se entrenaban ratas para que presionasen una palanca cierto número de veces para recibir una recompensa. Tras registrar las respuestas de las ratas, se observó que el número de veces que las ratas presionaban la palanca se distribuían aproximándose a la normalidad alrededor del número de presiones requeridas para recibir el alimento. Esto es, cuando los animales tenían que presionar la palanca 5 veces, respondieron con más frecuencia con 5 presiones que con 4 o 6, y aún más que con 2 u 8 respuestas. Además, a medida que el número de presiones requeridas aumentaba, la variabilidad en las respuestas también incrementaba (véase Figura 2), es decir, más frecuente era que las ratas cometiesen errores en sus respuestas, y éstas más se alejaban de la respuesta buscada. Este perfil de respuestas evidencia que las representaciones numéricas en los animales son aproximadas e imprecisas.

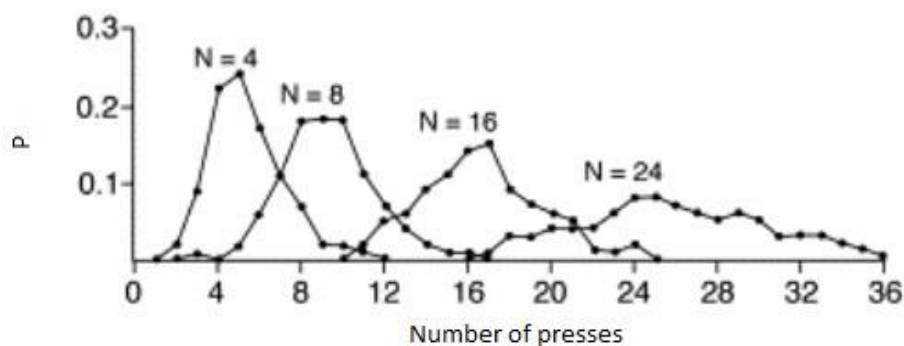


Figura 2. Evidencia de las representaciones de magnitudes numéricas en ratas. Se muestra la distribución de sus respuestas alrededor del número de presiones requeridas para dar el refuerzo (Tomado de Platt y Johnson, 1971).

Tomando como referencia este estudio, Whalen, Gallistel y Gelman (1999), realizan un experimento similar con humanos a los que se les pedía pulsar una tecla un número específico de veces. Al igual que ocurría con el estudio realizado con ratas, la media del número de respuestas aumentaba de manera sistemática con la magnitud del número que se les pedía. También la variabilidad en el número de respuestas incrementaba a medida que el número de respuestas requeridas aumentaba. Esto pone en evidencia que bajo circunstancias similares, podemos observar que los seres humanos comparten con los animales la capacidad de representar la magnitud numérica de manera aproximada e imprecisa, ya que la representación exacta parece ser una habilidad exclusivamente humana y que puede estar ligada al lenguaje como veremos más adelante.

El hecho de que este tipo de estudios se realizasen tras un entrenamiento de los animales, llevó a algunos autores (Davis y Memmott, 1982; Davis y Perusse, 1988) a especular sobre que el número no es un aspecto relevante del entrono de los animales y que la capacidad de representar magnitudes que se reflejan en los resultados de estos trabajos surgen tras el proceso de entrenamiento. A pesar de esto, son varios los trabajos en los que se ha demostrado que los animales pueden discriminar numerosidades sin entrenamiento previo. Entre las diversas investigaciones, podríamos mencionar una llevada a cabo por Hauser, Tsao, García y Spelke (2003), en la que presentaban a los monos tití estímulos auditivos (sílabas) y demuestran que son capaces de discriminar numerosidades sin haber recibido entrenamiento en tareas numéricas. Encuentran que las representaciones aproximadas del número en estos monos están mediadas por la ratio entre los dos números de manera que eran capaces de discriminar secuencias de, por ejemplo, 4 versus 6 sílabas pero fracasaban con secuencias de 4 versus 5. Otra conclusión que extraen de este trabajo, es que este sistema que nos permite representar magnitudes numéricas es independiente de la modalidad sensorial y de la forma de los estímulos.

Estos resultados revelan que la capacidad de representar de manera aproximada numerosidades grandes es evolutivamente antigua y que la dificultad de la discriminación depende de la ratio entre las numerosidades que se comparan. Sin embargo, para demostrar que las respuestas de los animales no humanos son ratio dependientes y se ajustan a la Ley de Weber, es necesario examinar su ejecución en tareas en las que se incluyan un amplio rango de numerosidades, ya que estos estudios realizados con animales incluían numerosidades con valores menores a 10. Con la intención de superar esta limitación y demostrar que humanos y animales comparten un sistema no verbal para representar magnitudes numéricas Cantlon y Brannon, (2006) llevaron a cabo un estudio en el que, tanto a estudiantes universitarios, como a monos Rhesus, se les presentaban dos conjuntos de puntos y tenían que elegir el valor numérico más pequeño, ignorando variables no numéricas como el tamaño de los puntos o la densidad del conjunto. Los primates eran capaces de extender una regla numérica aprendida con valores de 1 a 9 a los valores 10, 15, 20 y 30. Este hecho nos sugiere que los monos no tienen un límite en su capacidad numérica. Al comparar la ejecución de los humanos y los primates, encontraron una similitud significativa en su ejecución, lo que revela que la además de que los tiempos de reacción y la precisión en las respuestas dependían de la ratio entre los dos conjuntos, lo cual refuerza la idea de que existe un único mecanismo no verbal y evolutivamente muy primitivo, que permite representar y comparar valores numéricos. Lo que se demuestra en este trabajo, es que bajo las condiciones adecuadas podemos observar en adultos humanos un sistema del número dependiente de la ratio, que se ajusta a la Ley de Weber, que es impreciso y que también compartimos con algunas especies animales no humanas (Figura 3).

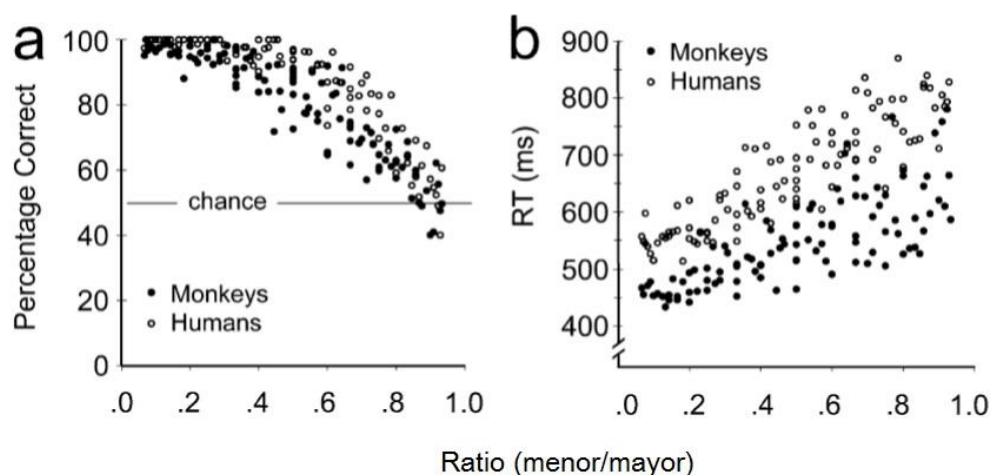


Figura 3. Primates y humanos comparten un sistema del número dependiente de la ratio. Precisión (a) y Tiempos de Reacción (b) en una tarea de comparación de magnitudes numéricas en monos Rhesus y estudiantes universitarios (Tomado de Cantlon y Brannon, 2006).

Este campo de investigación ha puesto en evidencia el importante hallazgo de que los humanos comparten con los animales un sentido de la cantidad numérica, independiente del lenguaje y que probablemente es innato (e.g., Brannon, 2006; Dehaene, 1997; Feigenson, Dehaene, y Spelke, 2004). Lo que cabría preguntarnos ahora es si este sistema de representación podría permitir también a los animales realizar operaciones de manera espontánea. Para ello, Flombaum, Junge y Hauser (2005) realizaron un estudio en el que monos Rhesus realizan operaciones de suma en conjuntos grandes. Se les presentaban 4 limones sobre una mesa y a continuación eran ocultados. Posteriormente el experimentador añadía otros 4 limones más. Finalmente destapaba el conjunto y podían aparecer 8 limones, que era el resultado esperado, o solamente 4 limones que era el resultado imposible. Cuando los monos veían el resultado de 4 limones, se producía una interferencia en su expectación y los miraban durante más tiempo que cuando aparecían 8 limones. Por tanto, los monos eran capaces de discriminar las cantidades de 4 vs. 8, pero fallaban en otras tareas en las que tenían que discriminar 4 vs. 6. Estos resultados indicaban que los monos utilizaban representaciones de magnitudes grandes menos exactas en el contexto de operaciones matemáticas, que cuando sólo tenían que comparar conjuntos. Es decir, los monos detectaban las congruencias en el resultado solamente cuando la ratio entre lo observado y lo esperado era favorable. Estos resultados no dejan claro si los monos son capaces de sumar mentalmente dos conjuntos de objetos por lo que Cantlon y Brannon (2008) compararon los patrones de humanos y monos en tareas de suma no verbales. Les presentaban en la pantalla un conjunto de puntos seguido de una pantalla en blanco y posteriormente otro conjunto de puntos. Finalmente se les presentaba una última pantalla con dos conjuntos de puntos: la suma de los dos anteriores, y el distractor. Las similitudes que encontraron entre la ejecución de los monos y los humanos fueron sorprendentes. Cuando los humanos y los monos sumaban de forma no verbal dos conjuntos de objetos, su ejecución estaba modulada por la ratio entre las dos opciones de respuesta presentadas. Concluían por tanto, que los primates humanos y no humanos, compartían un sistema cognitivo no verbal básico para la aritmética.

1.2. SNA en poblaciones iletradas

Como ya se ha demostrado, las representaciones de la magnitud de los números son independientes del idioma (Dehaene, 1997), y son muchas las investigaciones que apoyan la existencia de un SNA que es compartido por bebés, niños, adultos y animales no humanos. Además este sistema de representación es universal como podemos ver en estudios realizados con los Mundurucu. Son una cultura indígena del Amazonas que poseen un sistema numérico muy particular ya que en su lenguaje solo se incluyen palabras que representan los valores del

1 al 5. Pica, Lemer, Izard y Dehaene (2004) compararon la ejecución en tareas de comparación de magnitudes y aritmética exacta entre los hablantes de Mundurucu y un grupo control integrado por hablantes franceses. Encontraron que la ejecución de los Mundurucu comparando dos conjuntos grandes de puntos (oscilaban entre los 20 y 80 puntos) era muy similar a la ejecución del grupo control formado por franceses. En los dos grupos la ejecución y el rendimiento de los participantes mejoraba a medida que la ratio entre los dos conjuntos aumentaba, es decir, los adultos humanos carentes de lenguaje numérico tenían una ejecución ratio dependiente y que obedecía a la Ley de Weber. Sin embargo, la fracción de Weber obtenida por los mundurucú fue ligeramente superior a la del grupo de franceses. Este trabajo permitió concluir que nuestro sistema de representación es universal e independiente del lenguaje. Después de éste, y otros estudios que se habían llevado a cabo con este grupo de indígenas, en los años sucesivos, muchos de ellos fueron instruidos en ciertos aspectos matemáticos como la enumeración simbólica y la aritmética, mientras que otros no recibieron ningún tipo de instrucción. Aprovechando este acceso tan variable a la instrucción matemática, años después, Piazza, Pica, Izard, Spelke y Dehaene (2013) realizaron un estudio con los Mundurucu en el que se tomaron medidas del SNA tanto en niños como en adultos. En cuanto a la Fracción de Weber encontraron que disminuía de los 4 a los 13 años y que permanecía sin cambios durante la edad adulta. Al comparar los sujetos Mundurucu con y sin acceso a la escolarización, encontraron que la instrucción incrementa significativamente la agudeza con la que se estiman los conjuntos de objetos concretos. Esto es, la educación estaba asociada con un incremento en la precisión del SNA, y además, esta relación era independiente de la variable edad. Estos resultados indican que la cultura y la educación tienen un efecto importante en la percepción numérica básica. Estos resultados parecen indicar que es la instrucción de los números simbólicos lo que produce un importante efecto en la precisión del SNA, ya que la Fracción de Weber disminuía cuando se instruía a los Mundurucu en conteo y aritmética. También observaron que la instrucción no tenía efectos en tareas de comparación de magnitudes simbólicas, lo que indica que estos resultados son resultado únicamente de la escolarización, y que el procesamiento numérico simbólico y no simbólico refuerzan mutuamente a lo largo del curso de la instrucción de matemáticas.

1.3. SNA en bebés

En vista de la evidencia analizada anteriormente, se demuestra que tanto animales humanos como no humanos, muestran representaciones de la magnitud numérica cualitativamente similares y por tanto podríamos hipotetizar que estas representaciones pueden ser innatas y detectables en un momento muy temprano de la infancia. De hecho, existe un creciente campo de evidencias que demuestran incluso, que los bebés de pocos meses son muy sensibles a las magnitudes numéricas y pueden discriminar numerosidades (e.g., Libertus y Brannon, 2010; Libertus y Brannon, 2013; Xu y Spelke, 2000). Muchos de estos estudios se han llevado a cabo utilizando el paradigma de la habituación. En tales estudios, a los bebés se les presentan imágenes con un cierto número de puntos u objetos y se mide el tiempo que el niño atiende a la pantalla o el ritmo de succión. Después de presentarle varias veces la misma cantidad numérica, el bebé apartará la mirada de la pantalla porque se ha habituado a la presentación repetida de una magnitud numérica particular. Cuando esto sucede, se le presenta al niño pantallas alternas de la magnitud a la que se ha habituado y una nueva magnitud numérica diferente. Lo que se pretende evaluar es si los bebés miran durante más tiempo la nueva magnitud, lo que indicaría que han percibido un cambio en el número de puntos u objetos presentados. En los primeros estudios de esta naturaleza, se descubrió que los bebés eran capaces de discriminar entre conjuntos de puntos muy pequeños, tales como 2 o 3 (Antell y Keating, 1983; Starkey y Cooper, 1980). Además, los bebés también eran sensibles a las transformaciones aritméticas simples, como agregar una muñeca a otra muñeca o quitar una muñeca de conjunto de dos muñecas (Wynn, 1992).

Varias investigaciones más recientes, han revelado que los bebés a los 6 meses de edad muestran la capacidad de discriminar entre un estímulo al que se han habituado y el novedoso cuando la ratio entre los estímulos era de 0.5 (e.g., 8 vs. 16 puntos) pero no cuando la ratio incrementaba (e.g., 8 vs. 12) (Xu y Spelke, 2000; Xu, Spelke, y Goddard, 2005; Coubart, Izard, Spelke, Marie y Streri, 2014). Estos hallazgos no solo demuestran que los bebés pueden

procesar magnitudes numéricas, sino que también proporcionan evidencia de que a los 6 meses de edad, los bebés ya son sensibles a la distancia numérica y a la relación numérica de la misma manera que los adultos y los animales no humanos. Concretamente, los bebés sólo pueden discriminar entre magnitudes numéricas no simbólicas cuando éstas son suficientemente diferentes en distancia o relación.

Curiosamente, la ratio a la que los bebés son capaces de discriminar dos magnitudes numéricas, cambia a lo largo del desarrollo. Además, igual que ocurría con los animales no humanos, en los bebés, las representaciones aproximadas de las magnitudes numéricas no están limitadas a conjuntos de puntos, sino que son independientes de la modalidad del estímulo. Y así lo demuestran Lipton y Spelke (2003) en un estudio que realizaron usando el paradigma de discriminación del número auditivo (los bebés tenían que discriminar entre diferente número de sonidos). Encontraron que los niños de 6 meses de edad pueden discriminar 16 sonidos de 8, pero fallan cuando tienen que discriminar entre 12 y 8 sonidos. Sin embargo, para cuando los bebés tenían 9 meses de vida, ya eran capaces de discriminar diferentes conjuntos de sonidos cuya ratio era menor. Así, discriminaban exitosamente 12 sonidos de 8 pero aún no podían diferenciar entre 10 y 8 sonidos. En otro estudio llevado a cabo por Xu y Arriaga (2007), encuentran también que los niños de 6 meses son capaces de diferenciar magnitudes únicamente con ratios a razón de 1:2, pero a los 10 meses de edad, también discriminan magnitudes con ratios más pequeñas a razón de 2:3. Estos datos sugieren en por un lado, que la precisión o agudeza del sistema aproximado que nos permite representar magnitudes numéricas, aumenta durante los primeros meses de vida. Y por otro lado, puesto que la capacidad de discriminación se ha estudiado con diferentes tipos de estímulos sensoriales, parece que dicha capacidad de discriminación en los bebés depende de representaciones abstractas de las numerosidades.

En conjunto, hay un creciente cuerpo de evidencia que sugiere que los niños preverbales son sensibles a las magnitudes numéricas no simbólicas. Por otra parte, los datos de tiempo de observación indican que, como vimos a partir de los datos de animales adultos y no humanos, analizados anteriormente, la distancia entre las magnitudes numéricas predice la precisión en la discriminación. Por lo tanto, estos datos señalan la existencia de un sistema de representación y procesamiento de magnitudes numéricas que es cualitativamente similar en animales no humanos, adultos humanos, poblaciones iletradas y niños. Esto refuerza la noción de que estamos equipados desde que nacemos con competencias fundamentales para el procesamiento de la información numérica. Sin embargo, si bien los datos sugieren la existencia de sistemas cualitativamente similares para la representación de magnitud numérica en lactantes, animales y adultos, los resultados de los estudios realizados con bebés también sugieren que la agudeza con la que pueden discriminar los números es significativamente menor que la precisión con la que lo hacen los adultos. . Por lo tanto, hay evidencia de que existen cambios en el desarrollo en la representación y procesamiento de la magnitud numérica.

2. SISTEMA NUMÉRICO EXACTO

Como hemos visto hasta el momento, los estudios realizados con animales, bebés, y poblaciones iletradas entre otros, evidencian la existencia de un sistema de representación numérica. Es el denominado Sistema Numérico Aproximado, que nos permite representar valores cardinales de grandes conjuntos de objetos o eventos, de manera aproximada. En resumen, los hallazgos indican que bebés, niños y adultos comparten este sistema común de cuantificación que produce representaciones imprecisas del número aproximado y que capta las relaciones entre diferentes cantidades. Este sistema de representación es estable independientemente de la modalidad en la que se presenten los estímulos y de las variaciones de las propiedades continuas de los mismos. Otra de sus características es que está limitado por la ratio entre las cantidades a discriminar, lo cual se explica probablemente, por el significado logarítmico de las magnitudes numéricas subyacentes a sus representaciones. Finalmente, y como veremos más adelante, este sistema básico acaba integrándose con el sistema numérico simbólico utilizado por niños y adultos para la enumeración y el cálculo.

Pero este sistema aproximado no es nuestra única fuente de información numérica. Tanto bebés como adultos comparten un segundo sistema para identificar con precisión un pequeño número de elementos y para representar la información referente a sus propiedades cuantitativas continuas. En un experimento, realizado por Feigenson, Carey y Hauser (2002) los bebés de 10 y 12 meses de edad tenían que elegir entre dos cantidades de galletas que se encontraban ocultas (Figura 4a). Los bebés veían al experimentador ocultar de manera secuencial unas pocas galletas de igual tamaño en dos cubos diferentes. Se les presentaban varias condiciones en las que variaba el número de galletas que había en cada uno de los cubos. Resultó que los bebés escogían de manera espontánea el cubo con mayor cantidad de galletas, en las condiciones de 1 vs. 2 galletas y 2 vs. 3 galletas. Sin embargo, cuando se les presentaban las opciones de 3 vs. 4, 2 vs. 4, 3 vs. 6, e incluso 1 vs. 4 galletas, los bebés elegían el cubo al azar, a pesar de la más que diferenciable relación entre las cantidades. Este patrón de respuesta difiere radicalmente de lo observado en estudios con grandes magnitudes, ya que el éxito de los bebés en este estudio, no dependía de la ratio numérica entre las dos cantidades, sino del número absoluto de elementos presentados, con un máximo de 3 galletas. Esta sorprendente limitación en los bebés a la hora de cuantificar cantidades pequeñas, aparece al menos en otros dos paradigmas. En primer lugar, Starkey y Cooper (1980) llevaron a cabo una tarea de habituación en la que los niños discriminaban con éxito 2 vs. 3 pero no lo hacían con las cantidades de 4 vs. 6, a pesar de la enorme diferencia entre las ratios. Feigenson y Carey (2003) también encontraron el límite de 3 elementos en una tarea en la que a los bebés se le ocultaban en una caja objetos de manera secuencial y posteriormente buscaban para recuperarlos (Figura 4b). Los bebés de 14 meses de edad, fueron capaces de resolver la tarea con éxito encontrando los objetos que se habían escondido, pero solo para las numerosidades de 1, 2 y 3. Los patrones de búsqueda de los bebés muestran que representaban correctamente los objetos escondidos cuando eran “exactamente 1”, “exactamente 2” y “exactamente 3” objetos. Sin embargo cuando se les escondían 4 objetos, los niños cogían uno de ellos y dejaban de buscar el resto. En este experimento se controlaron las variables continuas de los objetos que se escondían, por lo tanto, los niños basaban su búsqueda en el número exacto de objetos que habían sido escondidos y no en las propiedades continuas de los mismos.

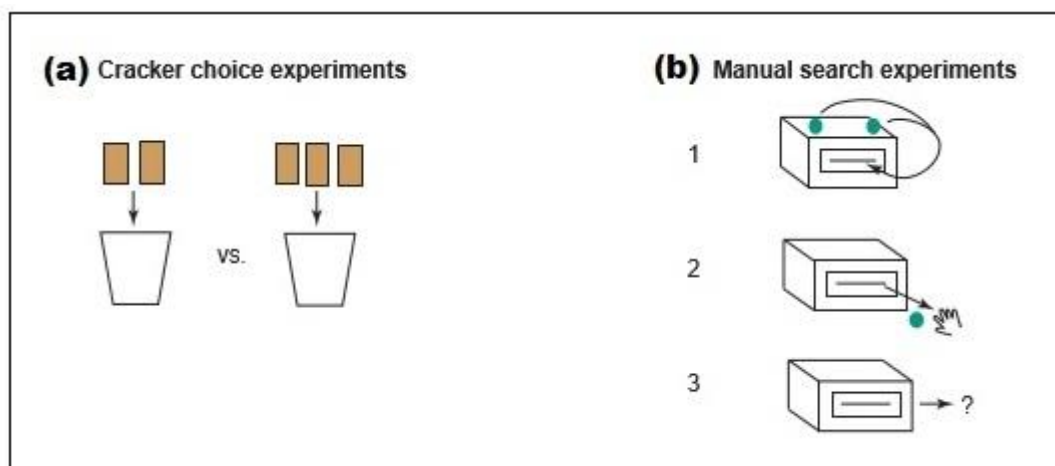


Figura 4. Dos tipos de tareas utilizadas para evaluar las representaciones de magnitudes en niños (Tomado de Feigenson, Dehaene y Spelke, 2004).

Además de calcular la numerosidad, los niños también eran capaces de calcular la extensión continua total de los conjuntos de objetos presentados. En el estudio realizado con galletas descrito anteriormente, en una de las condiciones, presentaron a los bebés una galleta grande frente a dos galletas pequeñas cuya totalidad era la mitad del área de la galleta grande. Los bebés eligieron el cubo que contenía una única galleta grande frente al cubo con dos galletas (Starkey y Cooper, 1980). Los bebés resolvieron esta tarea con éxito, eligiendo el cubo en el que la cantidad de galleta era mayor, sólo cuando se les escondían 3 galletas o menos en alguno de los dos cubos. Esto sugiere que los bebés representan las galletas como elementos individuales, hasta un límite de 3, y luego son capaces de considerar el conjunto de alimento

total para representar la cantidad total de galleta que hay en cada cubo. Esta sensibilidad a las variables continuas se ha observado en muchos paradigmas, incluyendo la habituación y la violación de la expectación, lo que demuestra la importancia de este cálculo cuando se representa un pequeño número de objetos (Clearfield y Mix, 1999; Xu, 2003).

Al igual que el primer sistema básico, el sistema para representar pequeñas cantidades numéricas de elementos individuales produce una huella consistente a través de representaciones abstractas. De la misma manera que ocurre con los conjuntos de objetos, los bebés representan de manera precisa los elementos individuales en eventos visuales y secuencias auditivas como por ejemplo, saltos de títeres y sonidos (Wynn, 1996). Con este tipo de estímulos, de nuevo, los bebés no son capaces de representar conjuntos con más de 3 elementos, fallando al representar el número cuando se controlan variables continuas. Y cuando la tarea implica una cantidad mayor a 3, a menudo responden a la representación de la cantidad total de movimiento o de sonido. Sin embargo, este sistema exacto tiene límites en cuanto a los tipos de elementos que pueden representarse. Tanto los bebés (Chiang y Wynn, 2000; Huntley-Fenner, Carey y Solimando, 2003) como los adultos (Scholl y Pylyshyn, 1999; Van Marle y Scholl, 2003) son incapaces de representar flujos de sustancias u objetos que aparecen y desaparecen a la vista. Este tipo de restricciones compartidas por bebés y adultos, proporcionan la evidencia para sustentar la idea de que este segundo sistema se utiliza a lo largo del desarrollo (Scholl, 2001; Carey y Xu, 2001).

En cuanto al papel de las representaciones exactas de números pequeños en adultos, podemos encontrarnos aún una serie de cuestiones que aún no se han resuelto. Cuando los adultos enumeran conjuntos de puntos, la ejecución es muy rápida y prácticamente carente de errores cuando se trata de numerosidades que van del 1 al 4. Sin embargo, cuando tienen que enumerar conjuntos de elementos cuya numerosidad es mayor a 4, la tasa de error y el tiempo de respuesta aumentan bruscamente, y dichos aumentos se van acentuando a medida que incrementa la numerosidad del conjunto (Figura 5) (Mandler y Shebo, 1982; Trick y Pylyshyn, 1994).

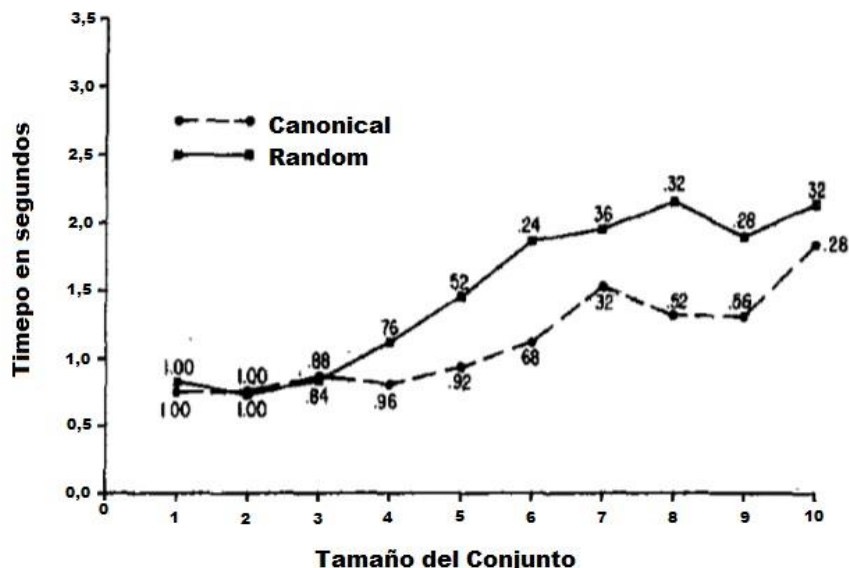


Figura 5. Media de los tiempos de reacción de cada conjunto cuando los puntos se presentaban dispersos de manera aleatoria en la pantalla y cuando se presentaban conformando un patrón (Tomado de Mandler y Shebo, 1982).

Esta discontinuidad (Figura 5) ha llevado a los investigadores a plantearse que los números pequeños se procesan de forma diferente a los números grandes gracias al proceso de *subitizing*. Este proceso permite reconocer de manera inmediata y precisa el número de elementos que se nos presentan. Algunos han planteado que el *subitizing* puede depender de un sistema para la representación y seguimiento de un pequeño número de elementos tal y como se ha expuesto anteriormente (Trick y Pylyshyn, 1994). Además, del mismo modo que ocurría con las investigaciones que demostraban la existencia del primer sistema aproximado, también en la literatura encontramos evidencias de que los animales también poseen este

sistema exacto para representar magnitudes. Las investigaciones con animales se han llevado a cabo utilizando los mismos métodos y paradigmas que describíamos en los estudios con bebés. Utilizando una tarea de discriminación en la que se introducían piezas de manzana en dos cajas diferentes, Hauser, Carey y Hauser (2000), encontraron que los monos Rhesus eran capaces de seleccionar la caja con mayor número de piezas de manzanas para las cantidades de 2 vs. 1, 3 vs. 3, 4 vs. 3 y 5 vs. 3. Pero cuando a los monos se les presentaban dos cajas, una con dos piezas de manzana y otra con una pieza de manzana y una piedra, aunque las cantidades de objetos estaban igualadas, los monos seguían escogiendo la caja con mayor número de piezas de manzana, ignorando la piedra, para las condiciones de 2 vs. 1, 3 vs. 2 y 4 vs. 3. Para diferenciar entre los dos sistemas de magnitudes numéricas, fue necesario contrastar los resultados con cantidades grandes y con mayores ratios entre las numerosidades (8 vs. 4 y 8 vs. 3). Bajo estas condiciones, los monos no fueron capaces de escoger la caja con mayor número de piezas de manzana. Estos resultados sugerían que los monos utilizaban un sistema de número exacto para resolver las tareas. Ya que si hubiesen utilizado el sistema que permite representar grandes magnitudes, hubiesen resuelto satisfactoriamente estas últimas tareas.

Estos estudios e investigaciones que hemos comentado con anterioridad, revelan que el proceso de *subitizing* posee 4 propiedades propias fundamentales. En primer lugar, está sujeto a un tamaño límite de 3 o 4. En segundo lugar, el *subitizing* opera cuando los elementos ocupan posiciones espaciales claras y delimitadas, pero no cuando se encuentran superpuestos o integrados en otros elementos (Trick y Pylyshyn, 1994). En tercer lugar, este proceso opera cuando los elementos están separados entre sí por un espacio vacío, pero no cuando los elementos están unidos por una cuadrícula de líneas conectadas (Scholl y Pylyshyn, 1999; Trick y Pylyshyn, 1994). Y finalmente, el proceso de *subitizing* se pone en marcha cuando los elementos son estáticos, cuando se mueven de manera continua sin desaparecer del campo de visión y cuando se mueven también de manera continua con breves periodos de oclusión. Sin embargo, no opera cuando los elementos aparecen y desaparecen de manera discontinua (Scholl y Pylyshyn, 1999), o cuando se dispersan o separan y se juntan (Scholl y Pylyshyn, 1999).

Por tanto, parece ser que cuando tenemos que enumerar una pequeña cantidad de elementos (hasta un máximo de 4), lo hacemos de manera precisa y rápida utilizando el sistema exacto a través del proceso de *subitizing*. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a la enumeración de más de 4 elementos, recurrimos al proceso del *conteo* que es menos preciso, nos lleva a más errores, se ejecuta de manera serial y requiere de más tiempo. Los resultados de los estudios realizados para conocer el proceso de *conteo*, muestran que éste requiere de movimientos oculares para localizar los elementos (o conjuntos de elementos) en el espacio (Simon y Vaishnavi, 1996) y el consumo de recursos de la memoria de trabajo verbal, concretamente, el componente de la subvocalización (Logie y Baddeley, 1987). Además, el proceso de *conteo*, está influenciado por la disposición espacial de los elementos, de manera que la agrupación perceptual y geométrica de los mismos facilita el proceso, mientras que estas variables no influyen en el proceso de *subitizing*.

En resumen, podemos decir que el procesamiento de magnitudes presenta ciertas disociaciones que dan lugar a los dos sistemas para representar las magnitudes: el exacto y el aproximado. La discriminación de cantidades grandes y aproximadas varía en relación con la ratio que existe entre las numerosidades que se comparan, mientras que la discriminación de magnitudes pequeñas, varía con respecto al número absoluto de elementos presentados, con un límite de aproximadamente 3 o 4. Una segunda disociación entre estos sistemas, es que el proceso de *subitizing* que se lleva a cabo con cantidades pequeñas, se ve afectado por las propiedades continuas de los estímulos, mientras que el sistema de representación de grandes magnitudes no se ve interferido por dichas propiedades. Estas disociaciones sugieren que las numerosidades grandes y pequeñas, son el objeto de dos sistemas diferentes con diferentes funciones: los conjuntos de grandes magnitudes activan principalmente un sistema para representar conjuntos y comparar sus numerosidades cardinales de manera aproximada. Por el contrario, las magnitudes pequeñas activan un sistema para representar y localizar valores numéricamente diferentes, lo que permite calcular tanto sus propiedades cuantitativas continuas, como el número exacto de elementos que forman el conjunto.

3. CÓMO DAMOS SIGNIFICADO A LOS NÚMEROS SIMBÓLICOS

Cómo representamos y procesamos los números simbólicos ha sido un tema muy estudiado en los humanos en todas sus etapas del desarrollo. Una de las cuestiones a las que se ha intentado dar respuesta es *cómo adquieren significado los números simbólicos (números arábigos y palabras numéricas)*, que son representaciones arbitrarias únicamente humanas de las numerosidades que los niños necesitan adquirir durante su desarrollo. Cuando los niños se enfrentan por primera vez a las representaciones simbólicas del número, para ellos son palabras y símbolos visuales sin sentido alguno. Por tanto, es necesario que los niños conecten estas representaciones simbólicas con su significado semántico. La propuesta más aceptada en el campo de la cognición numérica y que da respuesta a este interrogante, es que los símbolos numéricos exactos se proyectan en el SNA, sobre las representaciones no simbólicas de los números (e.g., Kolkman, Kroesbergen, y Leseman, 2013; Wagner y Johnson, 2011). Es decir, cuando los niños aprenden los símbolos que representan números, éstos se asocian con las representaciones no simbólicas del SNA (e.g., Barth, La Mont, Lipton, y Spelke, 2005; Mundy y Gilmore, 2009). Si esto es así, cabría preguntarnos que si una vez que se aprenden los símbolos numéricos, *las representaciones de los números simbólicos y no simbólicos son similares*. En este apartado trataremos de dar respuesta a estas preguntas.

Mucha de la evidencia que da soporte a esta idea de que poseemos un sistema básico y aproximado para representar las magnitudes numéricas que sirve como base sobre la que se proyectan los números simbólicos, provienen de estudios en los que se utilizan tareas de discriminación de cantidades. En ellos se ha demostrado que, al igual que ocurre en las tareas de discriminación de magnitudes no simbólicas, cuando se comparan magnitudes simbólicas las respuestas de los participantes también son ratio dependientes y obedecen a la Ley de Webber. Uno de los primeros estudios en los que se utilizó esta metodología, fue el llevado a cabo por Moyer y Landauer (1967) donde se pedía a estudiantes universitarios que decidieran cuál de los dos números arábigos de un solo dígito que se presentaban simultáneamente era mayor. Los investigadores observaron que el tiempo de respuesta de los participantes dependía de la diferencia numérica (o distancia) que existía entre los dos números que se estaban comparando. Concretamente, cuando esta distancia era muy pequeña (1 o 2), el tiempo que tardaban los participantes en resolver el ensayo era mucho mayor y menos precisa que cuando se les presentaban números cuya diferencia era mayor (8 o 9), en cuyo caso eran más rápidos y cometían menos errores. Este hallazgo se ha conocido como el “Efecto Distancia Numérica” (ver Figura 6 para una ilustración de este efecto) y ha sido replicado en numerosos estudios posteriores a este trabajo de Moyer y Landauer.

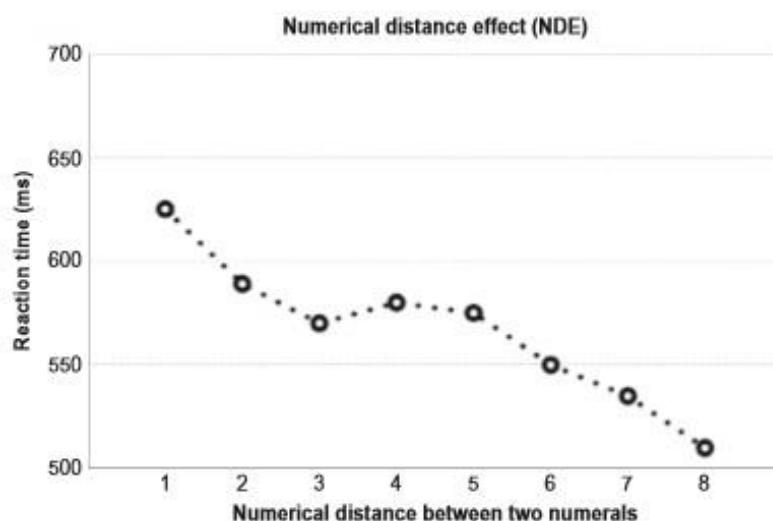


Figura 6. Evidencia del Efecto Distancia Numérica (Tomado de Lyons y Ansari, 2015).

En este mismo estudio original, encontraron otro efecto que es complementario al efecto de la distancia numérica, que se denomina “Efecto de la Ratio” o “Efecto del Tamaño Numérico” (ver Figura 7) y que tiene en cuenta no solo la distancia entre los números sino también su tamaño absoluto. En la tarea clásica de comparación de magnitudes numéricas, se pide a los participantes que comparen 1 vs. 2 y 8 vs. 9. En ambos casos, la distancia numérica es 1, sin embargo, las magnitudes que se comparan son diferentes. Cuando los participantes tenían que indicar que 2 era mayor que 1 (ratio de 0.5), resultó que eran más rápidos y precisos que cuando tenían que decidir que 9 era mayor que 8 (ratio 0.89). Este hallazgo indica que los participantes eran más rápidos y cometían menos errores cuando comparaban números con magnitudes pequeñas que números con magnitudes grandes (ver Figura 6), aunque la distancia numérica entre los números fuese la misma.

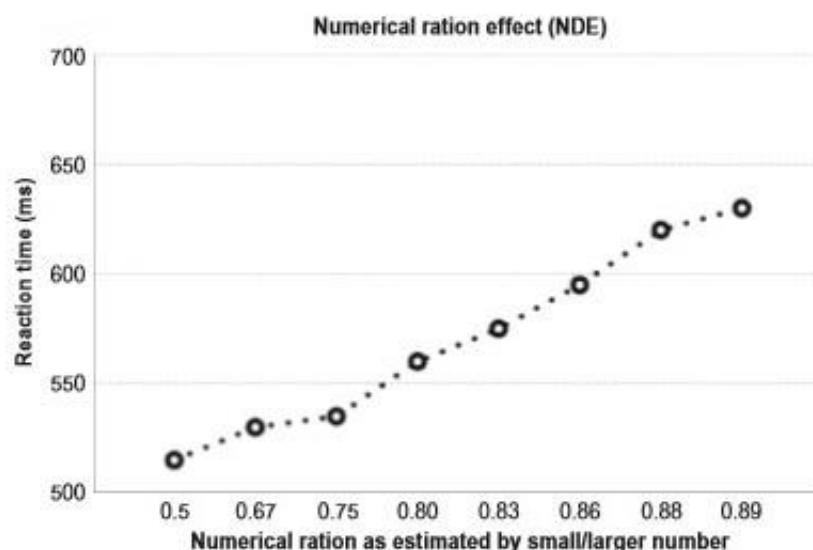


Figura 7. Evidencia del Efecto Distancia Numérica (Tomado de Lyons y Ansari, 2015).

Tanto el efecto distancia como el efecto ratio suponen importantes hallazgos que han sido replicados en numerosas investigaciones (Ansari, Garcia, Lucas, Hamon, y Dhital, 2005; Dehaene, Dupoux, y Mehler, 1990; Leibovich, Ashkenazi, Rubinsten, y Henik, 2013;) y se han convertido en herramientas que nos permiten evaluar la representación y el procesamiento de magnitudes numéricas tanto simbólicas como no simbólicas. Son muchos autores los que sostienen que estos efectos son el reflejo del sistema subyacente que nos permite representar y procesar las magnitudes numéricas (SNA) y sobre el que se asientan los símbolos numéricos que se adquieren durante el desarrollo. La enorme similitud entre los efectos distancia y ratio en el procesamiento numérico simbólico y no simbólico, es uno de los hallazgos centrales que evidencia la teoría de que los números simbólicos se aprenden al asociarlos con su representación no simbólica, primitiva y posiblemente innata de la magnitud. Es decir, la semejanza de las evidencias representacionales (efectos de ratio y distancia), denota que los símbolos numéricos se proyectan en una representación innata y aproximada del número.

Esta idea de que las representaciones simbólicas y no simbólicas de las magnitudes están íntimamente conectadas unas con otras, también es sostenida por estudios de neuroimagen. Utilizando la técnica de la Resonancia Magnética funcional (fMRI), estos estudios han mostrado que ciertas zonas del córtex parietal, en concreto el surco intraparietal (SIP), se activa durante las tareas de comparación simbólica y no simbólica (Cohen Kadosh, Lammertyn, y Izard, 2008; Dehaene, Piazza, Pinel, y Cohen, 2003; para una revisión ver Nieder y Dehaene, 2009). Sin embargo, la activación del IPS, podría explicarse de manera alternativa por la activación como respuesta al procesamiento que también se localiza en el córtex parietal. Con la intención de dar más claridad a la cuestión, Piazza, Pinel, Le Bihan y Dehaene (2007) llevaron a cabo una

investigación utilizando el paradigma de la habituación y la técnica de fMRI. A los participantes del estudio se les habituaba a estímulos simbólicos y no simbólicos con magnitudes grandes y pequeñas. Cuando ya estaban habituados al estímulo en cuestión, se les presentaba otro que difería del inicial en la numerosidad y/o tipo de notación de la magnitud numérica. Encontraron que se producía una adaptación en el IPS a la numerosidad de la magnitud independientemente de si el estímulo inicial había sido presentado en notación simbólica o no simbólica. Sin embargo, esto no ocurría cuando la numerosidad del estímulo habituado y del que se presentaba posteriormente, diferían en gran medida. Este resultado sugiere que en el IPS se localiza tanto la representación de las magnitudes simbólicas como las no simbólicas. Además de estos trabajos, otros realizados también con técnicas de neuroimagen, han mostrado que la actividad en el IPS está mediada por la ratio numérica entre las magnitudes, tanto las simbólicas, como las no simbólicas (Holloway, Price y Ansari, 2010). Esto demuestra, que el procesamiento de magnitudes simbólicas y no simbólicas es ratio dependiente, tanto a nivel de análisis conductual como cerebral.

Pese a que en estos trabajos se muestran evidencias que sostienen la teoría de que lo simbólico se proyecta en lo no simbólico, si revisamos la literatura al respecto nos encontramos con varias contradicciones. Una de las maneras de examinar si los números simbólicos adquieren su significado proyectándose sobre las representaciones previas del SNA, es realizando estudios de correlación entre las diferencias individuales en el SNA y las diferencias individuales en el procesamiento de magnitudes simbólicas. Lyons, Ansari y Beilock (2012) intentaron probar si los símbolos numéricos están estrechamente asociados a las representaciones no simbólicas (del SNA) evaluando la eficiencia con la que participantes adultos comparaban representaciones simbólicas con representaciones no simbólicas (lo que denominan comparaciones mixtas). Pidieron a los participantes que hiciesen comparaciones entre (a) magnitudes simbólicas; (b) magnitudes no simbólicas; (c) una magnitud simbólica con otra no simbólica. Los autores defendían que si las representaciones simbólicas y no simbólicas están conectadas entre sí, de manera que las primeras se proyectan en las segundas, entonces en la tarea de comparación mixta, los participantes tendrían que ser tan eficientes como comparando numerosidades en el mismo formato. Sin embargo, encontraron que en la condición mixta, la ejecución de los participantes mostraba que era la condición más difícil puesto que el tiempo de reacción y la proporción de errores incrementaban notablemente.

Uno de los principales argumentos que defienden que los números simbólicos se aprenden gracias a su proyección sobre las representaciones aproximadas en el SNA, es que en las tareas de comparación de magnitudes simbólicas, encontramos los mismos efectos de distancia y ratio que en las tareas de comparación de magnitudes no simbólicas. Sin embargo, en un estudio llevado a cabo recientemente por Lyons, Nuerk y Ansari (2015), en el que evaluaron el efecto ratio en tareas de comparación, en niños desde educación infantil, hasta sexto curso de primaria. Demostraron que sólo una minoría (30%) de los niños mostraban un efecto ratio significativo en la tarea de comparación de magnitudes simbólicas, mientras que la mayoría de ellos (75%) sí lo mostraban un efecto ratio significativo en la tarea de comparación de magnitudes no simbólicas. Estos resultados podrían sugerir que las representaciones simbólicas y no simbólicas de los números pudieran ser cualitativamente diferentes.

Debido a que estos datos han sido obtenidos en estudios realizados con adultos y niños de educación primaria e infantil, es necesario plantearnos la posibilidad de que la asociación entre las representaciones simbólicas y no simbólicas, podrían evidenciarse en un momento anterior del desarrollo. Por tanto, para investigar si las representaciones de las numerosidades se relacionan entre sí en el momento en el que los niños pasan de la educación infantil a primaria, Sasanguie, Defever, Maertens y Reynvoet (2014), evaluaron a niños de educación infantil en tareas de comparación de magnitudes no simbólicas y 6 meses después, en comparación de magnitudes no simbólicas y simbólicas. Mientras que la ejecución de los niños en la tarea de comparación no simbólica correlacionaba a lo largo del tiempo, no ocurría lo mismo entre la comparación no simbólica con la tarea de comparación simbólica 6 meses después. Y no solo esto, sino que tampoco encontraron correlación entre la tarea de comparación de magnitudes no simbólica y simbólica, durante el segundo momento de evaluación. Otro estudio longitudinal (Mussolin, Nys, Content y Leybaert, 2014) con niños de 3 a 4 años reveló que las habilidades tempranas de procesamiento numérico simbólico predicen el posterior rendimiento en tareas de comparación no simbólicas, pero no ocurría de manera inversa. A la vista de estos resultados,

en ambos estudios, los autores concluyen que las habilidades de procesamiento de magnitudes no simbólicas, no predicen la competencia de los niños en comparación de magnitudes simbólicas y por tanto, sugieren que las representaciones internas de las cantidades podrían disociarse en varios subsistemas de notación específica (formatos simbólico y no simbólico).

Más allá de estos resultados basados en estudios conductuales, existe, como ya se ha señalado, un amplio campo de investigación basado en técnicas de neuroimagen. Mientras que existen trabajos realizados con técnicas de fMRI que parecen indicar que en el IPS se localizan las representaciones de las magnitudes numéricas simbólicas y no simbólicas, existen trabajos en los que no pueden llegar a esta misma conclusión. Por ejemplo, utilizando el paradigma de la habituación, Cohen-Kadosh, Bahrami, Walsh, Butterworth, Propescu y Price (2011) encuentran activación en el IPS ante un cambio de formato de presentación (simbólico y no simbólico) en ausencia de un cambio en la cantidad numérica. Esto es, encuentran que cuando el estímulo habituado (e.g., 12 puntos) cambia de formato (e.g., la representación simbólica “12”) sin cambiar su numerosidad, se produce un incremento en la activación en ciertas regiones del IPS que también responden a los cambios en la cantidad numérica presentadas, lo cual es una evidencia que contradice la existencia de un código común para las numerosidades independiente del código o la notación de los estímulos. Además, nuevos trabajos basados en el análisis de patrones multivoxel (MVPA) parecen llegar a resultados contradictorios. Estas nuevas técnicas de análisis permiten observar, no sólo qué áreas cerebrales se activan ante la presentación de cierto estímulo, sino que permiten analizar los patrones de activación de dichas áreas. Utilizando este enfoque, Eger, Michel, Thirion, Amadon, Dehaene, y Kleinschmidt (2009) no fueron capaces de encontrar evidencias para apoyar la idea de que existe un sistema de representación de los números en el que se representan las cantidades de manera simbólica y no simbólica.

Tras esta revisión crítica de los argumentos a favor y en contra de la hipótesis de que cuando se adquieren los números simbólicos éstos se proyectan en las representaciones previas aproximadas del SNA, parece ser que no hay resultados concluyentes. Por lo tanto, algunos autores han propuesto una hipótesis alternativa basada en las asociaciones símbolo-símbolo (Reynvoet y Sasanguie, 2016) en la que sugieren que los números simbólicos y no simbólicos, activan representaciones distintas (Noël & Rousselle, 2011; Sasanguie et al., 2014). Defienden que los números simbólicos (números arábigos y palabras numéricas) no adquieren su significado numérico proyectándose en el SNA, sino a través del desarrollo de una nueva y más precisa representación (Vos, Sasanguie, Gevers y Reynvoet, 2017). Estos autores no rechazan la existencia del SNA, sino que simplemente, no lo consideran la base sobre la que se apoyan los números simbólicos. Y creen que es el segundo sistema numérico del que se ha hablado en este trabajo, el que es crucial para la aparición de un sistema simbólico exacto y separado del SNA. Ya en un trabajo realizado hace más de una década, Carey (2001) propuso que en lugar de proyectarse en el SNA, los símbolos numéricos iniciales (palabras numéricas) se proyectan en el segundo sistema de representación exacta de los números (Sistema de Seguimiento de Objetos). De esta manera, a medida que los niños aprenden la serie numérica y la perfeccionan, van haciendo inferencias sobre principios numéricos del sistema, tales como el orden (los números simbólicos forman secuencias) y el principio de orden estable (el número siguiente es exactamente uno más el número previo). Así, estos principios se van generalizando a los números simbólicos cada vez mayores, resultando en una completa comprensión del sistema numérico simbólico. Los números grandes, por tanto, en un primer momento se representan a través de asociaciones basadas en el orden con respecto a otros números simbólicos, en lugar de proyectarse en las representaciones no simbólicas aproximadas.

4. CONCLUSIONES

Los datos y la teoría revisados en este trabajo demuestran que los seres humanos y los animales comparten un sistema para la representación y el procesamiento de la magnitud numérica. Además, este sistema puede caracterizarse claramente con efectos tales como el efecto de distancia y de ratio (o mediante tareas de estimación). Estos efectos han llevado a los

investigadores a sugerir que nuestra representación de la magnitud numérica es aproximada e inexacta. En términos generales, el hecho de que se produzcan estos efectos cuando se realizan tareas en las que se comparan magnitudes numéricas no simbólicas (conjuntos de puntos) sugiere que tenemos los números representados en una metafórica línea numérica mental y por tanto cuanto más cercanos están los números, más se complica la tarea de discriminación entre tales numerosidades. Además, a medida que el tamaño de las magnitudes numéricas representadas en la recta numérica mental aumenta, también lo hace su solapamiento, haciendo que las magnitudes numéricas relativamente grandes sean más difíciles de estimar y discriminar unas de otras que las magnitudes numéricas más pequeñas.

Pero lo que de verdad nos ocupaba en este trabajo, era entender cómo los niños, una vez que adquieren los símbolos numéricos (números arábigos, palabras numéricas, números romanos...) que son aportados por la cultura, les asignan un significado. Son muchos los trabajos en los que se aplicaba la tarea de comparación de magnitudes, en este caso simbólicas. Los investigadores encontraron que el patrón de respuesta en esta tarea era muy similar al que encontraban en las anteriores tareas de comparación de magnitudes no simbólicas, replicándose los efectos de distancia y ratio. Esto es, cuando los participantes contestaban cuál de los dos números simbólicos que se les presentaban era mayor, tardaban más en dar la respuesta cuando estos números se encontraban cercanos y, aún más cuando eran números grandes.

Estas similitudes llevaron a los investigadores a plantearse la hipótesis de que los números simbólicos y no simbólicos se apoyan en un mismo sistema de representación y por tanto comparten representaciones. De esta manera, cuando los niños aprenden los símbolos numéricos, éstos adquieren significado al proyectarse sobre las representaciones aproximadas preexistentes. Son muchos los trabajos que apoyan esta idea, y no solo estudios basados en las respuestas conductuales de los participantes, sino también los basados en estudios en los que se utilizan técnicas de neuroimagen. Sin embargo, varios trabajos en los que se ha intentado replicar los efectos distancia y ratio, muestran resultados contradictorios encontrando dichos efectos en un porcentaje muy bajo de los participantes.

Por tanto, hasta la fecha, el campo de la cognición numérica se ha decantado por la idea de que los números simbólicos adquieren su significado proyectándose en las representaciones aproximadas del SNA. Sin embargo, en los últimos años ha emergido un nuevo grupo de trabajos en los que se pone en duda esta afirmación y actualmente se ha propuesto una hipótesis alternativa que defiende la existencia de un sistema simbólico independiente basado en las asociaciones símbolo-símbolo. Cada vez son más los trabajos científicos en los que se empiezan a utilizar tareas de orden en lugar de las clásicas tareas de comparación de magnitudes, donde los participantes tienen que decidir si un conjunto de 2 o 3 números simbólicos o no simbólicos están en orden o no.

Con este trabajo se pone en evidencia que, pese a que hay muchos estudios en los que se investiga este tópico, los resultados no parecen ser concluyentes. Es importante que en este campo tan amplio de la cognición numérica se lleven a cabo más estudios en los que se utilicen tanto tareas de comparación como tareas de orden para poder aclarar la disyuntiva en la que nos encontramos actualmente. También es importante que se realicen más trabajos en los que se incluyan medidas en ejecución matemática, puesto que si las magnitudes numéricas simbólicas y no simbólicas, comparten un sistema para su representación, explicarán en igual medida el rendimiento en matemáticas. Sin embargo, en nuestro trabajo no incluimos la revisión en este campo de investigación puesto que nos extenderíamos demasiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrillo, C., Dadda, M., Serena, G., & Bisazza, A. (2008). Do fish count? Spontaneous discrimination of quantity in female mosquitofish. *Animal Cognition*, 11, 495–503. <http://dx.doi.org/10.1007/s10071-008-0140-9>

- Agrillo, C., Dadda, M., Serena, G., & Bisazza, A. (2009). Use of number by fish. *PLoS ONE*, 4, e4786. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0004786>
- Agrillo, C., Piffer, L., & Biasza, A. (2011). Number versus continuous quantity in numerosity judgments by fish. *Cognition*, 119, 281-287.
- Ansari, D. (2008). Effects of development and enculturation on number representation in the brain. *Nature Reviews. Neuroscience*, 9(4), 278-291.
- Ansari, D. (2009). Neuroimaging of numerical and mathematical development. En *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Ansari, D., Garcia, N., Lucas, E., Hamon, K., & Dhital, B. (2005). Neural correlates of symbolic number processing in children and adults. *Neuroreport*, 16, 1769-1773.
- Ansari, D., Fugelsang, J.A., Dhital, B., & Venkatraman, V. (2006). Dissociating response conflict from numerical magnitude processing in the brain: An event-related fMRI study. *NeuroImage*, 32(2), 799-805.
- Barth, H., La Mont, K., Lipton, J., & Spelke, E. S. (2005). Abstract number and arithmetic in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(39), 14116-14121.
- Bogale, B. A., Kamata, N., Mioko, K., & Sugita, S. (2011). Quantity discrimination in jungle crows, *Corvus macrorhynchos*. *Animal Behaviour*, 82, 635-641. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anbehav.2011.05.025>
- Brannon, E. M. (2006). The representation of numerical magnitude. *Current Opinion in Neurobiology*, 16, 222-229.
- Brannon, E.M., & Terrace, H.S. (1998). Ordering of the numerosities 1-9 by monkeys. *Science*, 282, 746-749.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetic abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 3-18.
- Cappelletti, M., Barth, H., Fregni, F., Spelke, E. & Pascual-Leone, A. (2007). rTMS over the intraparietal sulcus disrupts numerosity processing. *Experimental Brain Research*, 179(4), 631-642.
- Cohen Kadosh, R., Bahrami, B., Walsh, V., Butterworth, B., Popescu, T., & Price, C. J. (2011). Specialization in the human brain: The case of numbers. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5, 62.
- Cohen Kadosh, R., Lammertyn, J., & Izard, V. (2008). Are numbers special? An overview of chronometric, neuroimaging, developmental and comparative studies of magnitude representation. *Progress in Neurobiology*, 84, 132-147. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301008207002110>
- Cohen, R., Cohen, K., Schumann, T., Daas, A., Goebel, R., Henik, A. & Sack, A. (2007). Virtual dyscalculia induced by parietal lobe TMS impairs automatic magnitude processing. *Current Biology*, 17(8), 689-693.
- Cantlon, J. F., & Brannon, E. M. (2006). Shared system for ordering small and large numbers in monkeys and humans. *Psychological Science*, 17, 401-406. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01719.x>
- Cantlon, J. F., Brannon, E. M., Carter, E. J., & Pelphrey, K. A. (2006). Functional imaging of numerical processing in adults and 4-y-old children. *PLoS Biology*, 4(5), e125.

- Carey, S. (2001). Cognitive foundations of arithmetic: evolution and ontogenesis. *MindLang*, 16, 37–55. doi:10.1111/1468-0017.00155
- Davis, H. & Memmott, J. (1982). Counting behavior in animals: a critical evaluation. *Psychological Bulletin*, 92, 547-571.
- Davis, H. & Perusse, R. (1988). Numerical competence in animals: definitional issues, current evidence and a new research agenda. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 11, 561-579.
- Dehaene, S. (1997). *The number sense*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., & Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive neuropsychology*, 20(3-6), 487-506.
- Dehaene, S., Dupoux, E., & Mehler, J. (1990). Is numerical comparison digital? Analogical and symbolic effects in two-digit number comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 16, 626–641. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-1523.16.3.626>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Diebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Eger, E., Michel, V., Thirion, B., Amadon, A., Dehaene, S., & Kleinschmidt, A. (2009). Deciphering cortical number coding from human brain activity patterns. *Current Biology*, 19, 1608–1615. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2009.08.047>
- Feigenson, L., Dehaene, S., & Spelke, E. (2004). Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), 307–314.
- Fias, W., Lammertyn, J., Caessens, B. & Orban, G. A. (2007). Processing of abstract ordinal knowledge in the horizontal segment of the intraparietal sulcus. *The Journal of Neuroscience*, 27, 8952-8956.
- Fias, W., Lammertyn, J., Reynvoet, B., Dupont, P. & Orban, G. A. (2003). Parietal representation of symbolic and nonsymbolic magnitude. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15, 47-56.
- Geary, D. C., Berch, D. B., & Mann Koepke, K. (Eds.), (2015). *Evolutionary origins and early development of number processing*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hauser, M.D., Carey, S., Hauser, L.B. (2000). Spontaneous number representation in semifree-ranging rhesus monkeys. *Proceedings of the Royal Society of London B Biological Sciences*, 267:829–33.
- Hauser, M. D., Tsao, F., Garcia, P., & Spelke, E. S. (2003). Evolutionary foundations of number: spontaneous representation of numerical magnitudes by cotton-top tamarins. *Proceedings of the Royal Society, London, B* 270: 1441-1446.
- Hause, M.D., MacNeilage, P. & Ware, M. (1996). Numerical representations in primates. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 93, 1514-1517.
- Holloway, I. D. & Ansari, D. (2010). Developmental specialization in the right intraparietal sulcus for the abstract representation of numerical magnitude. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 2627–2637. [http:// dx.doi.org/10.1162/jocn.2009.21399](http://dx.doi.org/10.1162/jocn.2009.21399)
- Holloway, I. D., Price, G. R., & Ansari, D. (2010). Common and segregated neural pathways for the processing of symbolic and nonsymbolic numerical magnitude: An fMRI study. *NeuroImage*, 49, 1006–1017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.07.071>

- Hyde, D. C., Boas, D. A., Blair, C., & Carey, S. (2010). Near-infrared spectroscopy shows right parietal specialization for number in pre-verbal infants. *NeuroImage*, 53(2), 647-652.
- Izard, V., Dehaene-Lambertz, G., & Dehaene, S. (2008). Distinct cerebral pathways for object identity and number in human infants. *PLoS Biology*, 6(2), e11.
- Kaufmann, L., Koppelstaetter, F., Delazer, M., Siedentopf, C., Rhomberg, P., Golaszewski, S., et al. (2005). Neural correlates of distance and congruity effects in a numerical Stroop task: An event-related fMRI study. *NeuroImage*, 25(3), 888-898.
- Kolkman, M. E., Kroesbergen, E. H., & Leseman, P. P. (2013). Early numerical development and the role of non-symbolic and symbolic skills. *Learning and Instruction*, 25, 95-103.
- Leibovich, T., Ashkenazi, S., Rubinsten, O., & Henik, A. (2013). Comparative judgments of symbolic and non-symbolic stimuli yield different patterns of reaction times. *Acta Psychologica*, 144, 308-315. <http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.07.010>
- Lyons, I. M., Ansari, D., & Beilock, S. L. (2012). Symbolic estrangement: Evidence against a strong association between numerical symbols and the quantities they represent. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 635-641. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027248>
- Lyons, I. M., Nuerk, H.-C., & Ansari, D. (2015). Rethinking the implications of numerical ratio effects for understanding the development of representational precision and numerical processing across formats. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000094>
- McComb, K., Packer, C., & Pusey, A. (1994). Roaring and numerical assessment in contests between groups of female lions, *Panthera leo*. *Animal Behaviour*, 47, 379-387. <http://dx.doi.org/10.1006/anbe.1994.1052>
- Meck, W. H., & Church, R. M. (1983). A mode control model of counting and timing processes. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 9, 320-334. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6886634>. <http://dx.doi.org/10.1037/0097-7403.9.3.320>
- Menon, V., Rivera, S. M., White, C. D., Glover, G. H., & Reiss, A. L. (2000). Dissociating prefrontal and parietal cortex activation during arithmetic processing. *NeuroImage*, 12, 357-365.
- Mundy, E., & Gilmore, C. K. (2009). Children's mapping between symbolic and nonsymbolic representations of number. *Journal of experimental child psychology*, 103(4), 490-502.
- Mussolin, C., Nys, J., Content, A., & Leybaert, J. (2014). Symbolic number abilities predict later approximate number system acuity in preschool children. *PLoS ONE*, 9, e91839. <http://dx.doi.org/10.1371>
- Nieder, A., & Dehaene, S. (2009). Representations of number in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 32, 185-208.
- Nieder, A., Freedman, D. J., & Miller, E. K. (2002). Representation of the quantity of visual items in the primate prefrontal cortex. *Science*, 297, 1708-1711. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1072493>
- Noël, M.-P., & Rousselle, L. (2011). Developmental changes in the profiles of dyscalculia: an explanation based on a double exact-and- approximate number representation model. *Front. Hum. Neurosci.* 5:165. doi: 10.3389/fnhum.2011.00165
- Pahl, M., Si, A., & Zhang, S. (2013). Numerical cognition in bees and other insects. *Frontiers in Psychology*, 4, 162.

- Piazza, M., Pinel, P., Le Bihan, D., and Dehaene, S. (2007). A magnitude code common to numerosities and number symbols in human intraparietal cortex. *Neuron* 53, 293–305. doi:10.1016/j.neuron.2006.11.022
- Pinel, P., Le Clec, H. G., van de Moortele, P. F., Naccache, L., Le Bihan, D., & Dehaene, S. (1999). Event-related fMRI analysis of the cerebral circuit for number comparison. *Neuroreport*, 10(7), 1473–1479.
- Platt, J. R., & Johnson, D. M. (1971). Localization of position within a homogeneous behavior chain. Effects of error contingencies. *Learning and Motivation*, 2, 386–414.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1992). *Standard progressive matrices*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Reynvoet, B., & Sasanguie, D. (2016). The Symbol Grounding Problem Revisited: A Thorough Evaluation of the ANS Mapping Account and the Proposal of an Alternative Account Based on Symbol–Symbol Associations. *Frontiers in Psychology*, 7, 1581. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01581>
- Sasanguie, D., Defever, E., Maertens, B., & Reynvoet, B. (2014). The approximate number system is not predictive for symbolic number processing in kindergarteners. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67, 271–280. <http://doi.org/10.1080/17470218.2013.803581>
- Vos, H., Sasanguie, D., Gevers, W., & Reynvoet, B. (2017). The role of general and number-specific order processing in adults' arithmetic performance. *Journal of Cognitive Psychology*, DOI: 10.1080/20445911.2017.1282490.
- Wagner, J. B., & Johnson, S. C. (2011). An association between understanding cardinality and analog magnitude representations in preschoolers. *Cognition*, 119, 10–22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2010.11.014>
- Watanabe, S. (1998). Discrimination of “four” and “two” by pigeons. *The Psychological Record*. Recuperado de <http://opensiuc.lib.siu.edu/tpr/vol48/iss3/3>
- Whalen, J., Gallistel, C. R., & Gelman, R. (1999). Non-verbal counting in humans: The psychophysics of number representation. *Psychological Science*, 10, 130–137.
- Wilson ML, Hauser MD, Wrangham RW. 2001. Does participation in intergroup conflict depend on numerical assessment, range location, or rank for wild chimpanzees? *Animal Behaviour*, 61:1203–16

LA UTILIZACIÓN DE UN EPISODIO DE LA SERIE DE FICCIÓN “LOS SIMPSON” COMO HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Francisca Ramón Fernández.

Profesora titular de Universidad (frarafer@urb.upv.es);

Vicente Cabedo Mallo.

Profesor contratado doctor acreditado a titular de Universidad (vicamal@urb.upv.es)

María Emilia Casar Furió

Profesora contratada doctora acreditada a titular de Universidad (macafu@urb.upv.es)

Vicent Giménez Chornet

Profesor titular de Universidad

(vigicho@har.upv.es)

Cristina Lull Noguera

Profesora contratada doctora

(clull@upvnet.upv.es)

Juan Vicente Oltra Gutiérrez.

Profesor titular de Escuela Universitaria

(jvoltra@omp.upv.es)

Universitat Politècnica de València

Resumen

Se muestra el estudio realizado en el seno de la Universitat Politècnica de València para evaluar la competencia transversal pensamiento crítico exponiendo el caso de la aplicación de una serie de ficción para la evaluación de dicha competencia en el Máster Universitario en Edificación. En este caso se ha utilizado en la asignatura de Gestión empresarial de la Edificación la serie de ficción “Los Simpson”, episodio 12x06: “El ordenador que acabó con Homer”. La serie se ha empleado como herramienta para que los alumnos puedan autoevaluarse en la competencia, a través de la utilización de la rúbrica que pone a disposición del alumnado y el profesorado la Universitat Politècnica de València. Se pretende conseguir utilizando una serie de ficción en el aula que el alumnado alcance el resultado de aprendizaje de argumentar la pertinencia de los juicios emitidos en planteamientos complejos.

Palabras clave: Competencia transversal; pensamiento crítico; TICs; Los Simpson; innovación docente

INTRODUCCIÓN

La concesión de un Proyecto de Innovación Docente (PIME) en la Universitat Politècnica de València a un grupo de profesores que forman parte del Grupo de Innovación Docente sobre Recursos Tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y comunicación audiovisual, para analizar dentro de la docencia impartida la evaluación mediante series de ficción de la competencia transversal CT09, Pensamiento Crítico, es el punto de partida del presente trabajo.

Se pretende exponer cómo ha sido la evaluación de la competencia, a través de una asignatura, Gestión Empresarial en la Edificación, del Máster Universitario en Edificación, con un número de alumnos de 33.

I. LA COMPETENCIA TRANSVERSAL DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

La adquisición de competencias forma parte de la titulación de Grado y Máster en la Universitat Politècnica de València. En total son 13 competencias:



Figura 1. Competencias transversales en la Universitat Politècnica de València.
Fuente: elaboración propia a partir de COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA.

<http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/indexc.html> (Consultado el 08 de marzo de 2017).

Como indica el documento referente a la Competencia transversal pensamiento crítico en la Universitat Politècnica de València, de 2015, el pensamiento crítico [COMPETENCIA TRANSVERSAL CT09. PENSAMIENTO CRÍTICO. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/956699normalc.html> (Consultado el 08 de marzo de 2017)]:

«va más allá de las destrezas del análisis lógico, ya que, implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, en base a ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer diferente.

El pensamiento crítico es el pensamiento de los interrogantes: ¿por qué las cosas son así?, ¿por qué las cosas no pueden ser de otro modo?, ¿por qué tú crees que son así?, etc. En consecuencia, diremos que una persona lo ha desarrollado en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos».

II. LA RÚBRICA ELABORADA POR LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL PENSAMIENTO CRÍTICO

Para la evaluación de la competencia CT09. Pensamiento crítico, la Universitat Politècnica de València ha elaborado una rúbrica que se puede aplicar en los tres niveles de dominio (CABEDO FABRÉS, M., JIMÉNEZ BELENGUER, A. I., MORENO RAMÓN, H. y SERRA CARBONELL, B., 2016)

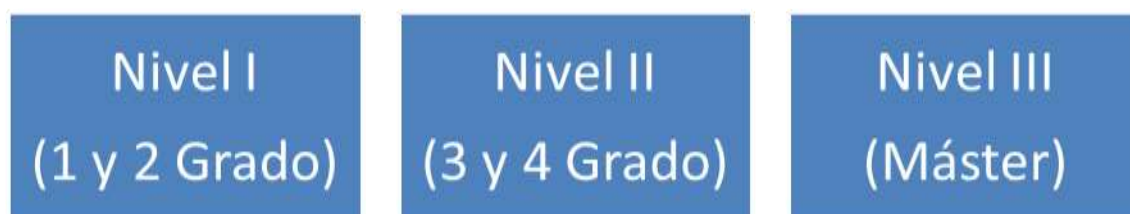


Figura 2. Niveles de dominio para la evaluación de la competencia pensamiento crítico. Fuente: elaboración propia a partir de NIVELES DE DOMINIO COMPETENCIA TRANSVERSAL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954820normalc.html> (Consultado el 08 de marzo de 2017).

En la indicada rúbrica se diferencian los tres niveles, con una serie de indicadores, descriptores, y ejemplos de posibles evidencias.

III. LA APLICACIÓN DE LA RÚBRICA EN EL NIVEL III, MASTER EN EDIFICACIÓN, Y LA UTILIZACIÓN DEL EPISODIO DE “LOS SIMPSON” COMO HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA

La rúbrica indicada nos sirve para la evaluación de la competencia objeto de estudio, en este caso pensamiento crítico.

Hemos utilizado en la presente innovación docente el episodio de la serie “Los Simpson”, 12x06, titulado “El ordenador que acabó con Homer” para que el alumno lo visiona y pueda contestar a las preguntas de la rúbrica.

La Universitat Politècnica de València orienta respecto a las actividades evaluativas, indicando las siguientes, de forma orientativa:

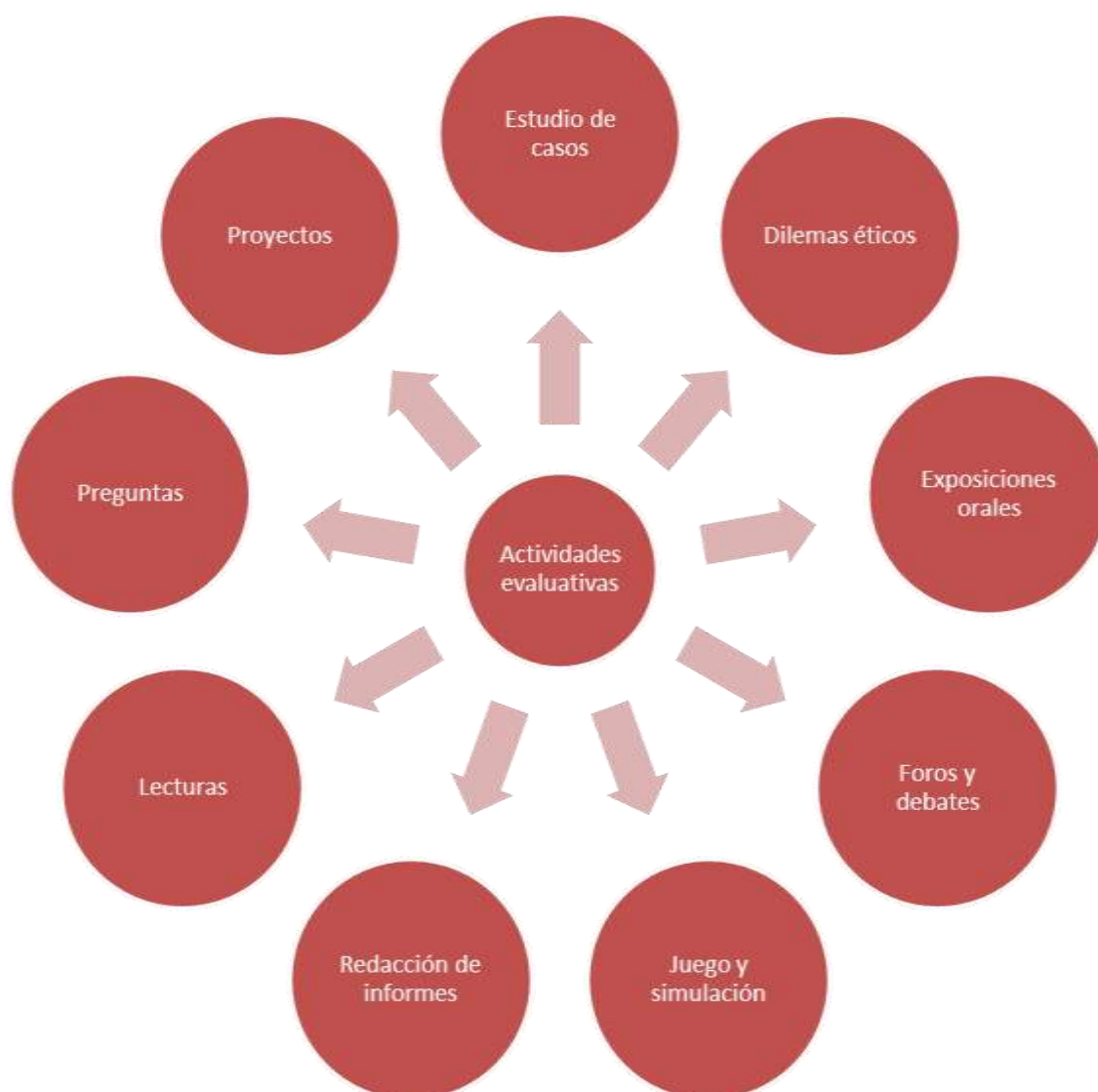


Figura 3. Ejemplo de actividades formativas para evaluar la competencia pensamiento crítico Fuente: elaboración propia a partir de PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PENSAMIENTO CRÍTICO. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/955140normalc.html> (Consultado el 08 de marzo de 2017).

En la rúbrica del nivel III se pretende adquirir como resultado de aprendizaje argumentar la pertinencia de los juicios emitidos en planteamientos complejos.

Los indicadores son los siguientes:

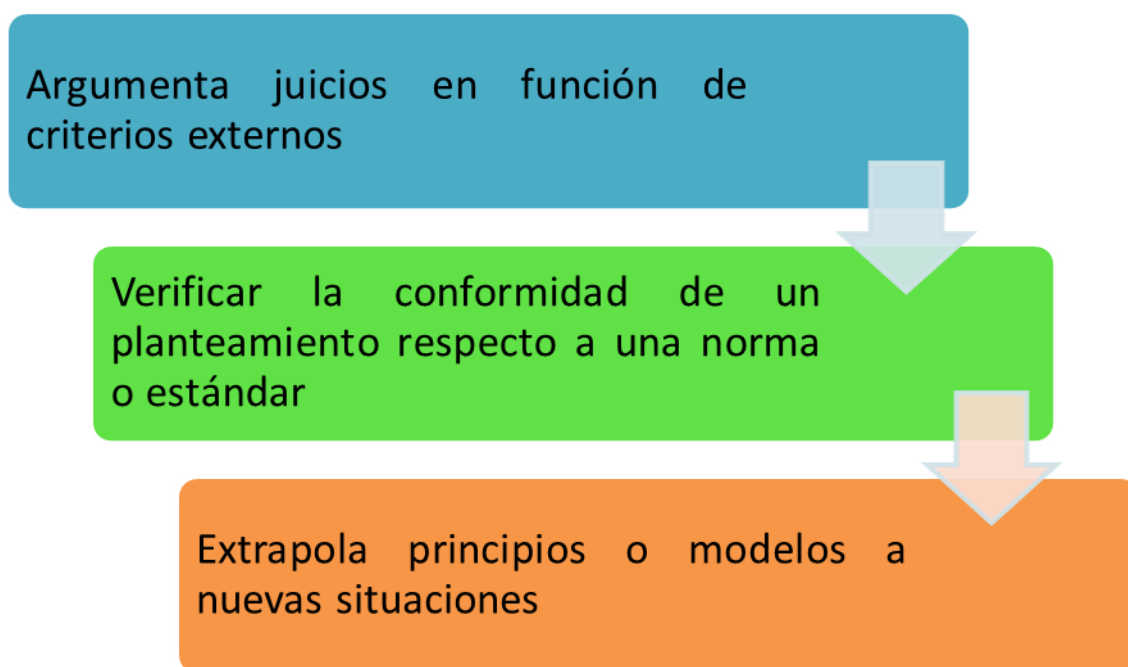


Figura 4. Indicadores de la rúbrica CT09. Pensamiento crítico. Fuente: elaboración propia a partir de COMPETENCIA TRANSVERSAL CT09. PENSAMIENTO CRÍTICO. <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/956699normalc.html> (Consultado el 8 de marzo de 2017).

Se distinguen tres posibilidades a través de las letras A, B, C, D en el que se valora el nivel alcanzado en la competencia.

Así, vamos a distinguir según los indicadores anteriores:

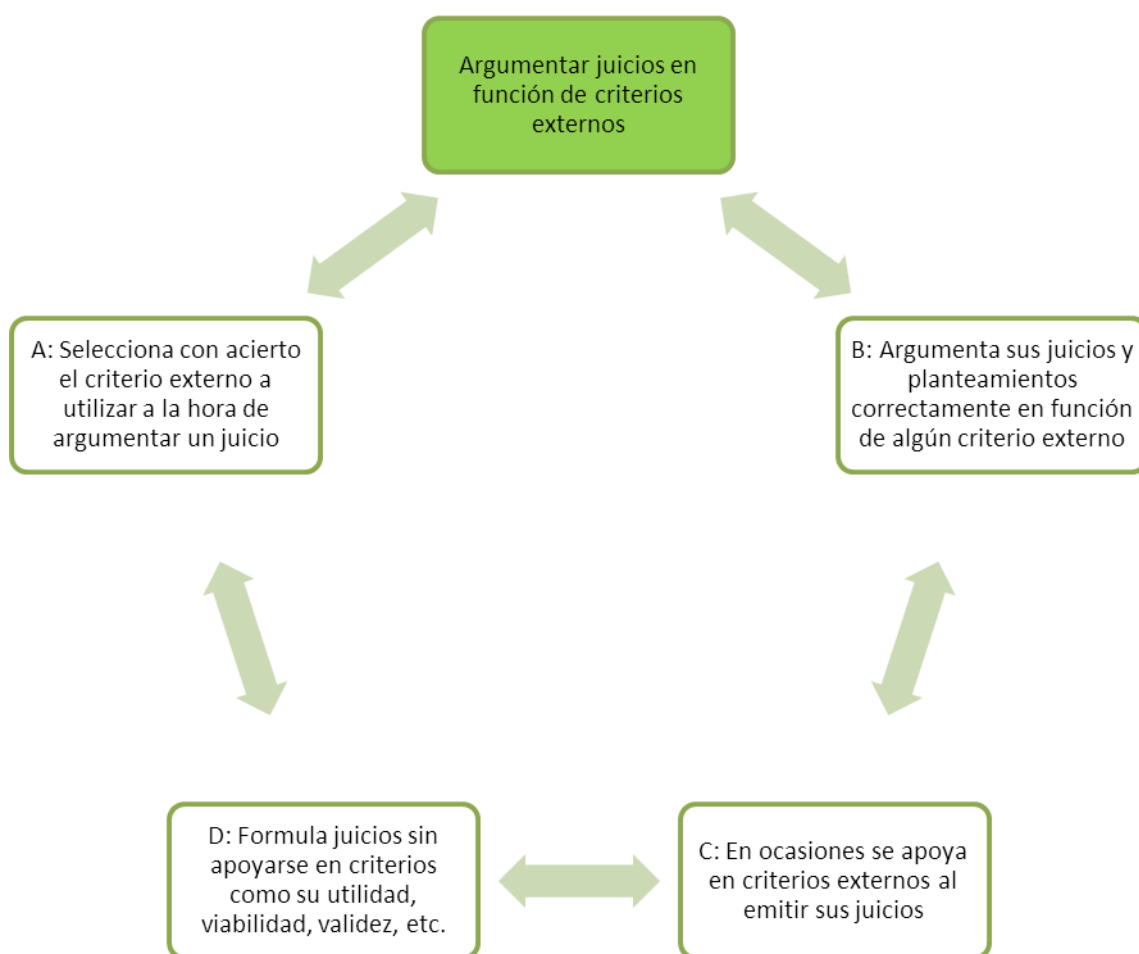


Figura 5. Descriptores A, B, C y D para el Indicador Argumentar juicios en función de criterios externos. Fuente: elaboración propia a partir de NIVELES DE DOMINIO. COMPETENCIA TRANSVERSAL PENSAMIENTO CRÍTICO. INDICADORES. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/956699normalc.html> (Consultado el 08 de marzo de 2017).

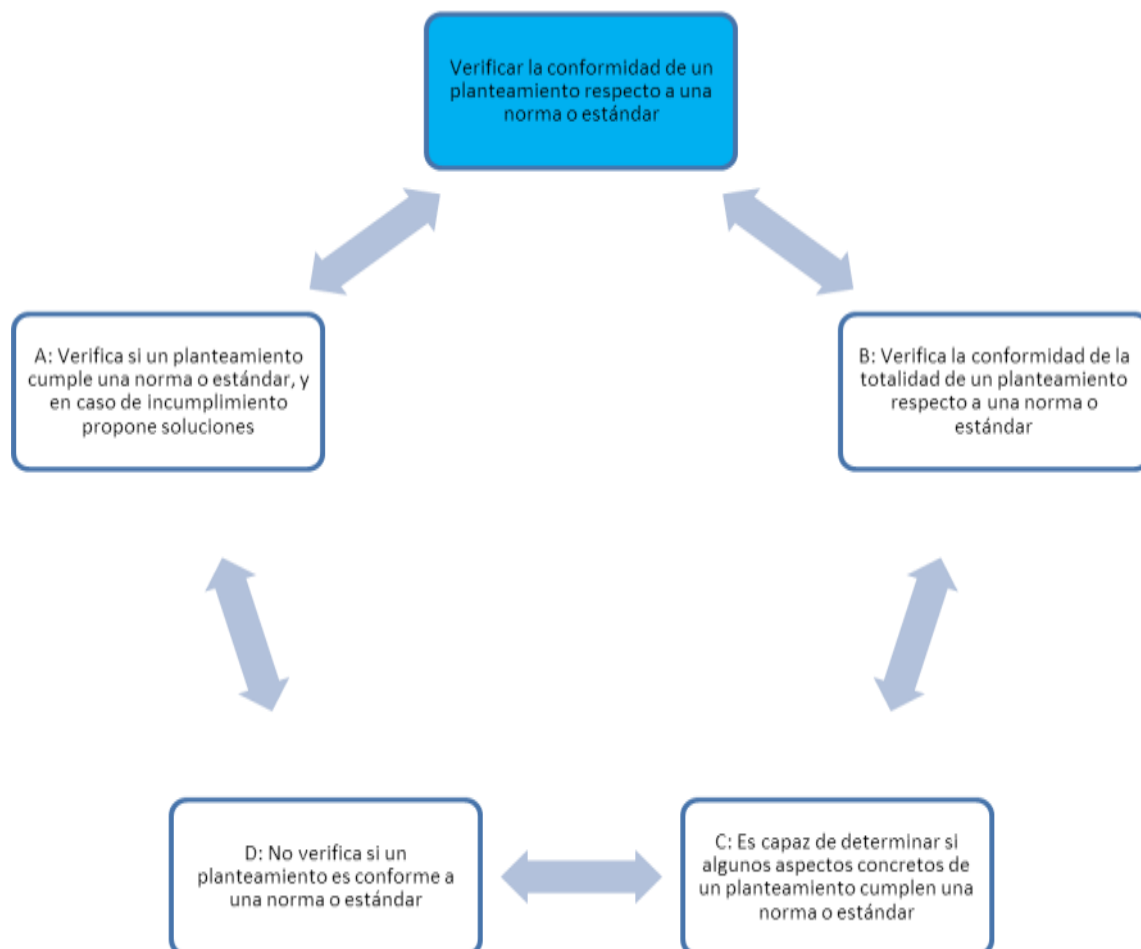


Figura 6. Descriptores A, B, C y D para el Indicador Verificar la conformidad de un planteamiento respecto a una norma o estándar. Fuente: elaboración propia a partir de NIVELES DE DOMINIO. COMPETENCIA TRANSVERSAL PENSAMIENTO CRÍTICO. INDICADORES. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/956699normalc.html> (Consultado el 08 de marzo de 2017).

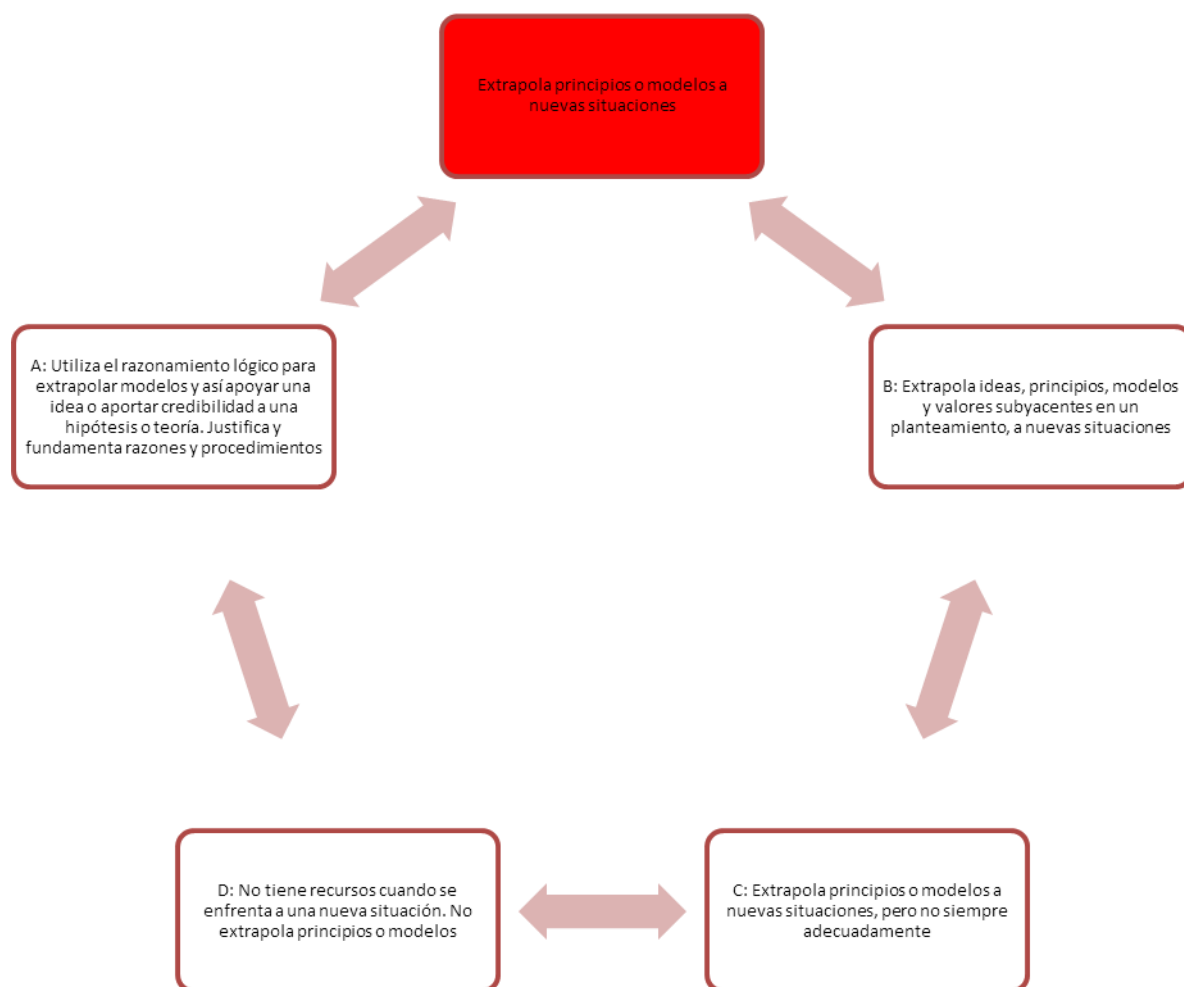


Figura 7. Descriptores A, B, C y D para el Indicador Extrapolar principios o modelos a nuevas situaciones. Fuente: elaboración propia a partir de NIVELES DE DOMINIO. COMPETENCIA TRANSVERSAL PENSAMIENTO CRÍTICO. INDICADORES. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/956699normalc.html> (Consultado el 08 de marzo de 2017).

En el caso del episodio de “Los Simpson” indicado se trata de la realidad virtual en relación con las verdades y mentiras en la red, y se trata que el alumnado sea capaz de emitir un juicio crítico sobre determinadas situaciones que aparecen en la ficción, aplicando, en su caso, la legislación correspondiente y ser capaz de detectar las indicadas situaciones.

De este modo, se pretende que en la asignatura Gestión Empresarial de la Edificación, en el Máster de Edificación, con un total de 33 alumnos, en el que se

explican conceptos jurídicos aplicados a la empresa, como es el caso de los sistemas de información, la propiedad intelectual e industrial, la protección de datos, y los delitos en el ámbito del Derecho de la Información en el marco empresarial, el alumnado debata y considere sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicada a la empresa, en este caso, en el ámbito de la edificación (véase más ampliamente: CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F., 2016).

CONCLUSIONES

El alumnado responde positivamente al visionado de una serie de ficción con la finalidad de contestar a la rúbrica de una competencia transversal, y a través de una serie de cuestiones que se le realizan en formulario aparte, como por ejemplo: si está de acuerdo o no con las situaciones y soluciones que se aportan en el episodio, es capaz de adquirir la competencia de pensamiento crítico, ya que en el debate se permite la discusión de todos los alumnos presentes en el aula.

Ello enriquece la actividad y posibilita la adopción de distintos puntos de vista.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del Proyecto I+D Excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad (DER2015-65810-P), 2016-2018, Convocatoria 2015 -Proyectos I+D- Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, siendo el Investigador Principal el Dr. D. Lorenzo Cotino Hueso, Catedrático acreditado de Derecho constitucional, Universitat de València-Estudi General, del Proyecto MINECO (DER2013-4256R), siendo los Investigadores Principales la Dra. D^a. Luz María Martínez Velencoso, Profesora Titular de Derecho civil, Universitat de València-Estudi General, y el Dr. D. Javier Plaza Penadés, Catedrático de Derecho civil, Universitat de València-Estudi General, y Proyecto “Derecho civil valenciano y europeo” del Programa Prometeo para Grupos de Investigación de Excelencia de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, GVPROMETEOII2015-014 y del Microcluster “Estudios de Derecho y empresa sobre TICs (Law and business studies on ICT)”, dentro del VLC/Campus, Campus de Excelencia Internacional (International Campus of Excellence), coordinado por el Dr. D. Javier Plaza Penadés, Catedrático de Derecho civil, Universitat de València-Estudi General, y Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIMEs) llevada a cabo en la Universitat Politècnica de València para el curso 2015-2016, del proyecto “La evaluación de la competencia transversal pensamiento crítico mediante la utilización de series de ficción”, siendo la Investigadora Principal la Dra. Francisca Ramón Fernández, Profesora Titular de Derecho civil. Universitat Politècnica de València.

BIBLIOGRAFÍA

CABEDO FABRÉS, M., JIMÉNEZ BERENGUER, A. I., MORENO RAMÓN, H y SERRA CARBONELL, B.: *Rúbrica competencia pensamiento crítico*, 23 de febrero de 2016, Universitat Politècnica de València, València, 2016.

CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: *Casos prácticos jurídicos basados en series de animación*, coord. Francisca Ramón Fernández, Tirant lo Blanch, Valencia, 2016.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA.
<http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/indexc.html> (Consultado el 08 de marzo de 2017).

COMPETENCIA TRANSVERSAL CT09. PENSAMIENTO CRÍTICO.
<http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/956699normalc.html> (Consultado el 8 de marzo de 2017).

NIVELES DE DOMINIO COMPETENCIA TRANSVERSAL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA.
Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954820normalc.html>
(Consultado el 08 de marzo de 2017).

NIVELES DE DOMINIO. COMPETENCIA TRANSVERSAL PENSAMIENTO CRÍTICO. INDICADORES. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA.
<http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/956699normalc.html>
(Consultado el 08 de marzo de 2017).

LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE A DEBATE

Anabel Aranda Martínez
anabel.aranda@um.es

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

Resumen

Calidad, evaluación y estándares son tres conceptos estrechamente vinculados que constituyen en foco de atención del presente trabajo. La polémica abierta sobre los estándares establecidos por la actual ley educativa, conlleva la necesidad de generar espacios de reflexión y análisis sobre los mismos. En esta dirección camina el presente trabajo, ya que aborda los principales argumentos que se barajan respecto a la viabilidad y adecuación de los estándares como criterios incorporados a la evaluación educativa, generalmente tratados desde la percepción docente, aunque se abre el debate a otros colectivos como la familia. Todo ello con carácter metodológico de ensayo que confiere la lectura y reflexión en profundidad de las principales producciones sobre la temática en cuestión.

Palabras clave: evaluación, educación primaria, ensayo, estándares.

1. INTRODUCCIÓN

Verdugo (2014), expresa que las continuas reformas educativas que se han producido a finales del siglo XX y principios del XXI, no se han implantado adecuadamente por diversos motivos. Por un lado, la aparición de una nueva ley educativa conlleva un periodo de adaptación para digerir un nuevo currículo, y por otro lado, la implantación de cualquier reforma tiene que consolidarse a través de la puesta en práctica de ese nuevo currículo, donde la capacidad para adaptarse es diferente en cada contexto, entorno y centro educativo. Por su parte, Bonilla (2010), añade que un sistema educativo debe atender al ritmo vertiginoso como avanza y evoluciona la sociedad y “apoyarse en esquemas curriculares dinámicos, que respondan y se adapten rápidamente a las distintas demandas educativas que hacen posible la integración social de ciudadanas y ciudadanos” (p.27).

Comúnmente se reconoce, sin menospreciar el resto de elementos básicos que integran el currículo, que la selección de los estándares de aprendizaje introducidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), afecta tanto a la planificación como a la gestión del aula, pues se circunscriben en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, lo que le confiere un carácter integrador, global y transversal. Se define por evaluación “el proceso de recogida y análisis de información destinado a describir, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones” (Sanmartí, 2007, p.135).

La gran importancia otorgada a la evaluación lleva a que se le preste más atención y más dedicación en tiempo y recursos; a la vez que exige cambios de actitud y modos de proceder en el ámbito escolar, sobre todo de los profesores como ejecutores habituales de la evaluación educativa. En este sentido, la legislación educativa actual, al establecer un currículo por competencias básicas, obliga al profesorado a actuar, no como un simple transmisor de conocimientos, sino a ser un *asesor, orientador y dinamizador* del alumnado en el proceso de adquisición de esas competencias (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.120).

Aunque no hay soluciones mágicas a los problemas educativos a través de la evaluación, esta es condición indispensable, aunque no suficiente para la mejora de la calidad educativa (Polo, 2015), a pesar de que la proliferación de las metodologías activas, que persiguen un aprendizaje

vivencial y experiencial haya contribuido a mermar el protagonismo imperante en otras épocas. Bajo el pretexto de la ansiada calidad educativa, y posiblemente como consecuencia de las presiones políticas a las que se ven sometidos los sistemas educativos para evaluar su rendimiento, se han incrementado las aplicaciones de proyectos nacionales e internacionales de evaluación del aprendizaje escolar que se suelen usar como una medida global de la calidad de los sistemas educativos que permite la comparación entre países (Acevedo, 2005). Para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa, se establece en la LOMCE los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos de este R.D, que deberán considerarse como indicadores de logro en las programaciones docentes, además de una evaluación individualizada extraordinaria a la finalización de los cursos tercero y sexto (Díaz, 2014). En Educación Primaria, además de sistemas de evaluación internos, se hace necesario un sistema de evaluación externo, como dice Verdugo (2014, p.28):

Sin embargo el centro, todos y cada uno de los centros, precisan de sistemas externos de evaluación, no solamente de los resultados obtenidos por el alumnado en base a los estándares de aprendizaje evaluables, sino también respecto a los procesos y dinámicas de funcionamiento, gestión y organización, de cara a perfilar un referente de mejora que posibilite la definición de retos y prioridades de actuación a corto plazo y un planteamiento de logros y objetivos a medio plazo, desde la identidad y con la necesaria autonomía de gestión y funcionamiento.

Según INEE (2014), la finalidad de la evaluación es perseguir y extraer unos determinados resultados sobre la consecución o no de unos objetivos deseados, teniendo en cuenta la diferencia entre objetivos logrados y objetivos deseados. La evaluación siempre aporta información. Según Segura (2009, p.5): “es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano, social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa”. Para ello, al alumnado se le realizan una serie de pruebas que confirmen el logro de unos conocimientos concretos del currículo, y si por el contrario, el alumnado no supera esas pruebas, la información será igual de válida, pues permite modificar las técnicas y la metodología que se debe llevar a cabo en la transmisión de conocimientos con un alumno determinado. De modo que, la evaluación trata de mejorar el aprendizaje del alumnado para que pueda alcanzar los objetivos que se establecen en la etapa educativa, INEE (2014, p.17):

Toda evaluación lleva implícita la idea de mejora, entendiendo por mejora la reducción de las diferencias entre los resultados obtenidos y los resultados deseados. En consecuencia, toda evaluación debería proporcionar información sobre el grado de distancia entre lo deseado y lo obtenido, así como sobre los elementos concretos en los que no se alcanzan los objetivos inicialmente establecidos.

La evaluación no solo sirve para determinar si un alumno es apto para pasar al curso siguiente o debe repetir, pues además proporciona información útil para ajustar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad, ayudando de este modo a mejorar el rendimiento y resultados del alumno, etc. Evaluar a través de los estándares de aprendizaje conlleva contar con una gran cantidad de recursos que le permitan al docente extraer la información necesaria de cada uno:

La creciente disponibilidad de la tecnología necesaria para realizar los complejos operativos que implican dichas pruebas, tanto en lo relativo a los conocimientos psicométricos necesarios como en cuanto a lo que se requiere para la aplicación de las pruebas, la captura de los resultados y su procesamiento y análisis (Martínez Rizo, 2013, p.7).

En consonancia con lo expuesto, los centros educativos deben disponer de un plan de mejora que facilite a través de la información que proporciona la evaluación, la sistematización de las propuestas por parte del equipo docente, que surjan de su reflexión individual y conjunta de las fortalezas y debilidades para mejorar los resultados, integrando las medidas ordinarias y/o extraordinarias que sean precisas. Dicho plan de mejora se reflejará en la Programación General Anual (INEE, 2014).

2. ¿QUE SON LOS ESTÁNDARES?

La diversidad y diferenciación de la calidad educativa en los centros, asociada no solo a las autonomías, sino también a la posibilidad de flexibilizar y concretar los currículum, así como a los factores internos de la comunidad educativa, despertó la necesidad de establecer un currículum común que garantizara una formación de calidad al conjunto de centros del territorio español, acortando el distanciamiento entre unos y otros centros educativos. Esta diferenciación ha sido expresada por Polo (2015, p.4) de la siguiente manera:

Efectivamente, uno de los objetivos de la LOMCE y de los futuros desarrollos curriculares de las distintas etapas educativas es asegurar una formación común en todo el territorio nacional. Para entender la justificación de este propósito no hace falta llegar a comparar entre las enseñanzas impartidas en un mismo curso y área entre dos centros de dos comunidades autónomas distintas. Basta con comparar qué y cómo se está enseñando y evaluando, por ejemplo, la Lengua Castellana y Literatura en 3º de la ESO en dos centros educativos que puedan estar separados por apenas 500 metros.

La homogeneización del currículum que persigue la LOMCE, afecta a todos los factores que la integran y la evaluación no puede quedarse al margen, de ahí la necesidad de establecer los estándares de aprendizaje que posibiliten evaluaciones globales. Debido a la obsesión que existe respecto a evaluar mediante pruebas externas, dejamos a un lado el aprendizaje de contenidos que se encuentran en el currículo por la superación de dichas pruebas, donde además, la LOMCE ha aumentado el número de evaluaciones externas dándole más importancia de la que le daba la LOE (García Rubio, 2015).

Atendiendo al artículo 2.E del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, definiremos qué es el modelo de evaluación por estándares de aprendizaje que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), introdujo en el curso académico 2014/2015 en los centros de Educación Infantil y Primaria, primeramente en los cursos impares y el curso académico siguiente implantándose en todos:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (Real Decreto 126/2014, p. 3).

Apoyándose en lo expuesto en el R.D., Ruiz y Bueno (2015) consideran que los estándares son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Además, la importancia de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje como referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos durante la evaluación continua y final, queda recogido en el Artículo 12 del Real Decreto 126/2014. Por su parte, Ravitch (1996) precursora de los estándares en la educación en Estados Unidos considera que:

un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos (p.3).

3. ARGUMENTOS A FAVOR

- Los estándares de aprendizaje suponen la evolución de los indicadores de evaluación que el docente debería concretar, lo que implica una reducción del volumen de trabajo excesivo que implicaba la concreción de los criterios de evaluación en indicadores de evaluación en las programaciones didácticas, sino también diferencias significativas en los aspectos a observar de una misma área (Polo, 2015).
- Según Verdugo, “un buen diseño de los estándares de aprendizaje competenciales, abarcables y controlables por el propio sistema de los centros podrían definir los objetivos de logro en el alumnado y orientar la práctica docente” (2014, p.28).
- Los estándares de aprendizaje permiten valorar los procesos de enseñanza y la propia práctica docente y no solo el proceso de aprendizaje del alumno, siempre y cuando se establezcan indicadores de logro en las programaciones docentes (Díaz, 2014).
- La necesidad de mejorar la eficacia y la calidad de la educación escolar a partir de la evaluación del rendimiento del alumnado, avala la introducción de los estándares en el currículum, cuyo potencial educativo dependerá de la forma y uso que se haga de ellos (Fuster García, 2015).
- Los estándares, sin duda, ayudan a mejorar la calidad de la educación evaluando el rendimiento académico del alumnado con la ayuda de los indicadores de logro, prestando ayuda al profesorado para mejorar su práctica docente y motivando al alumnado a tener aspiraciones en su futuro (Ravitch, 1996)
- Para Arregui (2001), los estándares suponen múltiples beneficios a raíz de las finalidades que persiguen estas pruebas ensalzando el actual sistema educativo. Gracias a ellos se identifican claramente las metas que se desean conseguir, brindan información a toda la comunidad educativa que rodea al alumno y localiza las deficiencias que pueden aparecer en el aprendizaje del alumno y/o de la práctica docente.
- La evaluación por estándares supone un mayor trabajo colaborativo por parte del profesorado en búsqueda de la mejora del aprendizaje del alumnado, por lo tanto, es importante la formación permanente de estos para tratar de utilizar los estándares de la mejor manera posible (Aranda Martínez, 2016).
- La evaluación por estándares de aprendizaje permite acotar las distancias entre evaluación y currículum, compara el rendimiento de cada estudiante con las metas de contenido y ejecución previamente establecidas e incorpora nuevas formas de medición del logro, conocidas como medición del desempeño y medición auténtica (Linn y Herman, 1997).
- Los estándares se pueden convertir en criterios legítimos, reconocidos por toda la comunidad como válidos y valiosos, dependiendo de quién y cómo se formulan, de que su contenido sea reconocido como valioso y relevante, y qué instancia o instancias se responsabiliza por su formulación (Toranzos, s.f.).

4. ARGUMENTOS EN CONTRA

- Se puede correr el riesgo de plantear una enseñanza descontextualizada buscando situaciones de enseñanza-aprendizaje y actividades para cada uno de los estándares de aprendizaje, perdiendo el sentido competencial del aprendizaje (Polo, 2015).

- La evaluación estandarizada no se ajusta a los diversos contextos educativos, y las evaluaciones internas deben proyectar la luz en la orientación para el ajuste de los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos (Verdugo, 2014).
- En la opinión de Díaz (2014, p.25): “los criterios de evaluación más bien debieran haberse formulado como objetivos generales propiamente dichos y los estándares de aprendizaje como verdaderos criterios de evaluación”, ya que tantos conceptos curriculares asociados a la evaluación solo pueden causar una mayor confusión en el docente a la hora de planificar.
- El profesorado se ve obligado a responder a los nuevos estándares de aprendizaje generando en ellos ansiedad y presión por los resultados de las pruebas, y por otra parte, que a pesar de establecer en el Real Decreto 359/2009 que los estándares “tienen que ser observables, medibles y evaluables para contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”, muchos de los estándares no cumplen estas condiciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte más bien en “enseñar para las pruebas”, resultando un proceso muy costoso y complejo Bolívar (2014).
- Los estándares de aprendizaje establecidos por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no solo son cuantiosos, sino que además en ocasiones, están repetidos como dicen Ruiz y Bueno (2015, p.3): “Son frecuentes, por otro lado, las reiteraciones hasta el punto en que un mismo criterio de evaluación o un mismo estándar de aprendizaje son presentados, recurrentemente, en dos o en tres bloques y, en ocasiones, no se ubican en aquel al que la propia lógica de los bloques parecería conducir”.
- En la investigación sobre la percepción docente respecto a los estándares, desarrollada por Aranda Martínez (2016), se ha observado una predisposición negativa hacia los mismos, expresando que los cambios normativos no tienen en cuenta la realidad escolar. Además, el currículo definía a los estándares como “observables, medibles y evaluables”, sin embargo el profesorado no está de acuerdo con que sea así. Ya sabemos que es un proceso complejo, y más aún cuando expresan que es difícil adaptar los estándares al alumnado, sobre todo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero también los discentes necesitan un periodo de tiempo para adaptarse a ellos.

CONCLUSIONES

Todavía no ha pasado un lustro desde que se promulgó la nueva ley educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa que modifica nuestro actual sistema educativo Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Por ello, podemos decir que aún no se ha producido una completa asimilación del nuevo currículo y de cómo llevarlo a cabo, pues es un proceso complejo que requiere un periodo de tiempo.

No hay duda de que la evaluación mediante los estándares de aprendizaje persigue el fin de valorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como proporcionar información al docente para realizar las modificaciones pertinentes en su metodología para la mejora de los resultados. Sin embargo, a pesar de que existan argumentos a favor de los estándares de aprendizaje, el hecho de que haya el mismo número de argumentos en contra nos hace reflexionar sobre su viabilidad y adecuación a los diferentes contextos de los centros educativos, además, encontrar argumentos a favor de los estándares ha sido más difícil que encontrarlos en contra.

Son muchos los temores expuestos y desde diversa índole. Compartimos con Bolívar (2014) que se deben poner en marcha otras formas de evaluar los logros y fracasos del alumnado. Es importante validar la práctica de este tipo de evaluación por estándares para ver si realmente son alcanzables, siendo un proceso complejo que durará bastante tiempo, en este periodo se sigue revisando su funcionalidad, pues el profesorado y el alumnado todavía no se han adaptado a esta

nueva reforma educativa. Sin embargo, Tampo (2012) nos dice que el sistema estandarizado en el que se persigue los mismos objetivos para todo el alumnado independientemente de su contexto en el que viven lleva bastantes años funcionando en Estados Unidos, pero también recibe demasiadas críticas. Por tanto, la aplicación sin más de los estándares es arriesgada, especialmente si se hace sin sentido crítico. De ahí que resulte recomendable identificar y tratar de solventar los errores que se están cometiendo en otros sitios mediante la evaluación por estándares mejorando las deficiencias y no sumando más. Como ya expusimos en otro lugar, debemos romper con la presencia un modelo elitista que destierra el carácter pedagógico y orientador de la evaluación, para convertirse en soporte y recurso de apoyo para la consecución de logros atendiendo a las peculiaridades y ritmos de aprendizaje del alumnado (Hernández, Álvarez y Aranda, 2016).

REFERENCIAS

- Acevedo, J. A. (2005). TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 2, Nº 3, pp. 282-301
- Aranda Martínez, A (2016). *Percepción docente sobre los estándares de aprendizaje*. Manuscrito no publicado. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Arregui, P. (2001). Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumentos para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/arregui.pdf> Consultado: (1-VII-2012).
- Bolívar, A. (2014). Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *ESCUELA*, (68), 28. Recuperado de http://www.stecyl.es/opinion/2014/140122_analisis_curriculo_LOMCE.pdf
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. *Universitario*, 15, 1-465.
- Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- Díaz, J. C. M. (2014). El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE: Análisis del Real Decreto 126/2014. *EmásF: revista digital de educación física*, (27), 24-39.
- Egido Gálvez, I. (2015). Reflexiones en tomo a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (10) 17-28.
- Fuster García, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la historia? *Didácticas Específicas*, (12), 27-48.
- García Rubio, J. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (48), 203-216.
- Hernández-Prados, M.A., Álvarez Muñoz, J.S. y Aranda Martínez, A. (2016) La evaluación en educación primaria. Análisis normativo. I Congreso Internacional sobre educación. Eumed.
- INEE (2014). Marco General de la evaluación en España: Instituto Nacional de Evaluación de 3er curso de Educación Primaria. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (España): Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- Linn, R. L. y Herman, J. (1997). La evaluación impulsada por estándares: problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. *Los Ángeles: Escuela de Graduados en Estudios de Educación e Información de la Universidad de California*.

- LOMCE, L. O. 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.(2013). *Consultada en el BOE*, 295.
- Martínez Rizo, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, (40), 1-11.
- Polo Martínez, I. (2014). ¿ Programas unificados a nivel nacional? Potencialidades y debilidades de los estándares de aprendizaje. *Avances en Supervisión Educativa*, (21), 1-19.
- Polo Martínez, I. (2015). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. *Avances en Supervisión Educativa*, (23), 1-37.
- Ravitch, D. (1996). Estándares Nacionales en Educación. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).
- Ruiz Omeñaca, J. V. y Bueno Ruiz, I. (2015). LOMCE, currículo de primaria en territorio español, Educación Física y enseñanza por competencias: incoherencias e interrogantes. *Lecturas: Educación física y deportes*, (205), 1-8.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Tampio, N. (2012) *Do We Need a Common Core?* Disponible en: http://www.huffingtonpost.com/nicholas-tampio/do-we-need-a-common-core_b_1497854.html
- Toranzos, L. V. (s.f.). *En la búsqueda de estándares de calidad*. Madrid: OEI (en línea) <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cen%20busca%20de%20los%20est%20andares%20de%20calidad.pdf>
- Verdugo, J. A. (2014). De mi participación en la definición del currículo: Reflexiones sobre el nuevo currículo de Primaria. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 12, pp. 27-29). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

(marzo 2017)

LAS FUNCIONES DEL OBSERVADOR EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON FINES DE ACREDITACIÓN

Mario Enrique Haro Salazar¹*DOCENTE EN UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL*mharosalazar@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se presenta el instrumento diseñado para facilitar el desempeño de las funciones del Observador; rol introducido por la Junta de Acreditación Nacional de Instituciones de Educación Superior de la República de Cuba. Los indicadores y categorías fueron consensuados entre los expertos participantes en la Evaluación Institucional de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba en el primer semestre del año 2016.

Palabras Claves

Acreditación universitaria; evaluación de la calidad; calidad de la educación; excelencia; autoevaluación.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de instituciones de educación superior ha llegado a alcanzar un hito en las últimas décadas. Mucho se ha dicho y escrito sobre las razones de este movimiento, sin embargo éstas se puedan resumir en la necesidad de los países de pedir cuentas al sector educativo superior sobre el uso de los recursos destinados a ese rubro.

En muchos países las propias instituciones de educación superior se han adelantado en introducir mecanismos de autorregulación que les permitan monitorear su quehacer. El nacimiento y desarrollo de sistemas de educación superior privados también ha sido un elemento catalizador de la tendencia evaluativa, por cuanto la oferta educacional ha aumentado considerablemente y, como es de suponer, se requiere tener información sobre las diferencias cualitativas de dicha oferta.

La práctica de mecanismos de regulación en las instituciones, entendida ésta como la instauración de procedimientos que permiten verificar el nivel de logro de los objetivos perseguidos en los distintos ámbitos de cada institución.

En consecuencia, la evaluación constante de procesos y productos es tarea natural y obligada de las instituciones de educación superior. La evaluación es un proceso a través del cual se hace un juicio valórico o decisión a partir de una variedad de observaciones y del juicio del evaluador. Ya que no importa cuán bien construido, administrado y calificado sea un test o cuestionario, alguien debe interpretar esos resultados y decidir sobre un curso de acción.

En su sentido más simple, evaluación es la comparación de desempeño contra un estándar. Desde otra perspectiva se puede afirmar que evaluación y toma de decisiones son procesos distintos,

¹ Magister en Marketing, Licenciado en Comunicación Social. Docente de la carrera de Administración de Ventas. Coordinador de plan de comunicación. Consultor empresarial.

aunque complementarios, por cuanto el primero provee información que los administradores pueden utilizar para mejorar, estabilizar o consolidar procesos, programas, unidades, o servicios.

DESARROLLO

En las últimas décadas, las universidades están experimentando nuevos roles y tendencias que tienen serias implicaciones en su estructura y funcionamiento. Los gobiernos y organismos implicados en la educación superior están implementando estrategias para mejorar la eficiencia en las universidades y así asegurar su correcto funcionamiento. En este sentido, son muchos los estudios que abordan la evaluación de las universidades mediante la utilización de sistemas de indicadores.

La literatura ofrece diversidad de indicadores organizados en base a diferentes criterios: unos evalúan solamente la docencia, otros la investigación, otros la transferencia de los resultados de investigación o la evaluación conjunta de todas ellas, aportando diferentes inputs u outputs. Asimismo, nos encontramos con otra dificultad añadida como es la imposibilidad de obtener determinados datos o de disponerlos con un grado adecuado de desagregación.

En la República de Cuba existe la Junta de Acreditación Nacional (JAN), como agencia de evaluación de la calidad de la educación superior en la isla. La misma cuenta con un Pleno, conformado por especialistas procedentes de todas las regiones del país, un Grupo de Expertos de diversas universidades y los Comités Técnicos de los diferentes niveles en que se estructura la formación de los profesionales de nivel universitario.

La JAN ha establecido su Modelo y Procedimientos para la Evaluación de la Calidad, los cuales son recogidos en documentos como el Patrón para la evaluación y el Manual de implementación.

En los procesos de evaluación más recientes, la JAN ha venido introduciendo la figura del Observador, con el principal objetivo de fiscalizar el cumplimiento de las normas establecidas.

Para objetivar los criterios del observador, sin llegar a suplantar el papel de los expertos, se diseñó un instrumento sobre la base de 12 aspectos que consideramos de relevancia y pertinencia a la hora de realizar cualquier valoración del proceso desarrollado.

Los aspectos a tomar en consideración fueron:

1. Clima institucional para la evaluación externa.
2. Nivel de comunicación entre evaluadores y evaluados.
3. Disposición de los evaluados para brindar información suplementaria.
4. Correspondencia del contenido del informe con lo constatado.
5. Confiabilidad de las evidencias presentadas por los evaluados.
6. Posibilidad de complementar la información entre evaluadores.
7. Objetividad de las valoraciones realizadas por los evaluadores.
8. Preparación previa mostrada por los evaluadores.
9. Nivel de planificación y organización del proceso por la institución.
10. Aseguramiento material para el desarrollo de la evaluación institucional.
11. Compromiso de docentes, estudiantes y personal de apoyo con el proceso.
12. Cumplimiento de los procedimientos establecidos, por el equipo evaluador.

El instrumento fue aplicado a los expertos evaluadores, con el objetivo de valorar su pertinencia y factibilidad de introducción en la práctica. Los resultados obtenidos permitieron adoptar el procedimiento con un buen nivel de aceptación.

A continuación se presentan los resultados de la aplicación del procedimiento en el proceso de evaluación institucional desarrollado en la Universidad de Cienfuegos en el mes de diciembre del 2016; en total se aplicaron 21 encuestas a los evaluadores.

Para la tabulación de la misma se asumió la siguiente notación:

Muy Bajo: 1

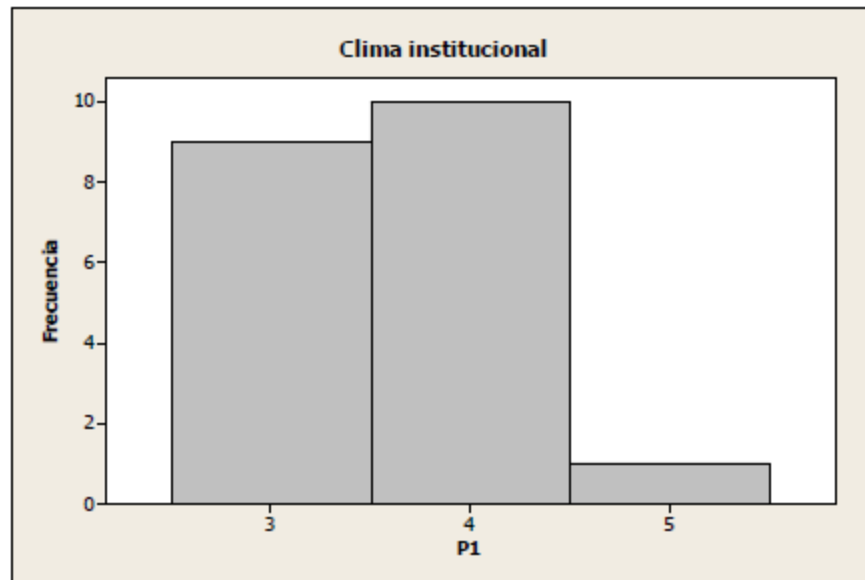
Bajo: 2

Normal: 3

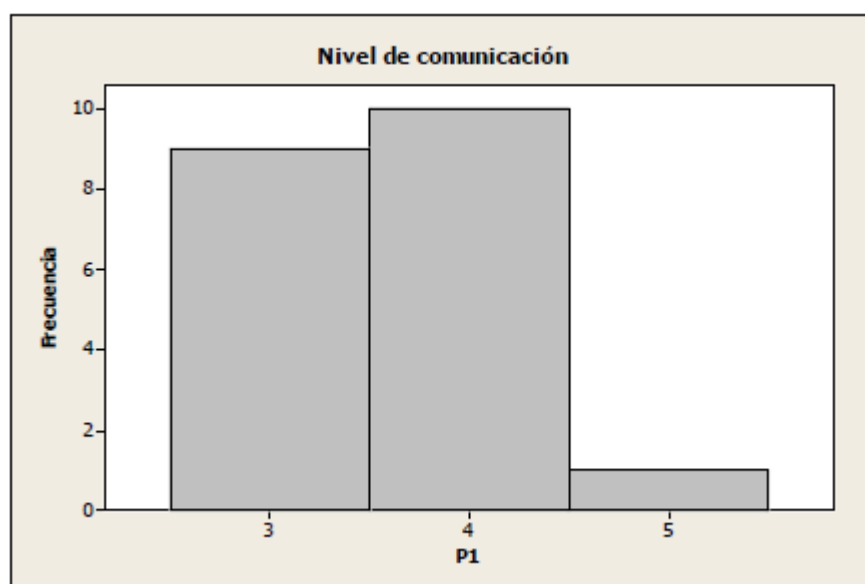
Alto: 4

Muy alto: 5

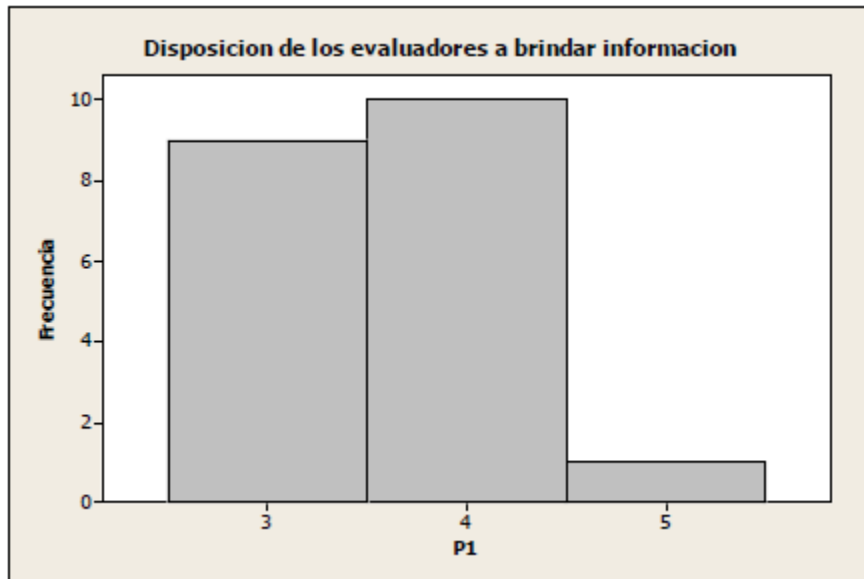
Cuando no se responde se coloca 0.



Como se puede observar en el grafico anterior la valoración del clima institucional para la evaluación externa fue apreciada por los evaluadores como alto (10) y normal (9).

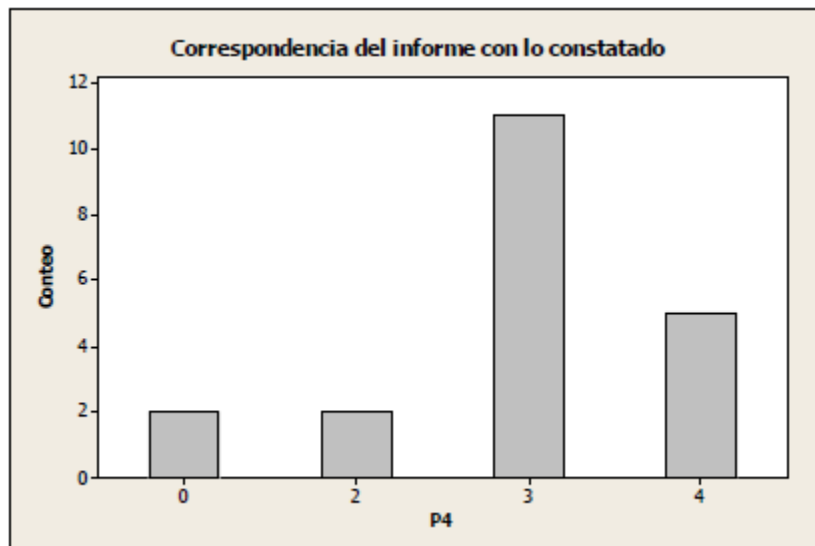


El nivel de comunicación entre evaluadores y evaluados fue valorado por 19 de los encuestados como normal y alto.

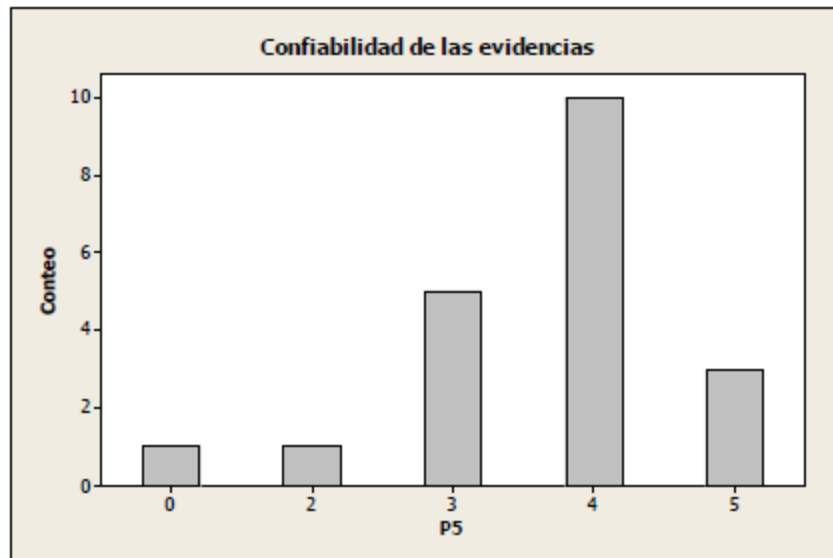


Sobre la disposición de los evaluados para brindar información suplementaria la valoración fue también de normal o alta por 19 de los encuestados.

Con relación a la correspondencia del informe con lo constatado llama la atención que dos evaluadores no respondieron nada, dos que fue baja y la mayoría (11) lo valoran como normal.

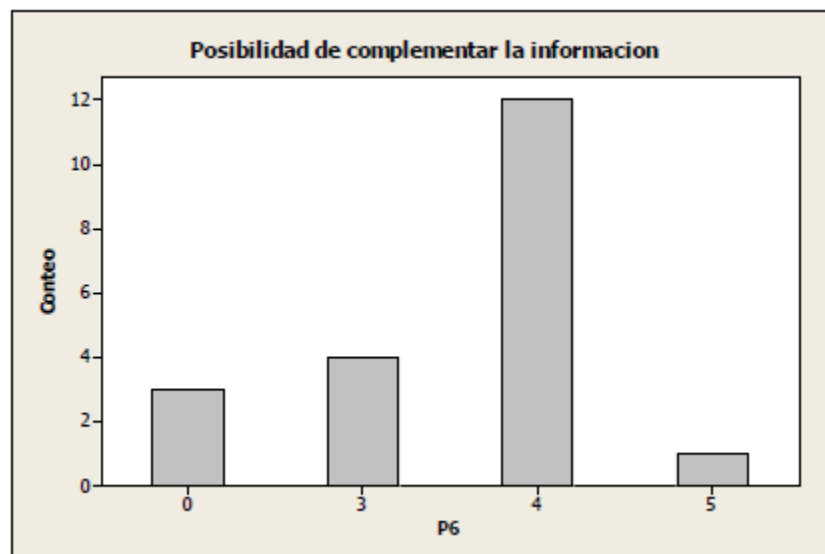


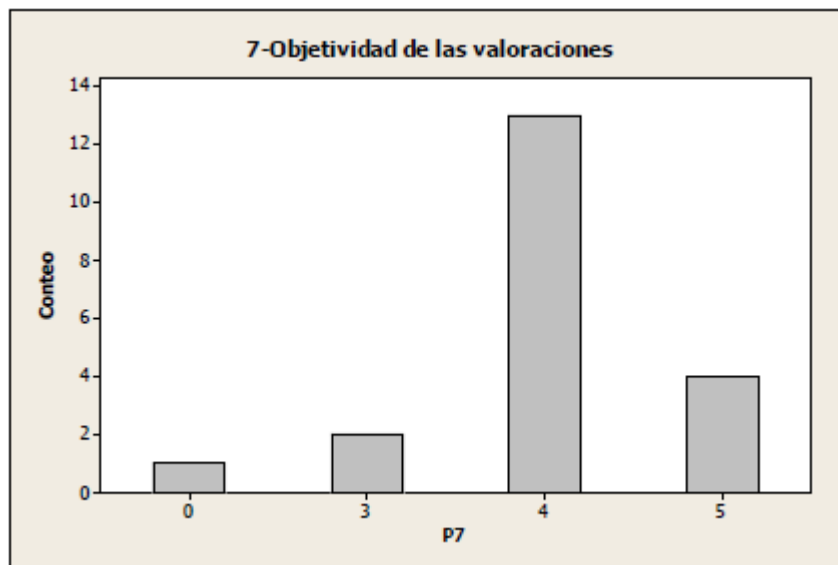
Esto queda constatado por la diferencia entre la cantidad de F y D identificados en la autoevaluación y las que finalmente redactaron los evaluadores.



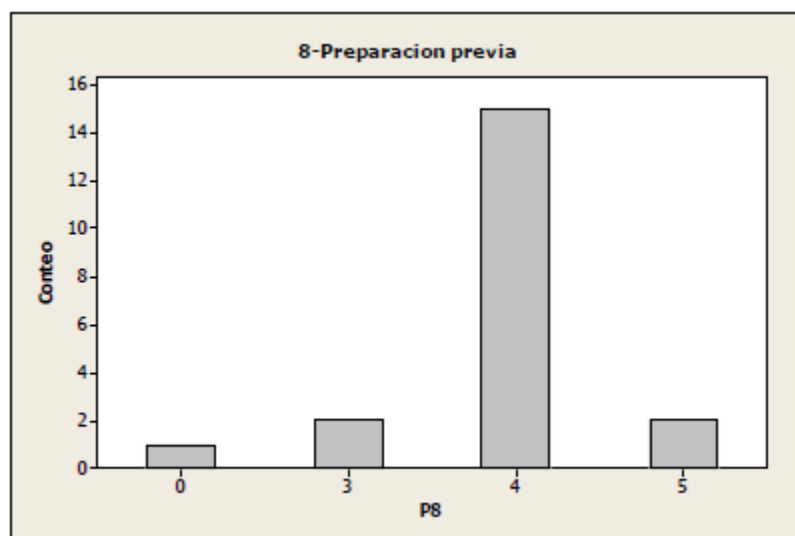
La confiabilidad de las evidencias fue evaluada por la mayoría de los evaluadores como alta y muy alta (13).

A la pregunta de la posibilidad de complementar la información entre evaluadores la mayoría de los evaluadores responde que fue alta o muy alta (13).

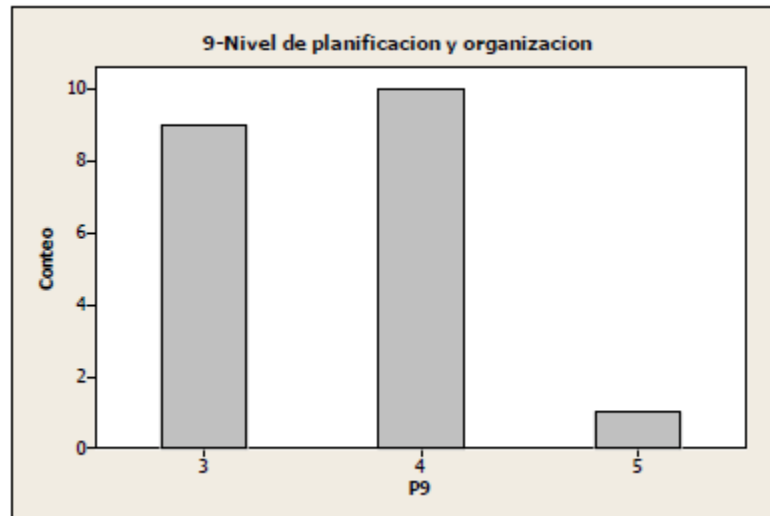




Sobre la objetividad de las valoraciones realizadas por los evaluadores hubo una mayoría que la evalúa de alta y muy alta (17).

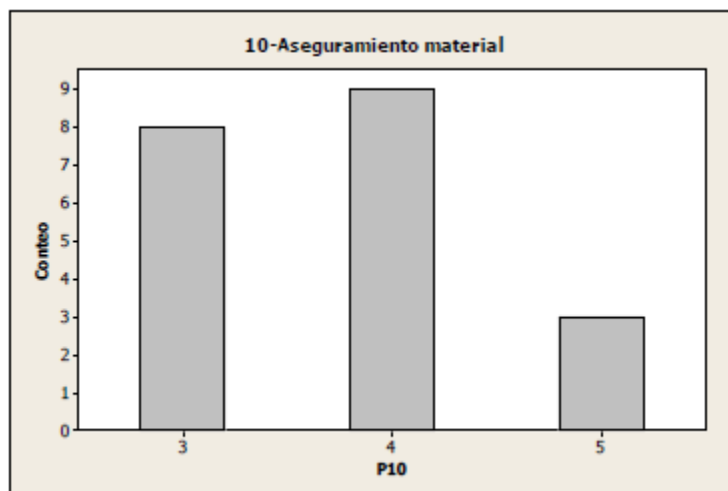


Con relación a la preparación previa mostrada por los evaluadores, la mayoría (15) de los encuestados, consideran que fue alta. No obstante y aunque no es representativo hay un total de 4 encuestados que consideran que no tuvieron o que fue baja, situación que no debía estar presente entre los miembros de este tipo de equipos.

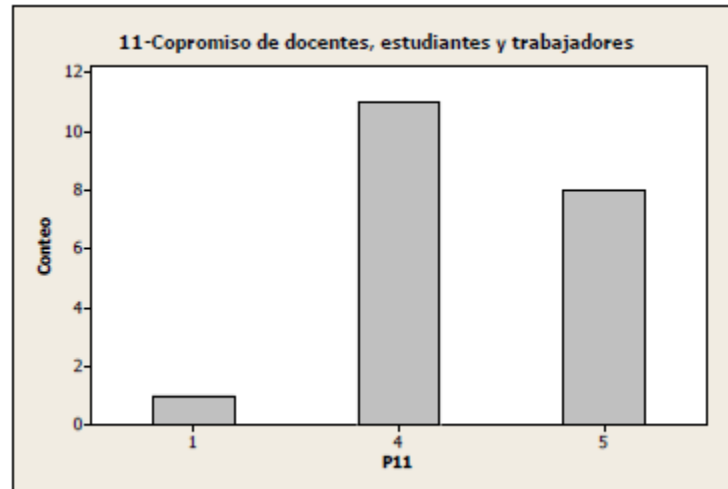


La valoración de los evaluadores sobre el nivel de planificación y organización del proceso por la institución fue de normal (9) y alto (10).

En ello influyó que fue necesario solicitarle a la institución a partir de la primera reunión la planificación de un grupo de reuniones y visitas para constatar fortalezas que no habían sido concebidos en el programa propuesto por la universidad, lo que genera estrés para los evaluados, las que deben formar parte de todo programa de evaluación institucional porque son actividades tipo.

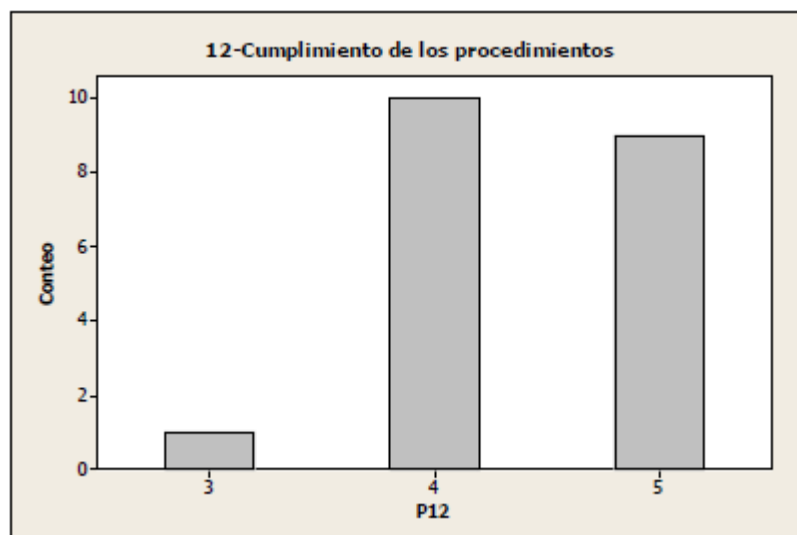


El aseguramiento material para el desarrollo de la evaluación se evaluó por su mayoría de normal y



alto.

Los evaluadores apreciaron el compromiso de estudiantes, profesores y trabajadores de la universidad para con el proceso como alto y muy alto.



El cumplimiento de los procedimientos establecidos por el equipo evaluador se evaluó por la mayoría de los evaluadores como alto y muy alto (19).

En los resultados presentados anteriormente derivados de la encuesta se constata evaluaciones de normal y alto en la mayoría de los aspectos que permiten valorar su desempeño.

Los evaluados, según criterio de la mayoría de los evaluadores (en cuestionario aplicado) y las observaciones realizadas, mantuvieron una adecuada comunicación, en sentido general; mostraron una elevada disposición para brindar información suplementaria; el nivel de planificación y organización del proceso por la institución fue favorable para cumplir los objetivos propuestos para la evaluación y; se comprobó un adecuado compromiso de la comunidad universitaria y de los factores del territorio, con el proceso de evaluación.

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia fue enriquecedora para el observador y contribuyó a su mejor preparación como miembro de la JAN, así como, para la función de asesoría del trabajo por la mejora continua y durante el proceso de evaluación institucional del centro de educación superior en el cual trabaja.

Además se les solicitó a los evaluadores sugerencias para perfeccionar el proceso de evaluación externa. A esta pregunta solo 5 evaluadores aportaron criterios, estos son:

- Se solicita que se exija que estén disponibles a la llegada de los evaluadores las evidencias para facilitar el proceso de constatación de fortalezas y debilidades, poniéndose a la disposición de los evaluadores sin que exista necesidad de estar solicitándolas. (1 evaluador).
- Circular una guía donde se operacionalice el patrón de calidad para cada variables (1 evaluador).
- Mayor número de evaluadores dada la complejidad de la evaluación. (1 evaluador).
- El poco tiempo disponible dificulta la posibilidad de profundizar en las variables y sus indicadores, así como cruzar la información entre variables y facultades. (1 evaluador)
- Tratar de evitar durante el proceso, la entrada a las facultades evaluadas de los evaluadores de las variables a nivel de centro solicitando información, ya que esto genera estrés en los evaluados.

BIBLIOGRAFÍA

ABET (2006). Accreditation policy and procedure manual. Effective for evaluations during the 2007-2008 accreditation cycle. Retrieved from <http://www.abet.org/> [3.5.07]

Agencia Para La Calidad Del Sistema Universitario Catalán (2007) El Sistema Universitari Públic Català 2000-2005: Una Perspectiva des de l'avaluació d'AQU Catalunya. Barcelona; Agencia para la Calidad del Sistema Universitario Catalán. ANECA (2007). Manual de procedimiento para la evaluación de las solicitudes de implantación de títulos oficiales de grado y master. Retrieved from <http://www.aneca.es/> [6.2.07]

Bonaccorsi, A.; Daraio, C. (2007). Universities as strategic knowledge creators: some preliminary evidence. En: BONACCORSI, A.; DARAIO. C. (eds.) Universities and Strategic Knowledge Creation. USA; Edward Elgar.

Bricall, J. M. (2000). Universidad 2mil. Madrid; CRUE. BUENO C

Campos, E. (2007). La tercera misión de la universidad. El reto de la transferencia del conocimiento. *Revista madri+d*, 41, marzo-abril.

Castro-Martínez, E.; Cortes-Herreros, A.M.; Nicolás-Gelonch, M.; Costa-Leja, C. (2005). Una aproximación al análisis de impacto de las universidades en su entorno a través de un estudio de las actividades de las OTRI universitarias españolas. Ponencia presentada en el XI Seminario Latino Iberoamericano de Gestión Tecnológica. ALTEC 2005; Salvador de Bahía (Brasil).

Cave, M.; Hanney, S.; Henkel, M.; Kogan, M. (1988, 1997). The use of performance indicators in higher education (1sted. & 3rded.). London and Bristol; Jessica Kingsley Publishers.

CESC (2005). Education Indicators in Canada, 2005. Retrieved from <http://www.cmec.ca/stats/pceip/2005/PCEIP2005-Tables.en.pdf> [10.4.07]

Chacón Moscoso, S.; Pérez Gil, J.A.; Holgado Tello, F.P. (1999). Indicadores de calidad en la universidad de Sevilla. Análisis de contenido. En: CONSEJO DE (editor) Indicadores en la Universidad: Información y decisiones. MEC, Madrid.

CIHE (2007). Standards for Accreditation. Commission on Institutions of Higher Education. New England Association of Schools and Colleges. Retrieve from http://www.neasc.org/cihe/standards_for_accreditation_2005.pdf [24.4.07]

Clark, B.R. (1997). Creando universidades emprendedoras en Europa. *Revista Valenciana d'Estudis Autonomics*, 21, 373-392.

Clark, B.R. (1998). The entrepreneurial university demand and Response. *Tertiary Education Management*, 4(1), 5-15.

Clark, D.; Lotto, L.S.; Astuto, T.A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis two lines inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 41-68.

CNE (2003). Livre des références. Paris; Comité National d'Évaluation.

Commission Of The European Communities (2006). Communication from the Commission – Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation. Brussels; Commission of the European Communities.

Commission On Colleges Southern Association Of Colleges And Schools (2006) Principles of accreditation Foundations for Quality enhancement. Retrieve from <http://www.sacscoc.org/pdf/2007%20Interim%20Principles%20complete.pdf> [4.4.07]

Consejo De Coordinación Universitaria (2002). Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español. Madrid; MEC.

Consejo De Universidades (1999). Indicadores en la Universidad: Información y decisiones. Madrid; MEC.

Cuenin, S. (1986). International Study of the Development of Performance Indicator in Higher Education. Paper given to OECD, IMHE Project, Special Topic Workshop.

Davies, J.L (2001). The emergence of entrepreneurial cultures in European universities. *Higher Education management*, 13(2), 25-43.

De Miguel, J.M. (2007). Acreditación de educación superior. Madrid; Cis.

De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones Educativas. *Revista De Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.

De Miguel, M. y otros (1994). Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria. Madrid; Escuela Española.

De Pablos Escobar, L.; Gil Izquierdo, M. (2004). Algunos indicadores de eficiencia, eficacia y calidad del sistema de financiación de la universidad. En: GRAO RODRÍGUEZ, J. (Coord.) *Economía de la educación*. Actas de las XIII jornadas de la AEDE. AEDE, San Sebastián.

Dochy, D.; Segers, M.; Wijnen, W. (1990). Selecting Performance Indicators. A proposal as a result of research. En: GOEDEGEBOURE, L.; MAASSEN, P.; WESTERHEIJDEN, D. (Eds.) *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht, Lemma.

Eaton, J.S. (2006). *An Overview of U.S. Accreditation*. Santa Barbara; Chea.

El-Khawass, E.; Depietero-Jurand, R.; Holm-Nielsen, L. (1998). *Quality Assurance in Higher Education: Recent progress; Challenges ahead*. Paris; World Bank. ENQA (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. ENQA. Retrieve from http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf [17.4.07]

Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (1997). *University and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University- Industry- Government Relations*. London; Pinter Publishers.

European Commission (2003). *Third European Report on Science & Technology Indicators*, 2003. Brussels; European Commission.

European Commission (2005). *European Universities: Enhancing Europe's Research Base*. Brussels; European Commission.

Eurostat (2007). *Total intramural R&D expenditure (GERD) by source of funds*. Luxembourg; Eurostat.

Fernández, J. M. (1999). *Manual de Políticas y Legislación Educativa*. Madrid; Síntesis Educación.

García Ramos, J. M. (1989). Extensión de la evaluación. En R. Pérez Juste y J. M. DAVINIA PALOMARES-MONTERO Y OTROS 226 REV. ESP. DOC. CIENT., 31, 2, ABRIL-JUNIO, 205-229, 2008. ISSN 0210-0614 EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE SISTEMA DE INDICADORES REV. ESP. DOC. CIENT., 31, 2, ABRIL-JUNIO, 205-229, 2008. ISSN 0210-0614 227 García Ramos, Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp, pp. 315-385.

García-Aracil, A. (2007). Expansion and reorganization in the Spanish higher education system. En: BONACCORSI, A.; DARAIO, C. (eds.) *Universities and Strategic Knowledge Creation*. USA; Edward Elgar.

García-Aracil, A.; Gutiérrez-Gracia, A.; Pérez-Marín, M. (2006). Analysis of the evaluation process of the research performance: an empirical case. *Scientometrics*, 67 (2): 213-230.

García-Aracil, A.; Villarreal, E. (2008). Some indicators to measure regional impact of entrepreneurial universities, *Research Policy* (forthcoming).

Geuna, A. (1999). An Evolutionary Account of European Universities. En: Geuna, A The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research. Edward Elgar, UK.

Giménez García, V.; Martínez Parra, J.L. (2006). Cost efficiency in the university. A departmental evaluation model. *Economics of Education Review*, 25(5), 543-553.

González Fernández, N.; Osorio Sierra, J.M.; Salvador Blanco, L. (1999). Necesidad de indicadores para la evaluación del practicum en las titulaciones de ciencias de la educación. En: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (editor) *Indicadores en la Universidad: Información y decisiones*. MEC, Madrid.

Guerra, C.; Lecue, M.; Rueda, E.M.; Vázquez, P. (1999). Un sistema de indicadores para analizar el perfil de los departamentos de una universidad generalista. En: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (editor) *Indicadores en la Universidad: Información y decisiones*. MEC, Madrid.

Gulbrandsen, M; Slipersaeter, S. (2007). The third mission and the entrepreneurial university model. En: BONACCORSI, A.; DARAIO, C. (eds.) *Universities and Strategic Knowledge Creation*. USA; Edward Elgar.

HEFCE (2007). Strategic Plan 2006-2011. Retrieved from www.hefce.ac.uk [10.4.07]

Hernández Armenteros, J. (2003). Universidades e Indicadores de Gestión: El documento de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Año 2000. Ponencia presentada en las Jornadas «Indicadores sobre la calidad universitaria». Universidad Carlos III; Madrid (España).

Higher LEARNING COMMISSION (2003). Institutional Accreditation: An Overview. Chicago; A Commission of the North Central Association of Colleges and Schools. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2007). Estadística sobre desarrollo de I+D. 2007. Madrid;

Ine. Joumady, O.; Ris, C. (2005). Determining the relative efficiency of European Higher Education institutions using DEA. Maastricht; ROA Maastricht University.

Keller, G. (1999). The New Importance of Strategic Management at Universities. Universitat: Estratègies per avançar. UPC, Barcelona.

Lázaro, A. (1992). La formalización de los indicadores de evaluación. *Bordón*, 43 (4), 477-494.

Lepori, B.; Benninghoff, M.; Jongbloed, B.; Salerno, C.; Slipersaeter, S. (2007). Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. En: BONACCORSI, A.; DARAIO, C. (eds.) *Universities and Strategic Knowledge Creation*. USA; Edward Elgar.

Lou (2001). BOE n. 307 de 24/12/2001. LOU (2007). BOE n. 89 de 13/04/2007.

Martín, C.J. (2000). La misión de la universidad en el S.XXI: ¿Torre de marfil, parque de diversión, oficina comercial o pensar lo impensable?. *Estudios del Hombre*, 12, 43-59.

Martínez, M. (2003). La medición de la eficiencia en las instituciones de educación superior. Bilbao; Fundación BBVA. MEC (2007). Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español. Madrid; MEC.

Miguel Díaz, M. (1999). La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones. En: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (editor) *Indicadores en la Universidad: Información y decisiones*. MEC, Madrid.

Molas-Gallart, J. (2002). Measuring Third Stream Activities. (Available from the SPRU, University of Sussex, Freeman Centre, Falmer, Brighton, East Sussex, BN1 9QE, United Kingdom)

Molas-Gallart, J.; Castro-Martínez, E. (2006). Ambiguity and conflict in the development of «Third Mission» indicators. Paper presented at The 9th International Conference on Science and Technology Indicators; Lovaina (Bélgica).

Molas-Gallart, J.; Ordóñez, S. (2006). Las escuelas de arquitectura frente a la Tercera Misión. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo. Universidad Politécnica de Catalunya; Barcelona (España).

Mora, J.G. (1991). Evaluación y rendimiento institucional. Quaderns de Treball, 199.

Mora, J.G. (1999). Indicadores y decisiones en las universidades. En: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (editor) Indicadores en la Universidad: Información y decisiones. MEC, Madrid.
OCDE (1990). Proposed Standard method of compiling and interpreting technology balance of payments data. TBP Manual, 1990. Paris; OCDE.

OCDE (1994). The measurement of scientific and technological activities. Using patent data as science and technology indicators. Patent Manual, 1994. Paris; OCDE.

OCDE (1999). University research in transition. Paris; OCDE. OCDE (2002). Frascati Manual. Paris; OCDE.

OCDE (2004). Education at a Glance. OCDE Indicators. Paris; OCDE.

OCDE (2005). Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación. Paris; OCDE.

OEI (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión Y Acción. París; UNESCO. PLA, A.;

Palomares-Montero, D. Y OTROS 228 REV. ESP. DOC. CIENT., 31, 2, ABRIL-JUNIO, 205-229, 2008. ISSN 0210-0614 EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE SISTEMA DE INDICADORES REV. ESP. DOC. CIENT., 31, 2, ABRIL-JUNIO, 205-229, 2008. ISSN 0210-0614 229

Palomares-Montero, D., García-Aracil, A., Castro-Martínez, E. Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores Assessment of Higher Education Institutions: A Bibliographic Review of Indicators' Systems

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1999). Información cualitativa y cuantitativa en el Plan Nacional de Evaluación. En: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (editor) Indicadores en la Universidad: Información y decisiones. MEC, Madrid.

RODRÍGUEZ VARGAS, J.J. (2005). La Nueva Fase de Desarrollo Económico y Social del Capitalismo Mundial. Tesis doctoral accesible a Texto Completo En [Http://Www.Eumed.Net/Tesis/Jjrv/](http://www.Eumed.Net/Tesis/Jjrv/) [19.2.07]

RODRÍGUEZ, M.A. (1998). Utopía y comercialización en la educación Superior Del Siglo XXI. En: RODRÍGUEZ, M.A. (Coord.) Perspectivas De La Educación Superior En El Siglo XXI. CRUE, Madrid.

Sabato, J. (1975). El pensamiento latinoamericano en la problemática Ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia. Buenos Aires; Paidós. SCOTT, P. (1998). Fisuras en la Torre de marfil. El correo de la Unesco. Septiembre, 18-20.

Tricio, A.; Bol, A.; Vitoria, R.; Quindos, M.P.; Serna, M. (1999). Una experiencia departamental en evaluación de la calidad y adaptación de los indicadores para investigación, enseñanza y gestión. En: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (editor) Indicadores en la Universidad: Información y decisiones. MEC, Madrid.

UNESCO (2003) System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. Bucharest; UNESCO.

UNESCO (2004). Studies on higher education. Indicators for institutional and programme accreditation in higher tertiary education. Bucarest; UNESCO.

Vidal, J. (1999). Indicadores de rendimiento para las universidades españolas: necesidad y disponibilidad. En: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (editor) Indicadores en la Universidad: Información y decisiones. MEC, Madrid.

Villarreal, E. (1999). La utilización de indicadores de rendimiento en la financiación de la educación superior. En: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (editor) Indicadores en la Universidad: Información y decisiones. MEC, Madrid.

Villarreal, E. (2001). Measuring the Internal Efficiency of Universities: Social Demand, Diversity and Rising Costs. Paper presented at the XXIII Annual EAIR Forum. Univesity of Porto; Porto (Portugal).

Wimpelberg, R.; Teddlie, C.; Stringfield, S. (1989). Sensitivity to context: the past and the future of effective school research. Educational Administration Quarterly, 25 (1), 82-127.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE COMO VÍA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Dr. Armando Aruca Bacallao

Carrera de Ingeniería Nuclear y Energética
Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (INSTEC)-Universidad de la Habana (UH)
armando@instec.cu

Resumen

El interés de una universidad más competitiva, más adaptada a las exigencias del mercado laboral, que dé respuesta inmediata a los cambios del entorno y a las grandes transformaciones tecnológicas, genera la necesidad de mejorar el rendimiento académico. La evaluación del desempeño docente es una forma de mejorar y perfeccionar el trabajo docente, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor. El objetivo del trabajo es identificar el conjunto de indicadores que permitan evaluar el desempeño de los profesores.

Palabras claves: docencia, universidad, evaluación del desempeño,

INTRODUCCIÓN

La globalización de los mercados laborales, las comunicaciones y los grandes cambios tecnológicos afectan las distintas profesiones. Las ofertas laborales que se generan, no solo hacia el interior de la nación, sino también hacia el exterior han agudizado la competencia por los recursos humanos, por la captación y colocación de egresados más competitivos. Esta situación ha creado en las universidades la necesidad de poseer mejores académicos y provoca cambios lógicos en los perfiles de los egresados, en los objetivos, contenidos, metodología de la enseñanza y en la evaluación del desempeño docente.

A través de adecuados procesos de evaluación del desempeño se logrará un equilibrio entre eficacia académica y exigencia de los mercados laborales, tanto a nivel nacional como internacional.

En el siglo actual existen un grupo de autores que han comenzado a abordar los factores universitarios asociados con los resultados del aprendizaje de los educandos y con otros elementos de su desarrollo personal.

Durante varias décadas se ha trabajado en el sector educacional y se ha considerado que las condiciones socioeconómicas y culturales externas son definitorias en el sistema educativo y sobre las posibilidades de éxito de los estudiantes, lo cual hacía suponer que muy poco podía hacerse en el interior de las universidades, para contrarrestarlas.

Desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa reforzó este supuesto. El resultado más consistente de la investigación educativa en estos años se refería a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural sobre los logros de la gestión universitaria.

A partir de los 90 los esfuerzos fueron encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se identificó a la variable desempeño del docente algo determinante, para alcanzar esa calidad en la gestión universitaria.

Hoy se reconoce la necesidad de poseer docentes con un alto grado de calidad. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, los programas, los textos; mejorar la infraestructura; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficaces no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello se encuentra la evaluación del desempeño docente, que juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su rendimiento y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

La evaluación del desempeño no debe verse como una estrategia de vigilancia por parte de la administración docente que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de mejorar y perfeccionar su trabajo, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor.

OBJETIVO GENERAL

Identificar el conjunto de indicadores que permitan evaluar el desempeño de los profesores.

DESARROLLO

A los profesores normalmente no les agrada ser evaluados, en algunos docentes surgen temores y muchas veces éstos vienen acompañados de desinformación, suposiciones y les generan especulaciones, falsas creencias que provocan resistencia activa.

La evaluación del desempeño docente puede ser un arma de doble filo por un lado, puede ser beneficiosa para el mejoramiento de la docencia y contribuir al desarrollo de los estudiantes pero por otro lado, los docentes ante la evaluación pueden sentir que ponen en peligro su vida laboral y profesional, tendiendo a comportarse y actuar de forma tal que le garantice quedar bien ante la evaluación y esto lógicamente, no generará mejoras en la calidad de la enseñanza, sino acciones indeseadas.

El análisis anterior nos sitúa en la necesidad de precisar qué funciones debiera cumplir un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente. Una buena evaluación profesoral debe cumplir las funciones siguientes:

Función de diagnóstico: La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de carrera y a él mismo, de guía para la derivación de acciones

de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.

Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa: Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

Función desarrolladora: Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la relación interpsíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoperfeccionamiento. El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter desarrollador de la evaluación, por si solo, justifica su necesidad.

MODELOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE (Ancízar R. y col, 2007)

Con el objetivo de facilitar un marco de referencia para comprender mejor la práctica de la evaluación de la acción del docente en algunos países que han iniciado un proceso de reforma educativa, se presenta a continuación los cuatro modelos de evaluación de la eficiencia docente.

Modelo centrado en el perfil del docente.

Este modelo consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un profesor ideal.

Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes grupos (alumnos, padres, directivos, profesores) sobre lo que es un buen profesor o a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus estudiantes.

Una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista al profesor, mediante la consulta a los alumnos y sus padres, etc.

La participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es sin dudas un rasgo positivo de este modelo.

Sin embargo este modelo ha recibido también críticas negativas. Entre ellas se destacan las siguientes:

Establece el perfil de un profesor inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de inculcar a futuros maestros, ya que muchas de ellas se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñables mediante la capacitación.

Puede haber poca relación entre las características del buen profesor según las percepciones de los diferentes actores educativos y las calificaciones de los alumnos, entre otros productos de la educación.

Modelo centrado en los resultados obtenidos.

La principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos.

Este modelo surge de una corriente de pensamiento que es muy crítico sobre la escuela y lo que en ella se hace. Los representantes del mismo sostienen que, para evaluar a los maestros, “el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace”.

Con el establecimiento de este criterio como fuente esencial de información para la evaluación del docente se corre el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje, que son en última instancia los que determinan la calidad de los productos de la educación.

Por otra parte es cuestionable la justicia que hay en considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos, pues como sabemos los resultados que obtienen los alumnos son efectos de múltiples factores, uno de los cuales, de los fundamentales, es el docente.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula.

Este modelo propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.

El modelo de referencia ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente.

Esta forma de evaluación ha recibido una crítica fundamentalmente referida a la persona que realiza la evaluación. Se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que este gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos.

Modelo de la práctica reflexiva.

El modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” a la que se le denomina reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera. Aunque básicamente cuando hablamos de acción nos estamos refiriendo a la clase, también puede concebirse su utilización para cualquier otra forma de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En la ejecución de este modelo se contemplan tres etapas. Ellas son:

1. Una sesión de observación y registro anecdótico de la actividad.
2. Una conversación reflexiva con la persona que se observa para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir significatividad y la coherencia de la práctica observada.
3. Una conversación de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas en la segunda etapa. Si es necesario y conveniente, en esta etapa se puede hacer una nueva observación con registro.

La aplicación de este modelo requiere de la existencia de un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinados a ello. Sin embargo, el modelo puede ser adaptado para que la observación sea hecha por otras personas, como por ejemplo, colegas del mismo establecimiento o algún directivo.

La evaluación es esencialmente un juicio de valor, profundamente comprensivo de una realidad, en este caso con la acción y participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la tarea educativa y en su proyección social y profesional. Para configurarse como juicio ajustado, crítico – formativo de la acción e implicación de los participantes necesita de la indagación y de la innovación.

La indagación como base de acción y fundamentación de los datos que sintetiza y acota la realidad a juzgar, sin indagación la evaluación y

específicamente la del profesorado carece de una base esencial. La innovación proyecta y da razón de ser a la evaluación.

INDICADORES DE DESEMPEÑOS

Variable

- Desempeño profesional del docente.

Dimensión

1. Capacidades pedagógicas

Indicadores

1. Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad.
2. Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante.
3. Calidad de su comunicación verbal y no verbal.
4. Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.
5. Alcance de su contribución a un adecuado clima de trabajo en el aula.
6. Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica.
7. Utilización de variedad de prácticas educativas.
8. Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas
9. individuales de los alumnos.
10. Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos. Características psicológicas individuales de los alumnos.
11. Calidad de su representación sobre el encargo social de la escuela.
12. Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.
13. Efectividad de su capacitación y autopreparación.
14. Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos.
15. Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa.

Dimensión

2. Emocionalidad

Indicadores

1. Vocación pedagógica.
2. Autoestima
3. Capacidad para actuar con justicia y realismo.
4. Nivel de satisfacción con la labor que realiza.

Dimensión

3. Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales.

Indicadores

1. Asistencia y puntualidad a la universidad y a sus clases.
2. Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes.
3. Cumplimiento de la normativa.
4. Nivel profesional alcanzado.
5. Implicación personal en la toma de decisiones de la institución.
6. Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución.
7. Nivel profesional alcanzado

Dimensión

4. Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general.

Indicadores

1. Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.
2. Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos
3. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.

Dimensiones

5. Resultados de su labor educativa.

Indicadores

1. Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.
2. Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar
3. Grado en que sus alumnos poseen sentimientos de amor a la Patria, a la naturaleza, al estudio y al género humano.

La Autoevaluación.

¿ Qué es la autoevaluación ?

La autoevaluación es el método por medio del cual, el propio empleado es solicitado para hacer un sincero análisis de sus propias características de desempeño” (Ancízar R. y col., 2007)

Entre los objetivos de este método de evaluación del desempeño del docente se pueden citar:

- Estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de autodesarrollo.
- Aumentar el nivel de profesionalidad del profesor.

Según Bolam (1988), Escudero (1992) y De Vicente (1993), han evidenciado que la autoevaluación es una propuesta esencial para facilitar la teoría del cambio y promover una cultura innovadora en los centros y aulas.

GUÍA PARA LA AUTOEVALUACIÓN

Nombres y apellidos del docente:

Categoría docente:

Categoría científica:

Curso: 2003-2004

Semestre:

Facultad que contrata:

1. Trabajo docente educativo: Se considerarán los siguientes aspectos: Valoración de su trabajo en cuanto a su labor docente, número de grupos de encuentros y consultas, asistencia y puntualidad a los mismos, horas de encuentros y consultas impartidas y valoración de su influencia ante el grupo.
2. Trabajo como tutor: Se medirán los siguientes aspectos: Cuántos estudiantes ha tutorado, labor realizada, logros y deficiencias detectadas, metodología utilizada para esta actividad, estrategia empleada para medir el desempeño de cada estudiante.
3. Trabajo metodológico: Se medirán los siguientes aspectos: Asistencia a las reuniones programadas por el jefe de la asignatura, preparación para cada actividad lectiva, resultados de los controles a clases, principales dificultades detectadas en las clases y principales logros.
4. Superación: Se medirán los siguientes aspectos: Preparación individual en función de la docencia.
5. Otros aspectos a considerar.

Firma del profesor:

Fecha:

Conclusiones

El desarrollo de un personal académico más competente y del más alto nivel, se hace muy necesario para la obtención de una universidad más competitiva, más adaptada a las exigencias del mercado laboral, que dé respuesta

inmediata a los cambios del entorno y a las grandes transformaciones tecnológicas.

La evaluación del desempeño docente juega un papel trascendental para la mejora de la actividad docente y el logro de egresados más competitivos, la función social que realizan los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencias, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema docente, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes.

Por lo tanto, la evaluación necesita de la aportación crítica de todos los participantes del claustro y ha de configurarse desde un marco dialógico y de rigurosidad que estructure mediante el análisis de contenido los criterios propuestos por la Administración.

Bibliografía

- Ahumada, P. Evaluación de la eficiencia docente. Chile: Universidad Católica de Valparaíso, 1992.
- Arancibia, V. Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. Vol.3, N2, 1994.
- Andrews, H. A.. Evaluating for Excellence: Addressing the Need for Responsible and Effective Faculty Evaluation. Stillwater, OK: New Forums Press, 1985.
- Ausubel, D.P; Novak, J.D; Hanesian, H (1977). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México, Trillas.
- Avendaño Olivera, Rita M. Y Minujin, Alicia. Metodología de los círculos Cómo soy y cómo quiero ser?, folleto, ICCP, octubre 1985.
- Banks, C.A.M. The challenges of national standards in multicultural society. Education Horizons, 75, 3: 126-132.
- Blanco C. , Ernesto y Di Vora, Mercedes. Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo. Ediciones publicitarias, Carabobo, Venezuela, 1992.
- Bolívar, A. Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Escuela Española, Madrid, 1993.
- Bosello, A.P. Escuela y valores. CCS, Madrid, 1994.
- Brezinka, W. ¿Educación de los valores?, en Revista de Ciencias de la Educación, num. 151, julio septiembre, 1992.
- Bronferbrunner V. (1979). La ecología del desarrollo humano. Paidós.
- Carreras, LL y otros. Cómo educar en Valores. Editorial Narcea S.A, 6 edición, 1998.
- Casassus, Juan y Arancibia Violeta. Claves para una Educación de Calidad, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1997.

- Colectivo de autores del Grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Principales categorías de la Pedagogía como ciencia, folleto, 1997.
- Colectivo de autores, grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica, 1998.
- Colectivo de autores, grupo Pedagogía del ICCP. Principales categorías de la Pedagogía como ciencia, 1997.
- Coll, C (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, en Psicología genética y aprendizajes escolares: Madrid Siglo XXI.
- Coll, C.; Solé, Y. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía.
- Coll, C.; Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar.
- Cristán Gómez, D. El educador y los valores sociales, en revista Española de Pedagogía, núm. 175, enero marzo, 1987, pp. 57 81.
- Darling – Hammond, L. Teacher evaluation: A proposal, The elementary School Journal. 1986.
- (4)De Zubiría Samper, Miguel. Tratado de pedagogía Conceptual, tomo 3. Formación de valores y actitudes: Un reto a las escuelas y actitudes. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani, Bogotá, Colombia, 1995.
- Domenech, J. Y Enesco, I. "Educación en valores, en Cuadernos de Pedagogía, núm. 205, julio agosto, 1992, pp. 56 58.
- Dwyer, Carol. Evaluación de los maestros. Evaluación y Reforma educativa. Opiniones de política, PREAL, 1997.
- Edwards, D.; Mucu, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona. Paidós/MEC.
- Escamez, J. Y Martínez, B. Cómo se aprenden los valores y actitudes, en Aula en Innovación Educativa, núm. 16 17, julio agosto, 1993.
- García Ramis, Lisardo y otros. Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- Gibaja, R.E. (1988). Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo 103 OEA.
- Gibaja, R.E. (1991). La cultura de la escuela. Buenos Aires, Aique.
- Guzmán, Jesús Carlos y Hernández Gerardo. Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. CONALTE, UNAM, México, 1993.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The Personnel Evaluation Standards. Newbury park, Ca: Sage, 1988.
- Krutetski, V.A. Psicología. Vneshtorgizdat, Moscú, 1989.
- Lafourcade, Pedro. Calidad de la Educación. Buenos Aires, abril de 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
- Lafourcade, Pedro. Calidad de la Educación, Buenos Aires, abril de 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
- Lenin, Vladimir I. Cuadernos Filosóficos. Edit. Progreso, 1985.
- Lenin, Vladimir I. Obras completas, tomo 25. (En ruso).

- Martí Pérez, José. La Edad de Oro. Edit. Cultural S.A, La Habana, 1959.
- Pérez, E. Y Miestre, V. La educación moral en los valores, en Cuadernos de trabajo social, núm. 6, 1993.
- Pretovski, A.V. Psicología General. Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid. Siglo XXI.
- Sanavria, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes en Los contenidos de la Enseñanza.
- Schmelkes, Silvia. Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana, 1997.
- Tiana Ferrer, Alejandro. Cuadernos de Pedagogía, N 256, marzo de 1996, artículo: Qué son y qué pretenden.
- Valdés H. Concepciones teóricas acerca de un sistema para evaluar la calidad de la educación en la enseñanza primaria. Tesis presentada en opción al título de Máster en Investigación Educativa. La Habana, 1995.
- Valdés Veloz, Héctor. Revista Desafío Escolar. Año 1, Vol.1. Mayo-Junio de 1997. Artículo: De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación, México.
- Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica.
- Webster, W.J, Mendro, R. L., Y Almaguer, T.O. Effectiveness Indices: The Major Component of an Equitable Accountability System. Estudio presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Atlanta, GA, 1993.

PROSPECTIVA DE LA SOCIOLOGIA RURAL EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO DE MEXICO

Ramón Rivera Espinosa
Universidad Autónoma Chapingo, México

Resumen

La política educativa en la Universidad Autónoma Chapingo, UACH precisa de continuar con su pleno compromiso al cada vez más escaso Estado de bienestar social, y más en este momento de incertidumbre, ante los embates agresivos del imperio norteamericano, en que es necesario profundizar en la construcción de alternativas participativas para el campo, donde las tareas de la sociología rural son muchas y de gran responsabilidad.

Estamos en una tarea de gran importancia; modernizar los haceres de la sociología rural y darle una perspectiva de lucha social y de apoyo a las causas de la población campesina, asimismo del espacio que rodea a los centros urbanos. Orientando investigaciones y estudios a aspectos de la historia y la cultura local y regional rural y urbana.

Palabras clave. Prospectiva, sociología, rural, Chapingo

Resume

Education policy in the UACH needs to continue with its full commitment to the increasingly scarce state of social welfare, and more in this moment of uncertainty, before the aggressive attacks of the American empire, in which it is necessary to deepen the construction of participatory alternatives For the countryside, where the tasks of rural sociology are many and of great responsibility.

We are in a task of great importance; Modernize the actions of rural sociology and give a perspective of social struggle and support to the causes of the peasant population, as well as the space that surrounds the urban centers. Guiding research and studies to aspects of local and regional history and culture rural and urban

Introducción

Key words. Prospective, sociology, rural, Chapingo

Introducción

En los años ochenta y noventa, la sociología rural se expresa en México a través de interferencias entre la macro y la microsociología. Entre el positivismo lógico, que privilegia la explicación, y la hermenéutica: la interpretación y la comprensión.

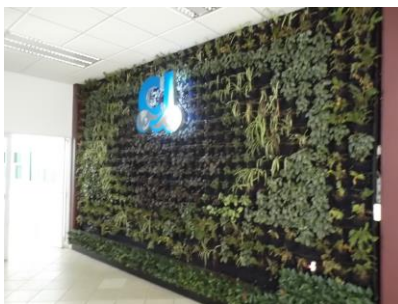
La sociología rural nace en Estados Unidos, como consecuencia de la deplorable situación que hay a principios de los años treinta, su labor se orienta a una política de Estado, desde el momento en que Roosevelt crea *'la comisión de vida campesina'*, después en la *Ley Purnell*, se autoriza que los sociólogos rurales laboren en estaciones experimentales.

La sociología rural aún está en construcción, se enfrenta a la presión de la derecha política donde su propuesta se torna peligrosa, excluyente, la que porta una amenaza a la orientación social de esta.

Ahora se ve la necesidad de defender un principio insoslayable: en la hibridación de las disciplinas sociales, el rescate de las tradiciones culturales: la incorporación de la ciberinformación en la labor académica, y la participación constante de la Universidad hacia las comunidades, y más hoy que el

triunfo de la derecha política en México y en los Estados Unidos, con el arrogante proteccionismo de Trump, representa constantemente un peligro para el proyecto de Universidad Pública.

Chapingo, debe ser generadora de un mayor espacio cultural y orientadora en la concepción de una tecnópolis regional y local.¹ De donde emane no solo la tradición científica para el campo que con justeza se le reconoce, sino, además, de profundizar su característica de ser una institución de servicio a las comunidades agrarias fundamentalmente.



Instalación de un muro verde en el interior del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Autóctonas. UACH. 2015

Identidad orientada hacia Humanía en estudios de sociología rural

El concepto de identidad orientado hacia Humanía, ya que este no solamente está en el espacio local sino en el conjunto de la vida social, ya que la cultura misma es aglutinadora

La perspectiva diacrónica, histórica y la sincrónica, de un determinado momento, son necesarias para una explicación de los procesos culturales. En un procedimiento metodológico para articular la historia cultural con la historia local. La historia cultural se manifiesta en la historia de las representaciones colectivas, las cuales se ven expresadas en creaciones que hablan de la localidad, mitos, historias, materializados en objetos culturales. Y expresada en sentido de pertenencia: identidad local. La cultura nacional se aboca al conocer el aspecto general de la nombrada cultura mexicana, debiéndose también orientar a la particularización y a la valoración de las condiciones de existencia de las localidades; como cultura local en la manifestación de los valores y tradiciones que son elementos de cohesión social. En donde los valores culturales nacionales, se articulan con los valores locales, y constituyendo formas particulares de folclor y de tradiciones populares.

La *Historia Social* se vincula con la *Historia de los ecosistemas*. Indisolublemente unidas, si bien para numerosos estudiosos la dimensión natural había estado considerada en el ámbito de los estudios de lo biológico sin una integración ni un conocimiento de la historia natural o ambiental a la historia social y política. Solo hasta épocas recientes es que sea ha tomado en cuenta esta propuesta (Rivera E. 2007).

La historia es social y se relaciona con la *Historia de las mentalidades* al explicar cómo se piensa colectivamente y como se imagina. La cultura aquí es un elemento que expresa las formas de percibir el mundo y el futuro. Al ofrecer un valor explicativo de las maneras en que se expresa la vivencia social y al integrarse la historia de las mentalidades como una variante de la realidad social, orienta a comprender las condiciones en las cuales se constituyen los discursos en determinadas situaciones políticas y de relaciones sociales y de las ideas dominantes, que se constituyen en numerosas ocasiones variantes de falsa conciencia. Ya que manifiestan los intereses de los sectores dominantes. Esta visión del mundo excluye la complementariedad con el

¹ Área periurbana en la cual se desarrollan importantes proyectos de producción agrícola y en la difusión de la Agricultura Urbana que día a día adquiere importancia en el ámbito académico de la UACH.

entorno natural, ya que históricamente ha habido una concepción orientada al uso de los recursos naturales como un derecho y disfrute hedonista de parte de la sociedad, sin una retribución equitativa ni la preocupación de esta en el cuidado del ambiente ya que ha persistido la idea de que se puede disponer de los recursos naturales, que están precisamente para ser usados. (Rivera R. 2003).

Estoy de acuerdo con Villanueva (2005) quien apunta que “Es importante aceptar que la historia ambiental y los estudios históricos ambientales permiten descubrir los antecedentes de los problemas ecológicos, entrever el encadenamiento de los hechos, fenómenos y el comportamiento de los seres humanos con el ambiente en sus diferentes etapas de desarrollo histórico-social” (Villanueva M. 2005).

La cultura local converge con la cultura ecológica. A través de la búsqueda de acciones que permitan incidir en el espacio inmediato que es el local, a través del diagnóstico ambiental y la implementación de actividades integradas a una agenda ambiental de desarrollo local. En donde a la par que se inquiera sobre la historia del deterioro ambiental regional y local, se plantea recuperar la experiencia del movimiento ecologista en México y señalar a los grupos que se definen como ecologistas.

Relación hay entre identidad cultural y los procesos sociales que reivindican demandas políticas, ya que la identidad cultural cohesiona a los actores sociales en el convencimiento de las reivindicaciones, es decir hay un sentido de pertenencia de territorialidad y de constitución del espacio, y el desarrollo comunitario puede aportar al desarrollo regional en los aspectos económicos, sociales y culturales como ente generador de experiencias de carácter autogestión generando una enseñanza; la resolución de problemáticas inmediatas y la búsqueda de alternativas viables en relación de las condiciones reales de existencia, con el convencimiento de resolver y planear las variadas situaciones por las cuales vive la dimensión local articulada con las condiciones de la dinámica regional



Cartel demostrativo. Presentación de proyectos de servicio universitario. 2014.

Enseñanza y sociología rural

Una situación a que se enfrenta la comunidad académica en el ámbito regional es la escasa colaboración, ya que al realizar la cooperación institucional (cuenta para nuestra Región Oriente del Estado de México, ROEM) recurrentemente impera una rivalidad entre los investigadores e instituciones, ya que difícilmente hay colaboración entre colegas, imperando la lógica del egoísmo vanguardismo en la investigación.

El Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas, institución hermana de investigación y docencia, organismo descentralizado del gobierno federal y que fue parte inicialmente de la UACH, mantiene una mínima colaboración con la UACH.

En la Propuesta de Investigación-Desarrollo que prospectan “la satisfacción de necesidades de la población local, se apoya en experimentación y acciones de desarrollo, a escala real y en estrecha colaboración con los productores y campesinos” (Navarro, H. 1998:16). Son de importancia las estrategias de apropiación gestión utilización y reproducción de los recursos y procesos que se definen en el seno de las familias y de los diferentes comportamientos grupales; “La orientación de las transformaciones necesarias a diferentes niveles sí, pero con restricciones al exigir la utilización de ciertos principios y métodos agroecológicos, con el propósito de sustentar el manejo integrado del ecosistema y de sus sistemas de aprovechamiento y utilización de los recursos”.² Orientando atención a la conservación y mejoramiento de los recursos desde la óptica de microcuencas, con información prevista que garantiza oportunidad y calidad de esta. Lamentablemente información confiable para territorios locales que conforman los ejidos y las formas privadas de apropiación no hay. Una hipótesis es que “a pesar de la creciente urbanización y la consecuente especulación de la tierra para usos urbanos, las comunidades campesinas persisten y más aún, han crecido y mejorado su nivel de ingreso “(Ibíd: 28). Ahora hay un reforzamiento de la vida comunitaria. la constante demanda agua que se está conformando en la subregión, que es un área de desfogue de los excedentes de la población que genera basura y aguas negras, habiendo comunidades campesinas en la parte alta media y baja de la cuenca y la sociedad urbana de la ciudad de Texcoco, ver supuestos hipotéticos.



Interior de invernadero. Departamento de Suelos. UACH. 2014

El conocimiento de la realidad política nacional e internacional hace posible considerar que el ambiente y su cuidado es un derecho que cae dentro del rubro de los derechos humanos. En una ética ecológica que conduce a una actitud política política, con conocimiento de causa, con sentido social de la necesidad de tener un medio ambiente limpio, sustentable y reciclable.

La educación ambiental y su correspondiente acción local, tiene que profundizarse a través de una ética ambiental necesaria; toda vez que sea impulsada en la educación. Entendida como una condición de trabajo colectivo.³ En el entendido de que la crisis ambiental “es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las distintas culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida”⁴. Hay que recuperar experiencias docentes para el trabajo de educación ambiental. Estas son enriquecedoras y son aporte para la acción concreta. (Vázquez, 2000). Requiriéndose de la sociología rural la

² Idem.

³ Ver. Jiménez Silva María del Pilar. 1997. Dimensión ambiental y ciencias sociales en educación secundaria. UNAM-Plaza y Valdez. México. Trabajo que integra diversas dimensiones de lo ambiental y su abordaje desde el trabajo educativo.

⁴ Ver: Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. PNUMA. PNUD. CEPAL. Red de Formación ambiental. México. 2003.

comprensión del objeto a investigar y sus propios conceptos, Que esta ofrezca alternativas para beneficios sociales y no solo sea ejercicio de rigor intelectual. (Rivera, E. 2002).

Los desafíos necesarios de la información

“Pero si la cultura es lo que permite al individuo pensar su experiencia, a través de lo cual el individuo formula su vivencia, su trabajo, los problemas cotidianos, así como los episodios mayores de la existencia; el amor o la muerte, el historiador no sabría descifrar esa cultura sin conocer esa vivencia”⁵
Antoine Prost

Ciertamente la era de la información permite conocer las experiencias que han sido significativas en otras localidades que poseen característica similar, en donde se expresa una pugna permanente contra el gobierno estatal y federal, aunque en ocasiones estas fuerzas encierran movimientos de derecha, sin embargo, es una tendencia real, la búsqueda de la autogestión por las comunidades de sus recursos naturales y de sus formas de gobierno en plena autonomía.

Los usuarios de las computadoras y de internet, están expuestos a profundos cambios en sus comportamientos culturales. Es decir, la percepción de la realidad se orienta hacia formas nuevas de comunicación y de construcción de imaginarios colectivos y, el universo simbólico de la generación de los ordenadores se orienta a la imagen y a la ritualidad del poder de la información.

La información se sistematiza en archivos, y su manejo por el hombre, implica que este exprese voluntad de poder, manifestado en el saber que contiene la información y que su consciente actuación motiva transformaciones culturales.

Estos efectos tenemos que considerarlos en la enseñanza, ahora de cualquier disciplina del conocimiento. Pero también en revalorar, insistimos, el conocimiento tradicional local, conjuntado con los beneficios que impulsan los centros de investigación en la transferencia de tecnologías. Una asignatura aún pendiente de parte de las instituciones locales y de nuestra universidad.

En el caso concreto de la subregión de Texcoco, la microrregión desde mi perspectiva, está constituida en una agrópolis, la cual es necesario mantener y ampliar, ya que esta labor implica integrar estrategias de resistencia cultural. Persiste una lógica cultural que expresa la identidad colectiva en un ámbito espacial, de carácter tradicional que esta manifestada en las localidades. Las mayordomías y rituales agrarios permanentes que hay en la región. En sus fiestas tradicionales y en las formas de vivencia colectiva que definen a los pobladores, en un proceso permanente de transición rural-urbana, en donde estas tradiciones conviven con la cultura urbana, llamada popular.



Par de magueyales zona oriente de campus UCh. 2014

⁵ Prost, Antoine. *Social y Cultural, Indisociablemente. En, Para una Historia Cultural.* Jean Pierre-Rioux. Jean Francois Sirinelli. Taurus. México.1999:153.

Discusión

“La actividad educativa ambiental es posible desde la academia considerando la formación ambiental en el ámbito universitario, desde diversas disciplinas, como el caso de la llamada antropología ambiental: Vessuri considera; en que “cada sociedad, desde la perspectiva de la antropología sociocultural, habita un universo propio, con sus propias leyes y su conjunto específico de interacciones e interpretaciones”, y “la antropología ambiental, con su carácter especializado y sus objetivos aplicados a finalidades más prácticas que las de la antropología general de la que deriva, tiene exigencias de desarrollo teórico conceptual propias, pero ellas están más ligadas a sus especificidades técnicas y se resuelven casi siempre en una mayor sofisticación del aparato analítico”
Vessuri Hebe M, C. 1994.⁶

Cierto que una nueva realidad se presenta para la comunidad mundial y para México. Hace falta incorporarnos a la vanguardia y al liderazgo de los países dependientes, e integrarnos a una visión prospectiva que posibilite enfrentarnos al shock del futuro. Construyendo tecnópolis en la que se expresen los objetivos siguientes: desarrollar nuevas industrias como política nacional, regenerar una región en declive o estancada y desarrollar un medio innovador. Para el caso de la ROEM: la agricultura, la actividad forestal y el turismo pueden implementarse, “la investigación científica básica y su aplicación tecnológica se vuelve ahora mucho más importante y su fomento debe ser un objetivo primario de la política del gobierno. Especialmente, llegados a este punto, es la identificación de las tecnologías futuras que serán las plataformas de las nuevas concentraciones industriales” (Castells, M.1994)

Es importante impulsar la educación universitaria al máximo nivel, así profundizar la investigación y el servicio en la región, tener mayor impacto, que corresponda a la localización que tiene la UACH, con la intención también de impulsar la investigación básica y aplicada.

En la ROEM ampliando vínculos entre investigadores e industria, los productores, atrayendo asimismo inversiones y tecnología e implementando un ordenamiento urbano-rural que se corresponda con la infraestructura de la nueva sección industrial y de vivienda. Donde es importante que estemos conscientes de que hay que involucrarnos en la perspectiva de la cibertecnología, es decir plantándonos ante un espectro que señale como son las realidades que están presentes: el mundo tradicional y la tecnología de punta.

Debemos profundizar las formas de autogestión y la capacitación es una alternativa que merece ser recuperada y que involucre la aplicación técnica y el llamado a la participación. Hay innumerables posibilidades para impulsar la participación autogestiva debiendo de estar articuladas con instituciones, organizaciones y formas comunitarias de labor, del que tradicionalmente el pueblo es heredero debido a su gran capacidad de trabajo para impulsar lo que demanda la población. Donde es importante integrar a la comunidad a participar y más directamente con la Universidad de Chapingo, en este momento en que no se ve un futuro promisorio para la Universidad Pública.

El reto es seguir manteniendo nuestra autonomía y nuestra capacidad de gobernarnos, pero también seguir manifestando calidad y presencia de nuestras investigaciones y que a la par que influyan en el espectro de la economía local y regional sirvan para incrementar la autonomía de los pueblos indios y mestizos desde la perspectiva sustentable.

Bibliografía

Braudel, Fernand. (1970). La Historia y las ciencias sociales. Alianza Editorial. Madrid.

Castells. Manuel. (1994). Tecnópolis. España.

Cardoso, Ciro F y Héctor Pérez Brignoli. (1976). Los Métodos de la Historia. Ed. Grijalbo. México.

⁶ Vessuri Hebe, M, C. 1994. La Formación en antropología ambiental en el ámbito universitario. en, Leff Enrique (comp.). Ciencias Sociales y Formación Ambiental. Gedisa-UNAM. España.

- Friedrich Paul. (1991). Los Príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropohistórico. Grijalbo.
- Molini Fernández, Fernando (1989). Tecnología, Medio Ambiente y Territorio. España.
- Navarro, Garza Hermilio, et al. (1998). Diagnostico socioeconómico cuenca del río Texcoco. Red Interamericana para el estudio y formación en el uso de los recursos naturales para la transformación de la comunidad. Comité de diagnóstico socioeconómico. México. Marzo de 1998.
- Prost, Antoine. (1999). *Social y Cultural, Indisociablemente. En, Para una Historia Cultural.*
- Rivera, E. (2002). Los estudios culturales y la sociología rural. II Reunión Nacional sobre Sociología Rural. Vigencia y perspectiva de las sociedades rurales en México. Resúmenes.
- Rivera E. Ramón. (2003). *Historia social y cultura local.* 253-273. Memoria del Cuarto encuentro de profesores del Programa Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales: "Entre curiosos te veas". Coordinación de humanidades UNAM, México
- Rivera E. Ramón. (2007). Historia social y cultura local. Memoria. Tercer Congreso Nacional de Investigación Social. 3-4 dic 2007. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca, Hidalgo. México.
- Rivera E. Ramón. (2015). Agricultura Urbana y Desarrollo Local en La Región Oriente del Estado de México. Servicios Académicos Intercontinentales para eumed.net. Málaga, España. 2015. ISBN-13: 978-84-16399-45-1. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1489/index.htm>
- Rivera E. Ramón. "(2016). Progreso y cultura. El documento como valor de cambio y elemento económico ideológico". Cuarto Congreso Online sobre Transformación e innovación en las organizaciones. Actas Oficiales Servicios Académicos Intercontinentales para eumed.net. Málaga, España.
- Rioux, Jean-Pierre Jean. Sirinelli, Jean-Francois (1999). Para una historia cultural, México. Taurus. México.
- Rowe William y Vivian Schelling. (1990). Memoria y Modernidad. Cultura Popular en América Latina. CNCA. Grijalbo. México.
- Thompson, E.P. (1997). Historia Social y Antropología. Editorial. - Instituto Mora. Cuadernos Secuencia. México.
- Vázquez Fuente Alicia. (2000). En busca de la enseñanza perdida. Un modelo dialectico para la educación superior. Paidós. México.
- Villanueva M. Antelmo. (2005). La transformación del ambiente y de los recursos naturales en el municipio de Texcoco: un estudio histórico ambiental. Tesis Maestría en Sociología Rural. UACH

REFLEXIÓN SOBRE LA RESPONSABILIDAD EN LOS ADOLESCENTES ¿REALIDAD O FICCIÓN?

M.^a Ángeles Hernández Prados

Nelia Vidal Dimas
Universidad de Murcia

RESUMEN

Hablar de adolescentes es hacer mención a una etapa caracterizada por la conflictividad, el cambio, la ruptura con los parámetros educativos familiares y el establecimiento de un nuevo marco relacional que sirva de sustento en la construcción de su identidad. Los estudios sobre convivencia escolar, establecen la etapa de la secundaria como la más conflictiva, con una predominancia de situaciones de maltrato entre iguales. Con este panorama no es difícil asociar la adolescencia a una crisis de valores. El presente trabajo examina, con información de estudios recientes, el estado de los valores en la adolescencia, profundizando concretamente en el análisis de la responsabilidad.

Palabras Clave: Adolescentes, valores, responsabilidad, contextos educativos.

INTRODUCCIÓN

Son muchas las variables que condicionan a los adolescentes, los cambios y toma de decisiones que tienen que afrontar (el cambio corporal, la clarificación de la propia identidad, la madurez sexual, la decisión vocacional y la búsqueda de la independencia, entre otras) ponen a prueba sus sentimientos sobre sí mismos, las fluctuaciones en los niveles hormonales parecen influir de forma más directa sobre la irritabilidad y agresión en varones y sobre estados depresivos en las chicas (Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1996; Steinberg y Silk, 2002), así como los cambios a nivel cognitivo donde se va a encontrar un cambio cualitativo fundamental, a que en el periodo de los 12 y 15 años comienza a aparecer el pensamiento operatorio formal, como consecuencia de la maduración biológica y de las experiencias, sobre todo en el ámbito escolar (Inhelder y Piaget, 1955; 1972).

Finalmente señalaremos como variables que condicionan a los adolescentes a sus relaciones con los iguales, donde pasarán más tiempo y comenzará a ser un contexto de socialización fundamental (Larson y Richards, 1994; Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, y Duckett, 1996; Buhrmester, 1996). Los iguales se convertirán en confidentes emocionales, consejeros, y modelos comportamentales a imitar (Sussman, Dent, McAdams, Stacy, Burton, y Flay 1994).

Todos estos cambios los sitúan en un contexto actual de incertidumbre, inestabilidad e individualidad que experimenta la sociedad. Este contexto socio-cultural en el que se caracteriza por las condiciones sociales, culturales y económicas imperantes por las que se enfrentan nuestros adolescentes. Los factores contextuales juegan un papel fundamental por su influencia en la familia y en el individuo, y resulta difícil llegar a entender el significado y las causas de las dificultades propias de la adolescencia sin tener en cuenta el contexto socio-histórico en el que los jóvenes de principios del siglo XXI realizan su transición hacia la etapa adulta (Mortimer y Larson, 2002).

En la actualidad hay un alto conocimiento de los valores, pero el estilo de vida generalmente no se encuentra plagado de comportamientos asociados a los mismos, a pesar de que son formado en los centros educativos de los mismos. Entonces cabe cuestionarnos si realmente esa formación es eficaz, qué nivel de humanización es alcanzado por los adolescentes, y si solamente se quedan en un plano intelectual de los valores. Aunque los estudios de valores no son algo nuevo, estos, al igual que el ser humano, no son atemporales y por tanto, no pueden entenderse al margen de su contexto vital, en educación no se ha

proporcionado la suficiente consideración a la importancia que tiene el carácter espacio-temporal del ser humano (Ortega, 2009).

La estabilidad y fortaleza que se asociaban a los valores en sociedades pasadas, con un marco peso moralizante y configurador del comportamiento humano, ha dejado paso al calificativo “light” en todo aquello que se circunscribe al ser humano, arrastrándolo a un estado de contingencia permanente, hasta el punto de que la expresión “crisis de valores” se admite hoy como el estado más frecuente de los valores en el comportamiento humano. Ante la actual crisis de valores, y la proliferación de conductas propias del analfabetismo moral temporal por el que transitan los ciudadanos atrapados por el egoísmo y el materialismo (violencia, vandalismo, fraude, estafas, etc.), se hace imprescindible cimentar un mundo más humano (Hernández, López, y Bautista, 2015). De ahí la necesidad de revalorizar aquello que nos define como seres humanos y nos diferencia del resto de animales, el hombre como ser educable, entendiendo por educación la transmisión de unos valores que contribuyen a su humanización. No hay educación si no hay una mención explícita a los valores, es decir, sin esa dimensión ética que oriente la praxis educativa al perfeccionamiento y mejora del ser humano.

Por todo lo expuesto, se considera necesario rescatar el discurso de los valores, no como algo vacío e inoperante, sino como el sustrato de la vida humana. Con esta finalidad se inicia el presente trabajo que comienza en primer lugar rescatando la importancia de los valores en la sociedad, para pasar posteriormente a analizar el papel que los valores tiene en la vida de los adolescentes, la influencia de la acción educativa de determinados contextos en la constelaciones de valores que actúan como modelo del adolescente, así como la relevancia del valor de la responsabilidad en un contexto altamente caracterizado por el hedonismo.

2. LOS VALORES EN LOS ADOLESCENTES. CONSTRUYENDO UNA IDENTIDAD

A pesar de haber sido objeto de estudio tanto de las ciencias humanas como de las sociales, hablar de identidad implica hoy día, adentrarnos en un termino complejo y polidimensional, especialmente en la etapa de la adolescencia, ya que se encuentra en plena búsqueda y construcción de la misma. Partiendo de la noción clásica de identidad como singularidad individual con permanencia temporal que se construye a partir de la interacción con otras personas, se desprende la interdependencia entre identidad personal e identidad social, la primera referida a la condición, sentimiento o conciencia de ser el mismo sujeto desde el nacimiento, a la vez que diferente de los demás, mientras que la segunda alude a las "etiquetas" que se adjudican a un individuo cuando éste se siente parte de un grupo humano (Sánchez y Mestre, 2016).

Como ya hemos expuesto, los adolescentes se encuentran en una etapa esencial en la construcción de su identidad personal. Respecto a los procesos de formación de identidad Jenkins (2006) plantea la representación, es un juego que a través de forma contemporánea de cultura popular juvenil, anima a los jóvenes a asumir identidades ficticias y, a través de este proceso, desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y sus roles sociales. En la misma línea, Gee (2003) se refiere a la fusión que se produce entre los jugadores y sus avatares con el concepto de “identidades proyectivas”, estas permiten a que el jugador se identifique fuertemente con el personaje y por tanto, tenga una experiencia de inmersión en el juego y, al mismo tiempo, utilice al personaje como un espejo para reflexionar sobre los valores de sí mismo y sus elecciones.

La importancia de investigar los valores en los adolescentes está precisamente en que están construyendo su identidad personal y están buscando qué modelo y qué características (valores) son más relevantes para incorporarlas a su vida. En una palabra, buscan un prototipo de personalidad (constelación de valores) sobre la que asentar su vida. Y para ello, necesitan de habilidades, capacidades, fortalezas,... que representan los medios o los elementos con los que pueden elegir y asumir unos valores para su vida. Los valores son parte de la constitución de la persona, ya que le permiten tener una percepción sobre sí misma, como una guía y/o una meta que regula la propia conducta. Por ende, se relaciona con el Auto-concepto, ya que en la medida en que la persona percibe que se está comportando de acuerdo a lo que considera competente y

moral, aumenta la percepción que tiene de sí mismo (Payá, 1997), así como su grado de satisfacción con su actuar y posicionamiento en el mundo. Para Rokeach (1968), los valores son creencias personales de carácter normativo que están mediatizadas por el contexto social y que constituyen la fuerza que conduce el comportamiento humano.

Para Giménez (1997), Gilligan (1994) y Erikson (1992) los ámbitos socioculturales son de gran influencia en la construcción de la identidad personal, por ello, las relaciones de los adolescentes con sus familias, la escuela y el grupo de pares son vistas como espacios privilegiados donde los adolescentes se forman y se apropian selectivamente de significados. La construcción de la identidad implica necesariamente de una dimensión social, lo que nos lleva a cuestionarnos ¿cuál es el papel que desempeñan los principales contextos educativos en los que se forma el ser humano? Son múltiples y variados los espacios que pueden incidir en la construcción de la identidad del adolescente, pero las limitaciones espacio-temporales de este trabajo nos impiden poder abordar todos ellos con la profundidad deseada. De ahí que nos limitemos a analizar brevemente el papel educativo que desempeña el contexto familiar, escolar y las redes sociales (TIC) en la construcción de la identidad adolescente.

El sistema familiar, aunque contiene otros subsistemas, representa una unidad de análisis, y para comprender mejor la dinámica de las relaciones que se establecen en su interior hay que tener en cuenta en primer lugar los cambios o procesos biológicos, emocionales y cognitivos que ocurren a nivel intrapersonal, tanto en el niño o la niña que llega a la adolescencia como en sus padres. Sin olvidar, aquellos procesos interpersonales (patrones de comunicación, distanciamiento emocional) que tienen lugar, ya que como ha señalado Lewis (1995; 1997), las estructuras afectivo-cognitivas del adolescente y de sus padres son subsistemas que interactúan y que se autoorganizan en interacciones didácticas. Por último, es inevitable considerar que tanto los procesos intrapersonales como los interpersonales tienen lugar en un determinado contexto socio-cultural que debe ser tenido en cuenta si queremos comprender los cambios o transformaciones en la relación entre los padres y el adolescente (Bronfenbrenner, 1979; Granic, Dishion y Hollenstein, 2003).

Las relaciones paterno-filiales irán cambiando con el tiempo, incluso en las familias que se habían caracterizado por la comunicación, el apoyo y el afecto mutuo comenzarán a aparecer una mayor variedad de interacciones que oscilarán entre el afecto y la hostilidad o el conflicto (Holmbeck y Hill, 1991; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991). El sistema familiar entrará en una fase de transición que hará posible el surgimiento de nuevos patrones relacionales que se irán estabilizando gradualmente hasta el momento en que el sistema llegue a un nuevo estado que le dará una mayor estabilidad (Van Geert, 1994). Pero aún así, la adolescencia temprana se caracterizará por una fase de mayor inestabilidad y conflictividad en las relaciones entre padres e hijos. Estos conflictos se originarán fundamentalmente por la discrepancia entre las distintas necesidades u objetivos que se plantean padres y adolescentes (Eccles Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, y Maciver, 1993; Granic, Dishion y Hollenstein, 2003).

A pesar de que se considera la familia el hábitat natural de la educación en valores y el papel protagonista en la configuración de la identidad del nuevo ser, ésta no debe responsabilizarse y actuar en solitario, sino apostar por una coeducación con las instituciones escolares, que faciliten el aprovechamiento de las posibilidades educativas que se abren en el entorno, además de adoptar una actitud reflexiva y clarificadora de la praxis educativa.

Por su parte desde el contexto escolar, se considera esencial hacer mención a los profesionales de la educación, los cuales deben tener un alto grado de compromiso y atención a los demás, y una competencia profesional altamente valorada (Marín, Latorre y Blanco, 2010). Todo docente deberá ser, también, buena persona, pues la enseñanza deviene en última instancia una preocupación por el bienestar de los demás (sus alumnos) (Higgins, 2011) y su responsabilidad va más allá del aula en que trabaja: se dirige a la resolución comprometida de los problemas de su sociedad, de la superación de sus desigualdades y por tanto presenta una clara orientación moral (Byrd, 2012). En un artículo de Gustems y Sánchez (2015) se concluye que se debe prestar mayor atención a las fortalezas y los valores, tanto en la práctica docente

como en las políticas educativas. Estos datos nos deben ayudar para avanzar en comprender lo que estiman importante en su vida y ayudarles a formarse en ese sentido.

Entre la ocupaciones clásicas del profesor se encuentra la tarea de transmitir el conocimiento que se considera verdadero y animar a sus alumnos a buscarlo por sí mismos (Fuentes, Esteban y del Rosario González, 2016). En este sentido, el profesor debe abordar los temas controvertidos, pues ello evitará, en palabras de Noddings (2009), que la educación se convierta en una mera acumulación de contenidos. Todo ello, contribuirá a que el alumno se haga preguntas, reflexione e interiorice contenidos, en definitiva, forme un criterio propio y desarrolle un pensamiento crítico. Lamentablemente en la actualidad no solo afecta al docente, en cuanto al conocimiento, el paso de las TIC, también le afecta la posmodernidad, la globalización y la velocidad tecnológica y, con ella, la posibilidad de la comunicación inmediata. Canteras (2003) revela, en un estudio con jóvenes entre 15 y 29 años (N=2471), que existe una primacía de valores como la tolerancia, la honradez, la responsabilidad y la lealtad, la sencillez, el dominio de sí mismo y la sensibilidad, frente a otros como la disposición a trabajar duro, la perseverancia, la competitividad personal, tener sentido del ahorro o practicar la obediencia y la fe religiosa. Para el autor, los jóvenes actuales se inclinan por ideales que favorecen la tolerancia y el respeto hacia los demás.

Otros contextos, cuya finalidad no es inicialmente educativa, van adquiriendo con rapidez protagonismo entre los más jóvenes. En el trabajo del Castillo, Herrero, García, Checa, y Monjela (2012), mostraron como los videojuegos comerciales se pueden utilizar en el aula para generar entornos educativos innovadores en los que se pueden desarrollar habilidades relacionadas con las nuevas alfabetizaciones digitales. Las reglas, formarían parte de un proceso de cognición situada en dos dimensiones: a) las relaciones entre adultos y adolescentes, cuando los adultos ayudan en el proceso de alfabetización y b) las características del juego interpretadas por el jugador y en interacción con su nivel de experto.

Las redes sociales constituyen sin duda espacios privilegiados de construcción de la identidad social digital (entendiendo por tal la forma en que nos hacemos visibles en el entorno digital) que en Internet (Sibilia, 2008) se manifiesta de forma híbrida (mezcla de atributos del entorno físico y digital), fragmentaria (derivada de diferentes usos en diversos sitios: compartición de contenidos, compras, registros en distintas plataformas...) y común (la información personal es compartida con distintos grupos, potencialmente abiertos e interrelacionados). La popularidad de plataformas como Facebook, twitter o instagram son síntoma de la creciente dependencia de la tecnología para la comunicación básica, estos millones de usuarios ponen en evidencia la pertinencia de los análisis orientados al estudio del modo en que se desarrollan las prácticas comunicativas cotidianas en este entorno (Serrano- Puche, 2013; Haaf, 2012). La incidencia es particularmente destacable entre los usuarios más jóvenes, que son los que presentan una mayor intencionalidad hacia la experimentación con su propia identidad en internet (Valkenburg et al, 2005).

No dudamos de las buenas intenciones de los contextos educativos en promover acciones que favorezcan la construcción de la ciudadanía en las nuevas generaciones. Ningún padre o madre quiere que su hijo acabe siendo un fracasado, un antisocial o una persona sin principios morales desde los que regular su comportamiento, así mismo el profesorado tampoco desea que sus alumnos sean personas sin aspiraciones, sin motivaciones en la vida. Sin embargo, atendiendo a los resultados obtenidos por Bernal (2014) los adolescentes que construyen una identidad lograda parecen ser menos previsibles que aquellos que presentan una identidad hipotecada, de modo que son más creativos e imaginativos, son capaces de asumir retos, estiman necesario idear planes de futuro, muestran más confianza en el potencial individualizador de la escuela, posiblemente porque hayan aprovechado mejor los recursos de los que han dispuesto, entre otros aspectos, favoreciendo su integración en redes sociales de participación, protección y promoción de sus identidades. Así mismo, continua afirmando el autor, exceptuando a los adolescentes de identidad lograda,

“la capacidad operativa de la iniciativa dejaría mucho que desear entre nuestros estudiantes: no se suele asistir regularmente a acontecimientos en función de proyectos personales, ni planificar detalladamente los proyectos que se realizan, y tampoco es mayoritaria la costumbre de continuar y

terminar las actividades iniciadas. No obstante, las virtudes cognitivas propias de la competencia emprendedora parecen intactas, como la actitud hacia el afrontamiento de la realidad.” (Bernal, 2014, 405).

La sociedad, la familia, el sistema educativo, los padres y educadores, parecen no llevar a cabo valores que se pretenden formar. Según Quintana (1998), la educación en valores vienen a ser una corrección de la democracia liberal a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de los deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad. Para que sea posible y eficaz el aprendizaje de valores, se requiere de tres condiciones principales: una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y, el buen ejemplo de las personas con las cuáles uno convive efectivamente, (Ortiz, 2003). Lo social, si no se tergiversa su sentido, hace referencia a aquellas situaciones de relación entre las personas, a aquellas situaciones de reciprocidad en las cuales se pretende que cada hombre pueda alcanzar de modo más completo su bien privado con unos medios que no le pertenecen exclusivamente (Touriñán, 2010). En estas situaciones, todos tenemos que ordenar intencionadamente nuestras disposiciones para cumplir los derechos y obligaciones que nos atañen a fin de que lo social se realice correctamente (Touriñán, 1979).

Todo esto forma parte de la crisis de valores de nuestra sociedad, no sabemos si educar para la socialización o para el individualismo, la solidaridad o la competencia, si la integridad es un valor esencial cuando los más jóvenes deben enfrentarse constantemente para la corrupción. Estamos enfrentados a la posibilidad de un completo relativismo, que, desde el punto de vista ético y de la convivencia humana, es disociador, (Bernardini, 2010). Schmelkes (1998), menciona el cambio acelerado que experimentan las sociedades, las economías, las formas de producción, lo que ha provocado una incertidumbre acerca de comportamientos o hechos de los que antes no se dudaba. “En la actualidad se da en muchos casos una consecuente crisis de valores, ya que no se ha generado el proceso cultural necesario para la formación de nuevos valores” (Schmelkes, 1998, p.1). El pluralismo, la debilidad en las creencias, el relativismo moral y la carencia de ideologías son algunas de las características que explican la permanente crisis de valores en la que se vive (Hernando, 1997). En la actualidad se habla de crisis de valores o pérdida de valores, están proceden en momentos convulsivos de rompimiento, ya sea positivos o negativos (Sánchez, 2016).

También hay quienes creen que si los valores están en crisis no es porque estén desapareciendo junto a la tradición o porque el sistema social se haya impuesto al individuo. Giner (2012), opina que la crisis deviene por la inexistencia de una única forma de vida y pensamiento, porque las tradiciones tienen que explicarse y porque la información no es un coto restringido a los especialistas. No estaríamos hablando de una crisis en términos negativos, los más optimistas acostumbran a vivir las crisis como un crecimiento y no como una catástrofe.

Aunque estamos convencidos de que no podemos imponer un determinado marco universal dirigido a un sujeto abstracto y homogéneo, pues el ser humano dispone de una mismidad que le hace singular, único y diferente a los demás (Ortega, 2013). También somos conscientes de la coincidencia de todos contextos cuando reivindican la necesaria educación en la responsabilidad familiar, escolar y tecnológica de los adolescentes, convirtiendo el valor de la responsabilidad en el epicentro de toda su acción educativa.

3. EL VALOR DE LA RESPONSABILIDAD EN LOS ADOLESCENTES

La ciudadanía es un tema de actualidad, está unida a la formación de valores y la educación para una ciudadanía responsable, educar advierte en dotar de una identidad propia al educando y al mismo tiempo otorgarle carta de ciudadanía humana (Gómez, 2011). Para la ciudadanía responsable, Mínguez (2012) apunta la convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad.

Los alumnos deben asumir valores y principios que les permitan vivir y obrar con ética autónoma, pero también como miembros de una sociedad deben vivir en base a unos principios y valores sociales. Si bien para realizar un breve recorrido sobre el concepto de responsabilidad, tendríamos que nombrar; las teorías

ético-filosóficas, en las que se encuentran la ética webwriana de la responsabilidad por las consecuencias de las acciones humanas, la ética de Hans Jonas del principio de responsabilidad y la ética del discurso de Habermas (1987) y Apel (1973, 1985). Según Apel (1999), la ética discursiva se refiere al discurso argumentativo como manera de fundamentar concretamente a las normas consensuales y a la situación de que este posee el a priori racional de fundamentación para el principio de la ética. Este autor sugiere que cuando se buscan argumentaciones, se tienen siempre como finalidad el discurso, la capacidad de consensuar todas las decisiones devenidas del acto discursivo. Habermas (1999) distingue el principio de universalidad, como norma de argumentación que permite el acuerdo en los discursos otorgando igualdad a todos los participantes.

En lo referido al concepto de responsabilidad, Wester (2008) vincula las acciones individuales con las relaciones sociales y, con los contextos de acción; así como con sus condicionamientos, limitaciones, oportunidades y desafíos. Además según el autor:

“El concepto de responsabilidad incluye, además, una dimensión psicosociológica, en tanto tienen en cuenta el sentimiento de responsabilidad como resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y como capacidad culturalmente construida de evaluar consecuencias de las propias acciones y de atribuirse la obligación de hacerse cargo” (Wester, 2008,p.3)

Según Ferrater Mora (1990), el fundamento último de la responsabilidad es la libertad radical del hombre. Siguiendo a Mínguez (2011), significa responder al otro y del otro. Si bien el concepto de responsabilidad puede ser complejo, no limitándonos solo a tener que cargar con las culpas, según García-Baró (2004) manifiesta que ser responsable significa que alguien tiene necesariamente algo que decir en relación a un estado de cosas. La responsabilidad forma parte de nuestra identidad como personal, Mínguez (2012) nos indica que esta identidad no comienza con decir un nombre propio o decirlo en primera persona; si soy el que soy es porque los demás, todos los otros, esperan que yo les responda.

Por último, el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (1985, 2003) destaca el constructo de responsabilidad como un recurso fundamental en el ámbito del desarrollo positivo. Su modelo fue diseñado hace tres décadas, cuando no se hablaba de desarrollo positivo, sin embargo, se puede considerar claramente un programa de desarrollo positivo ya que tienen como principal objetivo facilitar que los niños y jóvenes en riesgo de exclusión social tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás.

CONCLUSIONES

En la actualidad, ha aumentado la preocupación por dotar a los niños y jóvenes de competencias que le permitan vivir y convivir en un mundo multicultural y tecnológico, a ser críticos con la información y a actuar con responsabilidad, a mejorar como personas, ciudadanos y profesionales futuros, etc. Conocer las variables implicadas en el desarrollo de las fortalezas relacionadas con la responsabilidad es un paso fundamental en este proceso. No cabe duda de que la responsabilidad es una meta a la alcanzar y un factor esencial en todos los contextos educativos. El trabajo de Escarti, Buelga, Gutiérrez, y Pascual, (2009) nos proporciona información sobre un programa para desarrollar la responsabilidad personal y social de los adolescentes de modo gradual, aprendiendo por niveles, comportamientos y actitudes que le ayudan a convertirse en personas responsables. Estos niveles de responsabilidad recogen las competencias más importantes que los estudios de investigación han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo. En nuestro país, algunos investigadores han aplicado el Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) obteniendo resultados prometedores. La implementación del programa mejoró en los participantes la autoeficacia, la integración social y la responsabilidad personal y social (Cecchini, Montero, Alonso Izquierdo y Contreras 2007; Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008).

REFERENCIAS

- Apel, K. (1999). "El concepto primordial de la co-responsabilidad". En M. Kettner, *Ética aplicada como asunto político*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K. (1973). *Transformación der Philosophie*. Band II. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K. (1985). *Transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación* (363), 384-411.
- Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411.
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones educativas* (17), 11-22.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University press.
- Buchanan, C., Maccoby, E., & Dornbusch, S. (1996). *Adolescents after Divorce*. Cambridge: MA; Harvard University Press.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. En W. Bukowski, A. Newcomb, & W. W. Hartup, *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (págs. 158-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrd, G. (2012). Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (10), 1073-1079.
- Cecchini, J., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science* (7), 203-211.
- del Castillo, H., Herrero, D., García, A., Checa, M., & Monjelat, N. (2012). Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización digital e identidad. *RED, Revista de Educación a Distancia* (33), 1-22.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., y otros. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48 (90-101).
- Erikson, H. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escarti, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62 (1-2), 45-52.
- Ferrater Mora, J. (1990). "Responsabilidad". En J. Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía* (pág. 2853). Madrid: Alianza.
- Fuentes, J., Esteban, F., & del Rosario González, M. (2016). Sobre las dimensiones identitarias esenciales del profesorado universitario en el contexto pedagógicotecnológico contemporáneo/ On the essential identity dimensions of university professors on the contemporaneous technologic educational context. *Education in the Knowledge Society*, 17 (2), 39-53.
- García-Baró, M. (2004). Para una futura historia esencial de la solidaridad. En A. Villar, & M. García-Baró, *Pensar la solidaridad* (págs. 25-45). Madrid: UPCO.
- Gee, J. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 (18), 9-28.
- Giner, S. (2012). *El origen de la moral: ética y valores en la sociedad actual*. Barcelona: Península.

- Granic, I., Dishion, T., & Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. En G. Adams, & M. Berzonsky, *The Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: UK: Blackwell.
- Gustems, J., & Sánchez, L. (2015). Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado. *Estudios Sobre Educación*, 29, 9-28.
- Haaf, M. (2012). *Dejad de lloriquear. Sobre una generación y sus problemas superfluos*. Barcelona: Alpha Decay.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. T. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández Prados, M., López Vicent, P., & Bautista Ortuño, V. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC. (27), 169-185.
- Hernando, M. (1997). *Estrategias para educar en valores*. Madrid: Editorial CCS.
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching: An Ethics of Profesional Practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Holmbeck, G., & Hill, J. (1991). Conflictive Engagement, Positive Affect and Menarche in Families with Seventh-Grade Girls. *Child Development* (62), 1030-1048.
- Inhelder B., & Piaget, J. (1955). *De la Logique de l'enfant á la logique de l'adolescent*. París: Presses Unoversitaires.
- Jiménez, P., & Durán, L. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts* (77), 25-29.
- Larson, R., & Richards, M. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. New York: Basic Books.
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology* (32), 744-754.
- Lewis, M. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development* (38), 71-102.
- Lewis, M. (1997). Personality self-organization: Cascading constraints on cognition-emotion enteraction. En A. Fogel, M. Lyra, & J. Valsiner, *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (págs. 193-216). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Marín, V., Latorre, M., & Blanco, F. (2010). Las competencias profesionales de la Titulación de Magisterio vistas desde la óptica del alumnado receptor. *Estudio del caso de Educación Primaria. Estudios Sobre Educación* (19), 219-235.
- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *EDETANIA* (42), 107-125.
- Mortimer, J., & Larson, R. (2002). Macrostructural trends and the reshaping of adolescence. En J. Mortimer, & R. Larson, *The changing adolescent experience. Societal trends and the transition to adulthood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ortega, P. (2009). *Familia y escuela en una encrucijada*. Consultado el 19 de febrero de 2017. <http://es.catholic.net/escritoresactuales/8833067/articulo.php?id=37934>.
- Ortega, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Revista Edetania* (824), 15-28.
- Ortiz, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas* (8), 69-88.
- Paikoff, R., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do Parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin* (110), 47-66.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y del deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación concptual*. Bilbao: DDB.
- Quintana Cabanas, J. (1998). *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

- Roberts, R., Bengtson, V., & Biblarz, T. (1999). The social psychology of values: Effects of individual development, social change, and family transmission over the life span. *The self and social processes in aging* , 453-482.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez Castillo, S. y Mestre Pérez, R. (2016). Redes sociales y jóvenes universitarios: usos e identidad personal. *Opción*, 32(10), 696-714.
- Sánchez Castillo, S., & Mestre Pérez, R. (2016). Redes sociales y jóvenes universitarios: usos e identidad personal. *Opción* , 32 (10), 696-714.
- Sánchez, P. (2016). La formación de valores en los educandos. *Cumbres, Revista Científica* , 1 (2), 38-43.
- Schmelkes, S. (1998). Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. *Revista de Educación Educar* (4).
- Serrano Puche, J. (2013). Vida conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social* (págs. 353-364). Madrid (España): Ediciones Complutense, Universidad Complutense.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Steinberg, L., & Silk, J. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein, *Handbook of parenting* (Vol. I Children and parenting). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sussman, S., Dent, C., McAdams, L., Stacy, A., Burton D., & Flay, B. (1994). Group self-identification and adolescent cigarette smoking: A 1-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology* , 103 (3), 576-580.
- Touriñán, J. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación* (7), 7-36.
- Valkenburg, P., Schouten , A., & Peter J. (2005). Adolescent's identity experiments on the experiments on the internet. *New Media and Society* (7), 383-402.
- Van Geert , P. (1994). *Dynamic systems of development: change between complexity and chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wester, J. (2008). "Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana" *Utopía y praxis latinoamericana*. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. (42).

EL APRENDIZAJE DE LA ASERTIVIDAD A TRAVÉS DEL EJEMPLO PARENTAL

Tatiana Marín González¹

Universidad de Murcia

tatiana.marin@um.es

M.^a Ángeles Hernández Prados²

Universidad de Murcia

mangeles@um.es

RESUMEN

Aprender a convivir es una labor educativa que se inicia en la familia. Ello demanda del modelo educativo de respuesta asertiva a la gestión de los conflictos presente en los padres, pero también del establecimiento de unas pautas de crianza que promuevan y favorezcan el aprendizaje de la asertividad en los hijos. El presente trabajo constituye una aproximación piloto a la realidad de las familias en lo que respecta a la educación en asertividad desde el hogar. Para ello se ha utilizado el cuestionario ADCA-pd para averiguar el grado de fomento de conductas asertivas, en función de interacciones de tipo pasivas, asertivas y/o agresivas y un cuestionario de diseño propio (EDFA-f) para analizar el fomento de la asertividad en el contexto familiar. Los resultados muestran un grado alto en Asertividad de la muestra, con mayor Auto-asertividad que Hetero-Asertividad. Además, se descubre una relación significativa positiva entre el nivel de asertividad en las relaciones paterno-filiares y grado de fomento de la asertividad en el hijo/a adolescente.

Palabras clave: convivencia, familia, asertividad, habilidades sociales.

1. INTRODUCCIÓN

Los conflictos están determinados tanto por factores biológicos como psicológicos y pedagógicos, son inherentes al ser humano, lo que le confiere el carácter de inevitable, y están presentes en todas las situaciones de nuestra vida, es decir, en diferentes contextos y en las interacciones que mantenemos con los otros. De ahí la importancia de aprender a gestionarlos adecuadamente.

Un condicionante importante de cómo actuamos frente a un conflicto es la manera en qué entendemos o definimos dicho constructo. Según el Diccionario de la Real Academia Española conflicto adquiere una dimensionalidad negativa, estableciendo un paralelismo con situaciones de “Combate, lucha, pelea”, “Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.” “Problema, cuestión, materia de discusión” o “Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos” entre otras. No cabe duda que todas estas acepciones conducen a las personas hacia una actitud negativa o de rechazo de las situaciones conflictivas.

En ocasiones, por error o desconocimiento, se establecen como sinónimo del conflicto la violencia. La violencia es un elemento medular y es que, sin ella, los conflictos podrían alcanzar el deseado carácter positivo. Estamos acostumbrados a pensar que, al resolverlos, una de las partes es vencida y “pierde”, sin embargo, la resolución eficaz de un conflicto podría significar la satisfacción igualitaria de ambas partes. “Los problemas pueden resolverse mejor compartiendo que repartiendo” (Vinyamata, 2011, p. 90).

No podemos negar que el conflicto interpersonal entraña “un desacuerdo entre dos o más personas” (Alzate, Avilés, Butts, et al., 2013, p.148), pero la emocionalidad negativa que acompaña al conflicto no

¹ Graduada en Educación Primaria, Mención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas; especialidad Orientación Educativa.

² Doctora en Pedagogía y Profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación con docencia en distintas asignaturas vinculadas a teoría de la educación y pedagogía familiar en distintas titulaciones y Máster.

es innata, sino educable, lo que implica la necesidad de partir de una concepción positiva del conflicto, así como de las habilidades comunicacionales y emocionales que favorezcan una gestión saludable del mismo. Son varios los autores que argumentan favorablemente hacia el conflicto otorgándole una concepción positiva. En este sentido, Led y Girbau (2008, p.20) consideran “el conflicto como oportunidad” más que como un obstáculo. Por su parte, Vinyamata (2011) afirma que el conflicto tiene dos significaciones distintas con una frontera confusa entre ambas: el conflicto como desarrollo entendido como necesidad del mismo para adaptarse a situaciones nuevas y puede resultar útil o beneficioso para innovar y aprender; y el conflicto como destrucción.

El tema central que orienta el presente estudio es el desarrollo de conductas asertivas en hijos adolescentes. Se asumen que las interacciones que se dan en el ámbito familiar influyen notablemente en el desarrollo de ciertas conductas y actitudes en los hijos. Pero son muchos los interrogantes pendientes de abordar desde la reflexión y análisis de la realidad familiar: ¿de qué manera influyen dichas interacciones en el fomento de conductas más o menos asertivas en los hijos? ¿qué pautas concretas son las que fomentan dichas habilidades en los adolescentes? ¿Qué otros factores intervienen? En concreto, la principal finalidad de este trabajo consiste en descubrir qué tipo de situaciones de interacción familiar fomentan conductas asertivas en los hijos. Esta temática cobra gran importancia ya que en los últimos años ha tenido una fuerte sonoridad los problemas de convivencia en los centros de educación, causando una preocupación global. Por ello, las habilidades sociales de resolución de conflictos son una variable de la competencia social que deberían formar parte de los objetivos a conseguir en la educación, tanto escolar como familiar.

2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS

Cada familia es diferente y posee su propia cultura, formada por un conjunto de valores, normas, pautas y principios que dentro del núcleo familiar forma una esfera de interpretación de la realidad que hace que los miembros de la familia externalicen en otros contextos prácticas similares (Casas, 2007). La familia es un grupo donde las relaciones entre los miembros tienen un carácter afectivo y, por tanto, las reacciones emocionales en el mismo son una fuente constante de retroalimentación de las conductas de sus miembros (Martínez 2003). El afecto, la receptividad, la supervisión o la disciplina son alguna de las prácticas educativas familiares que influyen en el aprendizaje de la gestión de conflictos por parte de los hijos y que, además, se relacionan con importantes indicadores de desarrollo, tales como el bienestar físico y emocional, la vulnerabilidad al estrés, el logro académico, la conducta altruista o el comportamiento agresivo que los hijos muestran (Oliva, Parra y Arranz, 2008). Por eso, aunque exista una predisposición biológica hacia la conducta asertiva de los niños, es más que probable que el desarrollo de las HHSS dependa substancialmente de sus experiencias de aprendizaje en sus contextos cotidianos. De ahí que la conducta y actitud de los padres frente a los conflictos influirán notablemente en la que presenten sus hijos.

El conflicto sigue una serie de fases; en las que la primera de ellas, actitudes y creencias, se refiere a como percibimos el conflicto y tiene su origen en diversas fuentes como son los mensajes que hemos recibido en la infancia, los modelos de conducta de los padres, las experiencias pasadas etc. (Alzate, et al, 2013). Estas afirmaciones se podrían explicar con la teoría del aprendizaje social y el modelado. Los hijos observan a sus padres interactuar y tanto las conductas verbales como las no verbales pueden aprenderse de esta forma. Por ello, las interacciones que tienen lugar en el ambiente familiar desempeñan un papel importante en los procesos de aprendizaje de niños y adolescentes al favorecer la adquisición de conductas sociales que se generalizan a otros contextos, como el de las relaciones con los iguales (Lamborn & Felbab, 2003).

Por otro lado, la relación entre padres e hijos sufre un cambio cuando estos últimos llegan a la adolescencia, se percibe menos comunicación y, como consecuencia, mayor número de conflictos que además se vuelven más intensos. Los enfoques psico-analísticos, cognitivos y socio-biológicos coinciden en que estos cambios se deben a la propia maduración, lo que nos hace entender que son inevitables y que la adolescencia va a convertirse en un periodo crítico para que los hijos aprendan a gestionar conflictos. En esta línea, el enfoque socio-relacional sostiene que las estrategias de resolución y el número de conflictos va a depender del tipo de relación paterno-filiar. Pero, ¿Qué tipo de relación ha de establecerse para educar eficazmente en la resolución de conflictos?

Las prácticas educativas en el contexto familiar se circunscriben dentro de unos estilos educativos parentales que, en gran medida van a condicionar el tipo de conducta, asertiva o no, que se desarrolle en los hijos. De acuerdo con Baumrind (1971), se pueden diferenciar tres estilos educativos fundamentales: el estilo *permisivo* se caracteriza por un ambiente de apoyo y afectivo, pero con una cierta ausencia de control parental; en el estilo *autoritario* predominan los estándares impuestos por los padres para controlar a sus hijos, la obediencia y restricción de la autonomía o toma de decisiones de los mismos, y el estilo *democrático* determinado por un entorno dialogante, con normas y expectativas. Este estudio transversal desveló que los hijos de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales, seguidos por los de las familias autoritarias, posicionando en el último escaño los hijos de familias permisivas.

Igualmente, en España los resultados de algunos de estos estudios demuestran que el democrático es el estilo más extendido entre las familias españolas, caracterizado por un clima familiar con alta sensibilidad hacia las necesidades de los hijos, la existencia de normas el consenso, el dialogo, el apoyo y el uso del refuerzo positivo en mayor proporción que el castigo (Torres, Alvira, Blanco y Sandi, 1994). Otras investigaciones agrupan estas pautas parentales en estilos y afirman que tanto el permisivo como el autoritario fomentan la agresividad en los descendientes (Underwood, Beron & Rosen, 2009).

Por otra parte, la gestión de los conflictos intrafamiliares también es un elemento a analizar, pues éstos proporcionan modelos para la resolución productiva de los que puedan surgir en otros contextos interpersonales (Smetana, 2005). Al respecto, autores como Elzo (2000) y Segura (2005) tipifican las respuestas de los padres ante actuaciones discrepantes de los adolescentes, estas son: evasivas /no implicadas / inhibidas (40%), sobreprotectoras (20%), convivenciales / dialogantes / asertivas/ positivas/ humanas (20%) y defensivas / autoritarias / agresivas (15%). Estas clasificaciones nos permiten relacionar las dos primeras respuestas con el fomento de una conducta pasiva en los hijos, la última con una conducta agresiva y, siendo la restante (asertiva) la más conveniente. Este feedback de los padres frente a las actuaciones de sus hijos va a provocar el desarrollo de una conducta más o menos asertiva en los mismos. En este sentido, una atmósfera de confianza y cercanía emocional establece un escenario para que esta gestión de conflictos entre progenitores y adolescentes sea efectiva, mientras que un clima familiar caracterizado por la crítica y la coacción da como resultado conflictos disfuncionales (Hill, 1993).

De estos estudios se deduce que la agresividad que los adolescentes dirigen hacia sus iguales se relaciona con las pautas de actuación y/o los estilos educativos que emplean sus progenitores. Sin embargo, no hemos hallado ninguna investigación que constata la relación entre determinadas pautas familiares o estilos con la conducta asertiva de sus hijos. Según Díaz-Pintos (citado en Sancho-Gallardo, 2007) la resolución de conflictos hace referencia un conjunto de habilidades y técnicas que intentan aproximar el fenómeno del conflicto para explotar el potencial de oportunidades beneficiosas inherentes a éste. Así, uno de los objetivos de la educación para la convivencia es educar en la resolución de conflictos. Por otro lado, las distintas técnicas de resolución de conflictos señalan tres categorías de respuesta en las que se pueden aglutinar todas las conductas que las personas adoptan frente al conflicto, estas son agresividad, pasividad y asertividad.

a) Agresividad / conducta agresiva

La violencia aparece como consecuencia del esfuerzo por superar los obstáculos y dificultades. Diversas teorías a lo largo de la historia sitúan el origen de la agresividad en distintos ámbitos: biológico y contextual. Así que está claro que ésta también es parte de un aprendizaje social, es decir, se adquiere a través de inducciones sociales y culturales. Así, la violencia y agresividad están relacionadas con la capacidad de autodefensa y agresión, y es contraria a la habilidad de superación o liberación de temores. Además, según Vinyamata (2011) la conducta agresiva posee más expresiones que la física, como son la mentira, el engaño, la tergiversación o incluso las actitudes insolidarias. La conducta agresiva puede expresarse de forma directa, como con insultos verbales, o indirecta, como con sarcasmos o murmuraciones (Caballo, 2000). El objetivo de la agresión, es la victoria y/o la humillación del otro. Ésta conducta está motivada por ambiciones. Las consecuencias suelen ser negativas, sobre todo a largo plazo.

b) Pasividad /conducta pasiva /conducta no asertiva

La conducta pasiva, por su parte, estaría al otro extremo de la agresiva y principalmente está caracterizada por la falta o ausencia de asertividad (véase más adelante). Esta conducta implica, como dice Caballo (2000), la violación de los propios derechos y la no expresión de los mismos, así como de los sentimientos, pensamientos y opiniones propias. El objetivo de las personas que muestran esta conducta suele ser la evasión de conflictos. Además, se autoevalúan negativamente, suelen tener miedo y les resulta difícil decir “no”. En definitiva, son personas pasivas. En definitiva, tanto los adolescentes inhibidos como los impulsivos presentan dificultades en las interacciones sociales (Garaigordobil, 2004; Torrente y Rodríguez, 2004).

c) Asertividad/conducta asertiva

Wolpe (1977) fue el primero en usar este término en su obra psicoterapia por inhibición recíproca en 1958 para referirse a la expresión adecuada de las emociones en las relaciones sociales sin que se genere ansiedad o agresividad. Más tarde, el vocablo se ha ido configurando y ha sido definido por diversos autores que coinciden en la autoexpresión de uno mismo sin perjudicar a los demás. Asertividad proviene del latín *asserere* o *assertum* que significa afirmar o defender.

El término asertividad es un constructo carente de una definición universalmente aceptada. De hecho, en ocasiones suelen utilizarse, con demasiada frecuencia términos como habilidad social, competencia social o autoexpresión se utilizan como sinónimo de asertividad o conducta asertiva. Sin embargo, desde el marco de la psicología cognitiva, el comportamiento asertivo consiste en expresar las creencias, los sentimientos de uno mismo, defendiendo los propios derechos y respetando los del prójimo. Se trata de una conducta que muestra el equilibrio entre pasividad y agresividad, y se utiliza para describir la actitud afirmativa y equilibrada de los propios derechos, respetando los derechos de los otros (Led y Girbau, 2008). Por tanto, una persona que actúa asertivamente generalmente se siente mejor por expresar sus sentimientos y opiniones, lo que hace probable que la otra persona respete dicha postura y actúe en consecuencia. Es decir, el comportamiento asertivo genera asertividad en los otros, de modo que todos ganamos. De ahí que la asertividad sea valorada como la actitud más efectiva y justa para resolver conflictos interpersonales frente a la pasividad o la agresividad, ya que éstas tienden a aumentarlos. Según García y Magaz, (2011) existen dos tipos de asertividad: la Auto-Asertividad (AA) referida al grado en que una persona se respeta a sí misma, admitiendo sus ideas, sentimientos y comportamientos y la Hetero-Asertividad (HA) que hace mención al grado en que una persona respeta a los demás, aceptando opiniones, sentimientos y comportamientos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se trata de un estudio ex-postfacto (después del hecho) de corte cuantitativo, sincrónico, pues todos los datos se analizan en un mismo período de tiempo, con un diseño no-experimental, ya que no se ejerce control sobre las variables independientes, ni se conforman los grupos de estudio, cuya finalidad es conocer los niveles de asertividad y las pautas de fomento que presentan los padres de adolescentes. Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar individualmente los casos familiares atendiendo a las variables sociodemográficas y los niveles de prevalencia y fomento de la asertividad.
2. Conocer el grado de asertividad de los padres
3. Analizar las prácticas educativas parentales en el fomento de la asertividad
4. Identificar si existen relaciones entre el grado de asertividad y el nivel de fomento de la asertividad en el contexto familiar

Para recabar la información pertinente sobre los objetivos planteados se ha hecho una búsqueda bibliográfica, pudiendo comprobar que ninguno de los instrumentos de asertividad localizados abordaba las dinámicas familiares que fomentan la conducta asertiva para la gestión de los conflictos; de ahí que surgiera la necesidad de tener que elaborar un cuestionario ad-hoc para afrontar este aspecto (EDFA-f). Sin embargo, para conocer el grado de asertividad en las relaciones paterno-filiares, se consideró oportuno utilizar el cuestionario ADCA-pd que se encontraba ya estandarizado. Este instrumento nos permite medir las actitudes y valores de los Padres en las interacciones con sus hijos y está formado por dos escalas que evalúan la Auto-Asertividad (grado en que se expresan los propios sentimientos y derechos) y la Hetero-Asertividad (grado en que se respetan los sentimientos y derechos de sus hijos/as) mediante 22 y 15 elementos respectivamente.

Por su parte, la elaboración del instrumento EDFA-f ha estado condicionada los anteriores objetivos. El mismo se trata de un cuestionario cerrado con 35 ítems que hacen referencia a actuaciones, situaciones, pensamientos, ideas o valores implicados en las interacciones paterno-filiares, que posee la finalidad de ser cumplimentado individualmente por un progenitor para averiguar qué prácticas fomentan éstos la conducta asertiva en sus hijos adolescentes y en qué grado. Cada afirmación, cerrada y politómica, tiene cuatro posibles respuestas según una escala tipo Likert continua y limitada, que los sujetos deberán responder marcando una equis (x) según corresponda.

Se trata de un estudio piloto cuya información fue recolectada en condiciones favorables, asegurando la disposición para colaborar de los sujetos y evitando situaciones de incomprensión de las instrucciones o fatiga/tensión física o emocional. Por ello, específicamente, se ha aplicado los instrumentos a un grupo de 10 participantes (véase Tabla 1), todas ellas mujeres, que habitan en la Región de Murcia, y se encuentran en activo, generalmente trabajadoras por cuenta ajena, cuyas edades oscilan de los 34 a los 51 años. La mayoría presentan un modelo familiar nuclear con dos hijos, y suelen tener un hijos/as entre los 14 y los 16 años de edad, ya que se encuentran cursando 3º o 4º ESO.

Tabla 1

Distribución de la muestra en porcentajes según estudios, ocupación laboral, modelo familiar, número de hijos y género del hijo

Variables		Porcentaje de la muestra
Estudios	ESO	10%
	FP	20%
	Bachillerato	30%
	Universitarios	40%
	Desempleada	20%
Ocupación laboral	Funcionaria	10%
	Trabajadora por cuenta ajena	50%
	Ama de casa	20%
Modelo familiar	Nuclear	60%
	Reconstruida	30%
	Extensa	10%
Nº Hijos	1	10%
	2	70%
	3	10%
	4	10%
Sexo del hijo/a	Hombre (H)	60%
	Mujer (M)	40%

4. RESULTADOS

Los resultados que se muestra a continuación han sido organizados atendiendo a los objetivos planteados en el estudio, así como la metodología de estudios de casos que nos permite una aproximación inicial y piloto del instrumento de elaboración propia. En este sentido, se presenta, en primer lugar, los resultados individualizados y globales de los casos. Posteriormente, se investiga si existen diferencias significativas en los datos en función de las variables; asimismo, se comprueba si existe relación entre los resultados de los dos instrumentos utilizados.

4.1 Análisis de los casos familiares

Para alcanzar el primero de los objetivos planteados en este trabajo se realiza un análisis y descripción general de los resultados que se muestra en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2

Datos globales de las variables sociodemográficas y porcentajes de la prevalencia y el fomento de la asertividad

Variables sociodemográficas							Prevalencia y fomento de la asertividad				
Sujeto	Edad	Estudios	Trabajo	Sexo hijo/a	Nº hijos	Modelo familiar	Auto-Asertividad (ADCA)	Hetero-Asertividad (ADCA)	Auto + Hetero Asertividad	Fomento asertividad (EDFA-f)	Relación (ADCA - EDFA)
1	50	Bach	desempleada	H	2	Nuclear	88.4 %	81 %	84.7 %	98 %	-13
2	44	Univ.	Funcionaria	H	2	Nuclear	51.7 %	31.1 %	41.4 %	71.4 %	- 30
3	47	Bach	desempleada	H	3	Reconstr	63.3 %	64.4 %	63.9 %	72.4%	- 8.5
4	38	Univ.	Hostelera	H	2	Reconstr	58.5 %	62.2 %	60.4 %	67.6 %	- 7.2
5	34	Bach	hostelera	H	1	Reconstr	31.7 %	37.8 %	34.8 %	59 %	- 24.2
6	49	ESO	limpiadora	M	2	Extensa	78.3 %	78.8 %	78.6 %	83.8 %	- 5.2
7	44	FP	Esteticista	M	2	Nuclear	51.7 %	66.7 %	59.2 %	66.7 %	- 7.5
8	39	Univ.	Dentista	M	2	Nuclear	83.3 %	66.7 %	77.5 %	81.9%	- 4.4
9	51	Univ.	Ama de casa	M	4	Nuclear	81.7 %	62.2 %	71.9 %	78 %	-6.1
10	50	FP	Ama de casa	H	2	Nuclear	73.3 %	55.5 %	64.4 %	75.23 %	- 10.83

Analizando individualmente los casos, podemos comprobar que el caso 2 se trata de una unidad familiar nuclear con dos hijos cuya madre de 44 años dispone de estudios universitarios y desempeña una labor profesional de funcionaria; y en lo que respecta a la asertividad, presenta un mayor desfase entre las puntuaciones obtenidas en ambos cuestionarios, lo que implica que existe un alto nivel de fomento de la asertividad en el hogar (71.4 %), pero un nivel medio de asertividad (41.4 %), siendo más bajo el

nivel de Hetero-Asertividad que el de Auto-Asertividad, de modo que se trata de un modelo educativo poco coherente. Algo similar sucede en el caso 5, el cual se trata de una unidad familiar reconstruida con un hijo cuya madre de 34 años posee un nivel de bachillerato en sus estudios y ejerce un oficio por cuenta ajena. En cuanto a sus niveles de asertividad, vemos que, como en el caso anterior, presenta una diferencia elevada entre las puntuaciones de ambos cuestionarios. En este caso, la asertividad en las interacciones paterno-filiares es relativamente baja (34.8 %) en función de la asertividad que fomenta en el adolescente (59 %); Sin embargo, observamos muy poco desfase entre los niveles de Auto y Hetero- Asertividad.

En contraposición tenemos el caso 8 y 9, ya que en ambos casos se ha obtenido una puntuación elevada y con un menor desfase entre los porcentajes de los cuestionarios, lo que implica gran coherencia entre el grado de asertividad que presenta la madre y el nivel de fomento de la asertividad en las hijas. Más específicamente La familia del caso 8 es nuclear con dos hijos y una madre joven de 39 años con una carrera universitaria que ejerce de dentista por cuenta ajena. Podemos observar que el nivel de asertividad en la relación de ésta con su hija adolescente es muy elevada (71.9 %), siendo más alta su Auto-Asertividad que su Hetero-Asertividad, y un porcentaje aún más elevado en el nivel de fomento de dicha conducta en su descendiente (81.9 %), marcando poca discrepancia entre ambos resultados. El caso 9, que presenta una situación algo parecida, se trata de una familia nuclear con una progenitora de 51 años ama de casa y con estudios también universitarios. Ésta posee un nivel alto tanto en la relación paterno-filial (71.9 %) como en el nivel de fomento de la asertividad en su hija adolescente (78 %); con un grado también más alto en Auto-Asertividad. Estos dos últimos casos presentados reflejan modelos educativos más coherente en su relación con el fomento de la asertividad.

4.2 Grado de asertividad en las relaciones paterno-filiares (ADCA-pd)

De forma general, como podemos observar en la Tabla 3, se ha obtenido una media de 63.7 en Asertividad, lo que indica que la muestra presenta un grado medio-alto en este rasgo. Y, en concreto, la Auto-Asertividad ha sido el constructo mejor puntuado con una media de 66.2

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la asertividad. Datos globales

	N	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Mínimo	Máximo
Auto-Asertividad	10	66.2	68.3	51.7	18	322.3	31.7	88.4
Hetero-Asertividad	10	60.64	63.3	62.2 y 66.7	16	250.8	31.1	81
Asertividad	10	63.7	64.15	-	15.1	228.5	34.8	84.7

4.3 Pautas de crianza que fomentan la asertividad (EDFA-f)

En segundo lugar, para cumplir el siguiente objetivo específico, hemos realizado el mismo procedimiento (véase Tabla 4). En este caso avisamos que la Media es bastante alta (75.4) y el valor central igualmente es de casi 74.

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos EDFA-f

	N	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Mínimo	Máximo
EDFA-f	10	75.4	73.8	-	10.9	117.9	59	98

4.4 Relación entre grado de asertividad parental y pautas educativas para promover la asertividad en los hijos

Para comprobar si existe relación significativa entre el grado de asertividad en la relación paterno-filial y el fomento de la misma en el hijo/a adolescente, se dividió la muestra en tres grupos (A, B y C) en función de las puntuaciones obtenidas en el autoinforme ADCA. En la Tabla 5 se puede observar los sujetos que pertenecen a cada uno de estos grupos, así como las Medias obtenidas en cada cuestionario y la desviación.

Tabla 5

Distribución de la muestra en función del grado de asertividad

Grupo	Sujetos	Media ADCA	Media EDFA-f
A. Sujetos con puntuaciones bajas.	6, 3	38.1	65.2
B. Sujetos con puntuaciones intermedias.	8, 5, 4, 10	62	55.5
C. Sujetos con puntuaciones altas.	1,9,7, 2	63.4	85.5

Finalmente, la prueba de análisis de la varianza, como se muestra en la Tabla 6, nos indica que sí existen diferencias significativas sig. (.001). Dándose una relación positiva entre el grado de fomento de la asertividad obtenido en el cuestionario EDFA-f (Marín, 2016) y el nivel de asertividad en la relación padre-hijo/a derivado del instrumento ADCA-pd.

Tabla 6

Prueba ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EDFA-f	Entre grupos	2252	2	1.1	22.4	.001
	Dentro de grupos	352.5	7	50.4		
	Total	2604.5	9			

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión cabe señalar que a pesar de que los niveles de asertividad parental presentados son medio-altos, estos pueden verse incrementados a través de programas de formación de padres destinados a potenciar especialmente la Hetero-Asertividad, ya que ha obtenido puntuaciones inferiores. En general, las personas encuestadas tienen más facilidad y prefieren expresar o mostrarse a sí mismos que escuchar o atender a los demás, quizá debido a las tendencias educativas por enfatizar la expresión y en menor medida la escucha activa, o quizá tenga su origen también en el egoísmo innato del ser humano. Por tanto, podemos afirmar que el grado de asertividad de los padres suele estar asociado con el estilo educativo que plasman en la interacción familiar (Difabio de Anglat y Da Dalt de Mangione, 2002) Y que existe una correlación directa entre la conducta autoasertiva y

heteroasertiva con las diferentes dimensiones del clima socio familiar, especialmente con la cohesión, la expresividad, la autonomía, la actuación, las relaciones y la estabilidad (Oyuki y Alcántara, 2015).

Por otra parte, en lo que respecta a la transmisión de la conducta asertiva a su descendencia a través de las pautas de crianza cabe resaltar que en general las familias apuestan por este tipo de conductas a la hora de gestionar los conflictos, siendo “Le explico a mi hijo/a que no debe hacer nada que no quiera, aunque sus amigos lo hagan o se lo pidan” la que ha obtenido una mayor media, que junto a “Cuando mi hijo/a pierde en la partida de algún juego, le digo y demuestro que hay que saber aceptar la derrota” constituyen las practicas más habituales de la muestra. Por el contrario, ““Cuando me muestro crítico/a ante la conducta de mi hijo/a, lo hago con la intención de que cambie y mejore” y “Animo a mi hijo/a a que “se conozca” a sí mismo” las menos frecuentes.” han resultado ser las conductas menos frecuentes.

Asimismo, los resultados dejaron al descubierto diferencias significativas sig. (.001) en los valores del cuestionario EDFA-f, en función los obtenidos en el ADCA. Esto quiere decir que el grado en que las madres examinadas fomentaban una conducta asertiva en su hijo estaba influida por el nivel más o menos alto que poseían en actitudes y valores asertivos en la interacción con el mismo. En esta línea, también descubrimos que las madres menos asertivas reclamaban un nivel de asertividad en sus hijos desproporcionado (mucho más alto del que ellas mostraban). Al igual que las progenitoras con una asertividad elevada que también intentaban fomentar un grado más alto en los adolescentes, mientras que las que obtuvieron un grado intermedio de asertividad, fueron las únicas que fomentaban dichas conductas en sus hijos a un nivel análogo. Todo ello permite concluir que la exigencia y el fomento de conductas asertivas en los hijos fue, en todos los casos, de un nivel más alto que las propias conductas. Lo que puede reflejar cierta incongruencia, ya que no tiene sentido intentar desarrollar ciertas conductas, actitudes o valores en nuestros hijos si nosotros mismos no los asumimos.

Según todo lo averiguado, la causa principal de los problemas de asertividad puede ser la falta de aprendizaje modelado de la misma, es decir, un referente de la conducta en sus padres. Y es que como dice la pedagoga Díaz Aguado (2005), los padres necesitan ayuda para educar a sus hijos y se necesitan al menos cuatro condiciones para evitar la mala resolución de conflictos ente los jóvenes: un afecto incondicional hacia estos, una atención educativa permanente, una disciplina coherente (ni autoritaria, ni permisiva, ni intermitente), así como un buen vínculo entre familia- escuela. Así que serían interesantes futuros estudios que incluyeran y probaran algún Programa sistemático de Entrenamiento en Competencia Social con Jóvenes.

REFERENCIAS

- Alzate, R., Avilés, M., Butts, T., Carretero, E., Castillejo, R., Di Stefano, ... Zafra, R. (2013). *Mediación y resolución de conflictos*. Madrid, España: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A).
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monograph*, 41 (1), 1-103.
- Caballo, V. E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores S.A.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia, 6 y 7 de octubre de 2005.
- Díaz-Pintos, G. (2007). *Resolución de conflictos y educación*. En Sancho-Gallardo. M. (ed.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (p.29-39). Madrid, España: Fundación Europea Sociedad y Educación.

- Difabio de Anglat, H. y Da Dalt de Mangione, E. C. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/home.oa>
- Elzo, X. (2000). *Jóvenes y valores, las llaves para la sociedad del futuro. Los padres frente a los valores que es preciso transmitir en la familia*. Barcelona, España: Obra Social. Fundación la Caixa.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 25(3), 357-376.
- Garaigordobil (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial en niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2004b): Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9 (2), 221-246.
- García, E. M. y Magaz, A. (2011). *PEE: Perfil de estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo: manual de referencia*. Burceña-Barakaldo, Bizkaia: Grupo ALBOR-COHS, División de Publicaciones.
- Hill, J.P. (1993). Recent advances in selected aspects of adolescent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(1), 69-99.
- Lamborn, S. D. & Felbab, A. J. (2003). Applying ethnic equivalence and cultural values models to African American teens' perceptions of parents. *Journal of Adolescence*, 26, 605-622. doi:10.1177/0192513X06289649
- Led, P., y Girbau, J. (2008). *Conflictos escolares. Respuestas educativas*. Barcelona, España: Tibidado Ediciones S.A
- Martínez, I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, Valencia.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106. doi:10.1174/021037008783487093
- Oyuki, M. y Alcántara, A. (2015). *Clima Social Familiar y Asertividad en alumnos secundarios del distrito de la Esperanza* (Tesis doctoral). Universidad privada Antenor Orrego Facultad de medicina humana, Perú.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Torrente, G. y Rodríguez, F. (2004). Características sociales y familiares vinculadas a desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 99-115.
- Torres, M., Alvira, F., Blanco, F. y Sandi, M. (1994). *Relaciones padres/hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Underwood, M. K., Beron, K. J. & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35, 357-375. doi:10.1002/ab.20313

Vinyamata, E. (2011). *Conflictología: Curso de resolución de conflictos*. Barcelona, España: Ariel.

Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas.

(marzo 2017)

LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN PARA LA SALUD, LA PROMOCIÓN DE SALUD Y LA PREVENCIÓN DEL ALCOHOLISMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Mario Enrique Haro Salazar¹

DOCENTE EN UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

mharosalazar@hotmail.com

RESUMEN

La Educación para la Salud, como proceso pedagógico, debe desarrollarse desde la labor de los profesionales de la educación en sus funciones docente-metodológica, orientadora e investigativa, mediante métodos educativos que permitan transformar los modos de comportamientos y controlar las conductas de riesgo en sus alumnos. Por tanto, la única manera efectiva de prevenir el consumo desmedido de bebidas alcohólicas es a través de una educación sistemática, creativa, gradual y con carácter preventivo, adaptada a las necesidades e intereses de los educandos. Es necesario fortalecer la Educación Antialcohólica ya que la misma contribuye a preparar a los estudiantes en cuanto a conocimientos acerca del alcoholismo, las causas que lo originan, las consecuencias negativas para el organismo humano y las acciones a seguir por la escuela, la familia y la comunidad para la formación de conductas saludables respecto a su consumo. De ahí que este artículo enfatice en la relación que existe entre la educación para la salud, la promoción de salud y la prevención del alcoholismo en los estudiantes universitarios por la importancia que posee en la formación inicial de los profesionales de la educación.

Palabras Claves

Educación para la salud; educación antialcohólica; promoción de salud; prevención del alcoholismo; estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

La salud y la educación son categorías estrechamente relacionadas que constituyen la base de la formación de la personalidad de los educandos. En este sentido, las Organizaciones Mundial y Panamericana de la Salud (OMS/OPS, 1995) y autores tales como Ochoa Soto, R. (1998) y Carvajal Rodríguez, C. (2006) han definido a la salud a partir del equilibrio que se establece entre los estados físico, psíquico y social relacionados, no solamente con la ausencia de afecciones o enfermedades, sino comprendidas como recursos para la vida cotidiana.

Esta última autora enfatiza en la necesidad de que se logre la intersectorialidad en la sociedad para lograr estados de salud adecuados en la población y en el mejoramiento del nivel de vida. En este sentido las Universidades Pedagógicas, de conjunto con los especialistas de salud, inciden en la educación en y para la salud, al dotar a sus estudiantes de hábitos y conductas saludables que favorezcan el desarrollo integral de su personalidad.

La Educación para la Salud en el mundo contemporáneo se ha apoyado en los planteamientos de instituciones y autores como la Organización Panamericana de Salud (1986), Ronchon, A. (1991), García, A., Sáez, J. y Escarbajal, A. (2000), Carvajal, C. (2000), Rozo, C. (2002), Pérez, F. J.

¹ Magister en Marketing, Licenciado en Comunicación Social. Docente de la carrera de Administración de Ventas. Coordinador de plan de comunicación. Consultor empresarial.

(2011) y especialistas de la Universidad de Cantabria (2014) que la conciben como un aspecto de la educación general del individuo.

En esta investigación se asume la definición que aporta Carvajal, C. (2000), la cual expresa que la Educación para la Salud:

“...son las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente con vista a facilitar cambios de conducta encaminados a una meta predeterminada; que está estrechamente ligada a la prevención, como medio susceptible para modificar los comportamientos identificados como factores de riesgo de determinadas enfermedades. Se trata de una actividad educativa diseñada para ampliar el conocimiento de la población en relación con la salud y desarrollar la comprensión y las habilidades personales que la promuevan” .

La adopción de esta definición se debe a que en ella la Educación para la Salud trasciende el sistema de conocimientos, ya que se orienta a la modificación de actitudes que determinarán cambios en los estilos de vida para conservar la salud de los individuos en interacción con el entorno.

Es por ello que, cuando se educa en salud se está preparando al estudiante para que amplíe su cosmovisión del mundo, revelando así el carácter dialéctico de la Educación para la Salud, en la cual el sujeto en su aprendizaje en interacción con el contexto irá transformando su actitud respecto a su salud y la de los demás.

En este proceso juega un papel primordial la formación humanista, como cualidad de la personalidad, la cual está presente en el pensamiento pedagógico cubano y centra la atención en las condiciones de existencia, el crecimiento espiritual y la realización plena del individuo. Es sumamente importante, que el estudiante de carreras pedagógicas desarrolle esta cualidad para el trabajo con la Educación para la Salud, pues le posibilita la comprensión de los problemas de salud presentes en los diferentes niveles educativos y la puesta en práctica de acciones encaminadas a su solución.

La misión de la Educación en Cuba es preparar a las nuevas generaciones para que elijan patrones de conducta que favorezcan su crecimiento personal y la formación integral de su personalidad. Esto se fortalece con la Educación para la Salud y la Promoción de la Salud, como procesos que favorecen la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades para aprovechar los recursos disponibles en la selección de estilos de vida sanos y responsables.

Preservar la salud de los educandos no es responsabilidad solamente del sector de la Salud Pública, sino que es un producto social y como tal compromete a toda la sociedad. En este sentido, el sector educacional tiene una misión estratégica por cuanto es el encargado de educar en salud y para la salud en función de elevar cada vez más la calidad de vida de la población. (MINED, 1999)

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (1998), Perea, R. (2004) y Pascual, P. (2005), expresan que la Educación para la Salud, al formar parte de la Promoción de la Salud, constituye el punto de partida para la prevención de enfermedades, ya que favorece el control de los riesgos, las conductas asociadas a estos y sus posibles consecuencias en el ámbito escolar, familiar y comunitario.

Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (1998) refiere que:

“...la Promoción de la Salud constituye un proceso político y social global que abarca no solamente las acciones dirigidas directamente a fortalecer las habilidades y capacidades de los individuos, sino también las dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas con el fin de mitigar su impacto en la salud pública e individual”.

Esta definición enfatiza en el hecho de que la Promoción de la Salud contribuye a la modificación de los ambientes que afectan la salud de los individuos y al control de los determinantes de salud.

Por tanto, la Educación para la Salud es la vía para promocionar cambios en la conducta de los individuos que conllevan a que se reduzcan las situaciones de riesgo que conducen a enfermedades, al tiempo que permite el desarrollo de habilidades personales que promueven diversas formas de actuación dirigidas a lograr cambios sociales, económicos y ambientales que favorezcan la salud.

Carvajal, C. y Torres, M. A. (2000), insisten en destacar como elemento significativo la relación intrínseca entre la Educación para la Salud y la Promoción de la Salud, puesto que ambas permiten desarrollar capacidades y habilidades personales y colectivas en los sujetos para transformar su realidad y mejorar el estado de salud a través de la participación social.

Estos autores asumen a la Educación para la Salud como una herramienta importante de la Promoción de la Salud ya que, a través de ella se accede a la información y a los servicios relacionados con ella, con el fin de que los individuos obtengan un mayor control sobre su estado de salud y bienestar. De ahí que se plantee que la Educación para la Salud implica trabajar con la gente y no sobre la gente (Carvajal, C., 2000).

Uno de los objetivos de la Educación para la Salud es promover salud, lo que está dirigido a cultivar, potenciar, fomentar y enriquecer el desarrollo humano, en un contexto supuestamente sano, en el cual se amplían y diversifican los saberes en la medida en que estos se resignifican en la subjetividad de cada persona o grupos de personas. Según esta autora, la Promoción de la Salud está encaminada a intervenir en las interacciones entre los individuos, grupos y ambientes en los que viven para crear entornos favorables.

Por tanto, en la medida en que las acciones de educación estén dirigidas a promover la motivación, las habilidades personales y la autoestima necesaria para mejorar la salud, se estarán previniendo las enfermedades. Es por ello que, la prevención de la enfermedad es un término complementario de la Promoción de la Salud (OMS, 1998).

Esta idea es reforzada por Betancourt, P. (2005) cuando refiere que la Educación para la Salud es la labor preventiva, que está encaminada a evitar que aparezca la enfermedad y a fortalecer los niveles de salud de los individuos que no la padecen. Por lo tanto, la información que recibe el sujeto en materia de salud, lo prepara para actuar de manera responsable y adoptar estilos de vida saludables.

DESARROLLO

La Educación para la Salud que reciben los estudiantes de carreras pedagógicas está dirigida a fomentar y desarrollar conocimientos, habilidades y valores para lograr el conocimiento acerca de cómo preservar su salud, así como a identificar los riesgos y factores de riesgo que conllevan a las enfermedades, sin embargo este último aspecto no se concreta satisfactoriamente desde la formación inicial porque en el Programa Director de Promoción y Educación para la Salud no están incluidos sus objetivos específicos.

En este sentido, Carvajal, C. y Torres, M. A. (2000), Gómez, M. (2005), Girón, P. (2010) y Bolívar, J. (2012), consideran que la Educación para la Salud desde la Promoción de la Salud, contribuirá a fortalecer las habilidades y capacidades de las personas, grupos o comunidades para ejercer un mayor control sobre los determinantes de la salud (las conductas individuales relativas a la salud, el uso y prestación de los servicios sanitarios, el acceso a la educación y las condiciones sociales, económicas y del entorno) para mejorar el estado de salud.

La función educativa de la Educación para la Salud, es preparar a los individuos para que puedan interpretar e integrar el conocimiento aprendido al contexto en que se desarrollan, de modo tal que les permita formar cualidades personales, adquirir valores éticos y morales, desarrollar las habilidades para la vida y desarrollar actitudes positivas relacionadas con la participación activa, efectiva y real en el fortalecimiento de la salud.

Precisamente Vigotsky (1979), expresó que para formar cualidades personales, es necesario que el aprendizaje se desarrolle como un proceso interactivo y compartido, que presupone una naturaleza social específica mediante el cual los estudiantes de carreras pedagógicas acceden a los conocimientos de aquellos que los rodean, e incluye no sólo al que aprende, sino también al que enseña y las formas en que ello ocurre.

Haciendo una extrapolación del enfoque de Vigotsky hacia el rol de la educación en la formación de los aprendizajes en salud, es comprensible que hasta tanto no se signifique el proceso de internalización determinado por una necesidad o situación, los estudiantes de carreras pedagógicas no serán capaces de sensibilizarse para encontrar posibles alternativas de solución a las situaciones de salud que se dan en el contexto educativo.

En este sentido, Vigotsky, L.S. (1966) expresó que "...el aprendizaje posibilita el despertar de procesos internos del desarrollo, los cuales no tendrían lugar si el sujeto no estuviese en contacto con un determinado ambiente sociocultural". Por ello es decisivo el papel que ocupa el contexto social en la concepción de la educación, ya que determina las posibilidades de una enseñanza exitosa.

Es por ello que el proceso de apropiación de la cultura en salud se logra mediante la interacción entre los sujetos y los objetos portadores de los logros de la humanidad, la familia, la institución educativa y la comunidad. Este proceso debe ser orientado y estructurado en el plano pedagógico, de forma tal que conlleve a la formación de la personalidad del individuo, partiendo del contexto social en que participa de forma activa, contribuyendo así a la formación de valores sociales y humanistas al educar a los estudiantes en actitudes de responsabilidad para con su salud y la de los demás.

Desde el punto de vista sociológico, se considera que la Educación para la Salud está orientada al desarrollo de la personalidad del sujeto teniendo en cuenta los procesos de socialización que inciden sobre él. Al respecto Blanco, A. (2001) plantea que la apropiación por el sujeto de los contenidos sociales y su objetivación se expresa en la formación de conductas aceptadas por la sociedad.

Por su parte Austin, T.R. (2000) expresa que en el proceso de socialización intervienen agentes como la familia, el grupo de pares, la escuela, los medios de comunicación, los cuales son transmisores de costumbres, valores, normas de vida y tradiciones culturales. En correspondencia con lo planteado por estos autores, la Educación para la Salud puede transformar los comportamientos negativos ante la salud, adquiridos por los individuos por las influencias de estas agencias educativas en el contexto sociocultural donde se desarrollan.

Al centro de formación superior, le corresponde transmitir a sus estudiantes, los valores de la cultura universal, la historia de la humanidad, las normas éticas y los modelos de actuación socialmente aceptados. La misma constituye el escenario fundamental para desarrollar una Educación para la Salud, dirigida a potenciar en los estudiantes de carreras pedagógicas, modos de actuación responsables ante la salud, que posteriormente serán transmitidas a sus alumnos en su labor profesional.

La actividad y la comunicación son importantes en la educación de la personalidad del sujeto. Al respecto Leontiev, A. (1981) expresó: "... la actividad en la Teoría del Conocimiento es definida como forma específicamente humana de relación activa hacia el mundo circundante, cuyo contenido es su cambio y transformación racional."

Atendiendo a estas consideraciones, se reconoce que la actividad tiene gran importancia en la Educación para la Salud, por ser la célula del proceso de desarrollo humano y social, con sus

atributos esenciales, al ser productiva y desarrolladora. Su carácter social es claro, pues la actividad consciente del hombre supone la realización de actos justificados por determinados motivos.

Según Engels, F. (1971) "...la actividad social, como práctica, constituye la sustancia de la sociabilidad humana. El hombre deviene ser social en, y por la actividad, en su carácter procesal. La dialéctica de los elementos actividad, relaciones sociales y comunicación tienen como base la práctica social."

Se reconoce la relación dialéctica sujeto-objeto y las transformaciones mutuas que en ella se producen por la actividad, teniendo en cuenta la influencia del contexto socio-histórico y socio-cultural en que se desarrolla el sujeto. De ahí que se destaque el papel del docente para desarrollar una Educación para la Salud que contribuya al aprendizaje de modelos de comportamientos, conocimientos, hábitos, habilidades y valores que inciden, de una u otra forma, en los estilos de vida y en la multiplicidad de relaciones internas y externas que regulan y condicionan la actuación del sujeto en la asunción de una actitud responsable ante su crecimiento personal.

En el informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI con el título "La educación encierra un tesoro" (Delors, J., 1996), se afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a ser. Esto se traduce en que los aprendizajes básicos para la vida forman parte del bienestar físico, psíquico y social, especialmente en los estudiantes de carreras pedagógicas, quienes a través de los modelos comportamentales manifiestan conocimientos, actitudes y valores en favor de la atención a la salud escolar.

Para que estos saberes sean aprehendidos por los estudiantes de carreras pedagógicas, es necesario potenciar en ellos un aprendizaje desarrollador, tal como ha sido sistematizado por autores como Silvestre, M. (1999), Zilberstein, J. (2002) y Castellanos, D. (2004). Estos saberes se cristalizan en el proceso de Educación para la Salud cuando se verifica la apropiación por los estudiantes de sus contenidos, a partir de una posición activa, consciente y reflexiva, dirigida a cambiar los comportamientos ante situaciones de riesgo que afectan la salud, en interconexión con los procesos de socialización de los cuales forman parte los aprendizajes en salud.

Del modelo de orientación educativa de Suárez, C. y Del Toro, M. (2001) se asumen los postulados que refrendan a la orientación desde su función preventiva, como un proceso de carácter estratégico, sistémico y metodológico y su sentido potenciador en la apropiación de una cultura ético-axiológica humanista, que tiene lugar en el contexto de su formación inicial.

Por tanto, en la formación de estudiantes de carreras pedagógicas, la orientación desde los contenidos de Educación para la Salud favorece la educación en valores, la asunción de normas de convivencia, patrones de conducta y modelos de actuación que contribuyan a la formación de la personalidad del sujeto (Báxter, E., 1989).

Además se deben implementar métodos educativos y procedimientos reflexivos y autorreflexivos que propicien el análisis de cada estudiante sobre sí, en relación con los otros, en el proceso de su aprendizaje y educación, lo que propicia el planteamiento de mejores estrategias de actuación. Para el trabajo con la Educación para la Salud, en la formación de los profesionales de la educación es importante comprender la orientación educativa como una vía para facilitar, apoyar y guiar el fortalecimiento de recursos personológicos como un valioso instrumento en la atención a la salud del estudiante; sin embargo, es importante contextualizar las formas y vías de atender los problemas de salud que se manifiestan en el contexto educativo; así como, propiciar que el estudiante de carreras pedagógicas tenga dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos que la sustentan para ejercer mejor su función orientadora en su futuro rol profesional.

Con la inserción en el Sistema Nacional de Educación, en 1999, del Programa Director de Promoción y Educación para la Salud por indicación del Ministerio de Educación se concreta el trabajo con los contenidos de salud en el sistema educativo, de los cuales forma parte la Educación Antialcohólica, como reflejo de la preocupación de las autoridades nacionales por la incidencia en las más jóvenes generaciones del consumo desmedido de bebidas alcohólicas, en los últimos quince años.

El consumo desmedido de bebidas alcohólicas por parte de los adolescentes y jóvenes se ha generalizado en la última década. Constituye un papel de los egresados de carreras pedagógicas el fomento de comportamientos y estilos de vida saludables en las nuevas generaciones, a partir de una Educación Antialcohólica, que promueva el consumo responsable de este tipo de bebidas, de modo tal que no conduzca a un problema de salud.

Durante el desarrollo histórico y cultural de la sociedad, el consumo de alcohol (o etanol) se ha manifestado de manera diferente en diversos grupos sociales y contextos. Al respecto, Engels, F. (1982) expresó: "...cuando los árabes aprendieron a destilar el alcohol, ni siquiera se les ocurrió pensar que habían creado una de las armas principales con que habrían de exterminar a la población indígena del continente americano, aún desconocido, en aquel entonces." En este planteamiento se revela como el consumo de alcohol era considerado, desde la antigüedad, un arma de exterminio por las funestas consecuencias que causa a la salud del hombre.

La Organización Mundial de la Salud (1975), González, R. (1997, 2005, 2010, 2014), Guardia, J. (2005) y Betancourt, A. (2010) declaran que el alcohol, es considerado una droga portera, por las propiedades y los efectos que causa al organismo y porque conlleva al consumo de otros tipos de drogas. Constituye una agravante para esta práctica, el ser una sustancia depresora del sistema nervioso central, neurotóxica y hepatotóxica, por el alto grado de afectación que le causa al cerebro y al hígado respectivamente, no obstante su carácter legal. Su consumo desmedido afecta la conciencia y la personalidad del individuo, provocando su deterioro físico, biológico y social.

Cuando el consumo de bebidas alcohólicas es frecuente y desmedido puede provocar la enfermedad denominada alcoholismo, el cual es definido por el Comité de Expertos de la Organización Mundial de la Salud (1975) como una enfermedad crónica, generalmente progresiva que provoca trastornos psicológicos, físicos, biológicos y sociales, caracterizados por la dependencia del alcohol y la pérdida de control al beber.

Es por ello que el consumo irresponsable de bebidas alcohólicas provoca alteraciones en la conducta del sujeto como abandono del aspecto personal, estados de ansiedad, depresión, insomnio, alucinaciones, alteración del juicio y disminución de los reflejos, la cual conducen a la pérdida de valores morales, que termina con la desorientación, la incapacidad de concentración y distorsión de las percepciones sensoriales, así como dificulta las relaciones interpersonales y provoca desequilibrios a nivel familiar.

Lescay B, D.M. (2016) define a la Educación Antialcohólica como un proceso complejo de formación y desarrollo de hábitos, habilidades y actitudes favorables de los individuos que ofrece oportunidades de aprendizaje sobre los efectos nocivos del consumo desmedido de bebidas alcohólicas encaminadas a facilitar estilos de vida saludables, a partir de la percepción del riesgo y la identificación de los factores de riesgo⁴.

La Educación Antialcohólica está dirigida a fortalecer la autorreflexión y autovaloración acerca de los modos de comportamiento de los estudiantes; integrando las influencias educativas de los docentes, la escuela, la familia, la comunidad y otras agencias socializadoras para lograr la modificación de actitudes relacionadas con el consumo de alcohol, al potenciar cambios en los que se combine la elección personal con la responsabilidad social y a preservar la salud personal y colectiva.

Además presupone el dominio de los fundamentos teóricos de la Pedagogía lo que implica que las acciones educativas deben considerar al estudiante como sujeto y objeto de sus respectivas

influencias; ello significa considerar a la educación, en su sentido más amplio, como proceso social y al antialcoholismo como resultado de la práctica social. Es así que la Educación Antialcohólica constituye la transposición al plano pedagógico del proceso encaminado a la prevención del alcoholismo, desde el aspecto clínico.

Por tanto, esta prepara a los estudiantes de carreras pedagógicas para desarrollar la capacidad de autocuidado y la toma de decisiones ante la vulnerabilidad del riesgo asociado con el consumo desmedido de bebidas alcohólicas. De igual forma, a través de sus contenidos se prepara a los estudiantes para la toma de conciencia con la prevención del alcoholismo.

Estudiosos de la Psicología como Bozhovich L. I. (1978), Elkonin, D. (1980) y González, F. (1989), señalan las etapas de la formación en la ontogénesis y, en tal sentido, la formación cultural interviene como una condición imprescindible en la educación de la personalidad; es decir, enseñar al hombre a vivir en sociedad, formarlo como ser social, aportándole las habilidades que les permitan incluirse exitosamente en un sistema social dado.

La Educación Antialcohólica, al formar parte de la Promoción de la Salud, busca influir en las interacciones entre los individuos, grupos y ambientes en los que viven, en función de la creación de entornos favorables. Es por tanto, un concepto que utiliza como vía la Educación para la Salud para cultivar, potenciar, fomentar y enriquecer el desarrollo humano y promover la salud. (Carvajal, C. y Torres, M. A., 2006, 2007; Pascual, P., 2005)

La prevención del alcoholismo es uno de los objetivos fundamentales de las Ciencias Pedagógicas por las afectaciones que provocan a los estudiantes en los aspectos biológico, físico, psicológico y social. La misma ha estado asociada a acciones de promoción, encaminadas a contrarrestar las causas que lo provocan.

El término prevención ha formado parte del quehacer científico de diferentes investigadores en el contexto nacional e internacional, entre ellos se encuentran: la Organización Panamericana de la Salud (1995), Pascual, P. (2002), Fernández, L. (2007), Briñas, Y. (2007), De La Peña, G. (2009), Pérez, Y. L. (2011), Del Toro, L. (2013) y Silva, A. (2015). Estos autores relacionan el término prevenir con conocer, anticipar, impedir, actuar de manera oportuna y estimular.

En esta investigación se asume la definición de prevención de la drogadicción que aporta Betancourt, A. (2012) que la considera:

“...un proceso educativo multidisciplinario e integral en el que participan los factores que inciden en la formación de la personalidad, con la finalidad de ofrecer conocimientos, métodos y procedimientos para evitar el consumo de drogas y asumir una conducta ética y responsable en los diferentes contextos de actuación del individuo”.

En esta definición se enfatiza en el papel preponderante de las agencias educativas en la prevención del consumo de drogas, lo cual se refuerza en el caso del alcohol, por ser una de las más consumidas por adolescentes y jóvenes. Igualmente se destaca la necesidad de la promoción de conocimientos, métodos y procedimientos como vía para prevenir el alcoholismo y el papel de la eticidad del profesional de la educación para dar tratamiento a esta problemática de salud en el contexto educativo.

Actualmente se asume a la Promoción de la Salud como categoría que transita por el enfoque preventivo lo que implica que las acciones educativas que se desarrollen en el proceso docente-educativo, para prevenir el consumo irresponsable de bebidas alcohólicas en los estudiantes, estén encaminadas a que la enfermedad no aparezca y se logren estados de salud adecuados.

El alcoholismo, las causas que lo originan y su incidencia en el individuo, parten de los mitos y creencias que existen en los individuos relacionados con las propiedades que se le confieren al

alcohol, resultado del legado cultural que ha transmitido de una generación a otra. En este sentido Bogan, E. (1976) y González, R. (2014), expertos en el campo de la toxicomanía, se refieren a los mitos que conducen a las personas a abusar del consumo de alcohol, sustentados en falsas apreciaciones sobre su efecto favorecedor en el organismo.

El primer mito está relacionado con la creencia de que el alcohol mejora la actividad sexual, cuando en realidad tiene un efecto depresor sobre el cerebro y la médula espinal; beber mucho obstaculiza el ciclo de la respuesta sexual y hace al individuo vulnerable a los riesgos de contraer Infecciones de Transmisión Sexual.

El segundo mito está asociado a la consideración de que el alcohol es un alimento, sin embargo, su ingestión solo aporta calorías vacías que el organismo no puede usar para nutrirse. El tercer mito se refiere al alcohol como un estimulante cuando, por el contrario, esta sustancia es por excelencia un depresor del Sistema Nervioso Central. El cuarto mito está referido a que solo se convierten en alcohólicas aquellas personas débiles de carácter o carentes de moral.

Es importante tener en cuenta que este tipo de adicción no discrimina la profesión, la experiencia social o características psicológicas del individuo. Aunque pueda existir cierta predisposición genética a padecer la enfermedad, el factor más agresivo es la conducta diaria, sobre todo, la exposición frecuente a estas sustancias.

El quinto mito es planteado por Pascual, P. (2002) como la creencia de que el alcoholismo solo se manifiesta en los individuos del sexo masculino, lo cual es falso porque esta enfermedad no es distintiva de un determinado género. Los mitos y creencias forman parte del imaginario social y se refuerzan por la tolerancia que existe por parte de la sociedad respecto al consumo de bebidas alcohólicas, sin tener en cuenta las afectaciones que producen en los individuos.

El imaginario social es un concepto usado en las Ciencias Sociales como sinónimo de mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología. Al respecto Díaz, E. (1993) expresa que:

“...los imaginarios sociales producen los valores, las apreciaciones, los gustos, los ideales y las conductas de las personas que conforman una cultura. El imaginario se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas, se manifiesta en lo simbólico, a través del lenguaje y en el accionar concreto entre las personas; comienza a actuar cuando adquiere independencia de las voluntades individuales, aunque necesita de ellas para materializarse”.

Por su parte, Coca, J.R. (2008) plantea que:

“...el imaginario social son ideas regulativas de las conductas de las personas que conforman la cultura de un grupo social determinado. La construcción del imaginario social está determinado por diversas manifestaciones de discursos y prácticas sociales, que se convierten en paradigmas que regulan la educación, las aspiraciones, las expectativas y los valores éticos, estéticos, económicos, políticos y religiosos de una comunidad.”

A partir de lo planteado por estos autores el imaginario social incide en la cosmovisión que va formando el individuo del contexto social en que se desarrolla, así como en la asunción de ciertas conductas y modos de comportamientos.

Al analizar el comportamiento de los estudiantes relacionados con el consumo de bebidas alcohólicas hay que tener en cuenta cómo su imaginario social va conformando las creencias, actitudes y comportamientos relacionados con este tipo de consumo, ya que los estudiantes asumen conductas que van recibiendo por la imagen que proyectan ante la sociedad un determinado grupo social, cuyas prácticas de consumo están en correspondencia con su solvencia económica.

Estos son paradigmas que influyen en la conducta de los estudiantes, ya que adoptan modelos que se consideran dignos de ser imitados. Esos paradigmas son las ideas que regulan la educación, las aspiraciones, las expectativas y los valores éticos, estéticos, económicos, políticos y religiosos de una comunidad.

El consumo desmedido de bebidas alcohólicas en los adolescentes y jóvenes, generalmente, es resultado de la incidencia de factores de riesgo en su contexto social. Autores como Duque de Estrada, J. (2001); González, R. (2010) y la Universidad del Valle (2012) refieren que el poco control sobre los factores de riesgo puede producir lesiones o daños materiales y su probabilidad de ocurrencia depende de la eliminación o control del elemento agresivo.

Según la Organización Mundial de la Salud (1998) los factores de riesgo son “Condiciones sociales, económicas o biológicas, conductas o ambientes que están asociados con o causan un incremento de la susceptibilidad para una enfermedad específica, una salud deficiente o lesiones.”

Esto indica que la presencia de factores de riesgo en un contexto social determinado puede desencadenar en el individuo conductas que aumenten la probabilidad de que aparezca una enfermedad, como es el consumo desmedido de bebidas alcohólicas, aspecto importante que debe dominar el estudiante de carreras pedagógicas para ejercer una labor preventiva con calidad en la institución escolar donde sea insertado.

Autores como Dawber, T. (1961), Castillo, J. M. (1997), Secades, R. (1997), Marina, P. (2001), Sánchez, R. (2002), González, R. (2010), Lázaro, J. (2011), Santo-Domingo (2012) y Quintero, M. B. (2015), clasifican los factores de riesgo en tres grandes grupos relacionados con su incidencia en el consumo de drogas, estos son: biológicos, psicológicos y sociales, los cuales pueden actuar de manera simultánea en el individuo, los dos primeros son determinantes en el comportamiento de adolescentes y jóvenes frente al consumo de bebidas alcohólicas.

Entre los factores de riesgo psicológicos se encuentran los estados emocionales y manifestaciones de la conducta como la imitación. (Castillo, J. M., 1997; Secades, R., 1997), sin embargo, entre los factores de riesgo sociales están los relacionados con la presión de grupo de iguales, la familia, la comunidad, el contexto sociocultural, los factores geográficos y económicos y los medios de comunicación masiva. (Santo-Domingo, 2012; Quintero, M.B., 2015)

Se considera que, estos factores de riesgo no son los únicos que pueden llevar a los individuos a consumir desmedidamente bebidas alcohólicas, sino que existen factores de riesgo de carácter pedagógico, tales como: la actuación inadecuada del docente, la insuficiente orientación educativa, la escasa labor de promoción de salud, así como la falta de conocimientos de los estudiantes acerca del consumo de drogas y sus afectaciones a la salud. Estos factores de riesgo son significativos teniendo en cuenta el papel que le corresponde a este profesional en la educación de las nuevas generaciones.

Martínez, J. (2006), Alfonso, J. (2008), Lázaro, J. M. (2011), la Universidad del Valle (2012), Ávila, M. (2012) y Quintero, M.B. (2015) refieren que la imitación representa una conducta de riesgo, pues a través de ella se aprenden formas de pensar, estilos y actitudes ante la vida. Ella está determinada por costumbres, normas y presión de grupos más o menos extensos, entre los cuales se encuentran la familia y los amigos.

La familia, al constituir el contexto socializador primario, desempeña un papel importante porque es la encargada de iniciar la educación, transmitir las costumbres, valores y modelos de conducta que pueden repercutir por largo tiempo. Cuando en un hogar existe un consumidor de bebidas alcohólicas, se estará induciendo la aparición de un nuevo consumidor mediante la imitación de su actitud irresponsable ante este consumo.

De igual manera, haber tenido un ambiente familiar inadecuado o un hogar disfuncional durante la infancia es un factor que puede incidir en el elevado consumo de bebidas alcohólicas, (Marina, P., 2001). Por otra parte, la solvencia económica de los progenitores puede favorecer en los jóvenes la participación en actividades de socialización (Betancourt, A., 2012) con una mayor frecuencia de concurrencia a centros donde se expenden bebidas alcohólicas.

En este mismo orden, Betancourt, A. (2010), Moñino, M. (2012), Gil, S. (2012) y Montalvo, E. (2013) expresan que un joven sometido a la presión de grupo de iguales y sentirse reconocido y aceptado por personas que le son significativas en el grupo, puede asumir modos de comportamientos, que pueden precipitar, y eventualmente mantener, el consumo del alcohol.

Los amigos y la comunidad refuerzan el consumo irresponsable de bebidas alcohólicas, puesto que en estos contextos el status de liderazgo, en gran medida, se alcanza en relación con la tolerancia de grandes cantidades de alcohol. Por tanto, la presión que ejercen los amigos y la comunidad desempeñan un papel importante en cuanto a la asunción de comportamientos irresponsables y el desarrollo de patrones desviados de la conducta adecuada respecto al consumo de bebidas alcohólicas en los adolescentes y jóvenes.

En la actualidad a las carreras pedagógicas acceden estudiantes que proceden de contextos socioculturales con una marcada heterogeneidad, con diversas motivaciones e influencias culturales de la familia. A estos factores se suman las características geográficas, las condiciones de vida, la procedencia social y la posibilidad de acceder a formas sanas de utilización del tiempo libre que pueden incidir en el desarrollo de conductas proclives al consumo de bebidas alcohólicas.

Los medios masivos de comunicación (Sánchez, R., 2002) generalmente difunden aspectos que combinan el sexo, el éxito y la diversión asociados al consumo de bebidas alcohólicas. Este aspecto también es tratado por Carvajal, C. (2006), Krauskopf, D. (2011), Corona, F. y Peralta, E. (2011), Jiménez, F. (2011), González, R. (2014) y Quintero, M.B. (2015), quienes plantean que las conductas de riesgo de adolescentes y jóvenes relacionadas con el consumo de alcohol se deben a las creencias, generalmente erradas, acerca de los efectos positivos del alcohol sobre el organismo.

Al respecto Corona, F. y Peralta, E. (2011) expresan que: "... las conductas de riesgo son acciones voluntarias o involuntarias realizadas por un individuo o comunidad que pueden llevar a consecuencias nocivas." Se concuerda con lo planteado por estos autores en cuanto a que las conductas de riesgo pueden ocasionar problemas de salud. Sin embargo, se acota que el carácter involuntario de su adopción, generalmente, está condicionado por la falta de conocimientos acerca de los efectos negativos que puede ocasionar este modo de comportamiento sobre la salud.

Por otra parte, al ser este un aspecto tratado particularmente por los especialistas de salud, se requiere prestar atención desde el punto de vista pedagógico a la Educación Antialcohólica, por la necesidad de que los estudiantes de carreras pedagógicas dominen las conductas de riesgo asociadas al consumo de bebidas alcohólicas para la orientación posterior de sus alumnos en la institución escolar.

Entre las conductas de riesgo que conducen al consumo irresponsable de alcohol se encuentran: el consumo dirigido a la búsqueda del placer (vía hedónica), el consumo por curiosidad o por experimentación, la evasión o la falta de asertividad, el consumidor de riesgo y la dependencia. (González, R., 1998)

El consumidor de riesgo se caracteriza por poseer un consumo frecuente, con estados de embriaguez ligera de más de dos veces al año, provocando en el individuo la primera etapa de alcoholismo y luego la dependencia alcohólica, con un notable deterioro de la personalidad. Cuando aparece la dependencia del alcohol es necesaria la atención inmediata por un especialista en Salud Pública para que la persona enferma de alcoholismo sea tratada clínicamente.

El estudiante de carreras pedagógicas en su praxis, debe asumir un rol activo como agente de cambio a partir del diagnóstico y seguimiento de la frecuencia e intensidad con que ocurren manifestaciones inadecuadas con respecto al consumo de bebidas alcohólicas en sus alumnos.

Para el control de las conductas de riesgo relacionadas con el consumo de bebidas alcohólicas es importante desarrollar la asertividad en los sujetos, ya que esta habilidad permite valorar en contexto el riesgo y discriminar el peligro al que están asociados los efectos del alcohol en el organismo y en lo social.

La categoría asertividad ha sido abordada por autores como McCrone, W. (1992), Hare, B. (2000), Fabra, M. L. (2009) y Carbonell, N. (2013). Ellos consideran que la asertividad es tener claros los objetivos a conseguir en las relaciones interpersonales y actuar conforme a esos objetivos; es actuar de manera consciente y reflexiva ante una situación de manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que se quiere sin agredir, pero sin someterse a la voluntad de otras personas. En la asertividad el individuo manifiesta sus convicciones y defiende sus derechos.

Una persona asertiva es aquella que es capaz de rechazar las conductas de riesgo que se presentan en su contexto social, defendiendo sus proyectos y metas. De ahí la necesidad de que desde la formación del estudiante de carreras pedagógicas se aporten las herramientas necesarias para que desarrollen la asertividad, cuando se enfrenten a conductas de riesgo asociadas al consumo de bebidas alcohólicas.

Se asume el criterio de Carbonell, N. (2013) al expresar que la conducta asertiva de rechazo es cuando el individuo se atreve a decir no ante un contexto de riesgo social y no permite la interferencia ante una meta a alcanzar. Por ello, en la medida en que el estudiante de carreras pedagógicas adquiere conocimientos acerca de las conductas y factores de riesgo y cómo estos inciden en su estado de salud, él se estará preparando para que asumir conductas asertivas respecto al consumo de bebidas alcohólicas. Además es importante que este estudiante contribuya a la formación de esta habilidad en sus alumnos como uno de los aspectos relevante a desarrollar con la Educación Antialcohólica.

Para evitar que se manifiesten conductas de riesgo en los estudiantes es importante desarrollar la percepción de riesgo, que es un proceso psíquico cognitivo y de carácter preventivo asociado a conceptos como la creencia o actitud, ya sea positiva o negativa ante el riesgo. Petrovsky, A. V. (1978) plantea que:

“...la percepción es el reflejo en la conciencia del hombre, de los objetos o fenómenos, al actuar de manera directa sobre los órganos de los sentidos, durante cuyo proceso ocurren la regulación y unificación de las sensaciones aisladas en reflejos integrales de cosas y acontecimientos. Refleja el objeto en su conjunto, en la totalidad de sus propiedades”.

Esto indica que en la percepción se produce la integración de diferentes sensaciones en el sujeto para una mejor comprensión de las propiedades del hecho o fenómeno. Por otra parte Mann, L. (1990) expresa que: “...el riesgo es la probabilidad de sufrir un efecto lesivo dada la exposición o contacto con el peligro que tiene la potencialidad de ocasionar un daño a la salud o a la organización.” Es decir, el riesgo implica amenaza, pérdida, lesión, laceración, desventaja o daño que puede ocasionar una situación determinada al individuo o institución.

Cuando el individuo tiene la visión de lo severo y nocivo que es un hecho desde la incidencia de sus causas hasta sus consecuencias, estimando el deterioro que provoca a la esencia personal y al sentido de bienestar, entonces posee percepción del riesgo. Al respecto García, J.J. (2012) plantea que la percepción de riesgo es: “... uno de los procesos cognitivos individuales de las personas, donde a través del plano perceptivo se filtra la información y se actúa en consecuencia.

Se trata de un elemento esencial en la adquisición y mantenimiento de los comportamientos relacionados con la salud, como el consumo de alcohol o de tabaco en jóvenes”.

Se concuerda con este autor, no obstante se considera que la percepción de riesgo es un proceso cognitivo individual y subjetivo; una vez que el individuo interioriza la manera en que el consumo desmedido de bebidas alcohólicas puede ocasionarle deterioro físico, biológico, psicológico y social esta información se convierte en estímulo para cambiar sus comportamientos.

Otros autores como Pérez, Y. L. (2011), Palma, J. (2011), Cobos, D. (2012), García, J. J. (2012), Lucena, V. (2013) y Kumate, J. (2013), relacionan la percepción del riesgo a factores como la calidad y cantidad de información, creencias y actitudes, experiencias, motivación y estereotipos que hacen que el sujeto asuma el riesgo o no, en función de las características de cada situación.

Sin embargo, a criterio de la autora de esta investigación, en la percepción de riesgo hay que tener en cuenta otros aspectos importantes como son las vivencias, los saberes y la madurez psicológica que adquiere el individuo en su contexto social, a partir del conocimiento de los factores de riesgo y las conductas de riesgo que puede conducir al consumo desmedido de bebidas alcohólicas y provocan que el individuo tome decisiones responsables ante este consumo.

Por tanto, se considera que la percepción del riesgo al alcoholismo es un proceso psíquico asociado al conocimiento que posee el individuo acerca de los daños que ocasiona el consumo desmedido de bebidas alcohólicas en estrecha relación con los factores y las conductas de riesgo que inciden en la salud.

La percepción del riesgo actúa como reguladora de la conducta individual respecto al consumo de bebidas alcohólicas. En correspondencia con esto, en la medida en que los estudiantes de carreras pedagógicas desde su formación inicial conozcan y desarrollen una alta percepción del riesgo de la adicción al alcohol, tendrán la posibilidad de prevenir la enfermedad en él y en su contexto de actuación, promoviendo con ello estilos de vida saludables.

En la medida en que se trasformen las conductas de riesgo, se controlen los factores de riesgo y se desarrolle la percepción del riesgo, con respecto al significado del consumo desmedido de bebidas alcohólicas, los estudiantes de carreras pedagógicas, serán capaces de adoptar estilos de vida más saludables.

Esto se logrará en la medida que se aprovechen las potencialidades que ofrece el proceso docente-educativo, las actividades extensionistas, así como el componente laboral e investigativo para promover acciones encaminadas al desarrollo de una Educación Antialcohólica en los estudiantes de carreras pedagógicas. El contexto universitario es el escenario fundamental para empoderar a estos estudiantes como promotores de salud, al potenciar en ellos los conocimientos relacionados con el alcoholismo, desarrollarles las conductas asertivas y la percepción del riesgo para que puedan trasformar sus comportamientos sociales y asumir estilos de vida saludables con respecto al consumo de bebidas alcohólicas.

El empoderamiento es la obtención de una autonomía mediante el desarrollo y la utilización de habilidades que favorezcan la salud. Para Carvajal, C. (2006) el empoderamiento constituye “... un proceso de fortalecimiento concebido para restaurar la capacidad de tomar decisiones y hacer que la persona tenga confianza en su autonomía, así como para que adquiera las habilidades necesarias que la capaciten para decidir qué medidas tomar respecto a la propia salud, la de su familia y la comunidad.”

Es decir que, este empoderamiento se logra cuando se desarrollan valores en los estudiantes de carreras pedagógicas que les permita ser responsables con su salud y la de los demás. Al desarrollar el empoderamiento en estos estudiantes, se está formando un profesional de la educación que cuenta con las herramientas educativas necesarias para su adecuado desarrollo y crecimiento personal en correspondencia con los objetivos declarados en el proyecto social cubano.

Por consiguiente, se formará un promotor de salud que va a articular en su práctica pre-profesional y profesional pedagógica elementos encaminados a prevenir comportamientos y actitudes irresponsables ante el consumo de alcohol en los alumnos de nivel medio, en la familia y en la comunidad.

No es posible concebir un proceso dirigido a la Educación Antialcohólica de los estudiantes de carreras pedagógicas, sin ofrecer niveles de ayuda que estimulen su desarrollo cognitivo y afectivo. De ahí que los docentes que trabajan en los centros formadores de docentes se convierten en orientadores de la labor formativa en salud a partir de su papel como mediador en la acción educativa preventiva (Caballero, A.N., 2005).

Mediante el vínculo universidad-comunidad se logra motivar el aprendizaje de los estudiantes, ya que los relaciona más con la vida y puede ampliar el espacio de conocimientos. Esto implica que en el contexto universitario deben concebirse actividades educativas encaminadas a promover estilos de vida saludables que reduzcan el consumo de bebidas alcohólicas en la comunidad aledaña a la universidad.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de la Educación Antialcohólica de estudiantes de carreras pedagógicas, la formación ético-axiológica juega un papel importante en cuanto al rol que deben desempeñar estos como educadores de las nuevas generaciones, para que en su accionar diario, y a través de las actividades del componente laboral, contribuyan a transformar los comportamientos de los adolescentes y jóvenes relacionados con el consumo de bebidas alcohólicas.

El estudiante de carreras pedagógicas en su componente laboral, debe manifestar una cultura ética que le permita dirigir de forma adecuada la labor de Promoción de la Salud en relación con el consumo de bebidas alcohólicas, actuando sobre los factores de riesgo que inciden en los educandos, la familia y la comunidad.

Los problemas del alcoholismo, las manifestaciones en el individuo, su seguimiento y tratamiento educativo requieren de una formación ética en el profesional de la educación, basadas en las relaciones de orientación y colaboración donde las relaciones afectivas, la autovaloración, la autoestima y la asertividad favorezcan los cambios de comportamiento en los educandos. Es por esta razón que la Educación Antialcohólica constituye un proceso de relevancia para evitar el consumo desmedido de bebidas alcohólicas de los estudiantes de carreras pedagógicas, aunque por su importancia, debieran extenderse a otras carreras universitarias y a niveles precedentes de educación.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila Medina, M. (2012). Factores personales y psicosociales de los adolescentes en el consumo de alcohol H. Matamoros Tamaulipas, México. Tesis en opción al grado científico en Doctor en Enfermería en Cultura de los Cuidados. Universidad Alicante España.

Betancourt Pulsán, A. (2010). Intervención comunitaria para la prevención del alcoholismo en jóvenes guantanameros. Ciudad Habana. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Salud. Escuela Nacional de Salud Pública.

Blanco Pérez, A. (1997). Introducción a la Sociología de la Educación. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad de Ciencias de la Educación. Ciudad de la Habana
Blanco Pérez, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. Editorial Pueblo y Educación.

Bogan, E. (1976). El alcoholismo, enfermedad social. Editorial Progreso.

Bolívar Muñoz, J. (2012). Los determinantes sociales de la salud. Disponible en: < <http://es.slideshare.net/EscuelaSP/determinantes-sociales-de-salud-julia-bolvar-muoz> > [Recuperado el 17 de enero de 2015].

Bozhovich, L. I. (1978). Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Moscú: Editorial Progreso.

Briñas Cera, Y. (2007): Modelo Pedagógico para la prevención de las alteraciones de la conducta en los escolares de la Educación Primaria. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Instituto Superior Pedagógico de Holguín.

Caballero Rodríguez, A. N. (2005). Trabajo educativo del colectivo pedagógico en la atención de la conducta escolar a los adolescentes con indicadores de desventaja social en el preuniversitario. Departamento Formación Pedagógica General. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García.

Carbonell Lahera, N. (2013). La educación en habilidades psicosociales desde la orientación educativa: pautas para su implementación en el contexto de la formación profesional inicial en las universidades pedagógicas. Artículo Científico. Cátedra Salud y Sexualidad. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García.

Carvajal Rodríguez, C. et al (2006). Prevención integral y Promoción de la salud en la escuela. Material de apoyo para el curso taller sobre Prevención Integral y Promoción de la Salud en las Escuelas. Ministerio de Educación. Cuba

Carvajal Rodríguez, C. et al. (2000). Educación para la Salud en la Escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Carvajal Rodríguez, C. et al. (2005). Metodología para desarrollar la Promoción de la Salud en las secundarias básicas cubanas. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Carvajal Rodríguez, C. et al. (2006). Promoción de la salud en la escuela cubana. Teoría y metodología. Ministerio de Educación. La Habana.

Carvajal Rodríguez, C. et al. (2007). Algunas consideraciones sobre la formación de promotores de salud en el ámbito escolar. Ministerio de Educación.

Carvajal Rodríguez, C. y Torres Cueto, M. A. (2000). Promoción de la salud en la escuela cubana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos Simons, D. et al (2004). Aprendizaje y Desarrollo. En, Temas de Introducción a la Formación Pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pág. 291-315

Castillo, J. M. (1997). Valoración de los factores de riesgos del consumo de alcohol en adolescentes. Atem Primaria. España

Corona, F. y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. En Revista Médica Clínica CONDES Vol. 22. No 1, Pág. 68-75

Dawber, Th. (1961). Factores de riesgo. Disponible en: < http://es.wikipedia.org/wiki/Factor_de_riesgo > [Recuperado el 26 de febrero de 2015].

Del Toro Bergondo, L. (2013). Concepción de prevención del alcoholismo en adolescentes de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José De La Luz y Caballero". Holguín.

Díaz, E. (1993). La ciencia y el imaginario social. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.

Duque de Estrada, J. (2001). Factores de riesgo en la predicción de las principales enfermedades bucales en los niños. Disponible en: < <http://www.revistaestomatologia.com/trabajos87/> > [Recuperado el 26 de enero de 2015].

Engels, F. (1982). *Dialéctica de la Naturaleza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fuentes González, H.C. (2009) *La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Concepción científica holística configuracional en la Educación Superior*. Santiago de Cuba.

Fuentes González, H.C. et al. (2004). *La Teoría Holístico-Configuracional de los Procesos Sociales*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. [Soporte digital].

García del Castillo, J. J. (2012). Concepto de percepción de riesgo y su repercusión en las adicciones. En *Revista Health and Addictions/Salud y Drogas*, Vol. 2, Núm. 2, pág. 133-151.

García Martínez, A., J. Sáez Carreras, A. Escarbajal de Haro (2000). *Educación para la salud: la apuesta por la calidad de vida*. Madrid: Editorial Aran. Disponible en: < <http://www.dialnet/articulo/> > [Recuperado el 6 de marzo de 2015].

García Rodríguez, J. A. (1986). *Modelado y resolución de problemas en la prevención de la drogodependencia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Gil Hernández, S. (2012). *Alcoholismo de fin de semana en adolescentes: funcionamiento prefrontal, rasgos psicopatológicos y de personalidad*. Facultad de Psicología: Departamento de Psicobiología. Universidad Complutense de Madrid.

Girón Daviña, P. (2010). *Los determinantes de la salud*. España. Tesis Doctoral. Documento PDF. Disponible en: < <http://eprints.ucm.es/T32155.pdf> > [Recuperado el 16 de mayo de 2015].

González Cifuentes, C. (2012). *Propuesta educativa de prevención del consumo abusivo de bebidas alcohólicas en estudiantes universitarios*. Disponible en: < <http://sepvitale.com.ar/portada/alcoholismo/html> > [Recuperado el 12 de febrero de 2015].

González Menéndez, R. (2005). *Usted puede: Prevenir, detectar y vencer las adicciones*. Instituto Cubano del Libro: Editorial Científico Técnica.

González Menéndez, R. (2010). *Un criterio taxonómico para los patrones de consumo etílico*. Disponible en: < <http://www.bvs.sld.cu/html> > [Recuperado el 16 de marzo de 2015].

González Rey, F (1989): *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Rodríguez, G. (2008). *Conjunto de actividades educativas para perfeccionar la formación antialcohólica en los jóvenes, a partir de los contenidos químicos del primer semestre*. Tesis para optar por el título de Máster en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García"

Guardia Serecigni, J. et al. (2005). *Alcoholismo. Guías Clínicas Basadas en la Evidencia Científica*. Sociodrogalcohol. Disponible en: < <http://sepvitale.com.ar/portada/alcoholismo/html> > [Recuperado el 12 de febrero de 2015].

Jiménez Tejada-Beato, A. F. (2011). *Efectividad de un programa de prevención del Alcoholismo con estudiantes de cuarto año del bachillerato en la República Dominicana*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva De Educación. Universidad de Valencia

Krauskopf, D. (2011). Las conductas de riesgo en la fase juvenil. En *Revista Actualidades en Psicología*, Vol. 5, No. 42. Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. San José.

Kumate Rodríguez, J. (2013). Percepción de Riesgo y Consumo de Drogas en Jóvenes Mexicanos. ppt Disponible en: < <http://es.slideshare.net/milanyis/la-percepcion-del-riesgo-> > [Recuperado el 14 de junio de 2015].

Lázaro Martínez, J. (2011). Hábito de consumo de alcohol y su relación con la condición física saludable en adolescentes de la región de Murcia. Facultad de Educación. Tesis en opción al título de Doctor. Universidad de Murcia.

Leontiev, A. (1979) *La actividad en la Psicología*. Ciudad de La Habana: Editorial de Libros para la Educación. Ministerio de Educación.

Lescay Blanco, D. M., Romero Pacheco, E. V. y Mestre Gómez, U. (2015). La Educación Antialcohólica como promoción de un estilo de vida sano entre los estudiantes de carreras pedagógicas en la provincia Santiago de Cuba. Código EVS-02 en el CD-ROM de Memorias del IX Taller Internacional Innovación Educativa–Siglo XXI y V Foro Iberoamericano de Orientación Educativa. ISBN: 978-959-16-2453-6. Las Tunas, Cuba. 26 – 29 de mayo del 2015

Lescay Blanco, D.M., Romero Pacheco, E.V., Mestre Gómez, U. (2015). Modelo holístico-configuracional de la Educación Antialcohólica de estudiantes de carreras pedagógicas. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643. Vol. VI, No. 3, Julio-Septiembre de 2015. pp. 163-174. Publicación Cooperada entre el Centro de Estudios de Didáctica de la Universidad de Las Tunas y el Centro de Estudios de Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Granma. Cuba.

Lescay Blanco, D.M., Romero Pacheco, E.V., Mestre Gómez, U., Carvajal Rodríguez, C.A. (2015). La Educación Antialcohólica de los estudiantes de carreras pedagógicas. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*. ISSN 1390-9010. Vol III. No. 2-2015 (Mayo-Agosto) pp. 57-78. Vicerrectorado Académico de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

Lescay Blanco, D.M. (2016). Modelo pedagógico de Educación Antialcohólica de los estudiantes de carreras pedagógicas. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Lucena Jurado, V. (2013). Consumo de drogas, percepción de riesgo y adicciones sin sustancias en los jóvenes de la provincia de Córdoba. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.

Martínez González, J. M. (2006). Factores de riesgo y protección ante el consumo de drogas y representaciones sociales sobre el uso de éstas en adolescentes y adultos jóvenes. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Granada.

Moñino García, M. (2012). Factores sociales relacionados con el consumo de alcohol en adolescentes de la región de Murcia. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Ochoa Soto, R. (1998). La Promoción de la Salud en Cuba. Retos y Realidades. Conferencia especial, Taller Regional Sobre Promoción y Educación para la Salud en el Ámbito Escolar. La Habana.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1975). *El alcoholismo*. Glosario. Ginebra.

Organización Panamericana de Salud (1986). *Carta de Ottawa*. Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de Salud. Canadá

Palma Vaillant, J. (2011). Percepción del riesgo. Artículo Científico. Santiago de Cuba. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García.

Pascual Betancourt, P. J. (2005). Trabajo Preventivo relacionado con el uso indebido de drogas. Folleto metodológico dirigido al personal docente. Ministerio de Educación.

Pascual, P. (2002). Imagen social de las bebidas alcohólicas. En Revista. Adicciones, vol. 14, suplemento 1. Valencia, España.

Paz Domínguez, I. M. et al. (2010). Propuesta de proyecto curricular institucional. Santiago de Cuba: Centro de Estudios Pedagógicos "Juan Bautista Sagarra Blez".

Perea Quesada, R. (2004). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. España: Ediciones Díaz de Santos.

Pérez Pérez, Y.L. (2011). La prevención del consumo de las drogas porteras (alcohol y tabaco) en escolares del segundo ciclo de la Educación Primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José De La Luz y Caballero". Holguín.

Quintero Ordóñez, M.B. (2015). La prevención de las adicciones en contextos familiares y escolares: Análisis del programa de prevención de la Asociación Proyecto Hombre "Entre todos". Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.

Ronchon, A. (1991). Educación para la Salud España: Editorial Masson.

Rozo de Arévalo, C. (2002). Propuesta metodológica para la educación en salud de la persona, la familia y la comunidad. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"

Santo-Domingo, J. (2012). El desarrollo personal del joven y el alcohol. En Revista Trastornos Adictivos. 4(4), pág. 223-232

Secades, R. (1997). Evaluación conductual en recaídas en la adicción a las drogas. Estado actual y aplicaciones clínicas. En Revista Psicothema, 9 (2) pág. 34-47

Silvestre Oramas, M. y J. Zilberstein Toruncha (2000). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Suárez, C. y Del Toro, M. (2001). Orientación educativa para el desarrollo cultural en la comunidad. (Apuntes para un libro de texto). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba

Torres Cueto, M. A. et al. (1999). Programa Director de Promoción y Educación para la Salud en el Sistema Nacional de Educación. La Habana: Ministerio de Educación.

Torres, M. et al. (2007). "Alcohol y juventud": una propuesta didáctica transversal para secundaria. España. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Valle, A. (2007). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. La Habana: Editorial: Pueblo y Educación.

Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona

Zilberstein Toruncha, J. (2002). Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias. La Habana: IPLAC.

SECUENCIA DIDÁCTICA LA NATURALEZA EN TUS MANOS**Abel Muñoz Morales**

abel.m.m@um.es

M^a Ángeles Hernández Pradosmangeles@um.es Universidad de

Murcia

RESUMEN

En este texto se presenta el diseño de una secuencia didáctica de educación medioambiental para ser desarrollada en las aulas de educación primaria. Su finalidad es que a través de grupos cooperativos y desde una metodología eminentemente participativa que se potencien en el alumnado las competencias necesarias para mantener una relación ética con el medioambiente. Se esperan como resultados la posibilidad de construir una relación donde la naturaleza no esté supeditada al desarrollo económico y comercial del mandato del ser humano, sino donde ésta sea valorada en sí misma, sean reconocidos sus derechos para poder exigir a las personas un tratamiento respetuoso y no dañino del ecosistema, así como una conciencia crítica sobre el modelo tecnológico-industrial y el holístico conservador de la relación actual que el ser humano mantiene con la naturaleza.

Palabras clave: Naturaleza, secuencia didáctica, educación primaria, ética.

1. INTRODUCCIÓN. LA RELACIÓN DEL HOMBRE CON EL MEDIO AMBIENTE

La relación del hombre con la naturaleza se ha movido por diferentes posicionamientos no siempre satisfactorios. Las cifras sobre la creciente pérdida de la biodiversidad, el deterioro del suelo y la desertificación, la deforestación, el cambio climático, la contaminación de las aguas continentales, son algunos ejemplos de los efectos devastadores del abuso que el hombre ha hecho del planeta Tierra. El hombre occidental atrapado por su propio endiosamiento y afán de enriquecimiento, poder y posesión de lo material, ha entrado en una batalla constante con la el planeta que habita, considerándose tiránicamente dueño y señor del mismo, entendiéndolo en palabras de Kormondy (1975, p. 276) a “la tierra como adversario que tiene que ser conquistado y puesto a su servicio a fin de ser explotado para sus propios fines como una posesión de dominio de derecho y, más importante aún, como una tierra de capacidad limitada”.

El avance de la destrucción global del mundo y la experimentación de sus efectos en primera persona, fue motivo más que suficiente para iniciar estudios desde los organismos internacionales y emitir informes que impulsaran iniciativas al respecto. En este sentido, los peligros para los seres humanos y la propia naturaleza de los límites de la sobreexplotación quedaron recogidos por un grupo interdisciplinar de científicos y expertos en el primer informe del Club de Roma, que buscaban tal y como recoge Meadows et al (1972) fomentar cambios de los principales factores globales, especialmente en lo referente a la toma de decisiones tanto de las instituciones públicas y privadas de alto nivel (gobiernos, universidades, etc.).

A partir de estos informes, se comienza a tomar conciencia de que el futuro de todas las especies está indisolublemente asociado al estado del ecosistema, y se despierta la preocupación por la conservación del planeta, buscando el desarrollo sostenible. Por tanto, hoy más que nunca, «Deben ponerse en tela de juicio las políticas encaminadas a aumentar al máximo el rendimiento económico sin tener en cuenta sus consecuencias sobre la sociedad y sobre los recursos disponibles para mejorar la calidad de vida» (UNESCO, 1976, p. 14). El tratamiento e intervención sobre el medio ambiente no puede, o mejor dicho, no debe realizarse desde parámetros meramente ecologistas y biólogos, pues tal y como exponen Fernandes y Arminda (2014) se hace necesario integrar otras concepciones que buscan una visión de protección y conservación del medio ambiente desde acciones educativas que persigan el desarrollo social y económico garantizando la sostenibilidad del medioambiente, potenciando experiencias que fomenten un

comportamiento cívico en cuanto al consumo de agua y energía reducido, un reciclaje de los desechos, etc.

Sin embargo, la necesidad de educar ambientalmente al ser humano para aprender a convivir y respetar el entorno surge a partir del deterioro medioambiental, es decir, cuando estalla la crisis medioambiental como problema económico, político, social y ético. Pero no se tomó verdadera conciencia de esta necesidad hasta que en 1987 la Asamblea General de las Naciones Unidas expuso las enormes posibilidades de la educación en el desarrollo sostenible del planeta.

La sostenibilidad es una forma de pensar, de sentir y de actuar; la coherencia de cómo logremos una armonía entre estas tres expresiones del ser humano y en la comunicación consigo mismo y con los demás, acorde con un estilo de vida respetuoso y sencillo, lograremos ser un ciudadano sostenible y con una conciencia ambiental responsable. (Jairo, 2012, p.282)

Por lo tanto nos encontramos ante una visión de la vida que favorece la relación ética con la naturaleza, de modo que no solamente ha de ser una finalidad política a perseguir, sino que ha de convertirse en un estilo de vida y obrar en consecuencia con ella, convirtiéndola en el objetivo de toda acción en educación ambiental.

El presente trabajo parte de esta primera toma de conciencia de la emergencia de cambiar el rumbo de la ciudadanía, en lo que respecta a la relación que el hombre mantiene con la naturaleza, ya que desde el paradigma tecnológico-económico se ha contribuido a una visión de los recursos distorsionada y dañada de la naturaleza, siendo necesario adoptar posturas más educativas que se centren en fomentar el encuentro ético entre el ser humano y el ecosistema, ya que son interdependientes.

2. LA NECESIDAD DE EDUCAR AMBIENTALMENTE. LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La educación ambiental tiene por objeto el medio ambiente y se propone el desarrollo de estrategias pedagógicas para “contribuir a la formación de una conciencia sobre la responsabilidad del género humano en la continuidad de las distintas formas de vida en el planeta, así como la formación de sujetos críticos y participativos ante los problemas ambientales” (Calixto, 2012, p.1021). Pero generalmente, “la educación ambiental ha sido abordada habitualmente como un contenido curricular tradicional, cuando en realidad se trata de un valor que ha de observarse y vivirse para adquirirse” (Hernández, López y Guerrero, 2016, p.324). No cabe duda de que nos encontramos con una temática que atraviesa transversalmente en curriculum, pudiendo situarse en cualquier disciplina curricular, pero con el peligro de que no sea tratada en ninguna o en el mejor de los casos sea tratada parcialmente en alguna de ellas. Por otro lado, la metodología propia de las asignaturas del curriculum a de primaria enfatizan lo cognitivo y suelen escapar de la experiencia, aspecto esencial en el aprendizaje de los valores.

La importancia de abordar la educación ambiental desde los valores ha sido puesta de manifiesto por Ortega Ruiz (1995) de la siguiente manera: «el mundo de significados a través del cual interpretamos y mediatizamos toda nuestra experiencia; aquello que constituye el registro o clave de interpretación de nuestra existencia» (Ortega, 1995, p. 29). De igual modo Calixto y Hernández-Prados (2008) enfatizan la necesidad de centrar la educación ambiental en el desarrollo humano con las siguientes palabras:

“Hasta ahora, la respuesta a esta situación de «emergencia ambiental» se ha limitado a la restauración de los daños producidos y a la prevención de los fenómenos de degradación del medio ambiente. Pero esta respuesta es del todo insuficiente porque deja intactas las causas que producen el «problema ambiental»: una concepción de las relaciones ser humano” (Calixto y Hernández-Prados, 2008, p.180-181)

En este sentido la experiencia desarrollada por Jairo (2013) con doce estudiantes de la

universidad con la finalidad de promover acciones educativas medioambientales en el Área Educada, cuya finalidad no trataba únicamente de generar una conciencia ecologista tendiente a la protección de los recursos naturales, sino que más bien era necesario promover una educación en valores en el que se trabajará por el respeto de la vida misma, defendiendo la idea de la sostenibilidad que aboga por el desarrollo humano expuesta por Saura y Hernández (2008) y que sostiene la necesidad de abordar como contenido de la acción educativa en ambiental: la inequidad social, la importancia de la tolerancia entre las personas, el respeto de la diversidad, el valor de la vida y la necesidad de generar una conciencia hacia el consumo responsable. Desde este mismo planteamiento ético, Arenas, Hinojosa y López (2013) evalúan un conjunto de experiencias ecopedagógicas desarrolladas en la etapa de Educación Superior, inspiradas en principios los principios de la Carta de la Tierra y concluyen, entre otros aspectos, que generalmente estas prácticas holísticas que proponen recuperar la afectividad surgen de la motivación intrínseca de una institución o una persona, por tanto, suelen ser pocos los agentes externos al centro los que se involucran desde el diseño de la misma, rompen con la tradicional clase magistral para instaurarse como metodología en los grupos de discusión.

Además de este desarrollo humano centrado en la potencialización de los valores que favorecen el derecho del medio ambiente a vivir dignamente, habría que considerar las teorías sobre el papel que los medios de comunicación están desempeñando en implantar un enfoque catastrófico y de emergencia de los problemas ambientales. No se discute sobre la importancia de actuar sobre el problema medioambiental, sino el rol que el ciudadano ha de tener en el mismo, ya que esa visión catastrófica como si se tratase de un estado de deterioro de la naturaleza y de un aspecto global que ha de ser atendido por los gobiernos, en ocasiones conlleva a eximir de responsabilidad a las personas, imposibilitando a la ciudadanía de respuesta, dejándola a margen del problema (Vilches y Gil, 2009).

Por eso el trabajo desde la educación es esencial para paliar este tipo de problemas, ya no solo ambientales, sino a nivel de sociedad, puesto que el único motor de cambio posible para llegar a mejorar esta situación es la educación. Desde nuestras aulas, Enseñar a los más pequeños a cuidar a nuestro planeta es un privilegio, un derecho, y se está convirtiendo en una necesidad, casi una obligación ya que muchos de nosotros hemos optado por tomar acciones responsables para cuidar el entorno, de modo que pueda ser disfrutado por las generaciones que aún están por venir. Sin embargo, también nuestros niños deberán hacer lo propio, para que la tarea se convierta en un hábito incorporado a posteridad. Esta labor es corresponsabilidad principalmente de dos de los agentes educativos esenciales en la vida de los niños, los docentes y las familias.

Respecto al fomento de actitudes y valores que promuevan un estilo de vida concienciado y respetuoso del medio ambiente desde el contexto escolar, cabe señalar que generalmente suelen ser los docentes de las ciencias sociales las que asumen la responsabilidad de liderar desde sus disciplinas la educación ambiental, perdiendo de este modo el carácter transversal y contemplando desde un modelo temático, que poco efecto causa en el hábito comportamental de los niños. En este sentido Briceño (2012) se cuestiona sobre la participación del resto de profesores y del tratamiento empobrecido que se hace del problema ambiental, traducéndose a campañas de sensibilización, reconociendo, tal y como se expone a continuación que existe cierta desmotivación o impotencia generalizada hacia la intervención en esta temática.

Una creencia generalizada dentro de los mismos profesores, actores fundamentales de este proceso de la sostenibilidad, es que los grandes cambios se dan inicialmente en lo económico y lo político, consideradas como las macroesferas de la sociedad. ¿Qué podría hacer yo?, es una de las preguntas generalizadas de los profesores. Aquí la pirámide del cambio se aprecia desde la dimensiones de poder y se subestima la fuerza del movimiento de masa crítica, de ciudadanos reflexivos y generadores de ideas. El potencial que existe en un aula de clase es un terreno desconocido. Muchas veces no se busca que sea el mismo profesor que genere las grandes ideas, son los niños y las niñas los que tienen mayores ocurrencias, pues sus corazones y sensibilidad están en descubrimiento. (Briceño, 2012, 280)

El modelo de secuencia didáctica el cual presentamos, pretende concienciar a los alumnos de educación primaria, a cómo cuidar de nuestro entorno y el ecosistema que nos rodea, con la realización de unos talleres formativos, divididos en tres sesiones. Estos tres talleres o actividades a realizar serán: el primer día se tratará el tema del “Agua”, el segundo día se abordará el tema de la Energía y el último día, se realizará una actividad sobre la protección del Medio Ambiente sobre el hogar, llamada La casa ecológica. Todas estas actividades, estarán englobadas dentro de la naturaleza en tus manos, el cual será el lema de esta secuencia. Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.20).

La secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico, la concebimos como una propuesta flexible que puede y debe, adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, de manera que sea susceptible un cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje con objeto de evitar la improvisación constante y la dispersión, mediante un proceso reflexivo en el que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos de la asignatura y el contexto. Es además una buena herramienta que permite analizar e investigar la práctica educativa (Obaya y Ponce, 2007, P.19).

3. SECUENCIA DIDÁCTICA LA NATURALEZA EN TUS MANOS

3.1. Objetivos

- Dar a conocer los problemas más graves y su incidencia en el funcionamiento de la biosfera.
- Promover nuevos valores de respeto y solidaridad con la naturaleza a las generaciones futuras.
- Promover cambios personales de conducta sobre diferentes aspectos del comportamiento ambiental.
- Concienciar a la población en general, y a la infancia y juventud en particular, en la necesidad de un desarrollo sostenible y una cultura de consumo responsable y ahorro energético y de agua, a través de una actividad flexible, atractiva, lúdica y educativa.
- Sensibilizar sobre el derroche energético y el cambio de la dependencia de los combustibles fósiles a la utilización de las energías renovables.
- Promover y promulgar un estilo de vida basado en el consumo responsable y el respeto al medio ambiente en el ámbito doméstico.

3.2. Contexto y Participantes

Esta secuencia didáctica tiene un carácter sensibilizador y global, fácilmente integrable en el curriculum de primaria de cualquier centro escolar, pero está destinado principalmente a los centros de la Región de Murcia. Creemos oportuno que en la Región de Murcia, se potencie desde edades tempranas la educación ambiental, puesto que estos programas tienen poca participación en los centros. Según Martínez y Jaén (2005) una decima parte de alumnos que llegan a estudios universitarios, reconocen no haber realizado nunca actividades de educación ambiental, la mayoría de los que la han recibido han sido en estudios universitarios, siendo una minoría los que han realizado actividades en Educación Primaria.

Se intentan fomentar en los centros una serie de valores, los cuales desde el Plan Regional para la mejora de la Convivencia son: “la convivencia, en la que deben imperar valores que favorezcan la consecución de tales fines, como son el respeto, la tolerancia, la empatía, las actitudes cívicas, la asertividad y la honestidad, entre otros.” (Educarm, 2017, p.5)

Las dinámicas están estructuradas para trabajarlas en grupos aula, aproximadamente con un total de unos 25 alumnos. Aunque pueden llevarse a cabo con leves adaptaciones en la mayoría de los cursos de primaria, está diseñado principalmente para realizar un funcionamiento en grupo,

teniendo en cuenta las posibilidades del aula y las necesidades del grupo-clase. Se deberá tener en cuenta también la edad de los niños, por lo que se organizarán por grupos de edades parecidas.

3.3. Metodología

Se pretende realizar una metodología participativa y activa, donde los alumnos se impliquen en las sesiones, realizando sus propias actividades, y por lo tanto también incentivar el aprendizaje por descubrimiento, puesto que realizarán tareas totalmente prácticas, en las cuales observarán una serie de sucesos.

3.4. Sesiones

Durante las sesiones se pretende desarrollar las actividades, donde la duración de las sesiones será de una hora y media, donde en medio de cada una podremos hacer un descanso de 10 minutos.

Para un correcto funcionamiento de las sesiones, es aconsejable que el número de alumnos sea de mínimo 20, para que permita un correcto desenvolvimiento de las tareas y actividades.

3.5.1. Primera sesión: Ciclo del agua

Esta primera sesión, comenzará con una charla de colaboradores expertos en medio ambiente, donde se pretende enseñar a los participantes un modelo de vida y de consumo responsable capaz de conseguir un desarrollo sostenible con el que, sin perder la calidad de vida, se esté en armonía con el Medio Ambiente. Por lo tanto, se trata de motivar a los niños/as en el descubrimiento de elementos curiosos, inventos sorprendentes y conceptos básicos sobre consumo y vivienda en un marco visualmente atractivo, todo enfocado bajo las premisas del consumo responsable. Después se desarrollará una Charla sobre el Ciclo del agua y se comenzará explicando de manera breve, sencilla, expresiva y visual el ciclo del agua, para que al final cada niño/a realice un pequeño proyecto.

Este proyecto consistirá en llenar una botella de agua casi a la mitad, la cual se colocará frente a una fuente de calor para acelerar el calentamiento. Así, podrán comprobar que:

- a) El agua en estado líquido de la superficie se convierte en vapor de agua por efecto del calor y asciende a la parte superior de la botella.
- b) El vapor de agua se vuelve a enfriar en la parte superior de la botella y se convierte en gotitas diminutas de agua que forman nubes.
- c) Esas gotas pequeñas se agrupan y dan lugar a gotas más grandes que, por efecto de su peso, vuelven a descender (se “precipitan”) a la parte inferior de la botella. Y así, comienza un nuevo ciclo.

Los recursos necesarios para realizar esta actividad son: botella de agua vacía (1L), rotulador azul y agua.

3.5.2. Segunda sesión: toca apagar las luces

Para comenzar esta sesión, tendrá lugar la Charla sobre la Energía y tras finalizarla se realizará una pequeña actividad llamada “toca apagar las luces”, que consistirá en que los colaboradores colgaremos un gancho en el centro de la puerta para que los alumnos puedan crear mensajes y colgarlos para que la gente los vea antes de entrar. Los niños podrán escoger el mensaje que tiene más interés para ellos puesto que tendrán modelos para poder tomar una referencia. Podrán recortar sus mensajes una vez los tengan decorados, como por ejemplo en forma de hoja, gota de agua, etc. Una vez terminado, le pegaran el gancho para poder ponerlo en sus puertas y así verlo

antes de salir de la habitación, con la finalidad de que se acuerden de apagar la luz en cada momento.

Los recursos que se van a emplear para esta sesión son: hojas de colores para decorarlas, moldes con formas, adornos, tijeras, pegamento y ganchos.

3.5.3. Tercera sesión: la Casa Ecológica

En esta última sesión, tendrá lugar la Charla de la protección del medio ambiente sobre el hogar, llamada “La Casa Ecológica”. La Casa Ecológica es una casa de madera a pequeña escala, la cual cuenta con cocina, baño y sala de estar y la energía que utiliza es suministrada por paneles solares y un aerogenerador. Durante esta sesión, deberán poner en práctica las costumbres que tienen adquiridas y donde podrán corregir ciertos malos hábitos. También será donde se descubran diferentes elementos naturales y ciertos recursos cómo pueden ser los ciclos renovables de agua y energía. Además se recoge el agua de la lluvia para conseguir aprovechar este recurso y se realiza una gestión tanto de recursos hídricos como de residuos domésticos de manera sostenible.

Las actividades son presentadas en forma de representaciones, juegos, talleres, paneles y vídeos informativos, teniendo en cuenta que son alumnos de educación primaria y adaptadas en todo momento a la edad y características de los niños. Los recursos empleados en la sesión han sido: casa de madera, accesorios de la casa tales como cocina, baño o salón, paneles, colores y materiales correspondientes a las actividades que se realicen en la casa de madera.

3.5. Cronograma

Tabla 1

Cronograma de las sesiones y persona responsable de la sesión

FECHA	SESIONES	RESPONSABLES
11 de Mayo 2017 10h-11:30h	Primera sesión: Ciclo del agua	Colaboradores expertos en medio ambiente
12 de Mayo 2017 11h-12:30h	Segunda sesión: Toca apagar las luces	Colaboradores expertos en medio ambiente
13 de Mayo 12h-13:30h	Tercera sesión: La Casa Ecológica	Colaboradores expertos en medio ambiente

3.6. Evaluación de las sesiones

Durante estas sesiones, se pretende realizar una evaluación formativa, “en la que se van modificando, mediante procesos de retroalimentación, todos aquellos aspectos que no están funcionando.” (García y Morillas, 2011, p.119) La herramienta a utilizar será una lista de control, la cual se caracteriza por “la presencia o ausencia de un listado de Rasgos, operaciones o secuencias de acción, tras una atenta observación.” (García Sanz, 2012, p.261) En esta destacaremos una serie de ítems, los cuales consideramos importantes tanto en la realización de las actividades, tanto como en la educación ambiental y concienciación sobre ella.

Tabla 2

Lista de control sobre educación ambiental.

	Sí	No
1. Elige los materiales y herramientas adecuadas.		
2. Mantiene la atención en la tarea.		
3. Utiliza con seguridad los materiales.		
4. Mantiene una colaboración y trabajo en equipo.		
5. Es consciente de la problemática ambiental.		
6. Se sensibiliza con la situación ambiental.		
7. Se relaciona tanto con adultos como con los demás niños.		
8. Demuestra interés por las actividades.		
9. Colabora a mantener limpia el aula.		
10. Intenta reciclar el máximo de material.		

Por lo tanto, pretendemos que los alumnos vayan creando su propio proceso de aprendizaje, mientras vayan realizando las tareas de las sesiones. Una vez finalizada estas sesiones, se les entregará una hoja con una serie de preguntas:

1. ¿Qué os han parecido las actividades sobre educación ambiental?
2. ¿Qué os ha gustado más?
3. ¿Qué no os ha gustado?
4. ¿Os ha gustado el trato de los profesionales?
5. ¿Os parece importante el tema del medio ambiente?
6. ¿Os parece que se puede aplicar en casa?
7. ¿Qué hábitos cambiaríais en vuestra casa, que no se ajustan a la educación medioambiental?
8. ¿Qué otros aspectos sobre el medio ambiente creéis importante para trabajarlo como actividades?

Todas estas preguntas, servirán para comprobar lo que han aprendido, cosas que le han sorprendido, y que creen que pueden cambiar en sus hábitos diarios, para conseguir un mejor cuidado del medio ambiente y sobre todo con la intención de que no sea algo superficial, sino que sea una experiencia la cual recuerden y consigan trasladar a su día a día.

3.7. Resultados esperados.

Con respecto a los resultados que esperamos de esta secuencia, pretendemos que los alumnos tomen conciencia de su entorno, atendiendo al medio ambiente desde una perspectiva universal, puesto que debemos ser conscientes que vivimos en un mundo de todos el cual nos viene heredado de nuestros antepasados, y el cual le dejaremos a los que aún están por venir, por lo que creemos que el adquirir una conciencia cívica sobre el tema, es la única forma de prevenir con este peligro que nos acecha cada día más. No obstante, se pretende obtener un beneficio a largo plazo, por el que se consiga un saber estar en un mundo cambiante, lleno de incertidumbres y en el cual, tenemos el deber como seres que habitamos en él de mantenerlo.

REFERENCIAS

- Arenas Ortiz, M., Hinojosa Pareja, E. F. y López López, M. C. (2013). La carta de la Tierra: Experiencias internacionales de innovación en educación. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 25(1), 79-107.
- Briceño Martínez, J. J., (2012). Retos para la sostenibilidad en el Área metropolitana del Valle de Aburrá de Antioquia Colombia. Percepciones acerca de lo que entendemos por este término y ejemplos de actividades educativas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 9(2), 278-293.
- Briceño Martínez, J. J. (2013). Algunas ideas para trabajar la sostenibilidad desde un enfoque del desarrollo humano. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 508-512.
- Calixto Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1019-1033.
- Educarm. (2017). Plan Regional para la mejora de la Convivencia Escolar 2017-2020. Región de Murcia.
- Fernandes Florêncio de Araújo, M. y Arminda Pedrosa, M. (2014). Desenvolvimento sustentável e concepções de professores de biologia em formação inicial. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 16(2), 71-84.
- García Sanz, M. P. y Morillas, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. REIFOP, 14 (1), 113-124.
- Hernández Prados, M. Á., López Gutierrez, N., y Guerrero Gimenez, C. La educación ambiental en primaria. Proyecto de innovación. I Congreso online sobre La Educación en el Siglo XXI. Eumed.
- Martínez, M. A., y Jaén, M. (2005). Educación Ambiental y resolución de problemas: una aproximación a la perspectiva de los alumnos de Educación Ambiental de la Universidad de Murcia. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 1-5.
- Meadows, D. et al. (1972). Los límites del crecimiento, El país/Aguilar.
- Obaya Valdivia, A. y Ponce Pérez, R. (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. *ContactoS*, 63, 19-25.
- Ortega, P. (1994). Los valores en la educación ambiental. En P. Ortega y F. López, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 27-38). Murcia: CajaMurcia.
- Saura Calixto, P. y Hernández Prados, M. A. (2008). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la educación ambiental. *Teoría de la Educación*, 20, 179-204.
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.

¿QUÉ HA QUEDADO DEL MAESTRO RURAL COMO EXTRAÑO SOCIOLÓGICO Y LOS DESERTORES DEL ARADO?

Noelia Morales Romo

Universidad de Salamanca

noemo@usal.es

RESUMEN

El maestro rural ha recibido una gran atención por parte de quienes se han interesado por la escuela rural, en parte, porque muchos de ellos han sido los propios docentes con más o menos experiencia en el medio.

Durante la primera mitad del siglo XX y hasta bien avanzada la segunda, el maestro era, junto al sacerdote y al médico, una auténtica institución en los pueblos donde trabajaba y residía. Esta visión barojiana del maestro, al igual que su lugar de residencia, han cambiado hoy, al tiempo que otros muchos elementos, que tendremos oportunidad de tratar.

Con esta ponencia pretendemos poner de manifiesto la evolución que ha sufrido la figura del maestro/a del medio rural, partiendo de la doble vertiente de extraño sociológico y desertores del arado hasta llegar al momento actual.

PALABRAS CLAVE: escuela rural; profesión docente; medio rural.

El título de esta ponencia hace referencia a dos líneas opuestas. Por un lado la del maestro rural¹ como elemento “culturizador” ajeno al pueblo, y por otro, la del maestro de origen rural que utiliza el magisterio como vía de escape al entorno rural y a sus tradicionales ocupaciones. Carlos Lerena se refiere a ambas posturas cuando dice:

Tradicionalmente, la figura del maestro ha hecho las veces de puente entre la cultura urbana y la cultura rural, y eso en dos sentidos. Por una parte, los estudios de Magisterio han permitido, en medida mucho mayor que otras carreras clásicas, salir, o si se quiere escapar, de los pueblos españoles. Por otra parte, e invirtiendo el proceso, el maestro rural ha sido la figura que ha encarnado la cultura urbana dentro de los medios rurales. (Lerena, 1987, pp. 451-452).

1. El extraño sociológico.

Ortega refiere la situación del maestro rural del siguiente modo:

Lo mucho que históricamente tienen en común el magisterio y el sacerdocio, la extracción social de clases bajas y medias bajas, la feminización del cuerpo, el carácter ideológico de la profesión y, la condición de extraño sociológico son algunos de los rasgos que explican la compleja situación que conoce el maestro rural. (Ortega, 1995, p. 157)

Para Miguel Grande “el maestro rural, por su situación subjetiva, formación, intereses, etc. y por la situación real del campo es un elemento ajeno al pueblo” (Grande, 1981, p. 158). Este ha sido el sentir de los habitantes del medio rural respecto a los docentes que trabajaban en sus escuelas, y no ha escapado a la percepción de los maestros. Como sociólogos, no podemos dejar de tratar la condición de extraño sociológico del maestro rural apuntada por Lerena (1987).

En un intento de simplificación, el maestro es un extraño sociológico cuando vive en una comunidad de la que no forma parte. Un trabajo de Ortega (1995) cifró en un 78% el porcentaje de profesorado participante en el estudio que había pasado los primeros años de su vida en un pueblo, y que previsiblemente después se habría desplazado a la ciudad para continuar sus estudios.

Carlos Lerena aborda este fenómeno con cierta profusión y lo relaciona con la gran movilidad del maestro: geográfica (productora de desarraigo) y social (con una trayectoria ascendente). Las consecuencias son aislamiento y ruptura con su medio social de procedencia. Reproducimos algunas de sus palabras: “no hay enseñantes en general, como no hay sistema de enseñanza en general, como tampoco hay funciones genéricas de tal sistema: son los grupos o las clases en conflicto las que proporcionan una especificidad propia a cada uno de sus particulares ámbitos” (Lerena, 1987, p. 460). El ámbito rural parece haberse hecho partícipe de estas reflexiones, y los maestros de este contexto se han diferenciado por ciertas particularidades que les han acarreado como colectivo una estereotipación fuerte.

¹ Cuando hablamos de maestro rural no pretendemos realizar una clasificación entre maestros rurales y maestros urbanos, ya que ninguna de las dos categorías existe y ambos han pasado por la misma formación que les permite el acceso a centros situados en cualquier entorno. Se trata simplemente una forma de expresión que simplifica el concepto.

Remontándonos unas décadas atrás, los grandes referentes simbólicos en los pueblos eran el sacerdote, el maestro y el médico, además del alcalde. Durante el franquismo se adjudicó al maestro un papel adoctrinador de las conciencias patrias y católicas. En *La parienta pobre* el comentario de un grupo de discusión revela esta situación: “Sabes tú que antes en los pueblos un maestro y un cura eran algo, y ahora pues somos uno más”. (Ortega, 1995, p. 167)

Resulta un tanto sorprendente este prestigio social del maestro en el medio rural, cuando los maestros han mantenido una queja constante de la falta de reconocimiento profesional por parte de las familias y de la sociedad en general. Hay quienes hablan de una época heroica del magisterio que habría quedado atrás, y a la que haremos referencia en breve. Hoy la docencia en el medio rural es poco valorada entre los propios docentes, quienes en su mayoría consideran los destinos rurales como exilios provisionales a la espera de acumular los puntos suficientes que les permitan un acercamiento a las grandes ciudades, donde suelen residir.

En los tiempos en que los docentes del medio rural se sentían más aislados que nunca, esta situación de marginalidad y desarraigo, se reforzaba también por el fuerte espíritu de cuerpo y el aumento de la tasa de homogamia. Aún más, el aislamiento social y cultural de los maestros que han trabajado en contextos rurales más alejados, pudo producir una idealización de la sociedad, de su profesión..., de ahí el tradicional papel de misioneros que se les ha atribuido durante décadas.

Al respecto hay también visiones como la de Francisco Giner de los Ríos, quien llega a señalar que tratar con niños, estar recluido entre ellos durante largas temporadas, tiene riesgo de cierta infantilización e incluso regresión.

Las políticas educativas han ido introduciendo notables cambios organizativos en la escuela del medio rural: la política de concentraciones escolares, la posterior instauración de los Centros Rurales Agrupados, los CRIE, así como otras medidas que ya hemos tenido ocasión de sistematizar y sobre las que aún haremos algunas precisiones más. El medio rural ha experimentado paralelamente una evolución aún más marcada y, en consecuencia, las escuelas de este contexto y sus profesionales se han visto influenciados por todas estas permutas. Hace dos décadas Sánchez Horcajo ya vislumbraba estos cambios, que hoy son mucho más profundos: “Habiendo cambiado en la actualidad la morfología del enseñante rural y la contextura del medio agrario, se ha verificado, asimismo, una notable modificación en los roles y funciones complementarios asignados al maestro rural” (Sánchez Horcajo, 1985, p. 58)

Pero, ¿Cuáles son las funciones del docente?, ¿son distintas según el contexto? Bourdieu resulta bastante clarificador al respecto:

Todo el sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 95)

Esta función de reproducción de una cultura de la que el docente no es productor, resulta particular en el caso de los docentes rurales que no son de la zona, y

que llegan a ella para infundir a sus habitantes máspreciados, los niños y jóvenes, una cultura de procedencia netamente urbana. Las connotaciones de extraño sociológico proceden de un lado de la procedencia ajena al pueblo de los docentes, pero también de sus sesgos urbanos trasladados sin ningún miramiento a ámbitos, donde –aunque cada vez menos- hay elementos culturales y sociales que pueden influir en la interiorización de los saberes que se premian en la escuela, en las conductas que la rigen y en las que reprocha.

La integración rural entendida como el grado de identificación con los intereses, valores, pautas y formas de vida que caracterizan el medio rural, ha sido –y posiblemente lo sea hoy aún más- una panacea.

Evidentemente la situación de los maestros de escuelas rurales ha cambiado, al mismo tiempo que ha evolucionado con gran rapidez la sociedad rural, como ya dijimos. Recordamos unas líneas de Fernández Enguita:

Hace unos pocos decenios, en España, gran parte de los maestros eran más bien trabajadores autónomos que ponían por su cuenta escuelas en los pueblos, aunque con el apoyo de los ayuntamientos en forma de locales y subvenciones para los alumnos sin recursos económicos. En las escuelas privadas unitarias el maestro era a la vez el empresario y el trabajador, tal vez con el apoyo de su esposa o de algún sirviente; era, en sentido estricto, un pequeño burgués. (Fernández Enguita, 1990, p. 157)

En buena lógica, en aquellos municipios donde el maestro no es un extraño sociológico, sino que procede de la zona, la conoce y es conocido, los escepticismos de la comunidad hacia el docente deberían desaparecer. Contrariamente, un estudio realizado en la Comarca Pallars Sobirá (Lérida), revela que la mayoría de los padres prefiere a maestros que no sean de la zona porque así “*todos somos iguales*” y no hay favoritismos (Knipmeyer, Bueno & Sanromán, 1980). Por tanto la crítica a los docentes por no ser de la zona es sustituida por otras cuando esta circunstancia sí se cumple. El profesor suele ser el blanco de muchas miradas y es difícil que obtenga el reconocimiento que la profesión cree que merece; los medios de comunicación, los padres, el alumnado y la opinión pública en general, se ocupan de ello. Si lo hacen acertadamente o no sería un apasionante tema para debatir, y cuya línea de investigación dejamos abierta.

No obstante, la procedencia rural del docente puede ser un fuerte condicionante para el desarrollo de su actividad profesional en este medio de manera voluntaria, de igual modo que la situación contraria puede determinar una mayor tendencia por desplazarse a un centro urbano.

2. Los desertores del arado.

En la configuración del docente rural, algunas pinceladas ya han sido dadas a través de la condición de extraño sociológico. Continuaremos ahora exponiendo el fructífero yacimiento de docentes que ha proporcionado el medio rural, y ello, más antes que ahora.

Varios estudios sobre el origen social de los estudiantes de magisterio han revelado una serie de características homogéneas. Carlos Lerena los resume certeramente: “Tradicionalmente, el origen social de los maestros ha venido definido por estos tres elementos: origen de clases medias, con una muy fuerte participación de

la sociedad rural y con una significativa presencia del proletariado” (Lerena, 1987, p. 449)

Felix Ortega coincide en la procedencia de clases medias-bajas o clases bajas, y en la masiva presencia rural y añade un elemento más, la elevada tasa de mujeres. (Ortega, 1995). Víctor Pérez Díaz ya había apuntado mucho antes (1972) la procedencia de clases medias tanto urbanas como rurales del maestro rural en los años 60. Esta circunstancia puede guardar relación con el hecho de que el magisterio fue cantera de sacerdotes y funcionarios.

La cuestión es si el origen rural de un docente influye o no cuando ejerce su profesión en el medio del que procede. Todos los profesores cursan sus estudios de magisterio en las ciudades, donde residen al menos durante unos años en los que se impregnan de la forma de vida urbana, sus recursos, sus subculturas, sus valores... Como consecuencia, la trayectoria personal de estos maestros les hace sentirse cualitativamente alejados de su medio de origen. De otro de los trabajos de Ortega, podemos extraer datos como que un porcentaje mayor de los maestros y maestras que nacieron en pueblos se sintieron decepcionados por ejercer su profesión en una localidad rural, frente al de los de origen urbano. (Ortega, 1995)

Son cuantiosos los autores que se han interesado por la movilidad social de los docentes en general, siendo también considerables los que se han centrado en los docentes del medio rural. Por ejemplo, para los franceses Baudelot y Establet el profesorado rural refleja “la típica representación ideológica de la promoción individual; o sea acceso mediante el esfuerzo y el éxito escolar a un desahogo honesto” (Baudelot y Establet, 1976, p. 217)

Sánchez Horcajo (1985) realizó una investigación sobre el profesorado rural de E.G.B. en Castilla y León. Posiblemente sea el estudio más pormenorizado sobre el profesorado del medio rural que se haya realizado en España. Aunque hayan pasado más de 30 años, este estudio nos desvela importantes datos sobre los orígenes de un profesorado, que en muchos casos sigue activo en la actualidad e impartiendo docencia en los municipios castellanoleoneses.

La expresión *desertores del arado* tiene cabida en el trabajo de este autor, quien considera que el profesorado de E.G.B. vuelve al medio rural desenraizado, aunque sus orígenes sean rurales. Se trata de un dato importante, y sobre todo si tenemos en cuenta que el 77.5% de maestros que ejercían en el medio rural en aquel momento remontaban sus orígenes a los pueblos. De ellos, más de 1/3 provenía de municipios menores de 500 habitantes. Queda de manifiesto la sobrerrepresentación del origen rural en los docentes en este medio, tal y como habían señalado Lerena y Ortega. Por otro lado, no hemos de olvidar que el maestro ha representado los valores urbanos de cara al campesinado, independientemente de su procedencia.

En cuanto a la composición por sexo y edad, los estudios de Horcajo revelaron el predominio de mujeres en los niveles básicos y el de hombres en los niveles superiores de Bachillerato. En el medio rural había un predominio de maestras sobre el de maestros. La media de edad en el medio rural no era alta; la causa: el elevado número de profesores en régimen de provisionalidad, situación que sigue siendo habitual en nuestros días, y sobre la que profundizaremos en este trabajo.

Otro dato a destacar: el elevado porcentaje de profesorado rural que permanece soltero (mayor en las mujeres que en los hombres). La soltería de las maestras rurales solía atribuirse a la dificultad de encontrar un compañero equiparable en pequeños

núcleos rurales y al aislamiento sociográfico del hábitat agrario. Hoy podemos asegurar que la situación ha cambiado mucho en este sentido.

La homogamia profesional ha sido una de las características que han sido tradicionalmente comunes entre los maestros y maestras. Esta fuerte tendencia - que no es exclusiva de España: Francia o Inglaterra presentan conductas similares - se produce especialmente en la enseñanza básica. Como posibles causas varios autores señalan la compensación en el prestigio y en la cohesión social por la falta de vínculos con la comunidad local social, o el perfil psicoprofesional, entre otros factores.

Hasta ahora los factores que hemos apuntado de la mano de Horcajo tienen más bien un talante objetivo, pero este autor también se interesó por elementos cargados de subjetividad como la participación en la vida rural, o el reconocimiento por parte de los habitantes del pueblo, que a tenor de las quejas manifestadas por los docentes no parece ser muy adecuado. Insistimos en que muchos de estos aspectos serán abordados cuando sigamos retratando la figura del maestro del medio rural en todos sus perfiles.

Miguel Grande también realizó algunas puntualizaciones sobre el profesorado rural: “Sus intereses son contrarios a los intereses del pueblo, por lo que toman entonces automáticamente una actitud frente al medio, al trabajo, etc., tratando de imponer lo que su profesión les obliga” (Grande, 1981, p. 155)

Junto con otros autores volvió a incidir sobre el tema, en esta ocasión además de una férrea defensa de la escuela rural, se habló de la necesidad de gratificar a los docentes rurales “para que el ser maestro rural no se considere una condena temporal” (Hernández Díaz, Grande, e Infestas, 1984, p. 67).

Carmena y Regidor (1985) realizaron un cuestionario a 516 docentes rurales de ambos sexos, y encontraron un elevado número de maestros que nacieron en la misma provincia donde ejercían su profesión (318) e incluso en el mismo municipio (105). Resumen sus hallazgos en cuatro aspectos que caracterizan al profesor que ejerce en el medio rural:

- La edad y sexo no son variables determinantes del tipo de centro donde ejercen
- Hay un elevado número de maestros que han cursado planes de estudios de cierta antigüedad, comúnmente calificados de poco válidos
- Es equiparable el número de maestros que al comenzar a ejercer su profesión son destinados fuera de su lugar de origen, al de los que desde el principio trabajan en su provincia
- Habría que preguntarse por las razones que llevan a muchos maestros a residir fuera del lugar donde trabajan y a querer ejercer en centros urbanos con preferencia al medio rural.

El profesorado en el medio rural, como podemos comprobar, ha sido objeto de bastante atención si lo comparamos con otros agentes sociales implicados en el proceso escolar, la dirección, los alumnos o los propios padres.

Como podrá apreciarse, cada autor plasma una determinada visión sobre el docente que trabaja en el medio rural, unos lo tratan como “extraño sociológico” y otros se limitan a realizar una descripción de sus principales características definitorias.

3. El docente en el medio rural hoy.

Los textos y estudios de los que hemos hablado en relación al docente como *extraño sociológico* ó como *desertor del arado* son anteriores a los años 90. Un estudio más reciente de Corchón Álvarez (2000), cuando trata de caracterizar al profesorado del medio rural, no enfatiza ninguna de estas dos situaciones. Cuando expone las principales características definitorias del profesorado rural tampoco hace referencia ni a su origen social, ni al género. Menciona la juventud, los objetivos de traslado a la ciudad, la movilidad y provisionalidad o la falta de integración en la comunidad rural.

“El profesorado vuelve al medio rural después de haber recibido una fuerte socialización urbano-burguesa (...) El maestro ha perdido el carácter notable en el pueblo o de intelectual rural para convertirse en un mero profesional público” (Sánchez Horcajo, 1985, p. 65). Estas últimas líneas (escritas hace más de treinta años, recordamos) reflejaban ya un cambio importante en la figura del maestro rural, que ha ido perdiendo sus connotaciones tradicionales, al tiempo que sigue representando los contenidos y modos de vida urbanos, trasladados a los pueblos sin más adaptaciones que las que puedan provenir del buen hacer de los docentes.

Es curioso que Mínguez (2016), se hace eco de la expresión “extraño sociológico” para referirse al profesorado universitario como un profesional no integrado en la estructura social ni identificado con el rol desempeñado.

Nos posicionamos junto a Enguita en su descripción sobre la evolución del magisterio en comunidades locales, recogida en el siguiente fragmento con el que cerramos esta ponencia.

El profesor ya no es un agente modernizador injertado en la comunidad local tradicional, en la que habría de trabajar prácticamente sólo, sino el agente (uno de los agentes) de una institución (el centro) a cuyo alrededor bullen individuos, grupos y organizaciones, con las cuales podría cooperar constituyéndose en nodo activador del proyecto educativo, en el núcleo movilizador de una red, en actor de la escuela-red (aunque también puede, por cierto, enclaustrarse contra viento y marea). (Fernández Enguita, 2008, p. 31).

Bibliografía

- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Ed. S. XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Carmena, J. y Regidor J.G., (1985). *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Fernández Enguita, M. F. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, M. F. (2008). Centros, redes, proyectos. *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía e Akal, 23-39.
- Grande Rodríguez, M. (1981). *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular.

- Hernández Díaz, J.M., Grande Rodríguez, M., & Infestas Gil, A. (1984). *La Educación en Castilla Y León*. Valladolid: Ámbito.
- Knipmeyer, M., González Bueno M. y Sanromán T. (1980). *Escuelas, pueblos y barrios*. Madrid: Akal.
- Lerena C. (Ed.) (1987). *Educación y sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal Universitaria.
- Mínguez, A. M. (2016). La transmisión del currículum oculto en la práctica docente universitaria: contextos socioeducativos de la socialización. A modo de revisión teórica. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 14, 177-190.
- Ortega, M.A. (1995). *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez Díaz, V. (1972). *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*. Madrid: Ediciones Castilla.
- Sánchez Horcajo, J.J. (1985). *El profesorado rural de E.G.B. en Castilla y León*. Madrid: Fundación Santa María, S.M.

COMPORTAMIENTOS Y EFECTOS PSICOLÓGICOS EN ALUMNOS CON MADRES MALTRATADAS

Luz Oyanguren Almada
Universidad Complutense de Madrid
luzoyanguren@gmail.com

Resumen: El maltrato hacia la mujer es una realidad en nuestra sociedad desde hace varias décadas. Actualmente la sociedad ya muestra su disconformidad hacia esta situación y se crean programas y números de atención para la víctima pero, muchas veces, estos casos se dan en madres de familia pero, también son sus hijos los que sufren un maltrato físico directo o un maltrato psicológico de forma indirecta.

Es verdad que cuando nos enteramos que los menores son agredidos por su padre se ponen en marcha una serie de actuaciones para ponerle fin pero hay niños que no sufren un maltrato directo. Entonces, ¿cómo deberíamos actuar para atender a los niños que han presenciado esa violencia? ¿Qué efectos van a sufrir estos hijos de madres maltratadas? Con este trabajo se pretende dar respuesta a esta pregunta y abarcar el hecho de la violencia de género desde la visión del niño hijo y alumno y determinar su afectación.

Palabras clave: *maltrato, violencia, resiliencia, autoestima, interacción social.*

1. La violencia doméstica en los niños

Un alto porcentaje de los niños que viven en hogares donde se produce violencia de género son a la vez, víctimas de manera directa o indirecta de maltrato infantil.

Las consecuencias que se producen de esta situación pueden afectar el desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social y emocional. El maltrato infantil, en relación con la violencia de género en casos extremos, puede llegar al asesinato de estos niños o su secuestro.

En general, si hablamos de desarrollo cognitivo se manifiesta una baja autoestima, indefensión aprendida, problemas de aprendizaje, problemas de egocentrismo, cognitivo y social, y juicios morales heterónomos (Gleason, 1995).

Respecto al desarrollo psicológico podemos detectar dificultades de interacción social, hiperactividad, ansiedad, retraimiento (Gleason, 1995), problemas para interpretar normas sociales, dificultad en la resolución de problemas, inhibición, interpretación inadecuada de la conducta de los demás, dando lugar a una falta de empatía, falta de autocontrol, agresividad con sus iguales, soledad y sin amigos estables (Ochaita y Espinosa, 2004). Los aspectos más agresivos y de conducta suele ser más marcados en chicos que en chicas (Ezpeleta, 2005). Asimismo un estudio llevado a cabo por Peled (1997) desveló que los efectos negativos en estos menores son, a parte de por la exposición a situaciones de abuso a sus madres, también producidos por la dinámica familiar, ya que tienen que desarrollar sentimientos como el miedo, la rabia y la confusión.

Esta situación produce inseguridad y confusión en el niño, y dando lugar al aprendizaje erróneo de los roles de género en relaciones sociales actuales y futuras (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

En ocasiones los niños pueden ponerse de parte del padre, por lo que sufrirían una disonancia cognitiva y distorsión de lo que ocurre dentro del hogar. El agresor puede llegar a ser altamente manipulativo con el niño y crear estas divisiones (Jacobson & Gottman, 1998).

a) *Consecuencias de la exposición directa o indirecta a situaciones de violencia familiar*

Ochaita y Espinosa (2004) realizaron una investigación acerca de cómo afectaba la violencia intrafamiliar según el grado de exposición. Respecto a los niños que sufrían una exposición directa, les producía alteraciones físicas que afectan tanto en el retraso en el crecimiento, alteraciones del sueño y de alimentación y un posible retraso motor.

Respecto a su salud emocional padecían problemas como ansiedad, depresión, baja autoestima o trastorno por estrés post-traumático. En referencia a su capacidad cognitiva se producía un retraso en el lenguaje, debido o influenciado por el absentismo escolar, dando lugar, en muchas ocasiones, al fracaso escolar. Todo ello estaba relacionado con problemas conductuales como la falta de habilidades sociales, agresividad, inmadurez, delincuencia y llegando a tener más posibilidades de ser consumidores de drogas o al suicidio. Haciendo alusión a la exposición indirecta, en esta investigación se muestra cómo se produce una situación de negligencia y abandono de los niños y las niñas debido a que los agresores tienen una incapacidad de establecer una relación con sus hijos. Esto da lugar a una falta de apego por parte de los niños.

Según Lastra y Martínez (2011) la infancia y la etapa de preescolar, se plasma en el apego desorganizado, ya que esta situación produce miedo y ansiedad provocando desconfianza y abandono emocional. En esta etapa son capaces de diferenciar la realidad de la fantasía por lo que se puede derivar a un sentimiento de culpabilidad.

Hay que tener en cuenta que las reacciones en cada niño son muy diferentes y dependiendo de las interpretaciones de cada uno pueden tener signos diferentes de lo que ocurre en el hogar. Por otro lado, es importante tener en cuenta que cada niño es único y su reacción será distinta. Puede que unos niños presenten las consecuencias citadas anteriormente, mientras que, otros niños, presentan signos de resiliencia ante una situación de violencia de género.

2. Influencia en el aprendizaje

a) ¿Adquisición de ese mismo comportamiento?

La familia influye principalmente tanto en la educación del niño como en su comportamiento. La familia forma parte del núcleo del desarrollo del niño, la parte más cercana a él y a su entorno, siendo, en la mayor parte, la socialización primaria del individuo, en la que más se fija y de la que más aprende.

Esto quiere decir que conforme una familia actúe con el niño de una u otra manera, este niño se verá enormemente influenciado en su aprendizaje en cuanto a ese comportamiento que observa.

La niñez del niño es clave para su desarrollo, pues es la época en la que aprende a vivir en sociedad, las costumbres, valores principales de actuación etc. Este estilo de aprendizaje social del niño se adquiere del ambiente más cercano a éste, generalmente del núcleo familiar. Si un niño observa un comportamiento específico de sus padres tenderá a imitarlo. Esto se ve hasta en uno de los procesos más importantes del desarrollo del niño, el juego. Como ya indicaba Bandura (1960) y, posteriormente, Bandura y Walters (1974), muchos de los juguetes de los niños están basados en la reproducción de las actuaciones de los mayores en su día a día (cómo jugar a papás y mamás o a las cocinitas), donde el niño aprende imitando a los adultos y va adquiriendo a su vez su rol en la sociedad. De modo que, inevitablemente, los niños adquieren comportamientos similares a los reproducidos por los padres en su presencia, formándose así su propia personalidad, obteniendo tanto las buenas como las malas conductas de su núcleo cercano.

b) La violencia familiar como modelo de aprendizaje:

En muchas familias existe la violencia, y esta violencia es presenciada por el niño, donde éste puede adquirir esa violencia familiar como principal modelo de aprendizaje y de conducta. El niño se cría en un ambiente hostil, donde generalmente presenta abusos y estos abusos pueden ser entendidos por el niño como normalidad, pudiendo reproducir él en su vida adulta. También influyen los traumas psicológicos que se puedan producir en el niño debido a ese estilo de vida.

La situación familiar incita al niño a adquirir una forma de pensamiento conforme a las actuaciones a las que se expone, donde el niño aprende que el hombre es superior, más fuerte, que la violencia es la solución y que el papel masculino es el dominante frente al papel femenino que es meramente insignificante. El niño observa como es el padre quien impone disciplina en el hogar y como la mujer no manda nada, y tampoco hace nada para remediarlo, o que, aún intentándolo, no consigue nada de ello. Esto se refleja en el niño de forma que este aprende que la mujer tiene la culpa del trato que recibe, y que tampoco ayuda al niño en los casos en los que él pueda ser la víctima, adquiriendo una conducta en la que se puede crear cierto odio hacia el papel femenino. Esta conducta negativa puede afectar gravemente al desarrollo del niño teniendo problemas en las relaciones sociales como abandono o rechazo, o creencias muy cerradas y parecidas a la del padre, obstaculizando su forma racional y de adquirir un aprendizaje y pensamiento propio.

3. Detección

La detección de los niños y niñas que son expuestos a violencia doméstica puede llegar por varios caminos. El más común es que la madre revele la propia situación familiar. Por otro lado, se puede detectar el problema gracias a la colaboración del profesor, pediatra u otro profesional especializado y/o porque el niño/a lo revele.

Los hijos e hijas de un maltratador crecen inmersos en el miedo. Son candidatos al diagnóstico de toda la variedad de trastornos por estrés postraumático, depresiones por desesperanza o de posibles trastornos de personalidad. Muchos estudios determinan que estos niños presentan conductas agresivas, de miedo o antisociales... Para mejorar esta detección se debe prestar atención a los problemas y síntomas que padecen los menores a través de un listado elaborado por la ONG *Save The Children*: Problemas de socialización; síntomas depresivos; miedos o presentimientos; alteraciones del sueño; síntomas regresivos; problemas de integración en la escuela; respuestas emocionales (como rabia o cambios de humor); estrés postraumático; y por último, asumir roles parentales y protectores.

En etapas escolares se puede detectar a través de distintos indicadores:

- En **preescolar**: se asocia a irritabilidad excesiva, regresión en el lenguaje y control de esfínteres, problemas de sueño, ansiedad de separación, dificultades en el desarrollo normal de la autoconfianza (Osofsky, 1999). Observan la realidad sin comprenderla.
- En **edad escolar**: muestran síntomas de ansiedad, depresión, conducta agresiva y estrés postraumático (junto con otros problemas expresados en la etapa preescolar).
A medida que crecen tienen mayor riesgo de presentar fracaso escolar o cometer actos vandálicos (Osofsky, 1999). Afecta sobre todo al desarrollo socioemocional. Hay un cuestionario interactivo llamado *Gabi* de 6 a 11 años (es una adaptación al español de Dominic Interactive) y presenta un formato audiovisual con dibujos sobre un niño/a llamado *Gabi* y cada ítem representa una situación que le ocurre al personaje y el niño debe contestar si le sucede lo mismo.
- **Etapas adolescente**: es una etapa con mayor índice de actos vandálicos y tienden a justificar el uso de la violencia en sus relaciones amorosas.

Por lo tanto, se dan una serie de desajustes en su integración escolar. Estos desajustes los traducimos en problemas de rendimiento académico, absentismo escolar, falta de motivación, atención y concentración, unidos a la escasez de habilidades sociales para interactuar tanto con adultos como con iguales. La figura del profesor y el centro escolar van a jugar un papel fundamental a la hora de detectar e intervenir aquellos síntomas nombrados y transformar dicha realidad.

4. Intervención: tratamientos y ayudas

A la hora de realizar una intervención con hijos e hijas de mujeres que han sufrido maltrato hay que tener claro que no todos los casos son iguales y que no siempre se van a solucionar o se va a dar una ayuda de la misma forma. Cada persona tiene su tiempo y su espacio y es algo que hay que respetar a la hora trabajar.

Principalmente se trabajará con los hijos como sujetos de atención, como protagonistas de la historia, no como acompañantes de su madre, víctima, únicamente. La intervención con los hijos e hijas se puede hacer desde dos perspectivas: una más directa sobre las secuelas de los hijos y una intervención indirecta a través del trabajo con las madres para ayudarles a reconstruir, en casa de se haya roto, y mantener la relación con sus hijos. El trabajo con los niños va a realizarse de forma paralela al trabajo con la madre. Esto puede darse a través de talleres y juegos, actividades lúdicas y sobre todo terapia familiar e individual. El Instituto Aragonés de la Mujer & Fundación ADCARA (2011) apuntan que en una intervención lo importante es crear lazos de confianza con el niño, respetando el espacio y el tiempo que necesite para afrontar la situación.

Los niños suelen dudar de un adulto y temen enfrentarse a sus padres, y además en estos casos, entran en juego otras variables como el miedo por su propio bienestar o el de su madre, por tanto lo que deberemos hacer será: “Evaluar el daño que ha sufrido el niño a través de la observación, cuestionarios...; Determinar cuál va a ser la prioridad de intervención en relación a lo que necesita el niño; Decidir qué intervención se va a llevar a cabo y cómo se va a realizar; Formar un vínculo con el niño de confianza con el objetivo de que se sienta seguro y entendido y capaz de expresarse.” (p. 76).

Un término que debe quedar claro a la hora de realizar esta intervención va a ser la **resiliencia** que, según La Guía de Intervención con menores víctimas de violencia de género (2012), es la manera en la cual los niños se enfrentan a situaciones traumáticas sin que les

afecte completamente a sus cualidades mentales, afectivas, cognitivas y conductuales respecto a su crecimiento y desarrollo.

La resiliencia va a proporcionar criterios de actuación con los niños y niñas y sus madres y también, criterios para la aplicación de recursos por parte de los profesionales. (Barudy., & Dantagnan. 2005). En el diagnóstico de posibles daños en el niño, el profesional debe saber que existen determinados test como el Test de Machover que permite, a través de dibujos de la figura humana, examinar el autoconcepto y su propia imagen o el test de la familia en el que el dibujo de las familias tiene un gran valor diagnóstico porque nos permite conocer cómo ve a su familia, la afinidad que hay entre sus miembros y aspectos emocionales. (Instituto Aragonés de la Mujer. &. Fundación ADCARA , 2011). Tras la valoración y evaluación, se obtiene un diagnóstico en el caso de existencia de algún síntoma psicológico de importancia, si no se manifiestan síntomas, debe valorarse un seguimiento continuo por si presenta síntomas posteriormente.

Se recomienda un programa psicoeducativo orientado al aprendizaje de formas de comportamiento y de relación, manejo y control de los impulsos, confianza y estima de sí mismo y de los demás. En función del resultado de la evaluación se dará un tratamiento u otro, pero, en general, el trabajo terapéutico con hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género tiene como objetivo primordial potenciar las capacidades resilientes, las que les resulten más positivas para superar la experiencia vivida. (Instituto Aragonés de la Mujer. &. Fundación ADCARA , 2011, pp. 82-83). Pero también, abordar al niño en su totalidad, englobando su contexto y sus sentimientos, por tanto es necesario también valorar la intervención desde el ámbito escolar: ofrecer la posibilidad de que se sienta escuchado y de hablar con alguien, proporcionar ayuda para reconstruir unos valores sobre la violencia y para mejorar su autoconcepto y la seguridad en sí mismo, además de la ayuda pertinente en relación con las materias regladas de la escuela. (San Martín, C.; Carrera, A., & Pueyo, N., 2009, p. 18).

Referencias bibliográficas:

- Bandura, A. , Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria., San Martín,C., Carrera,A., & Pueyo,N. (2009). *Guía de detección de la violencia de género desde el ámbito educativo. Un instrumento para el profesorado*. Cantabria: autor.
- Espinosa, M^a, A., Ochaíta, E. y Ortega, I. (2003). Manual formativo para la promoción de la no violencia. Madrid: BICE-Plataforma de ONG de Infancia Proyecto DAPHNE.
- Espinosa, M^a, A. (2005). *Las hijas e hijos de mujeres maltratadas: consecuencias para su desarrollo e integración escolar*. [archivo PDF]. Recuperado de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20Las%20hijas%20e%20hijos%20de%20mujeres%20maltratadas.pdf
- Ezpeleta, L. (2005). Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo. Argentina: Masson.
- Ezpeleta, L., Olaya, B., Osa, N., y Tarragona, M^a, J. (2008). Protocolo de evaluación de niños y adolescentes víctimas de la violencia doméstica. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 123-135. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1544.pdf>
- Gleason, W. (1995). Children of battered women: Developmental delays and behavioral dysfunction, *Violence and Victims*, 10, 153-160.
- Instituto Aragonés de la Mujer., &. Fundación ADCARA. (2011). *Una mirada hacia los hijos e hijas expuestos a situaciones de Violencia de Género*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Mujer.
- Jacobson, N., y Gottman, J. (1998). When men batter women: New insights into ending abusive relationships. New York: Simon & Schuster.
- Jaffe, P., Wolfe,D., y Wilson, S. (1990). Children`s of Battered women. Newbury Park, C.A.: Sage
- Lastra, C., y Martínez, E.M. (2011). Las hijas e hijos como víctimas directas de la violencia de género. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M^a.A. (2004). Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño.

- Osofsky, J.D. (1999). The impact of violence on children. *The future of children*, 9, 33-49.
- Patro, R. & Limiñana, R.M. (2007). Víctimas de violencia familiar. Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas, *Anales de psicología*, (21), 11-16.
- Peled, E. (1997). No más víctimas secundarias. En J. Edleson y Z. Eisikovits (Eds.), *La mujer golpeada y la familia* (pp. 179-221). Barcelona: Granica.
- Save the children. (2011). En la Violencia de Género no hay una sola víctima. Recuperado de www.savethechildren.es
- Servicio de Coordinación del Sistema Integral contra la Violencia de Género. (2012). *La Guía de Intervención con menores víctimas de violencia de género*. Islas Canarias: Instituto Canario de Igualdad.

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

M.^a Ángeles Hernández Prados
José Santiago Álvarez Muñoz

Universidad de Murcia

RESUMEN

Aunque muchas son las dificultades que aparecen dentro de la relación escuela-familia, cada vez se da más protagonismo a las familias dentro de los centros educativos. No obstante, dentro de los contextos educativos no formales las familias no ocupan un lugar de relevancia puesto que éstas se ven personificadas como meros consumidores que ponen al servicio de sus hijos un producto para el entretenimiento. Sin embargo, se ha de dar un giro a la situación dado que las familias deben ser un grupo de enclave que sea parte activa, acompañante y participativa del tiempo libre elegido y disfrutado de sus hijos, puesto que el disfrute de este tiempo es un tesoro para el bagaje de experiencias del entorno familiar. El rango de participación de las familias puede ir desde la mera información de los padres hasta la propia gestión y organización de la asociación desde las familias, ubicando un abanico de posibilidades de actuación entre estos dos polos. De esta forma, se aporta una serie de iniciativas y experiencias que sirvan como marco de referencia con acciones que van desde la propia gestión de la asociación a la formación de escuela de padres. Finalmente, se apuesta por que se dé una transacción de ideas desde el contexto formal al no formal, desarrollo de entorno de trabajos en comunidad y, por último, una mayor divulgación científico-práctica que promulgue la difusión y extensión de la implicación y participación familias dentro de entidades de diferente naturaleza.

Palabras clave: educación no formal, familia, adolescentes, participación

1. INTRODUCCIÓN

La tradicional asociación entre educación y escuela, aún continua siendo un gran lastre para la investigación educativa. Aunque se ha reconocido ampliamente que el concepto de educación trasciende los muros de la escuela y que su única dependencia es con el ser humano en su totalidad, es decir, teniendo en cuenta las distintas etapas evolutivas por la que atraviesa, sus ritmos y dimensiones de aprendizaje (inteligencias múltiples), su condición histórica que le ubica en un contexto con unas peculiaridades y circunstancia que le determinan y configuran, así como su propia mismidad, todavía continua enmarcándose comúnmente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar y es ahí donde se concentra la mayoría de la investigación y producción científico-educativa. De ahí que la problemática de la participación de las familias en la educación de sus hijos se circunscribe generalmente a la relación familia-escuela.

Hablar de la relación familia-escuela es entrar en un terreno pantanoso, en el que abunda la investigación, pero en el que confluyen diversidad de intereses, percepciones, variables, dimensiones y aspectos a contemplar, así como diferentes modelos de participación desde los que proceder. Por lo tanto, nos encontramos, cuanto menos ante un tema complicado y poliédrico. Los estudios señalan que si bien es cierto que en el pasado familia y escuela se movían en un modelo conservador y homogéneo, en la actualidad se hace mención a un distanciamiento o ruptura de la comunicación entre ambas.

Algunos hablan de relaciones tensas y conflictivas (Pepe y Addimando, 2010), otros de temores e incertidumbres que favorecen el aislamiento contextual y frenan la colaboración (Rodríguez-Ruiz, Rodrigo-López y Martínez-González, 2015), pero en cualquier caso, todos coinciden en señalar que a pesar de las buenas intenciones de las políticas educativas que apoyan la importancia de la participación de las familias en los centros educativos como factor de calidad, no se consiguen los resultados esperados, situándose la participación familiar por debajo de los límites de lo deseable. Dicho con otras palabras “a pesar de que la participación aparece como una prioridad en las políticas educativas de todos los países, también se constata que en la mayoría de ellos se detectan problemas para que ésta sea real y efectiva” (Vallespir, Rincón y Morey, 2016).

Algunas de las razones que se han señalado para esto han sido:

- La conciliación familiar supone una de las principales problemáticas del siglo XXI en las familias puesto que cada vez más los padres se ven desbordados con lo laboral descuidando otros ámbitos como el educativo, mermando su disponibilidad y participación para este ámbito (Rodríguez, Martínez González y Rodrigo López, 2016). En esta misma línea, Hernández y López (2006, 7) exponen que “la jornada laboral de los padres es, la mayoría de las veces, incompatible con la jornada escolar, lo que imposibilita la participación de los padres en las actividades escolares de los hijos y se traduce por éstos y sus profesores, en un desinterés hacia su educación”
- Los nuevos modelos familiares o la existencia de más contextos desfavorecidos que aumentan las responsabilidades dentro del hogar por parte de los padres o madres (Alonso, 2014).
- La actitud reticente de los educadores a participar con las familias (Colas y Contreras, 2013).
- La indiferencia de los padres ante las responsabilidades educativas de sus hijos (Vallespir, Rincón y Morey, 2016).

Asimismo, queda verificado que las transformaciones experimentadas por las familias en las últimas décadas poco han favorecido la implicación de las familias en las cuestiones educativa de los hijos. Al respecto, García, Gomariz, Hernández y Parra (2010) señalan el materialismo y consumismo imperante en las familias, el biempleo familiar, la complejidad de relaciones que se establecen en algunos tipos de familia, la delegación de la función educativa de los hijos en los abuelos, etc. La imagen que se dibuja de esta familia individualista, acomodada, con responsabilidades diluidas o light en lo que respecta a la educación de los hijos entra en contraposición con la descripción que realiza Marina (2006) de las familias inteligentes, en las que todos sus miembros se sienten más seguros y felices, ya que se implanta unas normas de vida, unos valores sociales y una ética rectora del comportamiento, así como lazos de afecto, de colaboración y de comunicación.

El lenguaje que emplean ambas instituciones para ejercer su función educativa es diferente. La educación familia se caracteriza por ser informal, no planificada, centrada en experiencias, apoyadas en el saber común, entre otros aspectos, mientras que la escuela se encuentra anclada en la planificación, centrada en el conocimiento científico-académico, avalada por una formación profesional y especializada. Sin embargo, los ámbitos de la educación no solamente hacen mención a la educación formal. La educación es un arte que debe perfeccionarse, constituye en un espacio vital de transmisión de conocimientos, capacidades, valores, actitudes, destrezas, así como normas de comportamiento susceptibles de posibilitar que la persona alcance una armonía entre su felicidad individual y social, y en esta empresa están implicados numerosos agentes educativos que intervienen desde diversos ámbitos de actuación (Valdermoros, Ponce, Ramos y Sanz, 2011).

Se considera que esta cuestión de la participación es susceptible de trasladarse al ámbito de la educación no formal en cualquier de sus modalidades: deportivas, ocio, lúdicas, culturales...No solo por los rasgos que comparten la educación formal y no formal, sino porque la educación en el contexto familiar responde más a los rasgos de la educación informal, encontrándose esta más cercana a contextos más flexibles, abiertos y comunicativos. Así pues, dentro en el ámbito de la educación no formal, el estudio para verificar la idoneidad del ocio físico-deportivo para el fomento de valores sociales dirigidos a optimizar la sociabilidad y la convivencia de los adolescentes desarrollado por Valdermoros, Ponce, Ramos y Sanz (2011) consideran que la familia constituye un agente cardinal de este proceso “en cuanto a su influencia en la motivación y situación de práctica de los mismos, constatándose un aumento de la probabilidad de adherencia y continuidad en este tipo de prácticas si la familia posee un estilo de vida activo” (p.35).

En el ámbito científico, la participación de las familias ha sido abordada, en la mayoría de los casos, desde una perspectiva escolar desatendiendo el resto de los ambientes educativos que ahondan en nuestra sociedad. Por ello, con el fin de otorgarle más relevancia y ser modelo de buenas prácticas para otros modelos educativos, daremos un recorrido teórico-práctico sobre las luces y sombras de la participación familiar en los contextos educativos no formales como las asociaciones para llegar, finalmente, a la extracción de una serie de conclusiones que hagan esta comunicación una de las primeras referencias de la participación familiar en los contextos educativos no formales.

2. LA IMPORTANCIA DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR

Nadie se cuestiona hoy día la relevancia de la participación en el funcionamiento de las sociedades, independientemente de la finalidad innovadora, renovadora o conservadora que pueda impulsar la acción participativa. De hecho, construir el desarrollo cívico dentro de una sociedad implica la descentralización

del poder de los gobiernos para potenciar y enfatizar la importancia de la participación y la responsabilidad de todos, incluidas las asociaciones de la sociedad civil, en el desarrollo de competencias para los asuntos sociales, sin abdicar el poder y la responsabilidad por los asuntos generales para los que han sido elegidos (Tourrián, 2010). En esta misma línea Huberman (1973) afirmaba que los sistemas e instituciones que no promuevan la participación activa de los miembros que los componen no pueden lograr éxitos favorables, sino marginales.

Por todo ello cabe señalar que la importancia de la participación en todos los sectores de la sociedad, es tanto una obviedad como una necesidad. Su importancia en todos los sectores de la sociedad implica uno de los deberes que deben cumplir la ciudadanía para hacer nuestra sociedad cercana y lejana un mundo mejor desde los diversos planos y ámbitos que sobre ésta ahondan (Veloz Espejel, 2007). Pero la relevancia de la participación no es solo una cuestión de derecho claramente defendida y constituida en la teoría de la democratización, no ha de valorarse exclusivamente desde el punto de vista normativo, ya que desde una perspectiva educativa, lo realmente interesante es el capital social y humano que se desprende de la misma, entendida según Funes (2011, 171) como el:

“conjunto de valores, comportamientos y actores que inciden en la cooperación, la confianza y la defensa de los bienes públicos, atribuyendo a las asociaciones un lugar privilegiado dado que en ellas se aprenden importantes virtudes cívicas que benefician al conjunto social, mejorando la calidad de la democracia”.

Como ya se expuso en otra ocasión, la participación goza de la universalidad que le confiere su deseabilidad y valiosidad, convirtiéndola en meta y contenido de la educación, pero también de la diversidad de formas en las que ésta puede materializarse, otorgándole un carácter ambivalente, impreciso y ambiguo (Hernández, Gomariz, Parra y García, 2016). En la actualidad, dos son las esferas que resaltan en gran parte de los adultos de la sociedad actual: la familia y el trabajo. Dos ámbitos de relevancia pero que entre ellos son muchas las dificultades que emergen para su combinación. No obstante, en pro de no descuidar la figura de la familia se ha de atender a todos los aspectos sobre los que se sustenta este agente social, uno de ellos y de los más importante es la educación de sus progenitores. Éstos deben ser agente activo que vaya un paso más de lo terrenal, es decir, de la mera asistencia, sino que se articulen como parte activa y dinamizadora de la comunidad escolar.

A participar se aprende participando, es un saber hacer que sólo se aprende en la praxis, en la experiencia, sólo así se puede generar una cultura de participación que constituya a la vez en una seña de identidad del centro (García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010). La participación como valor es transferible a distintos sectores de la vida cotidiana. Dentro del ámbito escolar, la participación familiar es definida como el interés y valor que los padres otorgan a la labor educativa para el desarrollo integral de sus hijos desempeñada por el centro escolar, así como la implicación real y activa de los padres en las actividades del aula (Zabalza, 1998).

En función de la dinámica y el papel de las familias dentro de la comunidad educativa, emerge el papel de las familias de una forma u otra. Son muchas las variables sujetas a ello en función del rol que éstos ejercen, en este caso Colas y Contreras (2013) destaca una tipología de acuerdo a la actividad e involucración de las familias en este ámbito educativo. En primer lugar, destaca el papel de las familias como consumidores que dejan a sus hijos en un servicio que lo conceptualizan como un producto comercial. Una segunda tipología son las familias clientes las cuales declinan la total responsabilidad educativa de sus hijos en ese momento y espacio sobre los responsables. Dando un paso más hacia la involucración familiar, encontramos las familias participantes, éstas son las que se implican en la actividad educativa de sus hijos colaborando y participando en propuestos. Por último, cabe destacar las familias socias que representan el máximo grado de implicación y participación familiar, éstas consideran la educación un enclave de desarrollo colaborativo entre todos los agentes involucrados.

Los niveles de participación de las familias también se encuentran condicionados por diversas variables (género, nivel de estudios de los padres, posición en el orden de hermanos, país de origen, etc.), entre las que cabe señalar la edad o etapa educativa en la que se encuentre. En este sentido, cuanto menor es la edad del niño, mayor es el nivel de implicación, lo que contribuye a mantener unos niveles de participación familiar más elevados en la etapa escolar de infantil. Sin embargo, a pesar de mostrar una actitud positiva hacia las tutorías, las familias de infantes escolarizados destacan su falta de participación para establecer una educación compartida con los educandos en el centro, así como la necesidad de algunas mejoras en los procesos comunicativos, haciendo hincapié especialmente en la necesidad de un espacio adecuado para las reuniones con las familias, establecer y comunicar previamente un orden del día, mayor presencia de los especialistas y destinar un tiempo considerable a la atención de ruegos y preguntas (Hernández, Viudez y Guerrero, 2015).

Pero el ámbito educativo de los niños y adolescentes no sólo está envuelto por la acción de los centros educativos, cada vez están más presentes las dimensiones que ocupan la educación no formal, iniciativas formativas envueltas en un ambiente recreativo donde su relevancia recae en que son actividades que normalmente se realizan y mantienen por decisión propia del progenitor. En el ámbito de la educación no formal, las asociaciones son el máximo exponente de representación. La diversidad de funciones y fines educativos que abarcan las convierten en un recurso polivalente que facilitan experiencias relacionales, de compenetración y acogida, de ahí que el componente relacional y emocional se encuentre presente en todo momento. Por ello, coincidimos con Rubio (2008) cuando afirma apoyándose en las lecturas de otros autores que las asociaciones:

Constituyen un nicho de interacciones, posibilitando a las familias e individuos unas relaciones emocionales, que se convierten en un recurso cotidiano en el tiempo. Son la red a la que se puede recurrir en caso de necesidad y con quienes no se tiene contacto hasta que no se presenta la necesidad (Rubio, 2008, 310).

La realidad de la participación en las asociaciones se configura como medio educativo de transacción de una serie de valores y aprendizajes que serán de gran valor, contenidos que serán abstraídos de una mejor forma si se cuenta con la participación e involucración de los padres. No obstante, García, Gomariz, Hernández y Parra (2010) resaltan por parte de las familias un mayor consumismo en los servicios de educación no formal, tendencia causada por la principal finalidad de ocupar el tiempo libre de sus hijos siendo meros compradores de un producto. El movimiento asociativo infantil y juvenil apuesta por un modelo de funcionamiento basado en el trabajo en red, método que apuesta por la instauración de enclaves de cooperación y comunicación. Si se incorpora la familia dentro de esta metodología ayudará a la conformación de comunidades de aprendizaje, ambiente donde se ven incorporado todos los agentes educativos de relevancia en el niño/a ayudando a la obtención de una serie de beneficios que potencia la acción educativa integral.

Las familias actúan de puente aproximando la vida en comunidad, el voluntariado, el asociacionismo a las nuevas generaciones, favoreciendo no solo la toma de contacto inicial, sino también la motivación, el interés, así como un mayor aprovechamiento de las experiencias de encuentro educativo que en ellas se producen para promover el desarrollo de las fortalezas humanas. El sentimiento de pertenencia y el bienestar de los menores en las acciones desempeñadas por las asociaciones, y en consecuencia su interés y continuidad en las mismas, va a estar mediatizado por las familias. La familia “no es solo un grupo pasivo demandante y receptor de los recursos (cuando los recibe), sino que se ha convertido en el primer recurso que debería responder a las necesidades de todos los componentes” de la misma (Rubio, 2008, 314).

La involucución de las familias se puede dar desde un amplio rango de actuaciones que se aglutinan en tres acciones las cuales se pueden dar de forma simultánea no son excluyentes entre ellas. La primera y más básica es la informativa, los padres son conocedores de todo lo que es llevado a cabo, los fines y objetivos y otros datos de relevancia. Avanzando un poco, resaltan acciones que supone la personificación de las familias como un apoyo de importancia para todas las labores de gestión o preparación. Desde una perspectiva más protagonista, dándole un papel más activo y decisorio, los padres serán parte ejecutante de la gestión y organización de parte del proyecto, es decir, son parte diseñadora de la propia entidad. Tres perfiles que van avanzando en protagonismo e involucración desde un sujeto pasivo y oyente hasta una propuesta donde las familias se perfilan como grupos activos y dinamizadores (Viguer y Solé, 2015).

Dentro del ámbito educativo no formal, resaltan las entidades o grupos que trabajan con el grupo de alumnado con necesidades educativas de diferente índole. Éstas resultan un recurso de apoyo, formación y orientación no sólo para los destinatarios sino también para las familias repercutiendo finalmente en una mejor salud, en todos los sentidos, para los usuarios y su entorno familiar, se configura así como una verdadera comunidad educativa. Esto es una evidencia más de lo importante que supone la participación de las familias en el desarrollo del niño y lo clave que esto supondrá para el posterior desarrollo, siendo este tipo de iniciativas las que hacen la labor educativa de las familias una tarea cada vez menos ardua y más identificada como un medio de placer y compartir (Camacho y Echevarría, 2015).

Cabe destacar que todo lo mencionado anteriormente pone en alza el valor de la implicación familiar desde un medio educativo distendido y afín a las preferencias de los hijos. Se constituye como una forma más de vivir momentos, aquellas vivencias que para los progenitores son esenciales y tienen una mejor experimentación si los padres están presentes para que sea un disfrute compartido. De esta forma, todo ello pasará a formar parte de nuestro baúl de experiencias, un elemento que nadie nos puede quitar pero que, si

no se aprovecha, no se podrán sacar los beneficios que de éstas se derivan puesto que, como dice el dicho, el tiempo es oro y, en este caso, si no se usa no se podrá recuperar.

3. EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO NO FORMAL DE LA EDUCACIÓN

1. Centros juveniles Áncora: El Centro Juvenil Áncora desde hace 5 años cuenta con unas sesiones informativas (una al trimestre) que orientan sobre la temporalización y las finalidades de la acción asociativa en el curso presente. Además, resalta la conformación del Equipo de Padres, es decir, un grupo de padres de la asociación que se encargarán de realizar las tareas de gestión tales como elaboración de comidas, compras o materiales concretas, una de sus principales acciones es la elaboración de los decorados para el musical. Por último, se resalta la realización de actividades puntuales en la cual las familias son parte protagonistas de éstas, realizando actividades por y para éstas, teniendo en cuenta cada uno de los integrantes que la conforman.
2. Asociación de dislexia y otras dificultades de Aprendizaje de la Región de Murcia (ADIXMUR): Todos los años lleva a cabo la realización de un taller para padres, una iniciativa formativa que se centra en aportar herramientas para que éstos sean capaces de enfrentarse a las tareas escolares frente a sus hijos. Un medio que posibilita la oferta de una mejor atención educativa desde el hogar dado que las familias se dotan de los recursos para poder atender a las dificultades de sus hijos. De esta forma se ayuda a que se establezcan mecanismos de coordinación educativa entre la asociación, la familia y la propia escuela del niño/a.
3. Fundación MAPFRE: Ésta facilita en su página web la realización de una serie de actividades culturales a realizar en familia en función de las edades de los hijos/as de manera que se adapta a sus necesidades y características de su momento evolutivo. Cada una de las etapas pasará por diferentes museos con exposiciones de pinturas y fotografías acompañadas de actividades dinámicas que incentiven la motivación por el arte y, a su vez, implique el desarrollo del trabajo en equipo por parte de los miembros de la familia.
4. FEAPS: Esta organización se centra en las personas con discapacidades mentales. Una de los ejes de actuación son las familias a las cuales ofrecen un servicio de orientación y formación que posibilite potenciar sus recursos de actuación con sus hijos/as. Destacan actividades como los talleres de padres o hermanos pero la que más resalta es el congreso de familias de FEAPS, es decir, se le incluye un evento a partir del cual las familias pueden ser capaces de compartir y aprender con otras familias partiendo de las vivencias y experiencias de cada una. Se configura como un punto de encuentro por medio de los cuales discutir sobre varios temas de interés para construir un mejor desarrollo y maduración de sus hijos.
5. Salobre-Asociación Cultural: Entidad de ocio y tiempo libre dedicada a los niños y jóvenes de los 8 a los 17 años en el municipio de Cartagena. Señala la curiosidad de que el equipo directivo de la asociación está conformado por padres, es decir, estos son los directivos que se encargan de llevar la capacidad de decisión y organización. Con más razón aún las familias ocupan un lugar muy importante desarrollando mini tertulias o conferencias para que los padres compartan sus preocupaciones acerca de la educación de sus hijos o el entorno familiar. Resalta como una tradición en la asociación, la celebración del concurso de villancicos por familias.
6. Asociación Mentes Abiertas: Ésta conforma una escuela de padres como uno de sus ejes de actuación de mayor importancia, siendo uno de los pioneros de estos organismos en los entornos de educación no formal. Supone un espacio de reflexión y compartir que favorece la interacción y, por consiguiente, la construcción de aprendizajes. Su formación se centra en la mediación de conductas y en la inclusión de hábitos dentro del entorno familiar a partir de una metodología activa y práctica que parte de sus propias experiencias.

4. CONCLUSIÓN

Cabe destacar que se ha de ampliar la acción científica e investigadora en relación a la participación familiar en contextos educativos diferentes al de la escuela puesto que apenas se da la presencia de publicaciones que aborden este tipo de experiencias. Tal situación denota un desconocimiento total de este tipo de iniciativas que deberían ser trabajadas desde las propios centros de estudios superiores y las instituciones de investigaciones sociales y educativas de cara a darle una difusión que incremente su

aparición en contextos educativos de naturaleza distinta al del colegio y no queden como acciones puntuales que no desarrollan ninguna repercusión sobre el mundo educativo.

Esta escasa difusión se da a raíz también de la presencia de una participación cada vez más pasiva por parte de las familias dentro de los entornos educativos no formales los cuales copian modelos consumistas basados en llevar a sus hijos a este tipo de actividades para ocupar el tiempo de éstos y, por consiguiente, facilitar la conciliación laboral. Un modelo que ha de transferir ideas propias de los centros educativos que permitan adscribir un perfil más activo en el papeles de las familias los cuales se conviertan en ente activo y dinamizador de la propia vida de la entidad, con iniciativas que ocupen diversidad de acciones: gestión, decisión, organización, formación y orientación. Organizaciones que puedan suplir aquellas necesidades formativas que no puedan abordar los centros educativos dado que la naturaleza y los asuntos de este tiempo tienen bastantes diferencias del tiempo educativo formal y que estos organismos ocupan una especificidad que las personifica como verdaderos centros de orientación y atención familiar.

Toda esta necesidad de transcribir a las familias dentro de un modelo activo de implicación y participación se ve con la finalidad de poder instaurar una metodología de aprendizaje basado en el trabajo en comunidad. Un medio que ayuda a configurar una comunidad educativa saludable y positiva en el que todos los miembros que la conforman se vean como agentes activos y participantes totalmente implicados en el aprendizaje no formal del niño. Dicho método se puede incluir con el método de aprendizaje servicio puesto que cuanto más sean los agentes implicados mayor será la repercusión que la entidad tenga sobre la sociedad; también se puede combinar junto el trabajo en red por medio del cual incluir iniciativas o acciones que sean fruto de los mecanismos de coordinación y comunicación producidos fruto de las relaciones que se dan entre las diferentes figuras que conforman la gran red de trabajo.

Por último, se busca que, desde un nivel de alto rango, se instauren políticas sociales desde las instituciones públicas que aseguran la participación e implicación de las familias dentro de las entidades ocupando un lugar de relevancia como persona física dentro de éstas y, también, sean parte vertebral de las actividades que se llevan a cabo. Por otro lado, a una menor escala, desde los organismos se debe promulgar una serie de deberes que los padres deben de cumplir como los principales responsables educativos de sus hijos y, por otro lado, una serie de derechos que eleven la importancia que éstos deben tener en la involucración del tiempo libre dirigido de sus hijos.

REFERENCIAS

- Camacho Zamora, J. A., y Echevarría Murray, O. (2015). La educación formal y transmisión cultural. *Revista Educación*, 11(1), 21-28.
- Funes, M. J. (2011). La participación en asociaciones de la población mayor de sesenta y cinco años en España. Análisis de sus efectos e indicaciones para las políticas públicas sectoriales. *Revista internacional de sociología*, 69(1), 167-193.
- García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á. y Parra Martínez, 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), 157-187.
- Hernández Prados, M. Á. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25.
- 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 [Perception of the families about the class teacher in the phase of childlike education]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 189-204.
- Hernández, M. A.; Gomariz, M. A.; Parra, J. y García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO
- Marina, J.A. (2006). *Aprender a Convivir*. Barcelona: Ariel.
- Moya, A. M^a. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 24. Recuperado el 6 Noviembre del 2013 de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.p df
- Pepe, A. y Addimando, L. (2010). Testing the psychometric properties of the challenging parent standard questionnaire (CPSQ) in the italian educational context. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), 49-64.

- Rodríguez Ruiz, B., Martínez González, R. A. y Rodrigo López, M. J. (2016) Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rubio Arribas, F. J. (2008). Espacios sociales de participación: las asociaciones y los grupos de autoayuda. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18(2), 307-314.
- Vademoros San Emeterio, M. A., Ponce de León Elizondo, A., Ramos Echazarreta, R. y Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 33-49.
- Vallespir Soler, J., Rincón Verdera, J. C. y Morey López, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.
- Veloz Espejel, V. (2015). Hacia la participación activa, responsable y efectiva de las y los jóvenes en la sociedad democrática. *Apuntes Electorales*, (30).
- Viguer Seguí, P., y Solé Pérez, N. (2015). La participación de las familias en el análisis y la transformación de su realidad mediante un debate familiar sobre valores y convivencia. *Universitas Psychologica*, 14(1), 355-366.
- Zabalza, M.A. (1998). Educación infantil: Una apuesta por la calidad. *Organización Escolar*, 26, 128-137.

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

RESILIENCIA EDUCATIVA

Ana Villegas Morcillo

ana.villegas@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

La resiliencia es la capacidad que tiene una persona para sobreponerse ante cualquier dificultad que se le presente en la vida y salir de la misma de manera airoso. Este es uno de los temas más importantes que deben de conocer y manejar los docentes ya que en muchos casos, no solo son unos meros transmisores de conocimientos, sino que resultan ser un ejemplo a seguir, por ello es idóneo que sean personas resilientes con el fin de proporcionar, a su alumnado una serie de estrategias que le permitan seguir hacia adelante, mirar el lado positivo de las cosas, estableciendo por tanto, una serie de principios los cuales tomen como pilares para seguir progresando.

Palabras clave: Resiliencia educativa, factores de riesgo, factores de protección, agentes resilientes y tipos de resiliencia.

Introducción

Actualmente, nuestro entorno escolar se ve sacudido por innumerables factores que afectan a su desarrollo normalizado o que vertebran de manera radical e implacable la vida de nuestro alumnado. Dichos factores no se encuentran en un entorno específico sino que a día de hoy pueden ser presenciados y vividos en cualquier lugar ya que han pasado todos los límites y normas establecidas por los que se rige la sociedad.

El abuso y consumo de drogas, violencia familiar, agresividad, falta de normas y el escaso respeto por los valores que rigen la sociedad es la orden del día en el entorno del alumnado independiente del nivel económico y sociocultural de las familias a las que pertenecen, esto ya no es un indicador que nos permite identificar a una determinada población ya que conforme van avanzando los días este indicador se encuentra más desfasado. Es necesario por tanto que la sociedad y sobre todo el ámbito educativo cambie sus metodologías y pedagogías ya que se van quedando obsoletas, la sociedad va cambiando bruscamente y gran parte de los docentes se encuentran estancados en un oasis de paz estandarizado con un determinado guion que rutinariamente siguen, pero eso ya no vale para esta sociedad.

Tal y como afirma Ken Robinson (2011), el sistema educativo es anacrónico, es decir, está obsoleto. Este autor afirma que para que la educación cambie no se deben de elevar los

Estudiante de 4º curso del Grado de Educación Infantil. Ha asistido al VII Congreso Estatal Interdisciplinar de Atención Temprana: "Relacionarse para avanzar" y a las VI Jornadas Comunicación Eficaz, Inteligencia Emocional y Lenguaje no verbal. Ha participado en el I Congreso Internacional online Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI como ponente. ana.villegas@um.es

estándares sino cambiarlos, ya que por mucho que se pretenda elevarlos si dichos estándares están equivocados y no han dado buenos resultados, por mucho que se eleven todo seguirá igual y por tanto la educación seguirá estancada.

Afirma que dichos estándares a través de los que se sustenta el actual sistema educativo son erróneos porque no se adaptan a la sociedad actual, ya que fueron implantados hace muchísimos años y la sociedad ha cambiado y se han quedado obsoletos. Hay que reformar la educación desde sus pilares para que de este modo funcione correctamente y así pueda progresar paulatinamente con la sociedad que la envuelve. Este autor por otro lado, defiende la implantación de las artes plásticas y musicales como asignaturas primarias ya que mucho de los aspectos y facetas de nuestros alumnos van a desarrollarse a través de ellas, dando lugar a un alumnado creativo, imaginativo, con capacidad para expresar y controlar emociones, decidido, seguro etc.

Estas disciplinas forman parte en gran medida de prácticas resilientes, pero antes de comenzar a desglosarlas es imprescindible conocer qué es la resiliencia y qué importancia tiene en el ámbito educativo.

Aproximación al concepto y a los tipos de resiliencia actuales.

El termino resiliencia surgió a mediados del siglo XX, pero fue a partir de los años 90 cuando dicho término se conoció como Psicología positiva. Dicho tipo de psicología se caracterizaba por indagar o profundizar en todos aquellos aspectos positivos que nos rodean y contemplarlos y tenerlos presentes para seguir progresando. A día de hoy el término resiliencia hace referencia a la capacidad que tiene una persona a sobreponerse ante situaciones adversas y progresar con éxito en su desarrollo integral. Esta no es la única definición de resiliencia existente, podemos encontrar las siguientes:

- Proceso de superación de los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo (Fergus y Zimmerman, 2005).
- La resiliencia es considerada como la capacidad de tener un desarrollo exitoso a pesar de los conflictos o adversidades que se le plantean, tal y como afirma Becoña (2006).
- Habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994).

Estas son tres de las múltiples definiciones que han aportado varios autores sobre resiliencia. Este término aplicado al ámbito educativo ejerce un gran papel y por tanto debe de trabajarse durante la formación del docente y del alumno para ello es imprescindible conocer un poco más dicho término existen diversos tipos de resiliencia y cada uno de ellos está enfocado desde un determinado entorno o circunstancias. Existe la resiliencia individual, familiar y social:

La resiliencia individual es la capacidad que posee un individuo de sobreponerse ante cualquier situación adversa. Para ello es necesario que posea unas determinadas características: Autoestima, humor, entusiasmo, seguridad, confianza, estrategias para resolver conflictos etc.

La resiliencia familiar es la capacidad que tiene una familia de sobreponerse a cualquier adversidad, unidos y contando con el apoyo de los unos a los otros, para ello es necesario que haya una estabilidad y armonía familiar, se tengan en cuenta las opiniones de los individuos que la integran etc.

La resiliencia social es la capacidad que tiene el entorno de superar los problemas, aprender de los errores etc., contando con el apoyo conjunto y la cooperación de los individuos que integran ese grupo social.

Estos tres tipos de resiliencia abarcan toda la comunidad educativa desde el entorno en el que se lleva a cabo el proceso educativo hasta el propio alumnado, por lo que esta visión no se aplica a un determinado número de personas sino que es un punto de vista que se debe de trabajar e implantar a nivel general en la sociedad para que los individuos que la forman sepan desenvolverse en ella sin problemas.

Factores de riesgo y protección

Los docentes deben de ser conscientes de que durante el proceso educativo de los niños intervienen una serie de factores que por un lado pueden afectar a su desarrollo integral de manera negativa o por el contrario, existen algunos factores que sirven de apoyo y refuerzo para avanzar.

Estos primeros factores son considerados como factores de riesgo y pueden presentarse a nivel personal, familiar y social. Estos son algunos de ellos:

- Contexto marginal caracterizado por el consumo de drogas, ludopatía, violencia, agresividad, inestabilidad económica, bajo nivel cultural etc.
- Familias desestructuradas, en las cuales no se produce afecto entre los miembros de la propia familia, maltrato etc.
- Falta de autoestima, inseguridad, carencia de personalidad, incapacidad para resolver conflictos, falta de comunicación y de expresión de sentimientos etc.

Por otro lado están los factores protectores que son aquellos que propician un desarrollo exitoso y paulatino del niño. Pueden presentarse también a nivel individual, familiar y social, tal y como afirma Acle Tomasini (2012). Algunos de ellos son los siguientes:

- Capacidad para resolver conflictos, hábitos de higiene, seguridad, empatía, nivel intelectual normal o superior, establecimiento de determinados objetivos con la consiguiente lucha por conseguirlos etc.

- Unión y armonía familiar, estabilidad emocional y económica, nivel cultural medio, afecto y apoyo entre los miembros, responsabilidad etc.
- Comunidad segura, acceso al sistema educativo, centros de salud, apoyos a familias desfavorecidas, oportunidades de formación y desarrollo personal y laboral etc.

Resiliencia en el ámbito educativo

El término resiliencia es desconocido para gran porcentaje del profesorado pero que no se conozca no quiere decir que sea un tema novedoso, ni que acabe de aparecer, ya que como anteriormente he citado, el término resiliencia surgió en los años 90, por lo que ya tiene una larga trayectoria.

Durante todos estos años la sociedad ha cambiado considerablemente y por tanto, del mismo modo, el entorno del niño lo ha hecho paulatinamente. Actualmente gran parte de nuestro alumnado se encuentra en un entorno que no es considerado el más idóneo para su desarrollo por tanto la escuela y el profesorado debe de estar preparado para trabajar y afrontar todo aquello que lleve su alumnado a cuevas. Existe un nuevo “prototipo” de alumnado que nunca antes había imperado mayoritariamente, es decir, un alumnado que se encuentra sacudido por múltiples situaciones problemáticas independiente del nivel cultural y económico de la familia ya que esto ya no puede considerarse como un criterio de identificación porque los factores de riesgo que he citado anteriormente ya se encuentra en todo tipo de sociedad y entorno.

Para que el alumnado progrese y sepa controlar y manejar determinadas situaciones es conveniente el docente que está a su cargo conozca metodologías y pedagogías resilientes ya que esto favorecerá su desarrollo integral. Concretamente, en el ámbito educativo, deben existir tres agentes resilientes que, si cumplen una serie de características cruciales, significará que todo marcha correctamente desde un punto de vista resiliente.

Por un lado está el docente resiliente que es aquel que se ha recibido formación en torno a esta temática y que posee una serie de características personales (autoestima, seguridad, empatía, confianza, respeto etc.,) que lo hacen idóneo para trabajar la resiliencia en las aulas e inculcarlas a sus alumnos, ya que es imprescindible que un docente sea resiliente para trabajar a través de este tipo de metodologías. Por otro lado, está el alumno resiliente que es aquel que posee la capacidad de establecer unos objetivos y cumplirlos, sabe controlar y resolver conflictos, trabaja conjuntamente, expresa y maneja sus emociones etc., este tipo de alumno es aquel que ha aprendido a través de estas metodologías, las cuales le están ayudando a fortalecer estos aspectos y resolver aquellas situaciones problemáticas que se le presentan en su día a día con éxito. Por último, está la comunidad resiliente que es aquella que proporciona una serie de recursos y servicios que favorecen a los miembros que la conforman y promueve valores sociales y de convivencia. Es conveniente que la sociedad posea estas características para que así el alumnado las tome de referencia.

En definitiva, la resiliencia en el ámbito educativo comprende desde la comunidad educativa hasta el propio alumno. Para que el alumnado se desarrolle de manera eficaz, es imprescindible que el docente conozca y trabaje a partir de metodologías resilientes ya que de este modo conseguirá que su alumnado sea resiliente y por tanto resistente y resolutivo ante la sociedad en la que se encuentra inmerso. Sin duda, la colaboración familiar, el centro y la comunidad deben de trabajar cooperativamente con el profesor-alumno, ya que juntos se construye y desarrolla todo proceso educativo.

Conclusiones

Como conclusión, resalto de nuevo, la importancia de trabajar la resiliencia en el ámbito educativo, pero para ello se deben de formar los futuros docentes en esta temática desde sus centros universitarios. Considero esta metodología como un pilar fundamental en la formación y puesta en práctica de un docente ya que en cualquier tipo de institución nos vamos a encontrar con un alumnado que presente alguno de los factores de riesgo citados anteriormente y por tanto, como docentes debemos de saber trabajar y manejar determinadas situaciones al igual que resaltar y potenciar determinadas actitudes.

Sin duda es fundamental que un docente posea una base de conocimientos teóricos en su formación, pero en realidad, la puesta en práctica es lo que realmente te pone a prueba ante determinadas situaciones por lo que desde aquí quiero resaltar la importancia de que el alumnado disponga de una amplias y diversas prácticas ya que eso será lo que realmente recordará cuando se ponga frente a un grupo de alumnos.

Referencias

- Robinson, K. (2011). El sistema educativo es anacrónico. *Entrevista Redes. Rtve*.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health, 26*, 3.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, The Netherlands: Bernard van leer foundation.99-419.
- Iglesias, E. B. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica, 11*(3), 125-146.
- Aguiar Andrade, E., & Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología, 15*(2), 53-64.
- Reyzábal. M. V., & Sanz, A. I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. Madrid: La Muralla.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRASTORNO DE CONDUCTAS ALIMENTARIAS

Nerea Ruiz González¹
nr.ruiz93@gmail.com

M^a Ángeles Hernández Prados²
mangeles@um.es

Lorena Belmonte García³
lbg4@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN

El aumento de personas con trastornos de la conducta alimentaria a edades tempranas revela la necesidad de contemplar estas alteraciones no sólo desde el ámbito sanitario, sino también desde el educativo y en concreto, en el nivel de Formación Profesional (FP), donde existen pocos estudios al respecto. Con el objetivo de conocer cuáles son las necesidades formativas del profesorado sobre este tipo de trastornos, se ha aplicado un cuestionario de elaboración propia a los profesores (n=14). Los resultados constatan que existe una clara e importante falta de formación del profesorado sobre este tema.

Palabras Clave: Trastornos de la conducta alimentaria (TCA), desorden alimentario, Formación profesional (FP), educación para la salud y adolescentes.

1. INTRODUCCIÓN

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) se asocian con las nuevas enfermedades de las sociedades desarrolladas y constituyen un importante problema de salud pública. Una sociedad donde prima el culto al cuerpo, la imagen y la delgadez a la cual se le asocia éxito y felicidad (Calvo, 2002). Actualmente constituyen un problema de gran relevancia social, especialmente en la población con más riesgo: mujeres jóvenes y adolescentes de países desarrollados o en vías de desarrollo (Peláez, Labrador y Raich, 2005). En los últimos 30 años se ha producido un incremento de dos a cinco veces en las cifras de prevalencia. En el caso de la AN oscila entre el 0.14-0,69%, un 0,5-1,24% en BN y de un 2,76%-4,71% para los TCANE; es decir, el 4,1-5,17% de la población española de mujeres de 12 a 21 años. (Rojo, 2003). Según la OMS, en España, desde 1997, los TCA, se han convertido en la tercera enfermedad más frecuente entre los adolescentes (OMS, 2003). De hecho, según la Asociación Española de Pediatría (AEPED), en los últimos 15 años el número de pacientes con trastornos de la conducta alimentaria (TCA) se ha multiplicado por 10, estimándose que entre el 1% y el 2% de niñas adolescentes padecen anorexia, aumentando el porcentaje hasta el 2-4% en la conducta bulímica. En España, en estos años se ha convertido en la tercera enfermedad más frecuente en la adolescencia.

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

³ Licenciada en Psicología, Máster en Psicología General Sanitaria. Experta en Trastornos Alimentarios. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, línea de investigación: Dificultades emocionales y comportamentales en contexto educativo. Miembro del grupo de investigación EVASALUD. Miembro REUS-UMU. Psicóloga en Adaner, Murcia y Psicoclínica Murcia.

En cuanto al ámbito educativo, hay una labor muy importante que realizar en los Centros educativos, ya que junto al ámbito familiar, son el principal agente de socialización de los chicos y chicas. En ellos reciben formación en todas las áreas y materias dirigidas al desarrollo integral de la personalidad, a la optimización de la capacidad de decisión y a la adopción de comportamientos adecuados que permitan la adquisición de habilidades personales, necesarias para afrontar estas situaciones con éxito, ya que las personas que sufren TCA suelen identificar su autoestima con la de su propio cuerpo.

Se considera fundamental la educación para la salud como tema transversal dentro del currículo, ya que el centro educativo es el entorno de más fácil acceso para llevar a cabo programas dirigidos a la población en estas edades (Sánchez et al., 1997), sobre todo en lo referido a la adquisición de hábitos relacionados con la salud. Por esta razón, en 1990 con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se introdujeron contenidos de salud en el actual currículo educativo. Todo ello se hace mediante temas transversales donde aparecen especificaciones sobre hábitos de salud y habilidades sociales que los alumnos deben alcanzar en su paso por el sistema educativo. Los contenidos y objetivos de salud se contemplan en todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la secundaria, aunque varían según la etapa. La salud también está contemplada por la Ley Orgánica de Educación LOE (2006), haciendo referencia de la siguiente manera:

” k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.” Sec. I pág.177.

En esta ley se amplían los objetivos de salud a la educación primaria y educación profesional, antes sólo recogidos en la educación secundaria: “Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.”

Para finalizar, con la LOMCE (2013) este planteamiento educativo convierte a los centros educativos en un entorno desde el que se puede promover la salud. El informe realizado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad para la realización del anteproyecto de la LOMCE explicitaba lo siguiente:

“Entre las materias obligatorias de las diferentes etapas educativas, se incluirá la educación para la salud y la prevención de la obesidad, así como nociones elementales de dieta saludable y actividad física adecuada y aspectos básicos de seguridad alimentaria para prevenir enfermedades” pág.39.

Podemos comprobar como poco a poco ha aumentado el lugar que ocupa la salud en el currículo escolar, pero aun así creemos que queda mucho por hacer para integrar la salud en la educación. En este sentido, la alimentación como tema transversal recoge los TCA, pero no es solamente en la escuela donde se educa nutricionalmente al alumnado, ya que en esta labor también son importantes la familia, el entorno y los medios de comunicación social (televisión, cine, etc.).

Una correcta intervención educativa debería estar enfocada a la enseñanza de estrategias que permitan a los alumnos en el futuro tomar sus propias decisiones, adquirir las habilidades personales necesarias para afrontar ciertas situaciones, como pueden ser las dietas, los

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

³ Licenciada en Psicología, Máster en Psicología General Sanitaria. Experta en Trastornos Alimentarios. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, línea de investigación: Dificultades emocionales y comportamentales en contexto educativo. Miembro del grupo de investigación EVASALUD. Miembro REUS-UMU. Psicóloga en Adaner, Murcia y Psicoclínica Murcia.

medios de comunicación, la presencia de otros trastornos, estereotipos, la sociedad e inculcarles un buen concepto de su propia imagen y de afirmación de su autoestima, que impida caer en un problema de tan graves dimensiones como lo son los TCA. El profesorado desempeña por lo tanto un papel fundamental y como docentes, debemos conocer la problemática de los trastornos alimentarios, qué son exactamente, averiguar qué le conduce a dichos comportamientos y conocer cuáles son sus principales signos y síntomas, para así poder ayudar al alumnado y para ello deberá estar formado en aspectos relacionados con la Salud Mental, pues no puede limitarse únicamente a transmitir información sobre la AN, sino que debe motivar y potenciar cualidades, además de diseñar actividades de aprendizaje orientadas a la prevención. En resumen, la educación debe considerarse, por tanto, como una herramienta indispensable en la prevención de los TCA.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente estudio tiene como finalidad analizar las necesidades de formación del profesorado de secundaria respecto a la problemáticas asociadas al trastorno de conductas alimenticias. Concretamente se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el nivel formativo y grado de conocimiento del TCA en el profesorado de FP.
- Conocer la actitud y disposición de los docentes hacia la participación en actuaciones preventivas del TCA.

Se trata de un estudio descriptivo de corte cuantitativo, en el que se ha empleado para la recogida de información un cuestionario de diseño ad hoc, específicamente construido y validado a través de la técnica Delphi por un grupo de expertos universitarios, a los que enviamos vía correo electrónico, el cuestionario junto con la hoja de valoración. El grupo de expertos estaba formado por 25 profesionales de la educación, entre los que destacaban 16 mujeres y 9 hombres. La mayoría de ellos, eran profesores en la Facultad de educación. El resto, procedían de diferentes facultades: psicología, enfermería, medicina, etc. Los resultados de la validación fue positiva, limitándose los expertos a marcar leves cambios de narración, por lo que procedimos a pasar el cuestionario a los profesores de FP.

El “*Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado en los Trastornos de Conducta Alimentaria*” incluía un primer apartado, con cuatro preguntas abiertas, que pedía algunos datos identificativos, y que añadían algunas variables útiles en el análisis (sexo, edad, años de experiencia docente y años de experiencia en el centro titulación). Finalmente, el cuestionario quedaba dividido en cinco bloques, haciendo referencia cada uno de ellos a los objetivos específicos del estudio: un primer bloque de preguntas sobre los conocimientos que tienen los profesores sobre los TCA, un segundo referido a la actitud de los docentes sobre el tema. Un tercer apartado sobre las medidas educativas del centro para promover la salud, un cuarto bloque relacionado con necesidades formativas necesarias para prevenir y detectar el TCA en el aula y por último, un quinto bloque sobre los programas, talleres y seminarios formativos.

En cuanto a la muestra, decir que ésta estaba compuesto por 14 profesores pertenecientes a un Instituto de la Región de Murcia, el IES Miguel de Cervantes y que impartían clases en ciclos formativos de formación profesional. Los profesores tenían edades comprendidas entre los 35 a los 58 años. De ellos 7 eran mujeres y el resto hombres. La muestra fue aleatoria y no estratificada. Al estimar pequeña y asequible la población de estudio, se optó por no realizar

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional¹

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

³ Licenciada en Psicología, Máster en Psicología General Sanitaria. Experta en Trastornos Alimentarios. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, línea de investigación: Dificultades emocionales y comportamentales en contexto educativo. Miembro del grupo de investigación EVASALUD. Miembro REUS-UMU. Psicóloga en Adaner, Murcia y Psicoclínica Murcia.

ningún muestreo: se invitó a participar a todos los profesores pertenecientes a ciclos formativos de la rama de Sanidad.

3. RESULTADOS

Determinación de las necesidades formativas del profesorado (conocimiento, actitud, medidas educativas y necesidades formativas). Las medias indican el grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores hacia las variables dimensionales, por lo que podemos observar, hay un mayor acuerdo entre los profesores en que es necesario que la actitud del docente ante los TCA sea positiva. Por el contrario, la media más baja es la de las medidas educativas (2,2663) esto demuestra que hay cierto desacuerdo y que por lo tanto no se están llevando a cabo medidas educativas encaminadas a la prevención de los TCA.

En cuanto al *nivel formativo* sólo el 35,7% de los docentes recibió información sobre los TCA, lo que consideramos un porcentaje bastante bajo. De los docentes que habían recibido información, el tiempo destinado a dicha formación fue de pocas horas, no superaban las 30 horas. Esto deja constar que no se ha invertido mucho tiempo a la formación del profesorado en los temas relacionados con los TCA.

Cuando se les preguntó a los docentes quien había ofertado los programas formativos sobre TCA, las opciones "*Mi propio centro escolar*" y "*Centro de profesores y recursos*" obtuvieron el mismo porcentaje, un 14,3%, mientras que sólo el 7,10% habían sido ofertados desde otras instituciones formativas. Por último, hubo un mayor porcentaje de docentes que hubiera preferido recibir la formación sobre los TCA de manera semi-presencial.

Respecto al grado de conocimiento, teníamos una media global de 2,9857, lo que indica una clara falta de conocimiento por parte del profesorado. Atendiendo a las cinco primeras preguntas del cuestionario, podemos decir que los docentes no tienen muchos conocimientos sobre estos tipos de trastornos, sólo conocen el nombre y su significado. Pero con respecto al resto de las preguntas no se sienten capacitados, dados sus escasos conocimientos sobre el tema. Por lo tanto, podemos confirmar que los docentes encuestados, tienen unos niveles de conocimientos sobre los TCA, moderadamente bajos.

Por otra parte, en la dimensión referida a la identificación de la actitud y disposición de los docentes hacia la participación en actuaciones preventivas del TCA, tras realizar el análisis de Kruskal-Wallis pudimos comprobar que no existía ninguna correlación positiva entre la actitud del docente y la edad, género, años de experiencia docente, años de experiencia en el centro. Comentando la media global de la actitud, 3,1786, esta nos indica que los docentes consideran importante la actitud para la prevención de los TCA. Del mismo modo, podemos observar también, que la dispersión es menor a la del resto de variables, esto quiere decir que hay una mayor coincidencia positiva entre los docentes. Todas las preguntas referentes a la actitud, presentan una media superior a 3, lo que indica que los docentes demuestran intereses por tratar el tema de los TCA desde el centro educativo, aparte de considerar importante una buena actitud para hacer frente a este tipo de alteraciones alimentarias.

En lo que se refiere a las medidas educativas puestas en práctica para el tratamiento y prevención de estas conductas en el alumnado de FP, los docentes reconocen que apenas se llevan a cabo medidas educativas para promover la educación para la salud, registrando una

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional¹

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

³ Licenciada en Psicología, Máster en Psicología General Sanitaria. Experta en Trastornos Alimentarios. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, línea de investigación: Dificultades emocionales y comportamentales en contexto educativo. Miembro del grupo de investigación EVASALUD. Miembro REUS-UMU. Psicóloga en Adaner, Murcia y Psicoclínica Murcia.

media de 2,2662. Asimismo, la dispersión es menor a la del resto de variables, y esto nos vuelve a indicar, de nuevo, que hay una mayor coincidencia positiva entre los docentes. Al analizar los datos, podemos confirmar que en el centro no se llevan a cabo ninguna medida educativa relacionada con la promoción de la salud ya que todas los ítems han sido puntuados por debajo de 1, es decir que “*nunca*” se han planteado ninguna de estas medidas.

En cuanto a las necesidades formativas el equipo docente consideró necesario adquirir ciertos conocimientos o una formación previa sobre los TCA que les permitiera poder detectarlos a tiempo y prevenirlos. Además la dispersión es también muy pequeña por lo que hay una mayor coincidencia positiva entre los docentes. Tras analizar las medias, pudimos comprobar que todas las medias de las competencias estudiadas se encuentran por encima de 3, lo que indican que los docentes consideran necesarias ciertas necesidades formativas. La competencia que presenta una puntuación más baja (3,1427) corresponde a la pregunta “*Favorecer la inserción de hábitos alimenticios saludables en el curriculum*”. Mientras que la competencia que tiene la puntuación más alta (3,3571) corresponde a la pregunta “*Conocer, diseñar e implementar un programa de prevención del TCA en el centro escolar*”.

Finalmente, señalar que al estudiar las diferentes variables (género, edad, años de experiencia laboral, años de experiencia en el centro) se pudo constatar que no existía relación significativa ni con el conocimiento ni con actitud de los profesores.

4. CONCLUSIONES

En cuanto las necesidades formativas del profesorado, de las cuatro subdimensiones estudiadas (conocimiento, actitud, necesidades formativas y medidas educativas) todas ellas mostraron medias moderadamente bajas, lo que demuestra una falta de información en general sobre este tema. Por el contrario, cuando se les preguntó sobre la actitud, los docentes obtuvieron puntuaciones más altas, es decir consideran importante una buena actitud para hacer frente a este tipo de alteraciones y la manifiestan, por lo que dotándolos de los medios y recursos necesarios el profesorado podría ser de una manera mucho más eficaz parte integrante del abordaje de estos trastornos. Por otro lado, se pudo demostrar que la falta de formación del profesorado denota una escasa relación entre el ámbito educativo y el sanitario.

En definitiva, la falta de ciertas políticas sociales y educativas encaminadas a la correcta formación del profesorado es uno de los principales problemas que surgen en torno a este tema. Aunque la labor desde las asociaciones que abordan estas patologías va encaminada a la psicoeducación de la población, no se está invirtiendo el tiempo ni los recursos suficientes en la formación del profesorado, como tampoco se han ofertado los suficientes programas formativos relacionados con los TCA, que les permitan una prevención y detección precoz de estas patologías.

REFERENCIAS

Acosta E, Dueso C, Ceinos M. (2001). Anorexia y Bulimia: Necesidad de diferenciar la prevención primaria de la detección precoz en el contexto de la educación

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

³ Licenciada en Psicología, Máster en Psicología General Sanitaria. Experta en Trastornos Alimentarios. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, línea de investigación: Dificultades emocionales y comportamentales en contexto educativo. Miembro del grupo de investigación EVASALUD. Miembro REUS-UMU. Psicóloga en Adaner, Murcia y Psicoclínica Murcia.

para la salud en los centros de enseñanza. *Atención Primaria*. 3 (27): 271-274.

Adriana Ivette Macías M., Lucero Guadalupe Gordillo S., Esteban Jaime Camacho R. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Rev. Chil. Nutr* 39 (3).

Loreto M, Zubarew M. (2006). Prevalencia de Riesgo de Trastornos Alimentario en Adolescentes mujeres escolares de la region metropolitana. *Revista Chilena de Nutrición*. Nº 77 (2).

M^a Ángeles Paredes Sierra. (2004). La enfermera psiquiátrica comunitaria como recurso para la formación del profesorado de educación secundaria en la prevención escolar de la anorexia nerviosa. *Revista Nure Investigación*.

Solano-Pinto N, Oliveros-Leal L, Moreno-Villares JM. (2004). Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria: "Educando en salud: así soy yo, así son ellos". *Proceedings del V Congreso Virtual de Psiquiatría-Interpsiquis*; 1-28.

Van Hocken, Seidell y Hoek. (2003). Review of the prevalence and incidence of eating disorders. 34(4):383-96.

Van Hocken, Seidell y Hoek. (2003). Review of the prevalence and incidence of eating disorders. 34(4):383-96.

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

³ Licenciada en Psicología, Máster en Psicología General Sanitaria. Experta en Trastornos Alimentarios. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, línea de investigación: Dificultades emocionales y comportamentales en contexto educativo. Miembro del grupo de investigación EVASALUD. Miembro REUS-UMU. Psicóloga en Adaner, Murcia y Psicoclínica Murcia.

EDUCAR PARA LA SALUD EN EL CONTEXTO FAMILIAR. ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA EL FOMENTO DE LA LACTANCIA MATERNA

Nerea Ruiz González¹
nr.ruiz93@gmail.com

M.^a Ángeles Hernández Prados²
mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

No cabe duda de la que en el contexto familiar la educación para la salud es una cuestión moral que se circunscribe no solo en al ámbito de la autonomía sino de la heteromancia e interdependencia. Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios otorgados a la lactancia materna, y de las campañas de sensibilización al respecto, lo datos estadísticos la sitúan por debajo del umbral de lo deseable. Por ello, consideramos esencial el análisis de los factores de riesgo que contribuyen al abandono prematuro de esta práctica alimenticia saludable, así como la posibilidad de ofrecer algunas orientaciones educativas para el fomento de la lactancia materna, no desde un plano meramente informativo de sus beneficios, sino desde un plano moral, es decir, de la responsabilidad que tenemos ante la necesidad del otro.

Palabras clave: educación para la salud, lactancia materna, factores riesgo, abandono precoz, orientaciones educativas.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios que experimenta el cuerpo femenino durante el embarazo y posteriormente al producirse el alumbramiento, junto a los instintos de búsqueda y succión con los que nacen los bebés favorecen la alimentación por vías naturales a través de la lactancia materna. Según la OMS (2015, online):

“La Lactancia Materna es la forma ideal de aportar a los niños pequeños los nutrientes que necesitan para un crecimiento y desarrollo saludables. Prácticamente todas las mujeres pueden amamantar, siempre que dispongan de buena información y del apoyo de su familia y del sistema de atención de salud. La OMS recomienda la lactancia materna exclusiva durante seis meses, la introducción de alimentos apropiados para la edad y seguros a partir de entonces, y el mantenimiento de la lactancia materna hasta los 2 años o más”.

La lactancia materna está considerada la forma más correcta de alimentar a un bebé, ya que contiene todos los nutrientes necesarios para el correcto desarrollo del recién nacido, favorece su crecimiento y salud. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) es uno de los alimentos que proporcionan la energía y los nutrientes necesarios en los primeros meses de vida, cubre la mitad de sus necesidades nutricionales en la segunda mitad del primer año, y un tercio en el segundo año. Destacan muchos otros indudables beneficios, tanto para el recién nacido como para la madre, como: protección inmunológica, promueve el desarrollo sensorial y cognitivo del bebé, previene de las alergias alimentarias y a largo plazo, además la lactancia materna exclusiva se asocia con una menor tendencia a la obesidad y a la diabetes. En la madre, disminuye el sangrado postparto favoreciendo así la involución del útero, facilita la eliminación de la grasa almacenada durante la gestación y reduce el riesgo de cáncer de mama. Por todo ello es considerada por algunos autores como Atalah (2012), J.L Rius (2014), y por organizaciones como la OMS o UNICEF, como la mejor medicina preventiva que se le puede ofrecer a los bebés, pues además de los muchísimos beneficios que tiene, destaca el gran el vínculo afectivo madre-hijo que se crea durante la lactancia, reforzando las relaciones de apego entre ambos.

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional.

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

El estudio realizado por Horta (2007) evaluó los efectos a largo plazo de la lactancia materna en la salud de los adultos a través de un meta-análisis de sobrepeso y obesidad, en el que encontró que estos factores fueron menos frecuentes en las personas que habían sido amamantados. Asimismo, habla del efecto de la lactancia materna prolongada, influyendo ésta en el desarrollo cerebral, en el aumento de la inteligencia de los niños incluso hasta la edad adulta, los 30 años, pero también sobre el impacto que tiene a nivel individual y social, mejorando el nivel de educación. En esta misma línea, Labayen (2010), observó un mejor desempeño en las pruebas ergométricas realizadas con niños y adolescentes que fueron amamantados exclusivamente durante períodos más largos de tiempo en los primeros meses de vida, mientras que Oddy (2010), contempló que se asociaba la lactancia materna con una menor frecuencia de internalización psicológica y la externalización de problemas en niños y adolescentes. Por el contrario, Kramer (2007) no encontró ninguna relación entre la duración de la lactancia y el comportamiento del niño.

Sin embargo, y a pesar de los innumerables beneficios de la lactancia materna, según datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), sólo el 38% de los niños de menos de seis meses de edad son alimentados exclusivamente con lactancia materna hoy en día. No solamente nos encontramos muy lejos de alcanzar las cifras recomendadas, sino que además la tendencia es a disminuir. En enero de 2016 la OMS informó de que aproximadamente un 36% de los lactantes de 0 a 6 meses se alimentan exclusivamente con leche materna, lo que deja constancia de este descenso paulatino.

Por otra parte, conforme la edad del bebé incrementa, el porcentaje de ellos que continúan siendo lactantes maternos disminuye considerablemente. Médica y culturalmente, y de forma casi mundial, se ha establecido un periodo para la lactancia materna exclusiva que abarca de los 0 a los 6 meses de edad del recién nacido. Sin embargo, autores como Niño, Silva y Atalah (2012) cuestionan en su trabajo los factores que sustentan el establecimiento de este periodo para la lactancia materna exclusiva afirmando que existe una limitada información de los factores que contribuyen a una lactancia materna exclusiva hasta el sexto mes, así como la necesidad de más datos para diseñar políticas de intervención adecuadas.

Todo esto tiene importantes implicaciones no sólo sociales sino también en la salud de nuestra población. La OMS proclama:

La nutrición deficiente en niños menores de 5 años aumenta el riesgo de padecer enfermedades y es responsable directa o indirectamente de un tercio de las 9,5 millones de muertes que se ha estimado ocurrieron en el año 2006 (...) Las prácticas inadecuadas de la lactancia materna, especialmente la no exclusiva durante los primeros seis meses de vida, provoca 1,4 millones de muertes y el 10% de la de enfermedades entre los niños menores de 5 años, razón por la cual la OMS recomienda la lactancia materna exclusiva hasta los 6 meses de vida del bebé y el mantenimiento de la lactancia materna hasta los 2 años o más. (Online)

A finales de los años 70, se desata la alarma sanitaria y numerosos organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF, preocupados por esta situación, impulsaron la realización de numerosas investigaciones y campañas con el fin de promover, proteger y apoyar la lactancia materna en todo el mundo. Ejemplo de ello, fueron la "Iniciativa Hospital Amigos de los Niños" (IHAN), creada en el año 1991 y cuyo fin es desarrollar una serie de acciones necesarias para el apoyo y la correcta promoción de la LM en las salas de maternidad de nuestros hospitales. Para ello desarrollaron los "Diez pasos para una lactancia feliz". Y el "Código internacional de Comercialización de Sucedáneos de Leche Materna de la OMS", creado en 1981 y que tiene como objetivo asegurar el uso correcto de los sucedáneos de leche materna y controlar las prácticas inadecuadas de comercialización de alimentos infantiles. Según datos aportados por el Ministerio de Sanidad, en nuestro país existen 17 hospitales que han obtenido la acreditación "Hospital amigo de los niños" y 11 que están en proceso de obtenerla. La IHAN ha realizado en España 67 evaluaciones y se ha constatado que de los "Diez pasos para una lactancia feliz" el contacto piel con piel entre la madre y el recién nacido inmediatamente tras el parto y la información a las embarazadas sobre la lactancia materna, son las recomendaciones más difíciles de fomentar.

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional.

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

2. FACTORES DE RIESGO DE ABANDONO DE LA LACTANCIA MATERNA

En cuanto a los factores más relacionados con el abandono precoz de la lactancia materna, pueden depender de la madre, del recién nacido, de las propias instituciones sanitarias y de otros aspectos socioculturales.

La falta de información, errónea y/o insuficiente, transmitida por el personal sanitario está asociada con el abandono precoz de la lactancia materna, durante los 6 primeros meses. Los conocimientos de las madres no son los adecuados y reciben en algunas ocasiones consejos contradictorios por parte de los propios profesionales sanitarios, aumentando así su ansiedad y el destete precoz.

La “falsa hipogalactia” es uno de los principales motivos de abandono atribuido por muchas madres, la desconfianza de la madre con respecto a sus posibilidades para alimentar a su hijo, madres que piensan que no tienen suficiente leche y no están alimentando bien a sus bebés. Este pensamiento puede estar motivado, en muchos casos, por el estrés, la fatiga de la madre tras el parto o simplemente porque la madre se enfrenta a una situación desconocida: el amamantamiento. Lo que provoca el abandono temprano de la lactancia materna y la introducción de los suplementos con sucedáneos. Delgado (2003) y Coronado (2009) también señalan a la hipogalactia como una de las causas más importantes de destete temprano (36,7% - 40%), sin embargo ésta es considerada como una excusa por parte de las madres para no amamantar, ya que la baja producción de leche sólo se presenta de manera real entre el 4 y 10% de las mujeres, según el estudio de Bustos (2011).

La decisión de interrumpir la lactancia materna fue de la propia madre la mayoría de las veces y las principales causas que estuvieron relacionadas con atribuciones, en la mayoría de los casos inadecuadamente interpretadas por ella como: se genera poca leche, hambre del bebé, dificultades personales, entre otras (Barriuso y Sánchez-Valverde, 2007). Otro estudio, el de Villasís (2006) en México, en él las principales causas de abandono fueron: que no se llenaba el bebé y decisión materna; similares a las expuestas por Estévez (2011), quienes afirman que la decisión de interrumpir la lactancia materna es de la propia madre, en la mayoría de las veces, y las causas están relacionadas con dificultades en la lactancia (poca leche, hambre del bebé) y problemas personales. Todo esto demuestra una falta de preparación e información hacia estas madres, pues está demostrado que biológicamente casi la totalidad de las mujeres pueden dar el pecho de forma exitosa.

Otro aspecto importante en el abandono de la lactancia materna exclusiva, es la situación laboral de la madre. Según Rius y Ortuño (2013), el abandono temprano de la lactancia materna se produce principalmente en dos momentos, uno tras el alta en maternidad, cuando las madres dejan de contar con el apoyo asistencial y otro coincidiendo con la vuelta al trabajo de la madre. La incorporación de la madre al mundo laboral impide a muchas de ellas continuar dando el pecho a sus bebés. Según el último informe de la ONG “Save the Children” (2012), la mayoría de las mujeres de países desarrollados intentan seguir con la lactancia materna cuando se reincorporan al trabajo, pero a los tres meses, sólo el 44% de las madres continúan con lactancia materna exclusiva, en el caso de España, y a los seis meses la mayoría ha parado. La alternativa más frecuente a este problema suele ser las fórmulas artificiales. Dada la situación de la lactancia materna, debería ser una prioridad sanitaria de primer orden la promoción de la lactancia materna.

Preocupa también la alta proporción de casos en el que el destete está asociado a razones estéticas, a pesar de las insuperables ventajas de la lactancia materna, lo que refleja probablemente que la información recibida no ha sido suficiente o adecuada (Rius y Ortuño, 2013).

Existen otros estudios que revelan que la edad de la madre sí que está relacionada con el tiempo de lactancia materna. En el estudio de Niño, Gioconda y Atalah (2012) sobre “Factores asociados a la lactancia materna exclusiva”, se observó que a menor edad materna disminuye el periodo de lactancia. En esta misma línea, Evies (1998), demostró que las madres adolescentes tienen mayor

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional.

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

probabilidad de abandonar la lactancia materna exclusiva por influencia de su grupo familiar. Por otro lado, estos resultados son contrarios a los encontrados por Cardenas, Varon y Arenas (2010), quienes determinaron que las madres adultas tienden a abandonar con más frecuencia la lactancia materna exclusiva. Esto podría deberse a que las mujeres de mayor edad tardan más tiempo en alcanzar la producción completa de leche, y podrían tener experiencias de fracaso en cuanto al amamantamiento en embarazos anteriores (Colomer, 1996), podría estar relacionado también con el trabajo en el hogar y porque carecen de apoyo familiar. (Barriuso, 2002)

Atendiendo a la información recibida por parte de la Matrona del Centro de Salud y de la Enfermera de la planta de Maternidad respecto al tiempo de LME, las madres que acuden a clases prenatales o reciben la ayuda de la Enfermera de Maternidad durante la primera toma, presentan menor posibilidad de abandonar la lactancia materna antes del tiempo recomendado, aspecto este que ha sido corroborado en la producción científica sobre el tema.

La falta de información pública es el principal problema al que se enfrenta el tema de la lactancia materna y que conlleva en la mayoría de las veces el abandono precoz de ésta. Una mala técnica, la ansiedad de la madre de ver que el bebé no mama bien, el dolor que siente y muchos otros más factores conllevan finalmente a que se anule la producción de leche y se acabe con la lactancia. Por eso es necesario que las madres conozcan las técnicas adecuadas de amamantamiento para lograr así una lactancia exitosa.

En el año 2012 se realizó un estudio mundial tipo encuesta sobre la lactancia materna, The Global Breastfeeding Initiative (Online, 2012) en la que participaron 2.266 profesionales sanitarios del campo de la pediatría de 106 países, concluyendo que la información que reciben las madres sobre la lactancia antes y después del parto es insuficiente y que las madres que asistieron a cursos de lactancia dieron de mamar a sus hijos durante más tiempo que las que no lo hicieron. Por lo tanto creemos que es muy importante animar a las madres a que asistan a las clases prenatales ya que se ofrecen recursos muy útiles para llevar a cabo la lactancia eficazmente: técnicas, resolución de dudas, creencias, mitos que afectan negativamente a la lactancia, etc. A pesar de todo, en España durante los últimos años han ido apareciendo grupos de apoyo a la lactancia materna y cada vez hay más movimientos que tratan de involucrar a los profesionales y a la sociedad en la promoción de la lactancia materna.

3. ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA EL FOMENTO DE LA LACTANCIA MATERNA

A pesar de la continua labor de promoción llevada a cabo en nuestro país para fomentar la lactancia materna hasta los 6 meses, las cifras muestran que aún queda mucho por conseguir en este sentido. La falta de información pública es el principal problema al que se enfrenta el tema de la lactancia materna y que conlleva en la mayoría de las veces al abandono precoz de ésta. En el año 2015 se realizó un estudio mundial, The Global Breastfeeding Initiative, sobre la lactancia materna. Se trataba de una encuesta en la que participaron 2266 profesionales sanitarios del campo de pediatría de 106 países. La encuesta indicó que la información que recibían las madres sobre la lactancia antes y después del parto era insuficiente. También que las madres que asistieron a cursos de lactancia dieron de mamar a sus hijos durante más tiempo que las que no lo hicieron.

Otro estudio llevado a cabo en Chile sobre los principales factores que inciden en el abandono de la lactancia, se demostró que aquellas madres que habían recibido mayor información acerca de la lactancia materna no se vieron influidas en la duración de ésta. Sin embargo, las intervenciones educativas realizadas pre y post-natales, apoyando la lactancia materna hacen que ésta tengan mayor probabilidad de duración en el tiempo. Por lo tanto, asistir a un programa de fomento en lactancia materna durante la gestación, promocionando y educando sobre la lactancia conlleva a una mayor duración en el tiempo de ésta práctica siempre que se continúe incentivando y guiando a las madres hasta etapas posteriores del nacimiento (Pino y López, 2013).

Siguiendo esta misma línea, el estudio de Rius, Ortuño y Rivas (2014), evidenció a través de un análisis

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

multivariado que un mayor nivel de estudios materno y el haber asistido a clases prenatales donde a las madres se les asesoró sobre la lactancia materna supone un factor de protección para el abandono precoz, al igual que la madre tenga sensación de suficiente leche al alta. Sin embargo, tampoco existe una evidencia inequívoca de que un programa de educación prenatal orientado a la lactancia materna, recibido durante el embarazo, signifique una mayor prolongación de la lactancia materna.

En base a lo expuesto, creemos que lo más interesante sería abordar el tema del abandono precoz de la lactancia desde una perspectiva educacional, con la promoción mediante diversas acciones educativas, recreativas, informativas, etc., con la participación de estudiantes, profesionales, organizaciones voluntarias pro amamantamiento y la comunidad, promoviendo también la creación de grupos de apoyo o asociaciones con intervenciones en el periodo pre y postnatal para que estimulen la lactancia materna y orienten a las madres prematuras y tras el alta hospitalaria. Animar a ambos padres, no solo a asistir a las clases, sino también a buscar información sobre la lactancia materna a través de los medios audiovisuales.

Desde el ámbito educativo deberían diseñarse estrategias de actuación con el objetivo de promover y fortalecer aquellos factores que son protectores y corregir los que suponen riesgos, con objeto de conseguir un mayor porcentaje de lactancias maternas exitosas y prolongadas, buscando alcanzar en última instancia las recomendaciones y estándares internacionales. Es conveniente señalar, que el apoyo familiar es uno de los aspectos más importantes para el triunfo de la lactancia materna. Las dificultades por la falta de preparación para ese momento no se mejora si además sus familiares femeninos más cercanos no han amamantado y no desarrollaron habilidades que les permitan apoyar a sus hijas para amamantar. La presencia de factores protectores y de riesgo dentro de la familia pueden afectar el adecuado desarrollo y crecimiento de las niñas y niños, especialmente a los recién nacidos de riesgo y con problemas en el proceso de amamantamiento. Por ello, es muy importante incorporar a la pareja y la familia para que apoyen a la madre en el periodo de amamantamiento de su hijo, que el padre también acuda a las clases de parto, que la madre no se sienta sola, mostrarle el mayor apoyo posible, y que ellos también conozcan las técnicas y estén bien informados.

Y a pesar de que ha quedado demostrado que una buena enseñanza inicial al parto sobre lactancia materna mejora su desarrollo y duración, la mayoría de los estudios sobre la intervención educativa en la lactancia materna se centran en determinar el grado de información y conocimiento del que disponen las madres, concretamente de las ventajas que la lactancia materna aporta a la salud del recién nacido e incluso a ellas mismas, pero en educación se ha demostrado que la información no genera el hábito ni la actitud o disposición hacia un determinado comportamiento o conducta (Ubillos, Páez y Mayordomo, 2004).

Finalmente, decir que en nuestro país no se siguen las directrices marcadas en la “Estrategia mundial para la alimentación del lactante y niño pequeño” que se firmó durante la 55ª Asamblea Mundial de la Salud en el año 2002, no se cumplen los objetivos de la Declaración de Innocenti, y la iniciativa Hospitales Amigos de los Niños (Unicef) está muy poco implantada. Todas estas iniciativas lanzadas desde el ámbito de la salud, pero es importante señalar que la metodología de los programas de salud deben tener una metodología comunicativa enfatizando en la interacción con los padres y con el objetivo final, la lactancia materna, así como en el aprendizaje y educación interactiva que permita a los padres expresar sus incertidumbres, dudas y miedos sobre el tema.

5. REFERENCIAS

- Barriuso L.M., Sánchez-Valverde F. Evolución de la lactancia materna en la población que atiende el Centro de Salud de Mendillorri. *Anales Sis San Navarra*. 2007.
- Bustos-Lozano S, Martínez- Hidalgo MV, Pallás- Alonso CR, Vázquez-Román S, Alonso-Díaz C, Medina-López C. Puesta en marcha del banco de leche materna donada en una unidad

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional.

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

- neonatal. *An Pediatr (Barc)* 2011; 71 (4): 343-348.
- Cardenas, M. H., Montes, E., Varon, M., Arenas, N., & Reina, R. (2010). Perfil biopsicosocial de la madre y su relación con el abandono de lactancia materna exclusiva. *Enfermería global*, (20), 0-0.
- Cerda Muñoz, L. (2011). Lactancia materna y gestión del cuidado. *Revista Cubana de Enfermería*, 27(4), 327-336.
- Colomer C. Escribá V, Mas R. Duración de la lactancia materna y actividad laboral. *An Esp Ped* 1996; 44: 437-441.
- Coronado M., Sánchez O., Rodríguez A., Gorrita R. Causas de abandono de la lactancia materna exclusiva antes de los 6 meses, San José de las Lajas. Ministerio de Salud Pública, Filial Ciencias Médicas de la Habana.
- Delgado A, Arroyo L, Díaz M, Quezada C. *Prevalencia y causas de abandono de lactancia materna en el alojamiento conjunto de una institución de tercer nivel de atención. Medigraphic Artemisa 2003*
- Estévez G.M.D., Martell C.D., Medina S.R., García V.E., Saavedra S.P. Factores relacionados con el abandono de la lactancia materna. *Anal Español Pediatr*. [Internet]. 2011.
- Horta B., Bahl R., Martinés J.C., Victora C., OMS. Evidence on the long-term effects of breastfeeding Systematic reviews and meta-analysis. 2007.
- Kramer M.S., Kakuma R. Optimal duration of exclusive breastfeeding (Review). *Cochrane Collaboration*. 2007.
- Labayen I., Ruiz J.R., Ortega F.B., Loit H.M., Harro J., Villa I. Association of Exclusive Breastfeeding Duration and Fibrinogen Levels in Childhood and Adolescence: The European Youth Heart Study. *Jama Pediatrics*.
- León-Cava, N., Lutter, C., Ross, J., & Martin, L. (2002). Cuantificación de los beneficios de la lactancia materna: reseña de la evidencia. Proyecto LINKAGES Organización Panamericana de la Salud (OPS). Disponible en: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/18539/9275123977_esp.pdf?sequence=1
- Niño, R., Silva, G. y Atalah, E. (2012). Factores asociados a la lactancia materna exclusiva. *Revista chilena de pediatría*, 83 (2), 161-169.
- Oddy W.H. The impact of breastmilk on infant and child health. *Breastfeed Rev*. 2010.
- Organización Mundial de la Salud (2014). Centro de prensa: Alimentación del lactante y del niño pequeño. [Consultado a 25 Mayo 2015]. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs342/es/>
- Organización Mundial de la Salud (2015). Programas y Proyectos. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente.
- Organización Mundial de la Salud (2015). Programas y Proyectos. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. [Citado 20 Mayo 2015]. Disponible en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/newborn/nutrition/breastfeeding/es/
- Organización Mundial de la Salud (2015). Temas de Salud: Lactancia Materna. [Consultado 25 Mayo 2015]. Disponible en: <http://www.who.int/topics/breastfeeding/es/>
- Organización Mundial de la Salud (2016). Centro de prensa: Alimentación del lactante y del niño pequeño.
- Organización Mundial de la Salud (2016). Centro de prensa: Alimentación del lactante y del niño

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

pequeño. [Consultado a 24 febrero 2017]. Disponible en:
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs342/es/>

- Pino, J. L., López, M. Á., Medel, A. P., & Ortega, A. (2013). Factores que inciden en la duración de la lactancia materna exclusiva en una comunidad rural de Chile. *Revista chilena de nutrición*, 40(1), 48-54.
- Rius, J. M., Ortuño, J., Rivas, C., Maravall, M., Calzado, M. A., López, A., & Vento, M. (2014, January). Factores asociados al abandono precoz de la lactancia materna en una región del este de España. In *Anales de pediatría* (Vol. 80, No. 1, pp. 6-15).
- Villasís M.A., Romero R.M., Campos G. Impacto del Programa Hospitalario Amigo del Niño y de la Madre en un hospital del Instituto Mexicano del Seguro Social. 2006. 2006.2 Ginecol Obstet Mex. [Internet]. 1998 Elsevier Doyma

¹ Graduada en Enfermería, Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: Principales factores de abandono de la Lactancia Materna Exclusiva y Estudio de los Trastornos de conducta alimentaria en alumnos de Formación Profesional

² Doctora en Pedagogía, Profesora Contratada doctora (acreditada para titular) en el Dpto Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.)

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

FOMENTO DE UNA CULTURA DE IGUALDAD Y RESPECTO EN ALUMNOS DEL NMS DEL IPN

Oralia Martínez Salgado
IPN

ormartinez@ipn.mx

Gloria Rodríguez Morúa
IPN

gloriarm7@yahoo.com.mx

Ma. Eugenia Hernández Gómez
IPN

maruhg37@hotmail.com

Resumen

Resultados de la investigación registrada por la SIP 20161925 sobre la importancia de promover una cultura de igualdad y respeto entre los alumnos de CECyT 13 "RFM". Se abordan las acciones que los alumnos y alumnas así como profesores y autoridades practican para adquirir dicha cultura.

Asimismo, se proponen acciones para reducir los estereotipos que continúan limitando la discriminación entre los estudiantes y los actores de la educación en el CECyT, para alcanzar el aprecio por la dignidad de las personas y una mejor convivencia.

Palabras clave: Cultura, género, equidad, igualdad, respeto.

Introducción

El presente trabajo con el tema equidad de género, hace énfasis en la importancia de promover una cultura de igualdad y respeto entre alumnos y alumnas del CECyT 13 "RFM". La relevancia de este tema radica en las acciones para poder reducir los estereotipos que continúan limitando los resultados económicos y sociales, y la discriminación.

La equidad de género es un tema de primer orden en la agenda mundial para el siglo XXI. Por lo tanto, la promoción de la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer son elementos fundamentales del mandato del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. La labor principal de este programa consiste en defender la igualdad de derechos de las mujeres y las niñas entre los hombres y niños, combatir las prácticas discriminatorias y cuestionar las funciones y los estereotipos que provocan desigualdades y exclusiones.

Los jóvenes hoy en día tienen una mejor educación mayor información con el uso de las TIC, sin embargo es fundamental que se promueva una cultura de igualdad y respeto entre ellos.

Por lo anterior se implementa la presente investigación de tipo exploratorio con el fin de analizar la importancia que tiene el promover dicha cultura.

¿Por qué es importante promover esta cultura de igualdad y respeto entre las alumnas y alumnos del CECyT? ¿Existe una cultura de igualdad y de respeto entre las alumnas y alumnos del CECyT? Incógnitas que se tratarán de resolver con el desarrollo de la investigación y así poder promover si es necesario una cultura de igualdad y respeto entre los estudiantes del CECyT.

El concientizar y explicar a la población juvenil sobre la igualdad de género, es una de las acciones para poder disminuir los diversos estereotipos que se presentan en la actualidad y como estos impactan en ella.

Rompamos juntos los paradigmas que nos asechan, hagamos que esta generación sea diferente. Este proyecto intentará que a base de valores se disminuya esta forma tan antigua de pensar.

Objetivos y metas cumplidas.

- Analizar la importancia que tiene el promover una cultura de respeto entre los jóvenes del CECYT 13 RFM. 1
- Identificar las principales acciones para promover una cultura de igualdad y respeto entre los jóvenes del CECYT 13 RFM.

Los objetivos se cumplieron ya que se analizó la importancia que tiene entre los estudiantes promover una cultura de igualdad y respeto. Los estudiantes encuestados de manera general cuentan con esta cultura, sin embargo, es necesario seguir reforzando e implementar acciones que coadyuven a esta cultura. Para ello se elaboró una página web con una serie de propuestas para que los estudiantes la consulten e introyecten dichas acciones, las cuales se identificaron en los resultados obtenidos.

Las metas se cumplieron al 100%, tanto el alumno PIFI colaboró en este cumplimiento así como los profesores participantes.

Marco teórico.

Conceptos en materia de equidad y género.

“Principio de acción dirigido hacia el logro de condiciones justas en el acceso y control de los bienes culturales y materiales tanto para las mujeres como para los hombres. Al ser un término vinculado con la justicia, obliga a plantear los objetivos que deben conseguirse para avanzar hacia una sociedad más justa”

“La equidad de género significa que mujeres y hombres, independientemente de sus diferencias biológicas, tienen derecho a acceder con justicia e igualdad al uso, control y beneficio de los mismos bienes y servicios de la sociedad, así como a la toma de decisiones en los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar. **Género.**

“Se define de otra manera, una que da entrada a más de las dos únicas alternativas que produce el sexo. Género es definido como la manera en la que la persona ejerce su sexualidad y que se presupone puede ser diverso.

El género es como una variable de opción múltiple que contrasta con el sexo que sólo tiene dos opciones. Esas opciones múltiples de género, se dice, son roles o papeles sociales que la persona desarrolla desde su infancia y que definen a lo masculino y a lo femenino dentro de una sociedad.

No tiene el género una definición fácil, tendiendo a ser comprendido como un estado personal dentro de la sociedad y que identifica a la persona ante las leyes y ante los demás, como hombre o mujer —pero que dentro de la persona no necesariamente coincide con sus propias ideas.” **Igualdad.**

“Implica que todas las personas, sin excepción, son iguales ante la ley y ante el Estado, por lo que deben tener las mismas oportunidades de satisfacción de sus necesidades y de ejercicio de los derechos”

"Por la ley de Dios y de la humanidad, todos los hombres son iguales". Para que la igualdad se realice, es preciso que los hombres se penetren de sus derechos y obligaciones mutuas. La Igualdad consiste en que esos derechos y deberes sean igualmente admitidos y declarados por todos, en que nadie pueda substraerse a la acción de la ley que los formula, en que cada hombre participe igualmente del goce proporcional a su inteligencia y trabajo.

Todo privilegio es un atentado a la igualdad.

No hay igualdad, donde la clase rica se sobrepone, y tiene más fueros que las otras.

Donde cierta clase monopoliza los destinos públicos.

Donde el influjo y el poder paralizan para los unos la acción de la ley, y para los otros la robustece.

“Se conoce como igualdad social al contexto o situación donde las personas tienen los mismos derechos y las mismas oportunidades en un determinado aspecto o a nivel general. La igualdad de sexo o igualdad de género hace referencia a estandarizar las oportunidades existentes de modo tal que puedan repartirse de manera justa entre hombres y mujeres.” **Igualdad de género en esa época.**

Desde 1952(época donde se vio mayor presencia el feminismo), se han llevado en México una serie de convenios para el respeto y protección de la mujeres, destacando en el año de 1985 el convenio numero 156 sobre igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadores, trabajadoras y responsabilidades familiares.

Se analiza la situación real de aquellas personas que ven limitadas sus posibilidades de lograr un empleo remunerado digno y permanente debido a sus responsabilidades familiares, problema que se ubica con la división sexual del trabajo y los diversos roles que la sociedad asigna a hombres y mujeres , puesto que la transmisión de roles a través de la cultura ha entrañado “desigualdad” , pero además esta desproporción viene impregnada por el dominio de un sexo sobre el otro pues los roles masculinos comprenden estereotipos de

“mando” “control” ,etc... y por el contrario los roles femeninos se componen de estereotipos como “pasividad” “obediencia” “dependencia” “sumisión” . **La sociedad actual siglo XXI.**

Los cambios derivados de la sociedad red han tenido también una repercusión importante en la familia.

Como núcleo social, la familia sirve como espacio de creación de identidades, marco de socialización y base esencial del entramado social. El modelo tradicional de familia patriarcal, en el que el hombre aportaba el sustento mientras la mujer se dedicaba a las tareas domésticas y a criar y educar a los hijos se extendía no sólo al ámbito del hogar, sino también al ámbito social, económico, político y cultural, donde el hombre tomaba las decisiones y ejercía su autoridad (Castell, 1997). La patria potestad ha sido contemplada ya por culturas tan antiguas como la griega o la romana como modelos más cercanos y por religiones que nos son tan próximas como la cristiana o la musulmana. La aparición de nuevos modelos familiares que expondremos a continuación, está provocando la crisis de este sistema patriarcal, lo que queda reflejado en la aparición de nuevos roles familiares, casos de discriminación positiva hacia las mujeres en algunos países nórdicos e incluso el aumento de casos de maltrato doméstico que puede aparecer como respuesta a la frustración que sufren los maridos incapaces de adaptarse a la nueva situación social de la mujer, poseedora de libertades, derechos y habilidades de reciente adquisición, y que estallan en un sinnúmero de conductas violentas. Esta situación nos permite observar los conflictos derivados de una incompatibilidad de roles, en la que la negociación se hace imposible y provoca la aparición de las citadas conductas agresivas.

Esta crisis de la familia patriarcal toma cuerpo a partir de factores que en principio no tienen nexo común, pero que provocan un replanteamiento del concepto de grupo familiar desde la visión más tradicional del mismo.

En primer lugar, ha tenido un papel fundamental la liberación de la mujer. La aparición de un nuevo sector dentro de la economía, el sector de servicios, permitió a muchas mujeres el acceso a un puesto de trabajo, en principio no especializado. Esta característica permitía que las mujeres que no tenían un elevado (o nulo) nivel académico, empezaran a contribuir en la economía familiar. Este inicio de independencia económica será uno de los pilares fundamentales de la revuelta que toma forma en los movimientos feministas. La independencia del patriarca permitirá la expresión de la identidad femenina, tanto en su intelectualidad como en su sexualidad. Claros marcadores de este hecho son la prolongación del estatus de soltera, el control tecnológico de la fecundidad - y por tanto de la maternidad -, la reducción en el número de vástagos, e incluso, la no necesidad de ligarse contractualmente a una pareja “de forma perenne” en la configuración clásica del matrimonio (gráfico 2, anexo. Disminución del número de matrimonios). Este hecho se refleja en una reducción y estabilización del número de matrimonios, que va de la mano con el aumento de parejas de hecho y la aparición de un nuevo estatus, el de madre soltera, que vive en plena independencia económica y emocional. Las mujeres actuales van tomando a diferentes velocidades según los países, un control de sus vidas y una opción de realización personal que trasciende los biberones y las fregonas.

Año 2000 a 2014 la equidad en el género

Ahora, con frecuencia, compartimos las labores dentro y fuera del hogar y pocos hombres consideran deshonoroso hacer la compra, cocinar o atender a los hijos desde que nacen. Sin embargo la equidad sigue sin ser completa porque a la mujer le corresponde siempre el mayor peso en el trabajo de la casa, pero que ha habido avances es innegable.

Un importante aspecto del cambio reside en la actitud. En sus inicios los grupos feministas eran beligerantes en grado sumo. Tal vez tenían que serlo para conseguir que los escucharan. Hoy en día ese tono se ha suavizado. Probablemente esa aceptación de los derechos femeninos, al permear hasta las capas dominantes de gobierno y empresas, propició cambios que se reflejan en las formas de lucha y reclamo. La mujer se auto valora más y exige lo que sabe justo, y esa seguridad le da mejores armas. No es ya, generalmente, una lucha contra los hombres, sino que ahora pretende ser una lucha compartida con los hombres, desde una posición de igualdad.

Sé que hablo de lo que sucede en algunos estratos sociales, que a la mujer campesina, indígena o en pobreza extrema le ha llegado poco de este progreso conquistado por la mujer ciudadana de clase media. Reconozco cuánto queda por hacer entre las más desprotegidas mujeres en este país. Confío en que lo alcanzado hasta hoy por las mujeres en materia laboral y en su entorno doméstico de ciertos medios, siga permeando para que se le reconozca a toda mujer mexicana el derecho a decidir sobre su actividad, su vida y su cuerpo.

Lo cierto es que en esta primera década del Siglo XXI, las mujeres disfrutamos del fruto de la lucha constante de asociaciones y grupos de mujeres que lograron las mejoras con que se vive y trabaja, y que deberemos continuarla hasta obtener la verdadera igualdad de género.

Importancia de la promoción de una cultura de género entre los jóvenes.

Esto es parte vital de todos los proyectos basados en este tema debido a que se han hecho grandes avances con el paso de los años pero si no mostramos lo importante que es el respeto y la convivencia igualitaria entre los jóvenes, podríamos dar grandes pasos hacia atrás, y eso no es lo que se busca, se busca avanzar e ir creando una mejor sociedad, una sociedad igualitaria y equitativa sin estereotipos, sin discriminación, sin machismo, etc.

Podrá haber algunas personas que no quieran escuchar pero esto ya no depende de nosotros depende de cada uno en lo individual, de la importancia que le damos a las cosas y los valores que nos imparten día con día desde que nacimos.

Los valores, la evolución de la sociedad y todas nuestras acciones influyen en la dirección hacia donde se dirige la sociedad ya que nos guste o no somos los causantes de todo lo creado en la actualidad, las modas, los estereotipos, la discriminación y depende de todos nosotros el seguir fomentando estas "costumbres" o rechazarlas y prevenirlas.

Acciones que se pueden realizar para promover la cultura de género entre los jóvenes. Hay varias páginas en internet que se están encargando de hacer crecer esta causa financiando las buenas campañas acerca de este tema, en diversas partes del mundo, las acciones que se podrían llevar a cabo en el poco tiempo que tenemos es tratar de que las personas hagan conciencia y analicen sus actos, y ellos mismos juzguen si sus acciones son realmente correctas o lo son solo porque lo creen, esto se realizaría dando algunos volantes llamativos, tal vez pegando algunos carteles en diversos lugares de la comunidad o haciendo encuestas a la gente para tener estadísticas y con esta estadísticas una idea de lo que está bien o está mal en nuestra sociedad.

Método.

La investigación a desarrollar es un estudio exploratorio con enfoque cuantitativo. Los objetivos a lograr son:

- Analizar la importancia que tiene el promover una cultura de respeto entre los jóvenes del CECYT 13 RFM.
- Identificar las principales acciones para promover una cultura de igualdad y respeto entre los jóvenes del CECYT 13 RFM.

Por lo tanto, las preguntas que guían la investigación son:

¿Por qué es importante promover esta cultura de igualdad y respeto entre las alumnas y alumnos del CECyT? ¿Existe una cultura de igualdad y de respeto entre las alumnas y alumnos del CECyT?

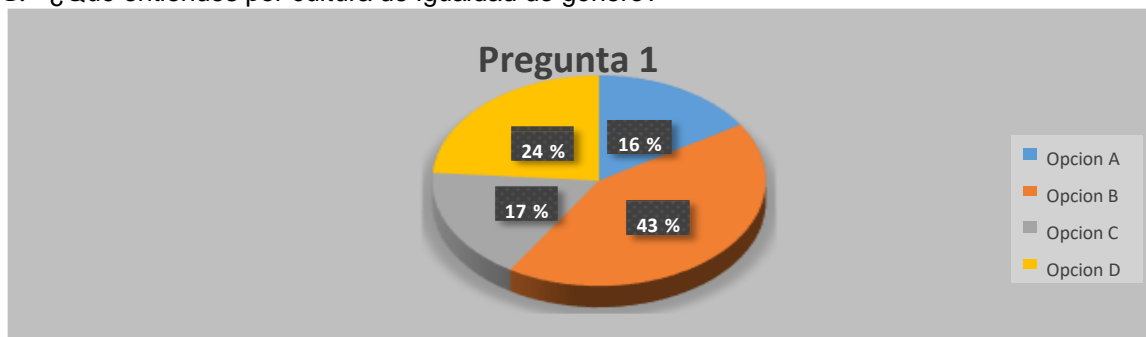
Incógnitas que se trataran de resolver con el desarrollo de la investigación y así poder promover si es necesario una cultura de igualdad y respeto entre los estudiantes del CECyT.

Técnica. Encuesta

Se aplicó una encuesta con su instrumento el cuestionario a una **muestra aleatoria de 336** alumnos de primero y tercer semestre turno matutino.

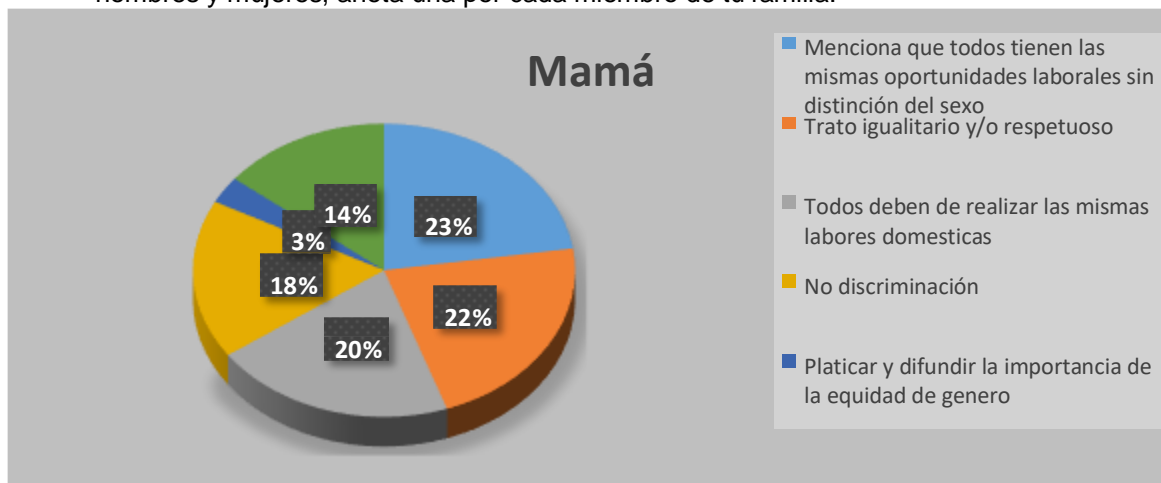
“Considero que existen los elementos necesarios para argumentar que la equidad de género es un principio de derecho que permite abordar dentro de un marco complejo de una determinada formación económico social, las desigualdades del hombre y la mujer generadas por la propia reproducción de la formación y estructura social. Desde el punto de vista filosófico, dentro de estas desigualdades, la búsqueda de una menor desigualdad entre el hombre y la mujer es, en realidad, un principio propio de la filosofía liberal, el cual consiste en que “una sociedad libre y democrática no debe interferir en las decisiones de adultos con capacidad de discernir sobre lo que es mejor para ellos, y cómo deben regular su propia conducta sexual”, 59 económica, política, educativa, entre otras. De ahí que la equidad de género, como principio, da cuenta de la inequidad tanto del hombre como de la mujer ante una determinada formación y reproducción de relaciones sociales y, dentro de esta inequidad, da cuenta también de la búsqueda de una mayor equidad entre el hombre y la mujer.” **Resultados.**

1. ¿Qué entiendes por cultura de igualdad de género?



En esta gráfica podemos ver que la mayoría de los encuestados 43% entienden por cultura de igualdad y respeto que los individuos sea hombre o mujer tengo el mismo valor en la sociedad. Con 24% entienden que se debe evitar la discriminación entre hombres y mujeres, con 17% entiende que debe haber un trato idéntico entre hombres y mujeres por una empresa u organismo, un 16% comprende que los hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades en escuela y trabajo.

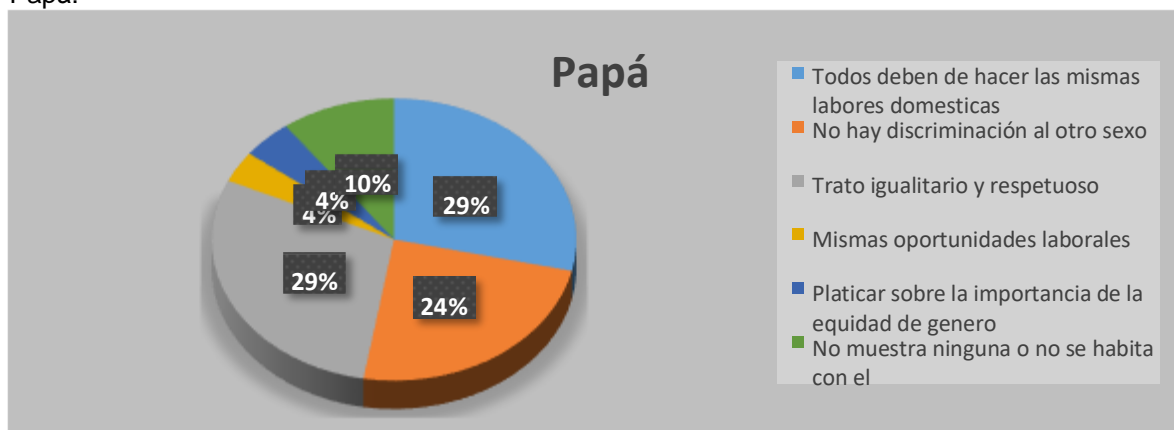
2. Si en tu casa se practican conductas que promueven la cultura de igualdad y respeto entre hombres y mujeres, anota una por cada miembro de tu familia.



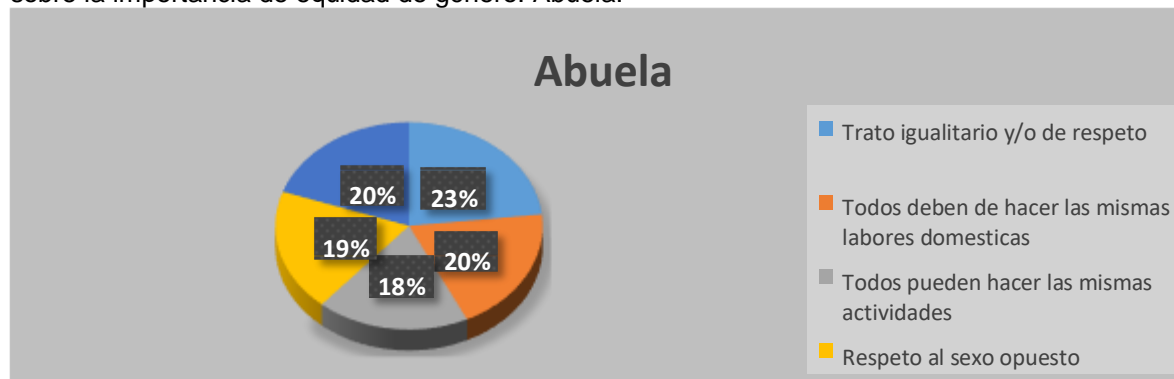
Mamá

La grafica nos muestra que el mayor porcentaje de 23% las mamás opinan que debe haber las mismas oportunidades laborales sin distinción de sexo, seguido de un 22% trato igualitario y/o respetuoso, con un 20% que todos los miembros de la familia deben realizar las mismas labores domésticas con un 8% dicen que no debe haber discriminación. Otra de las respuestas acertadas con el 3% corresponde a platicar y difundir la importancia de la igualdad de género y por ultimo un 14% no menciona ninguna acción o no viven con la mamá.

Papá:

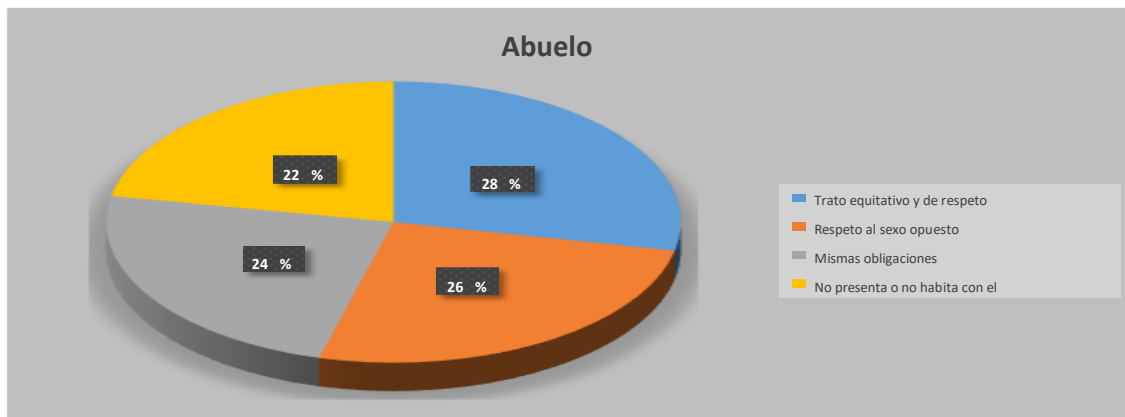


Con respecto a las respuestas de los papas tenemos los mayores porcentajes 29% corresponden a las respuestas de que todos los miembros de la familia tienen que hacer las mismas labores domésticas, no existe discriminación con 24%, un 10% el papá no vive con el alumno o alumna o no comento nada y el 4% es para dos respuestas que son: mismas oportunidades laborales, y pláticas sobre la importancia de equidad de género. Abuela:



Esta grafica nos presenta dos respuestas con porcentaje de 20% una dice que todos los integrantes de la familia deben realizar las mismas labores domésticas, y otra respuestas la abuela no vive con ellos, con un 19% debe tener respeto al sexo opuesto y con un 18% todos pueden y deben hacer las mismas actividades.

Abuelo:

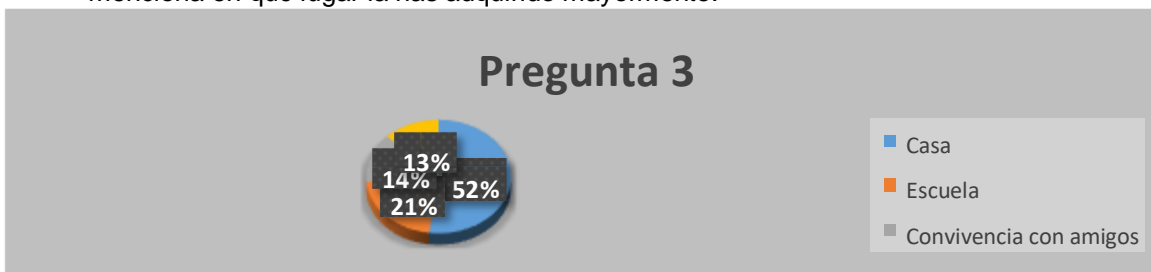


En esta grafica el porcentaje también se encuentra repartido en diferentes respuestas. Con un 28% trato equitativo y de respeto, con un 26% respeto al sexo opuesto, con un 24% mismas obligaciones, y con 22% el abuelo no vive con los alumnos encuestados. Hermano u otro:



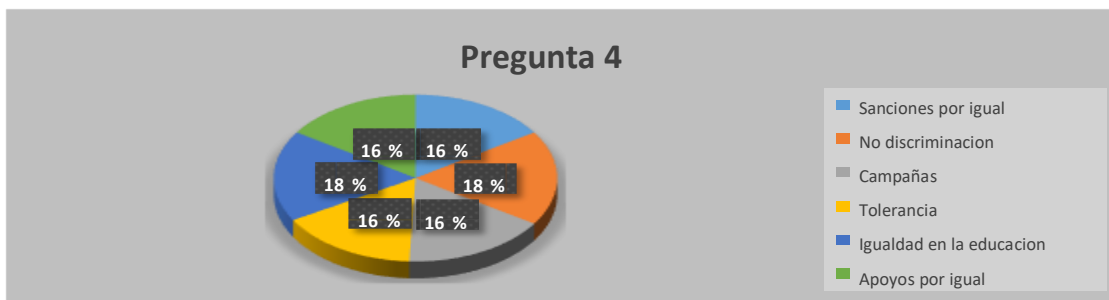
Las respuestas están repartidas como sigue: con un 25% no habita en la familia, con 17% trato igualitario y/o respetuoso, con un 15% realizar las mismas labores domésticas, con un 14% dos respuestas que es no discriminación y todos pueden hacer las mismas actividades, con 13% todos tienen las mismas obligaciones y con un porcentaje menor a 2% dicen que hay que platicar y difundir la importancia de la equidad de género.

3. Si en tu escuela se practican conductas que promueven la cultura de igualdad y respeto, menciona en qué lugar la has adquirido mayormente.



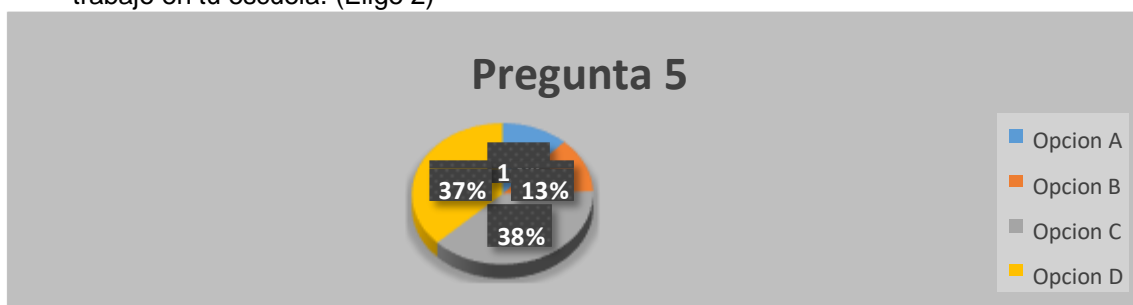
La mayoría con 52% dice que la conducta de igualdad y de respeto son adquiridas en casa, seguido de un 21% que dice que en la escuela, el 14% con la convivencia con amigos y un 13% con otras personas o institución.

4. Menciona tres acciones en que los directivos de la escuela promueven una cultura de igualdad y respeto entre los estudiantes.



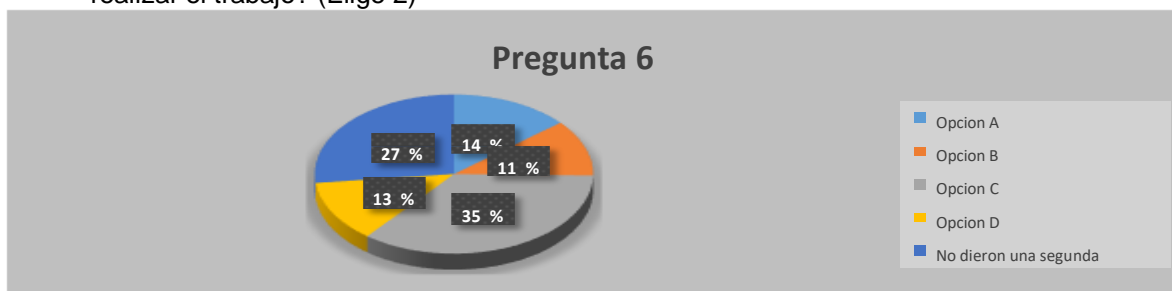
En cuanto a las acciones que realizan los directivos para promover una cultura de igualdad y respeto se encuentran: con el mayor porcentaje 18% a la no discriminación y la igualdad en la educación, y con 16% tres acciones que son: sanciones por igual, campañas, tolerancia.

5. De los siguientes criterios elige dos que toman en cuenta a la hora de integrar el equipo de trabajo en tu escuela. (Elige 2)



En esa pregunta los encuestados contestaron lo siguiente: el mayor porcentaje de 38% es de calidad en el trabajo, seguido de un 37% por simpatía, después por un 13% por sexo femenino, y el 12% por sexo masculino.

6. Cuando ya están integrados los equipos de trabajo, ¿Qué acciones tomas en cuenta para realizar el trabajo? (Elige 2)



Con respecto a esta pregunta tenemos que el mayor porcentaje de 35% dice que no existe distinción entre los sexos a la hora de hacer el trabajo, con 27% no dieron una segunda opción, con 14% distribución del trabajo se hace con relación al sexo, el 13% el trabajo más complicado se le asigna a los hombres y por último con un 11% dicen que el trabajo más complicado se le asigna a las mujeres.

7. De las siguientes aseveraciones cuales crees que tienen mayor relevancia para adquirir una cultura de igualdad y respeto entre los jóvenes dentro de la escuela (elige dos).

La mayoría con un 25% contestó que no hay que estereotipar a hombres y mujeres en

Pregunta 7



ninguna circunstancia, con un 23% que debe haber una participación equilibrada de las mujeres y hombres en las diferentes responsabilidades dentro y fuera del salón de clases, con 22% dicen que hay que promover una imagen tanto de hombres como mujeres positiva en la escuela, con 22% dicen que hay que eliminar la imagen de sumisión de las mujeres en la escuela, con un 10% el trato que los profesores proporcionan a los alumnos y alumnas fuera del salón de clase y por último con un 8% no dieron una segunda opción.

8. ¿Tu grupo de amistades está conformado por?

Pregunta 8



El mayor porcentaje con 47% dice que por alumnos de ambos sexos, seguido de un 28% de mujeres y un 25% de hombres.

9. Anota con quien viviste desde nacer hasta los 7 años.

Antes de los 7



Y después de los 7 años:

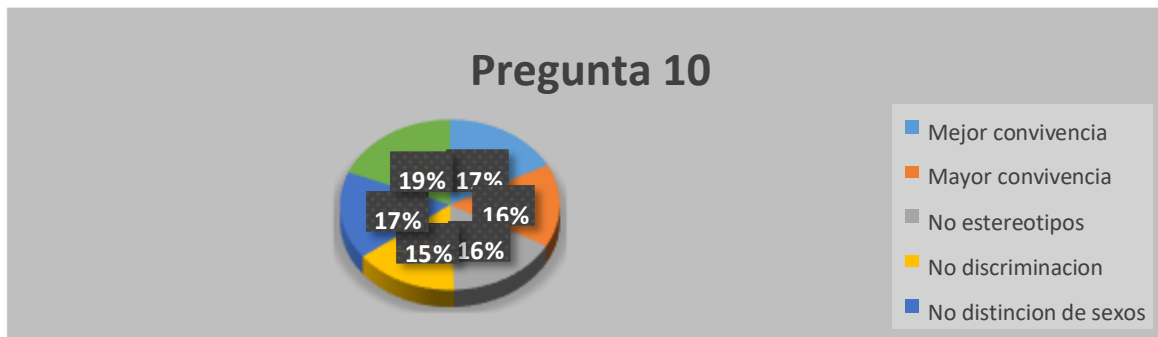
Despues de los 7



Con quién viviste desde nacer hasta los 7 años de edad, tenemos que el mayor porcentaje del 30% con los padres, un 27% que se distribuye entre los padres y hermanos y con la madre, un 60% distribuido también con abuelos, 6% con tíos y por último un 4% con el padre.

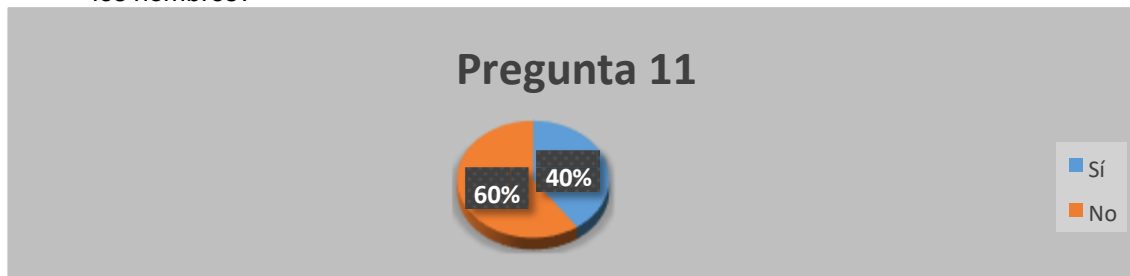
Después de los 7 años: un 31% con padres y hermanos, seguido de un 30% con padres y otro 30% con la madre, un 4% sólo con el padre y un 2% con tíos.

10. ¿Cuál es la importancia de promover una imagen no estereotipada de las mujeres y de los hombres en los medios de comunicación?



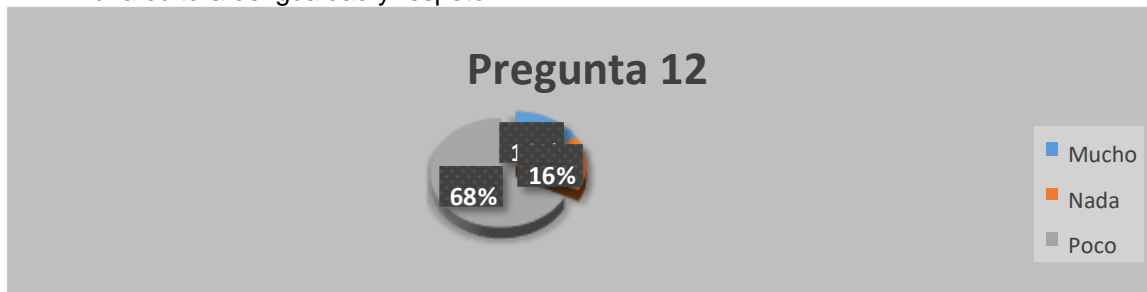
Tenemos que un 19% dice que sí tiene importancia promover una imagen no estereotipada de las mujeres y de los hombres, con 17% es necesario tener una mejor convivencia y con otro 17% para que no exista distinción de sexos, con 16% mayor convivencia y con otro 16% no se estereotipe ningún modo de actuar y por último con un 15% es importante para que no haya discriminación.

11. ¿Te afecta observar, saber, conocer acciones de cuidado hacia las mujeres con respecto a los hombres?



La Gráfica muestra los siguientes resultados: con 60% no le afecta las acciones de Cuidado hacia las mujeres con respecto a los hombres y con 40% si le afecta.

12. Si ves una imagen estereotipada de hombre o mujer, ¿Qué tanto influye en la adquisición de una cultura de igualdad y respeto?



Con respecto a esta pregunta un 68% dice que nada afecta, y un 16% poco y otro 16% que mucho.

Análisis

En la actualidad los jóvenes tienen una mayor información con el uso de las TIC, por lo tanto, tienen un acercamiento a todo lo relacionado con los estereotipos que presentan dichos medios y que pueden influir en la adquisición de una cultura de igualdad entre los géneros entendiendo la igualdad como tener las mismas oportunidades en un determinado aspecto a nivel general. Por lo tanto, la

igualdad de género hace referencia a estandarizar las oportunidades existentes de modo tal que puedan repartirse de manera justa entre hombres y mujeres.

Por lo que es necesario que por lo menos en la escuela se promuevan acciones que fortalezcan la cultura de igualdad entre los géneros con miras a que los jóvenes reflexionen y así sean mejores personas e intenten superarse como sociedad.

Una de las acciones que en el CECyT 13 "RFM" pretende realizar es promover una cultura de igualdad y respeto entre alumnos y alumnas de la escuela, para ellos aplica una encuesta a 336 estudiantes de primero y tercer semestre (turno matutino) y así poder identificar si dichos alumnos poseen esa cultura.

Con base a los resultados y a las opciones que se les presentaron encontramos que ellos entienden lo que es una cultura de igualdad y respeto, entre las respuestas visualizamos en primer lugar que las personas sea hombre o mujer tenga el mismo valor en la sociedad, en segundo lugar que se debe evitar la discriminación entre hombres y mujeres, qué debe haber un trato idéntico y que hombres y mujeres tenga las mismas posibilidades en escuela y trabajo.

Estas respuestas nos indican que los jóvenes tienen por lo menos idea de que hombres y mujeres debemos ser iguales en los diferentes ámbitos de la sociedad y que de alguna manera tienen un pensamiento diferente respecto a esta cultura de igualdad y respeto, sin embargo, hace falta trabajar mucho más.

Asimismo, estos jóvenes en su mayoría practican conductas de igualdad y respeto y esto posiblemente se debe a que en su familia se les inculcó dichas conductas.

Lo anterior se basa en las respuestas que se obtuvieron de los integrantes de la familia como lo son papá, mamá, abuelo, abuela, hermanos y otro integrante. Estos integrantes en su mayoría tenían claro que no debe existir discriminación entre los sexos, debido a que algunas de las respuestas que dan son: las mismas actividades para todos, trato igualitario y respetuoso, mismas oportunidades laborales, mismas labores domésticas y algo que predomina en dichos sus integrantes también, sugieren pláticas sobre la importancia de la equidad de género, por otro lado, otras preguntas que relacionan al decir que los estudiantes del CECyT practican conductas de igualdad y respeto es que estos alumnos y alumnas viven desde que nacen con sus padres y hermanos en una tercera parte, sin embargo, tenemos otra tercera parte que vive con sus padres en este caso pueden ser hijos únicos y otra tercera parte que viven solo con la madre. Los demás porcentajes se reparten en viven con el padre, tíos, abuelos.

Lo anterior nos indica que en esta edad de 0 a 7 años es de suma importancia que los niños vivan con sus padres, porque es ahí en donde inician su aprendizaje y establecen las relaciones de afecto, sorpresa, placer, malestar y adquieren conductas que van a poner en práctica en sus años de vida posteriores.

También podemos destacar que hacia los 2 años la mayoría de los niños y niñas empiezan a actuar de forma sexualmente tipificada, es decir los niños juegan con camiones, aviones y cubos de construcción, las niñas juegan principalmente con muñecas peluches y ropa.

Parece ser que a esta edad se relacionen por sexo y entiendan los estereotipos sexuales de su cultura respecto de la ropa, las profesiones y diversiones. También es importante saber con quién vive mayormente en esta edad porque es aquí en donde los niños y niñas obedecen las reglas establecidas por quienes tienen autoridad sobre ellos.

Fundamentalmente son sus padres.

Lo anterior es indicador de que los alumnos y alumnas del CECyT adquieren los estereotipos sexuales con su familia, ya sea padre, madre u otro.

Es primordial la edad de 7 años a los 11 años de los niños y las niñas, debido a que en esta etapa de las operaciones concretas el pensamiento de ellos es más flexible y general, por lo tanto se comportan de acuerdo con las concepciones y expectativas de los demás y es aquí en donde la influencia de las personas con quien vivan o interactúan va a sobresalir. En estas respuestas el porcentaje se distribuye de forma similar con las respuestas de la pregunta que se refiere a con quien vives desde nacer hasta los 7 años. Los porcentajes mayores corresponden a padres y hermanos, padre y madre; los porcentajes menores corresponden al padre, abuelos y tíos.

Lo antes expuesto nos habla que nuestros alumnos y alumnas coinciden en las respuestas de ambas preguntas, ya que si lo vemos de forma global lo que prevalece en ambas edades desde que nacen hasta los 7 años y después de los 7 años viven generalmente con los padres y hermanos, seguidos de los padres y en tercer lugar la madre. Y como ya se comentó anteriormente esas edades son significativas en el aprendizaje de conductas por parte de los niños y niñas.

Y si nos detenemos un poco en estas respuestas vemos que la madre es la persona con la que viven en esas edades después de los padres y hermanos o solo padres, por lo tanto la influencia en la educación y adquisición de conductas prevalece la de la madre.

La escuela como institución formadora, tiene como labor coadyuvar en la adquisición por parte de los alumnos de esa cultura de igualdad y respeto por ser el lugar en el que los alumnos pasan muchas horas de su tiempo y además este nivel educativo es formativo. Por tal motivo, los directivos, profesores tienen que predicar con el ejemplo por lo que las acciones que implementan deben fortalecer esa cultura. Algunas de ellas son la discriminación en cuanto a: la educación de ser para todos, las sanciones igual para todos, apoyos a ambos sexos en las actividades a realizar, otras acciones a destacar son la realización de ferias, conferencias, carteles con respecto a la equidad de género.

El trabajo colaborativo en el aula está presente por lo que los estudiantes conforman equipos para realizar los diferentes trabajos de las unidades de aprendizaje, para ello toman en cuenta algunos criterios y el más sobresaliente es la calidad en el trabajo, uno más la simpatía por sus compañeros y finalmente el sexo, en este en este aspecto prefieren en primer término a las mujeres y en segundo a los hombres. Por ser un trabajo en equipo es primordial que todos sus integrantes participen, pero los alumnos menos de la mitad de los encuestados no tienen preferencias en cuanto a distribución de las actividades a realizar seguida de los trabajos más complicados se les asigna a los hombres.

En cuanto sus amistades estas se conforman en su mayoría de ambos sexos, seguido por mujeres y al último por hombres. Estos nos dan también la pauta a decir que entre los estudiantes se ha fomentado la cultura de igualdad y respeto.

La pregunta siete las respuestas se relacionan con la relevancia para adquirir una cultura de igualdad y respeto dentro de la escuela. Las respuestas más relevantes son: no estereotipar a mujeres y hombres en ninguna circunstancia, participación equilibrada de las mujeres y hombres en las diferentes responsabilidades dentro y fuera del salón de clases, promover una imagen tanto de hombres como de mujeres positiva en la escuela. Si atendemos a las respuestas que los estudiantes nos ofrecen podemos constatar que estos tienen idea de lo que es la cultura de igualdad y respeto entre los alumnos y alumnas del CECyT. Tanto directivos, profesores y estudiantes están de acuerdo que la promoción de dicha cultura es primordial y coinciden en que no debe de existir la discriminación en la institución.

Algo sobresaliente y que debemos mencionar es que los alumnos y alumnas, un porcentaje muy pequeño no toma en cuenta o no es determinante para ellos la adquisición de una cultura de igualdad y de respeto es el trato que los profesores proporcionan a los alumnos y alumnas, lo anterior sorprende debido a que uno de los actores de la institución educativa es el profesor, por tal motivo, este debe ser el primero en no discriminar a los estudiantes, esto nos da pauta a creer que los profesores del CECyT (hombres y mujeres) ofrecen un trato igualitario a los estudiantes sin importar el sexo.

Finalmente entramos a los medios de comunicación y cómo estos pueden influir en la adquisición de una cultura de igualdad y respeto entre los estudiantes al presentar imágenes estereotipadas de las mujeres y de los hombres, para ello una de las preguntas que refiere sus respuestas nos dicen que la importancia radica en no discriminación y una equidad entre los hombres y mujeres.

Una acción más que puede influir en la adquisición y forma de una cultura de igualdad y respeto son las acciones de cuidado hacia las mujeres con respecto a los alumnos, aquí tenemos que la mayoría de los encuestados sí les afecta observar esas acciones, sin embargo el ver una imagen estereotipada la mayoría dice que no le afecta para la adquisición de una cultura de igualdad y respeto.

En general los alumnos y alumnas del CECyT 13 practican acciones referentes a la cultura de igualdad y respeto, y mucho de esto tiene que ver con lo que se les haya fomentado en su hogar,

como ya vimos los primeros siete años de un individuo es determinante en la adquisición de esta cultura.

La actitud de los padres o de las personas con las que viven esos primeros años les va a dar la pauta para la adquisición de la cultura. Esta se puede modificar porque finalmente el niño entra a una institución educativa la cual también va a influir así como los medios de comunicación que lo van a bombardear de mensajes, estereotipos que pueden ser positivos o negativos.

Conclusión.

A través de la investigación anterior, nuestra visión de la equidad de género es la aceptación de las diferencias entre hombres y mujeres, y la aceptación también de derechos, buscando el ideal de un equilibrio en el que ninguno de ambos sexos se beneficie de manera injusta en perjuicio del otro.

Todos los medios son aptos para utilizarlos cuando hablamos y/o difundimos la equidad de género. Pero, delimitando el tema a jóvenes de 15 a 25 años, los medios más competentes serían el internet, las revistas y la difusión en los televisores. Creemos esto porque, hoy en día, es muy difícil que un joven tome el periódico y se interese en un artículo que hable acerca de las injusticias sociales. Es mucho más común que vean alguna foto en el internet con algún encabezado que nombre la desigualdad y como promover una cultura que acabe con ésta.

Puntualizando tenemos las siguientes respuestas:

- Para los estudiantes encuestados lo primero es que las personas sea hombre o mujer tengan el mismo valor en la sociedad, que se deba evitar la discriminación, que hombres y mujeres tengan el mismo trato y las mismas posibilidades en escuela y trabajo.
- Coincidencia con las personas con las que viven de cero a siete años y de siete a once años, influencia en la adquisición de conductas.
- Posiblemente debido a la convivencia de las personas con las que viven y que éstas están a favor de una cultura de igualdad y de respeto y de evitar la discriminación los estudiantes encuestados practican conductas de igualdad y de respeto entre alumnos y alumnas.
- Otro indicador es que los alumnos y alumnas del CECyT 13 adquieren estereotipos sexuales con su familia ya sea padres y hermanos, padre, madre.
- Se resalta la edad de siete años a los once por la flexibilidad del pensamiento en los niños y niñas, dado que en esta edad es más sensible a adquirir este tipo de conductas.
- La escuela como institución formadora interviene en la adquisición de la cultura de igualdad y respeto entre alumnos y alumnas del CECyT con las siguientes acciones: Las sanciones son igual para todos dependiendo de la gravedad de ella, apoyo a ambos sexos en las actividades a realizar, implementación de conferencias, elaboración de carteles y ferias con respecto a la equidad de género. Una acción más es el objeto de estudio de equidad de género como eje de investigación para el trabajo de Proyecto Aula.
- Los estudiantes al formar equipos su principal criterio es la calidad en el trabajo, seguido por la simpatía de sus compañeros y finalmente el sexo.
- Influencia de los medios de comunicación en la adquisición de esta cultura de igualdad y respeto entre los estudiantes puede presentar imágenes estereotipadas de los hombres y mujeres, sin embargo los jóvenes contestan que para ellos no es determinante este tipo de promoción en la adquisición de la cultura.
- Otra acción más que puede intervenir en la adquisición de esta cultura de igualdad y de respeto entre alumnos y alumnas son las acciones de cuidado hacia las alumnas con respecto a los alumnos y que la mayoría de los encuestados si les afecta ver las acciones para que tampoco es determinante para la adquisición de la cultura de igualdad y respeto.

Impacto

Al elaborar la página web y proponer en ella acciones para que los alumnos y alumnas seleccionen algunas de ellas y ponerlas en práctica y posteriormente actuar y ser congruentes con dichas acciones y así demostrar un cambio de actitud con sus compañeros y compañeras, profesores, personal administrativo y apoyo a la docencia.

Si esto sucede se estará diciendo que hubo un impacto en la conducta de los estudiantes y por ende de la investigación. **Bibliografía.** □ Cerró José Luis. “Integran con jóvenes red para promover la equidad de género”.

(2014, 12 de Diciembre). México, la jornada

- Concha Miguel, “EQUIDAD Y GENERO”. (2007, 9 de Diciembre). México, La jornada □ Olivares Emir, “México está urgido de alcanzar la equidad de género: Narro”. (2015, 8 de Marzo). México. La jornada.
- Rodríguez Cabos Eva María, (2009), *La igualdad de género: contribuciones a las ciencias sociales*, Universidad de Málaga, España.
- Tariza calicia, Parga Lucila, Luna Margarita, (2001). “*Estrategias para la igualdad de oportunidades de alumnos en la escuela básica y media superior.*”. La tarea, Guadalajara, México.
- Yáñez Cruz Lucila, (2014). *Equidad de género en jóvenes y educación*. Rayuela, Iberoamericana.

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

**DE LA MODERNIZACIÓN A LA GLOBALIZACIÓN: RETOS PARA
LA ESCUELA DEL SIGLO XXI**

Noelia Morales Romo
Universidad de Salamanca
noemo@usal.es

RESUMEN

Educación y desarrollo forman un tándem que tiene una dilatada trayectoria. Paralelamente, la escuela también ha sido portadora de modernidad durante las últimas décadas. En cambio, en la Era de la Información, la Sociedad del Conocimiento, de la Cultura Informacional o de la Sociedad de Redes, su papel como única institución que custodiaba y proporcionaba conocimiento, se ha visto seriamente amenazado con la emergencia y rápida difusión de los medios de comunicación de masas.

Paralelamente, la globalización plantea a las instituciones educativas el reto de establecer equilibrios adecuados entre la homogenización cultural y la fragmentación cultural. Dos caras de la misma moneda que conviven en el mundo actual.

Con estas premisas de partida, se plantea esta ponencia que recoge el papel de la escuela como institución de modernidad, las relaciones entre educación y desarrollo, y las dos visiones del proceso globalización.

En definitiva, la escuela se enfrenta a un contexto que cambia con una rapidez vertiginosa, y tendrá que hacer un esfuerzo para estar a la altura de los nuevos procesos que implica la Sociedad de la Información.

PALABRAS CLAVE: globalización; modernización; Sociedad de la Información; glocal; homogenización cultural; fragmentación cultural.

1. Educación y desarrollo

La idea de progreso tiene una antigüedad de más de 2500 años y procede de occidente. Esta idea señala en líneas generales, que la humanidad ha avanzado a partir de una situación primitiva y que lo continuará haciendo en el futuro.

Según Nisbet (1981), el progreso ha tenido dos grandes interpretaciones a lo largo de la historia occidental. En la primera, es entendido como un lento y gradual perfeccionamiento del saber; de los diversos conocimientos técnicos, artísticos o científicos, y de las diversas respuestas con las que el hombre se ha enfrentado a los problemas de la naturaleza o a su vida en sociedad. Hay una diversidad de pensadores y filósofos que desde distintas disciplinas han manifestado esta misma visión del progreso: San Agustín, Saint Simon, Herbert Spencer o Karl Marx, por citar sólo algunos ejemplos. Según todos ellos, el carácter mismo del conocimiento consiste en avanzar, mejorar y perfeccionarse.

Una segunda interpretación del progreso, se centra en la situación moral o espiritual del hombre en la tierra: en su felicidad, en su capacidad para liberarse de los tormentos de la naturaleza y de la sociedad, y en la búsqueda de la serenidad y tranquilidad de la humanidad. La consecución de estas virtudes morales o espirituales es el objetivo del progreso para esta perspectiva. El propósito final es el perfeccionamiento progresivo de la naturaleza humana. En los siglos XVIII y XIX, el criterio del progreso era sinónimo del grado de libertad de cada pueblo, como nos muestran los trabajos de Condorcet, Kant, Turgot, S. Mill. o Adam Smith.

El progreso genera diversos puntos de vista desde tiempos remotos. En las épocas clásica y cristiana, hubo pensadores que sostenían que hubo al inicio de los tiempos una edad de oro que posteriormente fue decayendo. Por otra parte, griegos y romanos de la época clásica pensaban lo contrario. Todas estas concepciones relativas a la idea de progreso, se pueden entender por la gran dificultad para demostrar empíricamente estas teorías.

Como tal, la idea de progreso, pertenece más al campo de la filosofía de la historia que al de otras ciencias como la sociología. Hay evidencias claras de mejoras en tecnología, medicina y en otros muchos campos, pero en lo que hay no hay una visión unánime es en el análisis de los efectos de tales innovaciones en ámbitos sociales, culturales, morales, educativos, ambientales, etc. En realidad, la creencia en el progreso no siempre ha tenido como resultado un avance para la sociedad. Sirva de claro ejemplo la filosofía que estaba tras el poder de los totalitarismos del S. XX o del racismo de finales del S. XIX y principios del XX, según la cual el progreso estaba determinado por la raza, la nación o los partidos.

A pesar de la dificultad de medición del progreso y de que no siempre ha sido un instrumento que ha impulsado hacia mejoras, su idea ha contribuido a hacer posibles muchos cambios y a mantener una esperanza en el futuro.

Se suele identificar la educación como un instrumento o proceso para el desarrollo, en su función de capacitación de profesionales y técnicos para satisfacer las demandas socioeconómicas de un país. Esta concepción se olvida de que la educación es una institución formal, dirigida a la capacitación de habilidades y destrezas cognitivas del hombre, no sólo entendiéndolo como agente de producción, sino también atendiendo a sus otras dimensiones sociales, culturales y cívicas.

En la línea discursiva de Escotet (1992), la educación consiste en formar hombres críticamente conscientes y responsables, tanto de sí mismos como de su

realidad física y social, a fin de que puedan actuar cooperativamente en la construcción de su propio futuro.

El papel fundamental de la educación no es la reproducción de culturas, valores y creencias de una sociedad que se mueve entre múltiples contradicciones, sino la construcción de una nueva visión del mundo.

Los países dotados de una tecnología más avanzada, mejores niveles educativos, más recursos naturales y financieros, así como mayor solidaridad cultural, son los que mejor afrontarán el futuro inmediato.

¿Cuál debe ser el papel de la educación en el contexto mundial actual?, ¿cuál es la relación que deberá darse entre educación y desarrollo? Para algunos de los que han estudiado con especial interés la situación educativa de América Latina, la educación debe dar respuesta a las necesidades más inmediatas. Otra postura es la de quienes consideran que la función primordial de la escuela ha de ser proporcionar una actitud crítica e imaginativa, más que de adaptación a las circunstancias inmediatas.

La velocidad con que se producen los cambios en los últimos tiempos y la complejidad de los mismos, están obligando a una reeducación.

En la segunda visión del papel de la educación se encuadra Ortega y Gasset, para quien más que capacitar las fuerzas productivas, la educación significa la emergencia de nuevas profesiones o la aceptación y difusión de la cultura de la empresa en las instituciones educativas, un profundo entendimiento del porqué de los cambios, una visión de cómo otras culturas enfrentan estos cambios, o qué es lo que tenemos todos en común y qué es lo que nos divide para solucionar los retos comunes. En síntesis, se debe permitir a cada persona la adquisición de una concepción global del mundo, de la cultura y del hombre (Ortega y Gasset, 1982).

Puede que el progreso sea una inmensa maquinaria que a veces conduce a caminos peligrosos, pero no es menos cierto que todo aquel que se separa de su dinámica está expuesto a caer en el olvido y la decadencia, como le ha ocurrido a zonas que han experimentado la dinámica del círculo vicioso de la depresión, señalado y descrito por autores como Del Barrio (1996). En consecuencia, la escuela debe ser un elemento compensador de desigualdades culturales y técnicas que puedan separar a determinados perfiles de desigualdad del proceso general de progreso y modernización, entendido como una dinámica general en la que hay que saber convivir, desenvolverse y también, adaptarse y criticar fundamentadamente.

La modernización también va acompañada por la extensión del alfabetismo, de un pequeño porcentaje de la población en las sociedades tradicionales a la capacidad prácticamente universal para leer y escribir. La expansión aneja de la educación, que en algunas sociedades ha llegado al punto en que prácticamente toda la población completa estudios secundarios e incluso una tercera parte de los que se encuentran en la edad adecuada recibe educación formal a un nivel superior, ha provocado una revolución en la adquisición y difusión de la información. (Nisbet, Kuhn & White, 1988, p. 17).

Nisbet relaciona en estas líneas la modernización con la extensión de la educación. Ésta se erige como instrumento necesario para lograr muchos de los cambios clave en las dimensiones más importantes en la vida de los hombres, y necesarios para hablar de progreso. Pero el progreso se produce de manera muy heterogénea en distintas sociedades. En los inicios del S. XXI hay una gran desigualdad en los sistemas educativos del mundo, dependiendo parcialmente de la voluntad política de cada nación.

La evolución que se ha seguido en cada país ha estado marcada por condicionantes económicos, políticos, sociales y culturales, que han determinado unos avances discontinuos y dispares. Los países del norte de Europa, por citar un ejemplo representativo, tienen unas problemáticas educativas muy diferentes de las de cualquier país africano, pero aún así, la escuela sigue constituyendo un mecanismo para la mejora, para el desarrollo social de unos ciudadanos que determinarán en unos años el futuro de sus respectivos países.

La transmisión de educación no es una tarea única de los docentes, sino que requiere del esfuerzo y apoyo de otras fuerzas sociales para lograr un modelo cívico mejor para la sociedad. Lo que pretendemos decir es que la educación, a pesar de ser un importante instrumento de cambio, no es suficiente para la transformación de la sociedad, si no va acompañada de otras medidas desde todos los ámbitos sociales. De nuevo Nisbet resulta muy clarificador al respecto, cuando habla de las adaptaciones culturales de los hombres en los siguientes términos:

Cada cultura se resuelve en una multitud de conductas, cada una de las cuales representa a su manera un modo de adaptación del ser humano a su medio. Si el ser humano social en su conjunto, a través de las instituciones inventa esta solución, o bien, como es mucho más probable, simplemente la hereda a través de los lazos de parentesco, la iglesia, la escuela o cualquier otro factor socializante, no hace al caso. Lo decisivo es la naturaleza acomodable de la conducta humana, tal como la encontramos en la cultura y en la sociedad. (Nisbet, Kuhn & White, 1988, p. 18)

Se hace preciso por tanto, estrechar cada vez más los vínculos entre sociedad y educación. No pueden ir separadas, aunque es sabido que la sociedad avanza más rápido que la educación, cuyas reformas van siempre a la zaga de los acontecimientos sociales. A pesar de ello, no deben constituir parcelas aisladas, sino que han de ir de la mano para lograr que los alumnos que salgan de la escuela posean no solo formación, sino también educación en su sentido más amplio.

A pesar de ser una organización que provoca cambios, la escuela ha mantenido su estructura a lo largo de los años, aunque su contenido intelectual sea diferente. Ciertamente los cambios profundos y reflexivos no se producen, a diferencia de una revolución o un golpe de estado, de forma rápida y brusca, sino progresivamente. Cambios como el cultural, y coincidimos con la opinión de Ogburn, han de ser un proceso lento.

Hoy desarrollo y tecnología son asociados muy fácilmente, y en educación los avances tecnológicos deben ocupar un papel merecido por las múltiples posibilidades que ofrecen, y por la importancia que están adquiriendo en el mercado laboral. A su vez, las nuevas tecnologías permiten hacer llegar a las zonas más alejadas de las urbes la educación, que aunque no debe centrarse solo en innovaciones tecnológicas, estas pueden suponer un importante apoyo ante las carencias de docentes, dificultades de transporte y comunicaciones, etc.

Louis Malassis (1976) habla de las relaciones entre crecimiento, progreso y desarrollo, considerando que deben estar unidos como un objetivo básico. Constata una correlación positiva entre niveles de entrenamiento e información y niveles de crecimiento; pero la cuestión básica es si la educación es una causa o un efecto de desarrollo. De hecho pueden ser ambos: el producto de la sociedad y, en ciertas circunstancias, un instrumento de cambio social.

Aunque es cierto que los países menos desarrollados tienen niveles mucho menores de educación que los países desarrollados, sería erróneo concluir que todo lo que necesitan para lograr mayor desarrollo es educación. De hecho, el crecimiento económico depende de un gran número de variables, entre las cuales la educación es solo una. Otras a tener en cuenta son: el cambio social, las relaciones internacionales y el desarrollo a nivel mundial. Sin embargo, la educación juega un papel importante en la promoción de nuevas técnicas encaminadas al progreso, factor básico del crecimiento.

El ideal de la educación de un país sería el logro de educar e instruir a ciudadanos, que hicieran de sus países un lugar más democrático, equitativo y participativo. Hacia esa utopía se deben dirigir las acciones cotidianas de docentes, políticos y sociedad civil que quieran hablar de desarrollo con mayúsculas y para todos.

Finalizamos nuestro trayecto por las teorías de la modernización con unas líneas de Enguita que resumen lo que la escuela ha supuesto dentro de la dinámica modernizadora:

En ese proceso de modernización que fue el paso del campo a la ciudad, de la agricultura a la industria, de la economía al mercado, del trabajo por cuenta propia al asalariado, de la cultura oral a la alfabetización, de la tradición a la racionalidad, del estatus al contrato (...), la escuela sirvió como instrumento a una parte de la sociedad para arrastrar, de grado o por fuerza, a la otra. (Enguita, 2002, p. 91)

2. La escuela como institución de la modernidad

En países como España donde hoy existe una educación obligatoria y gratuita garantizada por el Estado, nos parece muy lejana la época donde la educación estaba reservada para unos pocos elegidos, estando prácticamente vetada al pueblo llano.

Aunque como indica el título, la escuela es una institución de la modernidad, no pretendemos sugerir que antes de la modernidad no existieran otras formas de educación, sino que es la modernidad la que erige a la escuela como una institución con identidad propia que se convierte en un instrumento social necesario para los intereses de la época (más concretamente de los burgueses, claro está).

Podemos concluir que en el S. XVIII el acento de la escuela cambió de una educación religiosa unida al adoctrinamiento ideológico, a un enfoque más material para generar aptitudes y actitudes más adecuadas a las necesidades de la industria.

La escuela es un producto histórico, una construcción cultural de un momento concreto y con unas pretensiones específicas. Como institución de la modernidad surge en occidente con unos objetivos marcados nítidamente por el contexto político y social en el que se universaliza. Los ideales revolucionarios franceses: libertad e igualdad, subyacen a la búsqueda de una institución (la escuela), que legitime la igualdad de oportunidades, que permita el acceso al conocimiento para todos. La burguesía pretende mantener su legitimidad social sobre las ideas de orden y progreso en las que todo el pueblo estaría inmerso. Para ello la escuela, dependiente del Estado, resulta un instrumento de una utilidad innegable. La educación es por tanto, un derecho público que estará tutelado por el Estado. Gouldner se refiere a la inclusión de la educación en la esfera del terreno público cuando dice:

Después de la revolución francesa se produce en muchas partes de Europa... una profunda reforma de la educación pública, no controlada por la iglesia (relativamente más) multclasista, en los niveles inferiores como colegiales, politécnicos y universitarios. La educación superior en la escuela pública se convierte en la base institucional para la producción en masa de la Nueva Clase de inteligencia e intelectuales (...) (éstos) como maestros, se considera que no tienen la obligación de reproducir los valores paternos en los hijos. Los maestros públicos desplazan a los tutores privados. El nuevo sistema educacional estructuralmente diferenciado está cada vez más aislado del sistema familiar y se transforma, entre los estudiantes, en una importante fuente de valores, divergentes a los de su familia (...) A la par que la educación pública limita la influencia familiar sobre la educación, también aumenta la influencia sobre ella por parte del Estado. (Gouldner, 1980, p. 13-14)

En este marco sociohistórico de la época, la escuela es depositaria de la tarea de formar alumnos sobre las bases de democracia, libertad, igualdad y progreso. El ideal de modernidad no sólo afectó a la institución escolar, sus premisas también influyeron en el modo de producción capitalista, que a su vez vertió sobre ella sus requerimientos: formación de sujetos dóciles. Por tanto, la escuela se encuentra por un lado con las necesidades del capitalismo, y por otro con los requerimientos situados bajo los auspicios de la modernidad, dos perspectivas antagónicas. Así describe Mariano Fernández Enguita las relaciones entre la escuela y el capitalismo:

La institución y el proceso escolares fueron reorganizados de forma tal que las aulas se convirtieron en el lugar donde acostumbrarse a las relaciones sociales del proceso de producción capitalista, en el espacio institucional adecuado para preparar a los niños y los jóvenes para el trabajo. (Enguita, 1990, p. 35)

Mariano Narodowski, por su parte, caracteriza así a la escuela moderna:

Una concepción moderna de infancia y la consecuente constitución del alumno como lugar del no saber, una alianza entre escuela y familia por medio de la cual se produce un desplazamiento del cuerpo infantil de la órbita paterna a la órbita escolar, la instrucción simultánea que determina el lugar del docente como lugar del saber y la simultaneidad sistémica que hecha las bases para la creación de los sistemas educativos nacionales: los elementos intervinientes en el paradigma transdiscursivo de la pedagogía moderna son varios y los mismos se entrelazan en forma estándar, constituyendo un hábeas visible, recurrente y no difícilmente identificable. (Narodowski, 1999, p. 20)

Sintéticamente las principales repercusiones de la comunión entre escuela y modernización fueron:

- En el ámbito económico. Se capacitó a los escolares para el trabajo industrial asalariado, y ello de dos formas, a través de cualificación general y específica. Por otro lado, la socialización escolar era un paso que acomodaba el camino para las relaciones sociales industriales.
- En el ámbito político. Los alumnos se convertían en ciudadanos portadores de una identidad nacional. Fundamental fue la constitución de la educación como un derecho social que dejaba de circunscribirse a las élites para ser un bien común.
- En el ámbito social. La igualdad de oportunidades experimentó un fuerte impulso tanto de clase como de género. La infancia ocupó una atención especial, estando custodiada por la escuela y a su vez por el Estado, del que esta depende.

Podemos decir que la escuela es el espacio social que la modernidad instituyó para la inclusión de los niños en la vida política y económica de los adultos. Para Parsons: “el sistema escolar es un microcosmos del mundo laboral adulto”. (Parsons, 1976, p. 229)

Finalmente la meritocracia se impone ofreciendo mayores posibilidades individuales en una sociedad más abierta.

- En el ámbito científico. La escuela fue portadora de la ciencia y sus avances en los campos tecnológicos y científicos. La ciencia experimental fue concebida como el único saber válido. El positivismo comtiano, junto al empirismo de Bacon y Locke, contribuyeron profundamente a ello.

La escuela como producto de la modernidad sirvió por tanto para transmitir la cultura dominante, preparar a los ciudadanos, disciplinar a los “súbditos”, afianzar las ideas, apostolizar en la fe, generar fuerza de trabajo y sembrar el interés en posibles integrantes del ejército.

Con el paso del tiempo la escuela ha perdido la connotación de impulsora de modernidad que tuvo en sus orígenes e institucionalización universal. La escuela actual no es lo que era. Tras cinco siglos de convulsiones en todas esferas, son demasiado evidentes los déficits que acarrea. Si la modernidad fue su sustento y hoy los cimientos de la modernidad se tambalean -conceptos como territorio, nacionalidad o creencia son cuestionados; el pensamiento de la razón se enfrenta a los conocimientos emocionales y aproximativos; las ideologías tal y como eran concebidas han desaparecido; la evolución positiva de la historia topa con retrocesos erróneos al pasado; el progreso tiene unas connotaciones muy distintas; las antiguas esperanzas en el futuro son hoy cuestionadas, etc.-, ¿no habrá acaso que repensar la escuela de acuerdo con la sociedad actual?

Los males que aquejan hoy a la escuela se atribuyen a factores externos: el gobierno, la organización, las reformas educativas, las carencias de los docentes, las infraestructuras, la falta de implicación de las familias, la apatía del alumnado, etc. Pero quizás las causas debamos buscarlas en la verdadera génesis de la escuela, en sus pilares básicos al compás de una modernidad que ha entrado en barrena, sin que la escuela haya sabido evolucionar buscando y sustituyendo unos principios que ya no sirven. Hay quien habla de alumnos postmodernos en una escuela moderna y aún más de una escuela moderna en un mundo postmoderno. En esta línea argumental se sitúa Scialabba (2004) cuando denuncia la disociación entre la escuela moderna y el alumno posmoderno, y en consecuencia propone una redefinición de la escuela.

Para Martens, Rusconi y Leuze (2007), las organizaciones de ámbito internacional han ampliado su ámbito de acción desde la década de los 90 introduciendo nuevos estándares educativos acompañados de formas de evaluación y coordinación novedosas.

3. Globalización versus homogeneización o fragmentación cultural

La globalización no ha resultado ser un proceso uniforme ni sencillo. Para Cowen (2006) la internacionalización o la globalización presentan una de las mayores complejidades intelectuales y paradigmáticas en el momento actual.

En líneas generales, se ofrecen dos líneas discursivas claramente diferenciadas sobre sus efectos, aunque también hay autores como Schriewer (2011), para quien la internacionalización y la nacionalización forman parte de un mismo proceso dialéctico

a) Globalización, homogeneización y convergencia de la cultura global

Los flujos de la cultura posmoderna, la producción y distribución globales ofrecen la posibilidad de compartir identidades al consumir los mismos productos y servicios en zonas geográfica y culturalmente diferentes. Los medios de comunicación también contribuyen a universalizar imágenes, programas, formatos promocionales entre personas con entornos muy distintos. El intercambio de viajeros y el aumento de los desplazamientos, contribuyen también a difuminar identidades y a crear procesos de enculturación, aculturación y/o deculturación.

Un determinado sector de la sociología se posiciona junto a la tesis de la “convergencia de la cultura global”, según la cual se está produciendo una paulatina universalización, en el sentido de unificación de modos de vida, símbolos y patrones de conducta. Bajo esta premisa subyace, según esta perspectiva, una utopía negativa del surgimiento de un solo mundo sin tomar en consideración elementos como la pluralidad, el cosmopolitismo, o la diversidad.

Autores como Lévy (1998) hablan incluso de una clase media mundializada.

b) Globalización y fragmentación de las formas culturales

Frente a la tendencia descrita basada en la “homogeneización global”, hay también movimientos que ponen el foco en lo local, al tiempo que emergen nuevas identidades, tanto locales como globales.

En esta línea se posicionan autores para quienes la sociedad global se caracteriza por la diversidad cultural que ofrece a las personas la posibilidad de elegir entre distintos estilos de vida. No se trataría por tanto de una homogeneización cultural, sino de una fragmentación de las formas culturales. Las tradicionales identidades establecidas y las formas de vida arraigadas en los entornos locales estarían dando paso a nuevos tipos de “identidades híbridas”, conformadas por la amalgama de distintos elementos procedentes de distintos modelos culturales. El concepto glocal (Czinkota & Ronkainen, 2014; Nogué, 1999) sintetiza la esfera local con la global.

Conclusiones

El mundo está cambiando muy rápidamente, eso lo sabemos, pero la cuestión se plantea al analizar si esta globalización está teniendo los mismos efectos para todos. ¿Para un habitante africano supone lo mismo que para uno europeo? Evidentemente no. El itinerario que han seguido los procesos de mundialización ha beneficiado más a la Unión Europea, E.E.U.U. y Japón, que a África por ejemplo; más a las ciudades que a los pueblos; y más a los trabajadores altamente cualificados que a los trabajadores manuales. Son tres muestras de que el proceso globalizador se está produciendo de manera desigualitaria. Si la dimensión global se olvida de la local, se producirá, como de hecho ya está sucediendo, una exclusión de amplios sectores sociales y territoriales.

Mella Márquez (1992) se refiere al “círculo vicioso de la depresión” para tratar de explicar los desequilibrios regionales. Sitúa las áreas más deprimidas en las fronteras interprovinciales e internacionales, y verifica una correlación directa con las zonas montañosas y las dedicadas fundamentalmente a la agricultura. Estos descriptivos hacen muy difícil una revitalización de estas zonas en términos de desarrollo, al tiempo que necesitan de manera perentoria un revulsivo que son incapaces de generar por sí mismas.

Si hemos de repensar la escuela, entonces habremos de tener muy presente la heterogeneidad a la que ha de hacer frente, en términos culturales, sociales, políticos, étnicos, migratorios y un largo etcétera. A pesar de los esfuerzos que se han realizado en las esferas educativas por recoger las necesidades un alumnado cada vez más diversificado, con profesores de apoyo especialistas, tutorías, orientadores y otros profesionales, los acontecimientos que inundan periódicos y pantallas de televisión sobre problemáticas de conducta, falta de autoridad de los profesores, elevados índices de fracaso escolar, bullying y otras formas de acoso escolar, están clamando por un cambio. La escuela, obviamente, no es la única responsable, pero es un importante elemento socializador donde se gestan muchas de estas conductas y comportamientos.

La diversidad de escuelas con sus necesidades específicas (las rurales, las que concentran alumnado en situación de riesgo social...), los crecientes problemas sobre la concentración de alumnado inmigrante en algunas zonas o la problemática de la autoridad del profesor sobre el alumno, son algunos de los aspectos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de repensar la escuela para unos tiempos en los que la esfera educativa comparte el protagonismo educativo con otros agentes socializadores emergentes como los medios de comunicación de masas.

Hoy más que nunca, los efectos de este proceso globalizador imparable para unos y más lejano para otros, plantean nuevos retos para una escuela que se mueve entre lo global y lo local, la cultura del entorno y la mundial, el alumnado con acceso a recursos tecnológicos y aquel para el que siguen siendo inaccesibles. Las brechas cultural y educativa, lejos de desaparecer, dejan sentir sus efectos hoy más que nunca y la escuela sigue teniendo un largo camino por delante en pro de la igualdad.

Referencias bibliográficas

- Cowen, R. (2006). "Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities". *Comparative Education*, 36; 319-332.
- Czinkota, M. R., & Ronkainen, I. A. (2014). Lograr el éxito "glocal". *Harvard Deusto Marketing y Ventas*, 126, 22-26.
- Del Barrio, J.M. (1996). *Espacio y estructura social. Análisis y reflexión para la acción social y el desarrollo comunitario*. Salamanca: Amarú.
- Escotet, M.A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Universidad.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (2002). Yo, nosotros, todos. Autonomía profesional, organización flexible y escuela red. *Cuadernos de Pedagogía*, 317.
- Gouldner, A. (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Lévy, P. (1998). Sobre la cibercultura. *Revista de Occidente*, 206, 13-31.
- Malassis, L. (1976). *The rural world. Education and development*. París: The Unesco Press.

- Martens, K., Rusconi, A. & Leuze, K (2007). *New Arenas of Education Governance. The impact of International organizations and Markets on Educational Policy Making*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Mella Márquez, J. M^a (1992). Las áreas deprimidas de España. *Papeles de Economía Española*, 51.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Nisbet, R. (1981). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Nisbet, R., Kuhn, T., White, L. et al. (1988). *Cambio social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nogué, J. (1999). El retorno al lugar. La creación de identidades territoriales. *Claves de Razón Práctica*, 92.
- Ortega y Gasset, (1982). *Misión de la Universidad, Revista de Occidente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Schriewer, J. (2011). “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada” En M. Caruso y H.E Tenorth (comps.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógicas en un mundo global*. Buenos Aires: Granica (pp. 41-106).
- Scialabba, A. (2004). ¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías en la redefinición de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*.

UN ANÁLISIS SOBRE EL PAPEL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Dra. Aránzazu Moreno Navarro

Universidad Johns Hopkins

Email: ahubba11@jhu.edu

Resumen

En la nueva economía global del siglo XXI, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) constituyen un elemento fundamental a la hora de explicar los cambios producidos en la forma de comunicación e interacción en los distintos ámbitos de la sociedad, como ha ocurrido en el campo de la educación. Las nuevas herramientas tecnológicas han permitido la transformación del proceso de aprendizaje, introduciendo modificaciones en el papel del profesor y estudiante. Teniendo en cuenta estos aspectos, este trabajo tiene como objetivo llevar a cabo una reflexión sobre el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el aula, su impacto en el modo de comunicación y los cambios producidos para acceder a la información y conocimiento. De igual manera, se analizarán cuáles son algunas de las plataformas y aplicaciones de la tecnología en el proceso de enseñanza de segundas lenguas.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), proceso de aprendizaje, aplicaciones, herramientas, profesor, estudiante.

1. La importancia de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el ámbito de la educación.

En el sistema de educación actual, uno de los retos más importantes que los docentes han de afrontar es el modo en que pueden incorporar y usar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para proporcionar los mecanismos y conocimientos necesarios a los estudiantes. Así, para Bartolomé y Alba (1997:2), la tecnología educativa encuentra su papel como una especialización dentro del ámbito de la didáctica y de otras ciencias aplicadas de la educación, refiriéndose especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos, y aspectos relacionados con la educación social y otros campos. Generalmente, estos recursos son de tipo informático, audiovisuales, tecnológicos, del tratamiento de la información y la comunicación. A su vez, en el Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO de 1998, se destaca el efecto que las TICs han tenido en las formas más tradicionales de enseñanza y aprendizaje y se hace referencia a la cantidad de información existente, y a cómo esta ha ido aumentando de manera considerable en comparación con la que existía años atrás. (Informe Mundial sobre la Educación, UNESCO, 1998:19). A este respecto, se ha de mencionar que el modo de aprendizaje dominante a comienzos del siglo XX se correspondía con el enfoque tradicional, el cual estaba centrado en el profesor, en cuya figura se concentraba el conocimiento, pues era el encargado de transmitir la información a los alumnos.

Dicho informe describe el paradigma educativo tradicional y sus concepciones sobre el modo de aprendizaje, además de referirse a los problemas que el mismo presenta para muchos alumnos, los cuales lo perciben como un proceso tedioso y lleno de dificultades. De igual forma, se afirma que el aprendizaje está basado en un modelo que enfatiza el déficit, es decir, se ponen de relieve los puntos débiles de los estudiantes, los cuales son “catalogados, corregidos o reprobados”, programándose las clases con vistas a buscar una solución a la falta de conocimiento sobre determinados temas, que supuestamente han de ser manejados por todos los estudiantes de una misma edad (Informe Mundial sobre la Educación, UNESCO, 1998:20-21).

No obstante, los cambios tecnológicos producidos en las últimas décadas en la economía mundial han presentado una serie de retos para los distintos países, pues sus economías han desarrollado cierta dependencia a nivel internacional y esto les ha obligado a intercambiar capital, productos, información, tecnología, etc. La aparición de las TICs ha modificado las características de los trabajos, así como las destrezas y

habilidades necesarias para desempeñar determinadas profesiones, y, en este sentido, la educación no se ha mantenido al margen de dicho cambios.

Así pues, tras años de investigación, y en contraste con el paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje, ha surgido un nuevo paradigma que defiende un aprendizaje de modo natural, así como la existencia de diferentes percepciones y estilos que han de ser considerados a la hora de diseñar un programa. De la misma manera, el aprendizaje es un proceso activo y social, con el que según Vygotsky (1978), los estudiantes aprenden mejor cuando completan tareas interesantes y significativas en parejas o grupos, y en las que las TICS presentan una serie de oportunidades y constituyen unas herramientas muy útiles que apoyan el aprendizaje colaborativo tanto dentro como fuera del aula con una conexión a la red. (UNESCO, 1998:23-25)

Por otro lado, se ha de hablar de la variedad en los tipos de aprendizaje, pues este puede producirse de forma lineal y no lineal. Hasta el momento, el método más utilizado en los colegios parece estar basado en la idea de que la mente funciona como si fuera un procesador en serie, que solamente puede procesar una unidad de información cada vez y sigue un orden secuencial, pero, en la realidad, puede procesar una gran cantidad y diversidad de información simultáneamente. La teoría cognitiva concibe el aprendizaje como una reorganización de las estructuras de conocimiento que se guardan en la memoria semántica como mapas cognitivos. A través de estos mapas, los alumnos pueden aprender mediante la combinación de los conceptos y establecimientos de redes de asociaciones (UNESCO, 1998:24). En relación a esta idea, se ha de mencionar la teoría holográfica del cerebro de Pribram (1991), según la cual, el aprendizaje es integrado y contextualizado, puesto que, cuando se presenta la información de un modo global, es más fácil de asimilar, a la vez que permite que los alumnos observen la relación existente entre diferentes elementos y establezcan vínculos entre ellos.

Finalmente, queda destacar que el aprendizaje se basa en un modelo que está en contacto con la cultura, gustos y habilidades del estudiante, y es importante que los colegios e instituciones educativas tengan en cuenta estos aspectos y diseñen actividades centradas en sus intereses particulares, en vez de centrarse en la corrección de los puntos más débiles como ocurría con el método tradicional.

En este sentido, para beneficiarse de las ventajas que presentan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los docentes y estudiantes deben tener acceso a tecnologías digitales e internet en el centro de aprendizaje en que se encuentren. A este respecto, es vital que los docentes posean los conocimientos necesarios para que puedan

ayudar a los estudiantes a usar las nuevas herramientas digitales, destacándose el papel de las instituciones de formación del profesorado, ya que han de disponer de programas de capacitación y adquisición de recursos de este tipo. En este caso, las instituciones deben trabajar con las administraciones, docentes y cualquier organización relacionada con el campo de la educación para lograr esta meta, elaborando mecanismos y estrategias que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza y formación del alumno a partir del uso de las nuevas herramientas tecnológicas.

Sin duda, la transformación del plan de estudios constituye un gran reto, pues es necesario adaptarse a un nuevo proceso de enseñanza que permita a los estudiantes funcionar de manera efectiva en un entorno rico en información que va cambiando con gran rapidez. Así, lo pone de manifiesto Pérez y Pérez (1998) en su obra: “son esas nuevas exigencias las que nos llevan a plantearnos la necesidad imperiosa de reconceptualizar el sentido y alcance de lo educativo, la reformulación de los currículos y especialmente de innovación en las estrategias didácticas”.

Esta nueva idea sobre el proceso de aprendizaje está basada en investigaciones que han ido surgiendo a partir de un marco teórico sobre el aprendizaje humano. Una buena parte de los estudiosos de este campo pone de manifiesto una visión constructivista del proceso de aprendizaje, según la cual los estudiantes son agentes activos que intervienen en la construcción de su propio aprendizaje a través de la incorporación de nueva información a sus estructuras mentales. Aquí, el proceso de aprendizaje se concibe como un proceso en el que se elaboran los significados en contextos sociales, culturales, históricos y políticos. Este entorno de aprendizaje constructivista permite a los estudiantes construir su aprendizaje a través de un proceso que les permite verificar las ideas y enfoques según sus conocimientos anteriores, y aplicarlos a nuevas situaciones. Coll, Mauri y Onrubia (2008) afirman que la teoría constructivista enfatiza los usos de las TICS en las actividades que los alumnos y profesores realizan conjuntamente en un determinado contexto escolar.

Además, este tipo de entorno supone el desarrollo de comunidades de aprendizaje formadas por profesores, alumnos, y expertos que realizan tareas reales en un marco real, y ofrece oportunidades para que los alumnos puedan mantenerse en contacto con diversas perspectivas. La existencia de actividades que puedan ser completadas en grupos de discusión o debates hace posible que los alumnos hallen soluciones a los problemas planteados y analicen los distintos significados, logrando una comprensión común mediante la colaboración con los demás. Es decir, el entorno constructivista

pone énfasis en la la evaluación real del proceso de aprendizaje, en lugar de las pruebas que se realizan con métodos convencionales (UNESCO, 1998:29).

No obstante, hay que aclarar que las nuevas tecnologías han de ser utilizadas como herramienta de apoyo que pueden motivar al estudiante y hacer que el aprendizaje sea más ameno y fácil. Por consiguiente, es importante saber cómo los profesores incorporan las TICs en sus prácticas y qué pueden hacer con ellas, además de analizar los usos de la tecnología fuera del aula y cómo los alumnos pueden beneficiarse de ellas, añadiendo valor a las prácticas más tradicionales de enseñanza. (Sigalés, Mominó y Meneses, 2009).

2. Incorporación de las TICs en el proceso de enseñanza. Tipos, estrategias y mecanismos.

Cuando se habla de los recursos existentes para la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza, se ha de indicar las diferencias existentes en cuanto a la forma de acceso a los mismos. Así, por un lado, están los recursos en soporte físico (como el caso del cd-rom) y los que se encuentran en Internet, algunos de los cuales pueden ser descargados y no dependen de una conexión a la red. También, se ha de mencionar los recursos que requieren una conexión para la interacción con servidores de internet.

Según el profesor Gerardo Arrarte, entre estos recursos, que pueden ser clasificados de acuerdo con una meta previamente establecida, se encuentran los programas informáticos de índole general, los cuales pueden ser muy útiles para enseñar y aprender; el material auténtico; el material didáctico; y los programas de autor, que permiten elaborar dicho material didáctico interactivo sin la necesidad de dominar herramientas y mecanismos complejos.

Son muchos los programas informáticos que existen en la actualidad, entre los cuales, se pueden destacar los programas de edición de textos, de navegación, de presentaciones multimedia, de edición de páginas de internet, etc. Gerardo Arrarte (s.f.:30) explica que los procesadores de textos combinados con un videoprojector, permiten visualizar lo que se va escribiendo, y actúan como alternativa a las pizarras convencionales. Los programas para la edición de presentaciones multimedia, como es el caso de las presentaciones *Microsoft PowerPoint*, se usan para preparar un conjunto de diapositivas para su proyección en el aula y permiten mezclar texto, sonido e imágenes fijas o en movimiento, con el objetivo de elaborar presentations atractivas que sirvan de apoyo a las explicaciones orales. También, este profesor nos habla de los programas de

navegación a través de la denominada *World Wide Web*, que es la manera más generalizada para acceder a la información usando Internet. Los programas de navegación más comunes son *Microsoft Explorer*, *Mozilla* o *Google Chrome*, entre otros, siendo estos bastante útiles porque constituyen las principales herramientas para interactuar con los recursos disponibles en internet.

Belloch Ortí (2014:4) indica que mediante la *World Wide Web* podemos acceder a una gran variedad de información y páginas web que se encuentran en diversos servidores a nivel mundial: “las páginas web” son básicamente aplicaciones multimedia interactivas, ya que se componen de hipertextos en los que se pueden incluir información con múltiples códigos (texto, imagen, sonido, etc.)”. Además, apunta que el acceso a la información conduce a procesos de comunicación más sofisticados mediante la incorporación de herramientas de bases de datos que proporcionan nuevas perspectivas de futuro tanto a nivel general como en el mundo de la educación.

También, en el Informe de la UNESCO se habla de varias estrategias que incorporan diversos mecanismos de productividad de uso común como son las bases de datos, hojas de cálculo, navegadores, etc. y que tienen como objetivo la implementación de estándares sobre las TICs en una variedad de cursos para futuros profesores. Estas herramientas y modelos pueden contribuir para que la enseñanza de clases impartidas a través de la web sea más efectiva, utilizándose para ello, proyectos telemáticos, presentaciones multimedia y discusiones online. (UNESCO, 1998: 66).

Algunos de los factores que han permitido la incorporación de dichos métodos han sido el aumento y crecimiento de la expansión de la infraestructura y tecnologías a nivel mundial, lo cual posibilita poder conectarse a distancia con diferentes personas que se encuentren en distintos lugares. De esta manera, los profesores pueden incorporar en sus clases actividades que impliquen el uso de correos y boletines electrónicos, o cualquier otro medio que permita mantener comunicación de manera asincrónica con el objeto de que los estudiantes puedan recibir y revisar la información y completar las actividades de forma eficiente desde cualquier parte del mundo. También, se puede hacer uso de salas virtuales para comunicarse de forma sincrónica en tiempo real, al brindar la oportunidad para explicar dudas, aclarar cuestiones pendientes o proporcionar explicaciones con más detalle que faciliten la comprensión de un tema determinado. Así, entre las herramientas que permiten planificar diferentes actividades y crear entornos online se encuentran WebCT (2002) y Blackboard (2002), en el que me

centraré a continuación, ya que es la plataforma que se utiliza a menudo en las instituciones de enseñanza de Estados Unidos, en donde actualmente trabajo.

Al hilo de la idea planteada, antes de entrar a describir la utilidad de Blackboard, es importante señalar que en los Estados Unidos la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) ha creado una serie de estándares que funcionan como guía y medida comparativa para los distintos programas en el campo de la educación. El programa de los estándares de desempeño de la ISTE incluye una lista con las actividades que los profesores han de hacer para probar su competencia en cuanto al uso de las TICS, así como para mostrar que pueden facilitar los conocimientos necesarios a los estudiantes para que usen las TICs de manera efectiva.

En la actualidad, existe una variedad de países que hace uso de dichos estándares, los cuales reciben el nombre de Estándares Nacionales de Tecnología Educativa (National Educational Technology Standards, NETS) en los Estados Unidos. Dichos estándares de tecnología indican lo que los estudiantes deben aprender sobre las aplicaciones tecnológicas desde los cinco hasta los dieciocho años. A partir de los estándares de estudiantes, se establecen los estándares de tecnología para profesores y administradores, siendo dicho conjunto una plataforma utilizada para desarrollar los planes de integración tecnológica en los programas de estudio. De este modo, si una universidad rediseña un programa ya existente y que incorpora tecnología, o si crea un nuevo programa de capacitación docente en TICs, los estándares serán un modelo a seguir para comenzar la preparación y planificación.

Finalmente, los componentes fundamentales del marco conceptual de la competencia tecnológica se apoyan con la incorporación de los estándares propuestos por la ISTE, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1: Estándares propuestos por la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación

Estándares	Descripción
Estándar I	Trata sobre la competencia técnica
Estándar II	Tratan sobre la preparación, implementación y evaluación que sirven como base para el aprendizaje de contenidos, la aplicación de estrategias
Estándar III	
Estándar IV	

	pedagógicas efectivas y prácticas informativas de evaluación del desempeño.
Estándar V	Trata sobre el uso de mecanismos de tecnología de la información en diversas actividades comunicativas, profesionales y colaboraciones entre profesores.
Estándar VI	Trata de temas éticos, legales, humanos y sociales relativos a la expansión de las comunicaciones a nivel mundial, así como las oportunidades de aprendizaje debido al desarrollo tecnológico.

Fuente: Estándares de referencia para la implementación de las TICs en la formación docente. UNESCO, 1998: 56- 57.

3. Aplicación de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la didáctica: Blackboard y el componente lúdico en el aula de ELE.

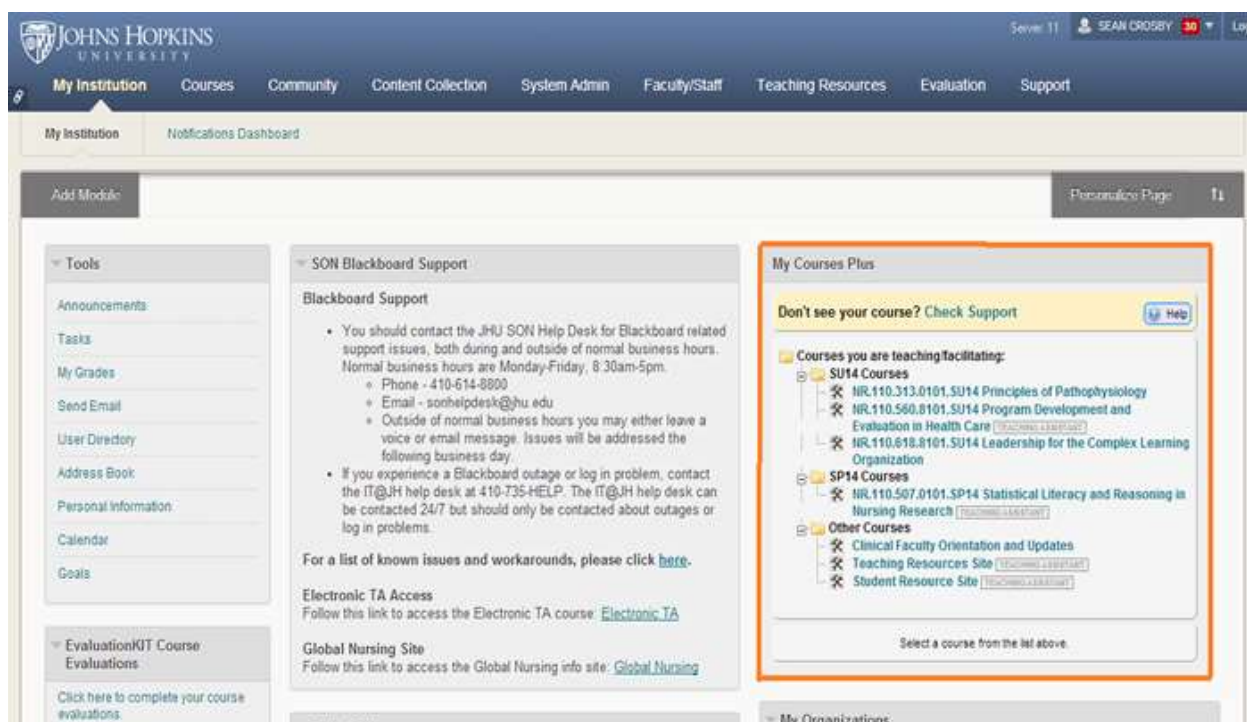
Anteriormente, se ha comentado la importancia de la eficacia pedagógica y su valor para los diferentes estudiantes. Así, ya no solo se tienen en cuenta los contenidos y actividades a realizar, sino también la forma de impartir la clase, lo cual tiene un peso considerable. De ahí que los profesores se planteen llevar a cabo una modificación para planificar sus estrategias de metodología didáctica e incorporen las nuevas tecnologías en la programación docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se ha hecho referencia al uso de algunos entornos online o plataformas, entre las que se encuentra Blackboard, y que son utilizadas por una variedad de instituciones educativas, como es el caso de la Universidad de Johns Hopkins en Estados Unidos, en donde trabajo.

En líneas generales, Blackboard es una compañía de software que fue fundada en el año 1997 y cuya sede se encuentra en Washington D.C. En 2005, Blackboard creó diversas aplicaciones de programas empresariales y servicios para más de 2.200 instituciones educativas en más de 60 países, las cuales usan Blackboard para llevar a cabo el aprendizaje en línea (e-learning), además de procesar transacciones, comercio electrónico (e-commerce) y el manejo de comunidades en línea. (EcuRed, s.f.).

Asimismo, Blackboard proporciona la funcionalidad necesaria para poder administrar programas de educación a distancia o mediante la web, de forma flexible y sencilla,

mediante herramientas de creación de cursos y contenidos y mecanismos de colaboración sincrónicos y asincrónicos así como de administración para los profesores. Este sistema de e-learning permite el acceso a un portal en el que se encuentra disponible la información de los cursos, con un formato personalizado de los documentos (texto, sonido, video y animación), a la vez que dispone de herramientas para llevar a cabo el trabajo colectivo, y se pueden realizar evaluaciones en línea y seguimiento de estudiantes, así como acceder a distintos cursos con cuenta única. Blackboard permite llevar a cabo una enseñanza mixta, en la que se combina un aprendizaje online con sesiones presenciales, lo cual es un factor que ha cobrado gran popularidad entre los estudiantes. El avanzado entorno de aprendizaje virtual de Blackboard mejora sus experiencias al establecer una nueva forma de participación tanto dentro como fuera del aula. Así, por ejemplo, el profesor puede hacer uso de la herramienta “discusiones online”, las cuales aportan experiencias de gran valor en aprendizaje, pues los intercambios interculturales permiten desarrollar diversas habilidades, conocimiento cultural, etc. (UNESCO, 1998: 56- 57).

A continuación, se muestra una foto que permite observar la página inicial de Blackboard, en la que se incluye un conjunto de cursos que un profesor puede enseñar durante un curso académico.

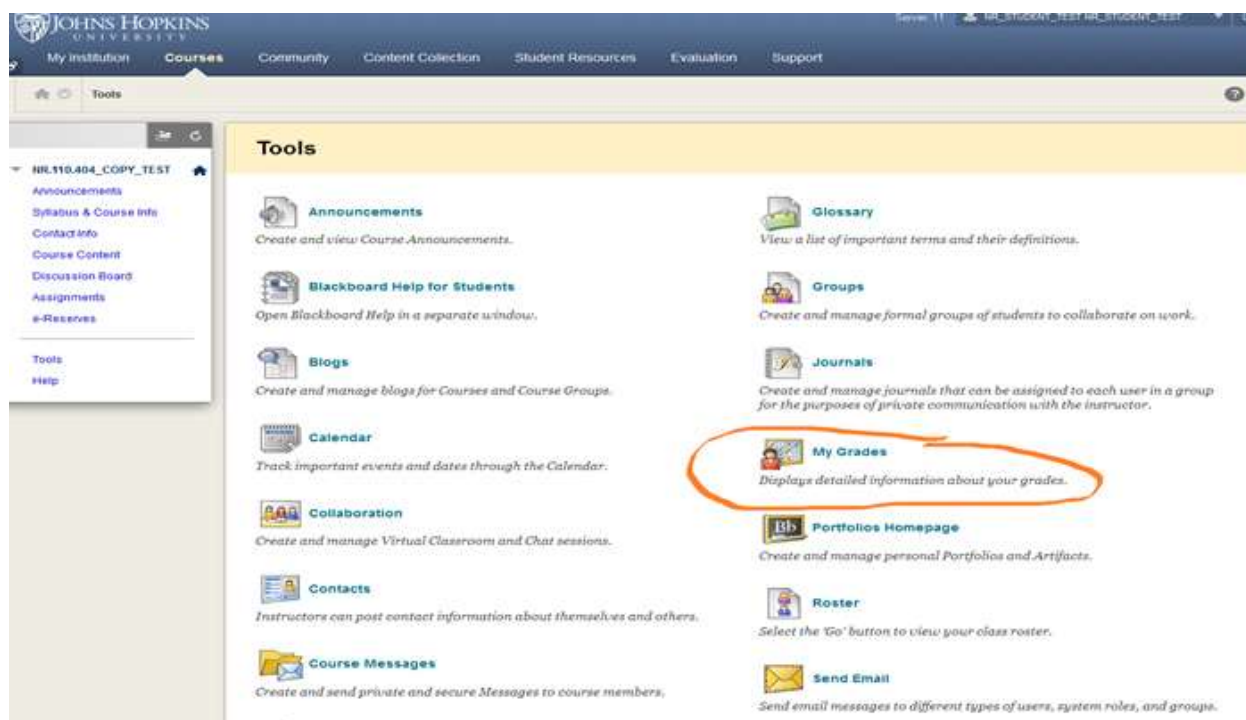


Fuente: Blackboard de JHU

<https://blackboard.jhu.edu/bbcswebdav/institution/NR/Student%20Orientation/HTML/NavigatingBlackboard.html>

La segunda y tercera foto muestran una vista de las herramientas disponibles en Blackboard, las cuales pueden ser utilizadas para crear avisos y recordatorios (con “announcements” o “anuncios”); blogs y glosarios; calendarios con las fechas de entrega de actividades y exámenes. También, se puede activar la herramienta “Turnitin” para evitar plagios en las entregas de material, pues el sistema rastrea en Internet diferentes artículos y documentos que puedan contener información relacionada con dicha actividad; además de consolidar el trabajo online de los alumnos con las carpetas de trabajo. El estudiante puede consultar sus calificaciones en cualquier momento, ya que una de las herramientas permite la creación de un “centro de notas”, en el que estas se van anotando de forma manual o automática dependiendo del tipo de tarea asignada. Si la resolución de tareas está conectada al sistema, la nota aparece directamente en dicho centro de notas, una vez que el alumno completa y envía dicha actividad. El profesor puede también mandar mensajes a todos los estudiantes, crear exámenes, pruebas, tareas, etc. y acceder a diversos recursos disponibles en las bibliotecas de la institución correspondiente, ya que permite conectarse y acceder a otros servicios disponibles. En mi caso particular, el profesorado y estudiantes de la universidad de Johns Hopkins disponemos de acceso a los recursos de las bibliotecas Sheridan, así como la del Congreso de los Estados Unidos, entre otras.

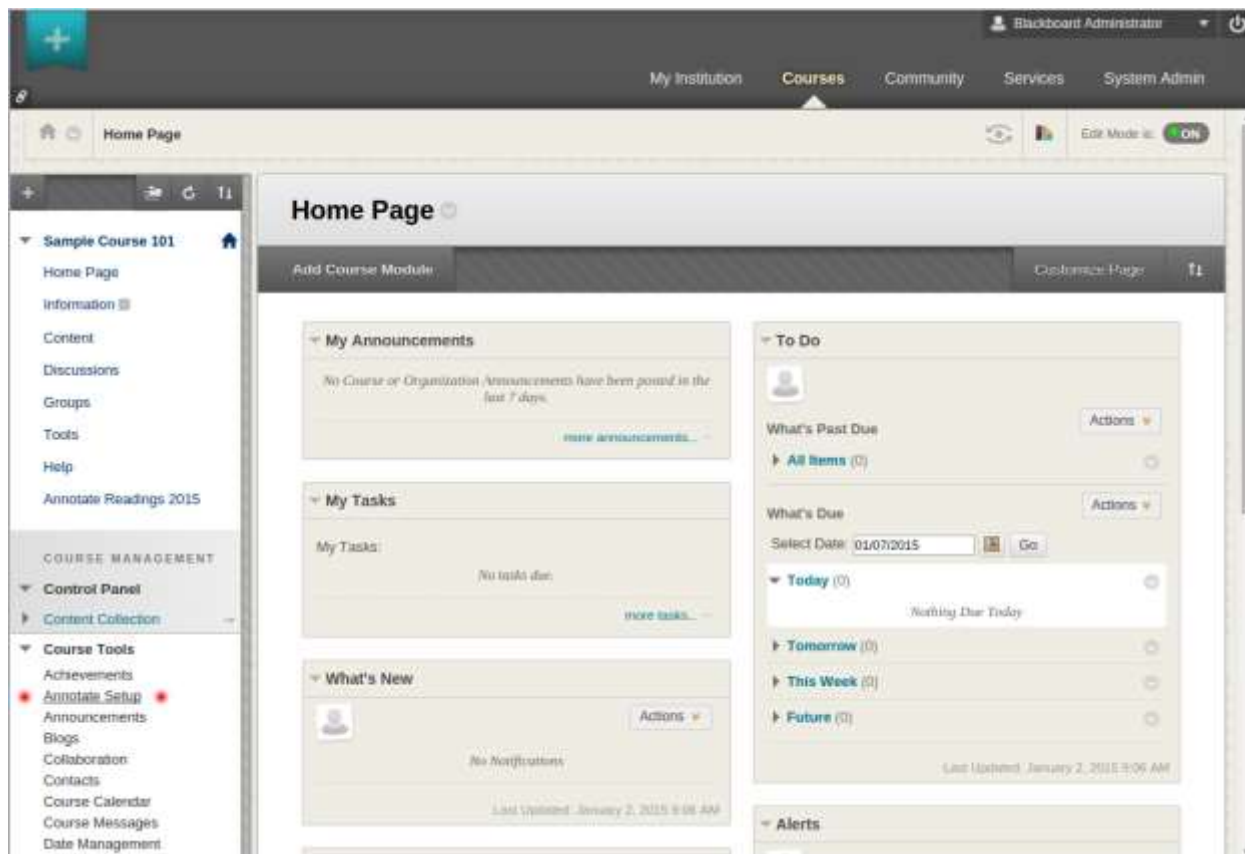
Interfaz de Blackboard. Herramientas



Fuente: Blackboard de JHE.

<https://blackboard.jhu.edu/bbcswebdav/institution/NR/Student%20Orientation/HTML/NavigatingBlackboard.html>

Interfaz de Blackboard. Herramientas



Fuente: Blackboard de JHE.

<https://blackboard.jhu.edu/bbcswebdav/institution/NR/Student%20Orientation/HTML/NavigatingBlackboard.html>

Por otro lado, pese a que la adopción de una tecnología de aprendizaje puede suponer un problema para el personal académico y para los estudiantes, Blackboard constituye una plataforma con acceso a una amplia variedad de mecanismos de asistencia eficaces y disponibles en forma de asistencia personalizada, además de contar con recursos de autoayuda.

Llegados a este punto, vamos a pasar ahora a comentar el papel que desempeñan las TICs en un aula de español como segunda lengua (ELE) cuando se combinan con el componente lúdico, el cual proporciona una gran cantidad de recursos para motivar el aprendizaje y hacer más amena la clase. Dicho componente permite la participación activa del estudiante, desarrolla elementos cognitivos del aprendizaje fijando una variedad de significados y formas, a la vez que permite resolver problemas y establece

relaciones entre los participantes. El componente lúdico es autoreflexivo y genera autonomía en el aprendizaje, pudiéndose verificar los conocimientos adquiridos y corregir los posibles errores mediante la interacción.

En este sentido, la tecnología también contribuye y extiende el proceso de enseñanza, ya que el estudiante puede seguir haciendo uso de diversos juegos en sus casas, y por tanto, reproducir el aula. La interacción que se produce mediante la interacción con una interfaz crea un canal de comunicación entre el estudiante y el ámbito de aprendizaje. Según Padilla et al (2014) en los videojuegos se establecen tareas y metas que pueden orientarse según las necesidades o experiencias de los estudiantes. Además, el diseño es un mediador que facilita la comprensión a partir de unos parámetros que ayudan al cumplimiento de determinados objetivos didácticos propuestos, y a la actualización de las competencias y conocimientos programados para ese día.

El componente lúdico y el uso de tecnologías combinadas se encuentra a menudo en las clases de lenguas, y son ideales para la práctica de actividades de este tipo. Además, dichos contenidos lúdicos de enseñanza de lenguas hacen alusión a las dimensiones emocionales de los estudiantes, las cuales establecen las bases para que se desarrolle la competencia colaborativa a través de la interacción característica del juego, la retroalimentación y creatividad. Los juegos permiten practicar las destrezas cognitivas al presentar actividades en las que los alumnos han de resolver situaciones mediante la inferencia, memorización, descubrimientos, adivinanzas, etc.

A su vez, el juego posee una gran cantidad de aspectos positivos, pues contribuye a crear un ambiente relajado y con mayor participación, en el que, por norma general, los estudiantes sienten menos ansiedad y miedo de cometer errores. También, aumenta la confianza en las producciones orales y ayuda a la concentración de determinados contenidos, por lo que es importante que las actividades lúdicas motiven al estudiante, sean atractivas y capten su atención, cumpliendo con su función lúdico-educativa.

En este caso, algunos de los juegos multimedia que se pueden incorporar en el entorno online de Blackboard son Duolingo, que consiste en un tipo de práctica multimedia para el aprendizaje de una lengua extranjera, y a la que se puede acceder mediante ordenador y teléfono móvil. Este juego cuenta con una gran cantidad de imágenes; una pestaña para la traducción; y los errores que el programa revisa y corrige, mientras se va aprendiendo la lengua meta en comunidad con otros participantes¹. De igual forma, se

¹ Para más información, ver la página web de Duolingo: <https://es.duolingo.com/info>

puede usar Lang-8 en el que los usuarios de la lengua son los aprendices y docentes al mismo tiempo y con el paso del tiempo, se aprende a escribir la lengua y se puede corregir a otros usuarios que quieran aprender nuestro idioma a través de la red².

Recurso didáctico-tecnológico 1: Duolingo



Fuente: es.duolingo.com

Recurso didáctico-tecnológico 2: Lang-8



Fuente: Lang-8. <http://lang-8.com/>

4. Conclusiones

² Para más información, ver el contenido de la página web de Lang-8: <http://lang-8.com/>

En este trabajo se ha hablado de los avances tecnológicos que han tenido lugar en los últimos años, lo cual ha dado lugar a la aparición de las denominadas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) que han ejercido una gran impacto en la sociedad, economía, cultura y en el mundo de la educación. En este sentido, la introducción de las TICs en los centros educativos se ha caracterizado por sus elementos pedagógicos, ya que desempeñan un importante papel en la nueva visión de la didáctica, centrada en el alumno, y le proporciona autonomía, nuevos recursos de conocimiento, responsabilidad, motivación para aprender de forma individual y en grupos, así como la puesta en práctica de una planificación curricular en la que tanto docente como estudiante pueden buscar y aportar sus propios conocimientos y experiencias. Esto ha contribuido al abandono de la visión conservadora de la educación, en la que el alumno era un mero espectador de la información que el profesor proporcionaba en la clase.

Así pues, el cambio producido en las instituciones educativas en relación al uso de las nuevas tecnologías y la incorporación del ordenador en el ámbito escolar ha hecho posible el acceso a una gran cantidad de recursos en el Internet, así como el uso de diferentes plataformas o entornos online de aprendizaje. No obstante, se puede afirmar que pese a los avances, es importante que los diferentes miembros de las comunidades educativas se familiaricen con las TICs y se termine de consolidar el cambio de una educación más tradicional, en la que el lugar de enseñanza y aprendizaje es el aula, a una educación digital, en la que los estudiantes se caracterizan por recibir diferentes influencias tecnológicas e información de la red. Se trata de un tipo de alumno más independiente y que puede llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo, y esta nueva situación requiere una revisión y modificación de las estrategias educativas.

También, se ha destacado que, pese a la importancia de las nuevas tecnologías, el papel del docente o elemento humano no puede ser reemplazado. Lo que ha ocurrido es que en los nuevos enfoques, el alumno se ha convertido en el centro del proceso y se ha modificado el papel del docente, el cual ha sabido cómo usar dichas tecnologías, adaptando su planificación didáctica y haciendo uso de las diversas plataformas y recursos online existentes.

Asimismo, los nuevos espacios de aprendizaje creados con las plataformas mencionadas (como Blackboard) y sitios web educativos permiten desarrollar el aprendizaje autónomo, además de fomentar la educación a distancia que pone a disposición del estudiante un campus virtual de interactividad asincrónica y sincrónica como el que tiene lugar en diversas universidades. De este modo, podemos encontrar una gran

cantidad de opciones disponibles y un conjunto de esfuerzos educativos cuyo fin es el uso de las nuevas tecnologías que contribuyen a importantes cambios en la forma de almacenar, acceder y transmitir la información entre los diversos agentes que intervienen en el proceso educativo.

Por consiguiente, se puede concluir que el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías permite la generación de nuevos ambientes de aprendizaje, además de flexibilizar los sistemas actuales de enseñanza, con el fin de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de controlar su proceso de formación y realizar la adquisición de un conocimiento (como puede ser una lengua extranjera) conforme a las exigencias y dinámica de la sociedad moderna.

5. Bibliografía

- Arrarte, Gerardo (s.f.: 28) Iniciación al empleo de las nuevas tecnologías en la enseñanza del español como segunda lengua. UNED. Material del Máster de Enseñanza del Español como Segunda Lengua).
- Bautista, A. y Alba, C. (1997). "¿Qué es Tecnología Educativa? Autores y significados", Revista Píxel-bit, nº 9, 4. <http://www.us.es/pixelbit/art94.htm> (Consulta 7/2/2017).
- Vygotsky (1978).
- Belloch Ortí, Consuelo (2014). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.) Consuelo Belloch Ortí Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>. (Consulta 17/02/2017).
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Analisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación educativa* [en línea], 10 (1). En <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido~coll2.html> (Consulta: 7/02/2017).
- EcuRed. Conocimiento con todos y para todos. Blackboard. En <https://www.ecured.cu/Blackboard>. (Consulta 10/02/2017).
- Padilla, N.; Gutiérrez, F. L.; López, J.R.; Polo, J.R.; Medina, N. M.; Rodríguez, P. P. & Núñez, M. P. (2014). "Implementation of continuous assessment in educational video games what, how and where to evaluate". En *Computers in Education (SIIE)*, 2014 International Symposium on IEEE:163-168).
- Pérez Pérez, R. (1998): "Nuevas Tecnologías y nuevos modelos de enseñanza". En Sevillano, M^a.L. (coord.): *Nuevas tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación Inicial Permanente del profesorado*. Madrid Ed. CCS. pp. 101-146.
- Pribram, K.H. (1971). *Languages of the brain: experimental paradoxes and principles in neuropsychology*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

- Sigalés, Carles; Mominó, Josep M.; Meneses, Julio (2009). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. Revista Telos, enero-marzo, número 78.

<https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=4&rev=78>. htm, (Consulta 7/2/2017).

- UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Ediciones Trilce.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf> (Consulta 17/02/2017).

-Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In Gauvain & Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books. pp. 34-40. En

www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_fa08/4810_readings/vygot_chap6.pdf (Consulta 17/02/2017).

Recursos didácticos-tecnológicos en la web:

Duolingo, es.duolingo.com

Lang-8, <http://lang-8.com>

(marzo 2017)

LA CAPACITACIÓN A TUTORES PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS MEDIANTE LA VIRTUALIZACIÓN

Odiel Estrada Molina

Facultad de Ciencias y Técnicas Computacionales, Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana

oestrada@uci.cu**Jimmy Zambrano Acosta**

Universidad Técnica de Manabí.

Dieter Reynaldo Fuentes Cancell

Facultad de Ciencias y Técnicas Computacionales, Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana, Cuba.

Lorenzo Mario Quintero Ortiz

Facultad de Ciencias y Técnicas Computacionales, Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana, Cuba.

Resumen

La ponencia muestra resultados obtenidos en la capacitación a los tutores de la práctica profesional de estudiantes de la carrera de ingeniería en ciencias informáticas de la Universidad de las Ciencias Informáticas de Cuba, en cuanto a la formación de habilidades investigativas mediante la virtualización. El mismo se realizó teniendo en cuenta las perspectiva tecnológicas, organizativas y pedagógicas que proponen los modelos existentes en la teoría de la tecnología en la educación. Se emplearon como métodos científicos y técnicas, el analítico – sintético, la observación científica, entrevistas, encuestas y la triangulación metodológica. La capacitación se realizó a tutores de la Facultad de Ciencias y Tecnologías Computacionales de esta universidad. Se aborda como resultados; efectos de la capacitación realizada.

Palabras claves: formación; habilidades investigativas; virtualización.

Introducción

Entre las habilidades que demanda la industria del software a las carreras con perfil informático, Estrada, Blanco y Ciudad (2015) y Estrada, Fuentes y Quintero (2017) se encuentran las investigativas pues contribuyen a solucionar un problema profesional por la vía de la investigación científica.

Es por ello que, en la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), (Modelo de Formación de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas, 2014), se determina que esta es una de las principales habilidades a formar y consolidar en los estudiantes de pregrado.

La formación de estas habilidades se concibe fundamentalmente desde el componente académico investigativo del currículo, aunque para su consolidación se potencia desde el componente laboral investigativo; siendo en este último la asignatura de Proyecto de Investigación y Desarrollo IV al VII la principal, pues su componente es totalmente laboral (se desarrollan fundamentalmente en los laboratorios de producción (Industria del Software) de la universidad).

La dirección del proceso formativo de estos estudiantes se realiza por los tutores, los cuales son especialistas de la producción de software.

Este agente educativo debe determinar que tareas productivas debe ejecutar el estudiante en el desarrollo de software, teniendo en cuenta el rol profesional que está desempeñado. Los procesos de formación de estas habilidades deben de concebirse desde la ejecución de estas tareas (Proyecto de Investigación y Desarrollo IV, 2015).

A partir del 2016, se dispuso que la asignatura Proyecto de Investigación y Desarrollo IV (estructura y dirige la práctica profesional de los estudiantes en un contexto laboral determinado) debe ir gradualmente estructurándose hacia una modalidad semipresencial y a distancia.

En este sentido, se hace necesario capacitar a los tutores en el uso de los EVEA. Esta necesidad unida a la importancia de fortalecer la formación de habilidades investigativas en los estudiantes a partir de la virtualización de la asignatura, surgió la investigación doctoral: Modelo para la virtualización de la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de la UCI, cuyo investigador es el primer autor de esta ponencia.

Como resultado parcial del modelo propuesto, se concibió un entrenamiento dirigido a capacitar a los tutores de la asignatura de Proyecto de Investigación y Desarrollo IV al VII, en el diseño de un curso virtual para contribuir a la formación de las habilidades investigativas.

Esta ponencia tiene como objetivo diseñar e implementar entrenamiento a tutores de la UCI, en función del diseño de un curso virtual en la plataforma ZERA (plataforma para la gestión de cursos virtuales en la UCI) para contribuir a la formación de las habilidades investigativas.

Metodología

Para cumplir el objetivo de esta investigación se tuvo en cuenta los siguientes momentos o pasos generales.

- Primer momento: Diseño del entrenamiento.
- Segundo momento: Desarrollo del estudio de caso.

El estudio de caso se desarrolló atendiendo a las siguientes fases: Constatación inicial; introducción del entrenamiento y, constatación final.

- Tercer momento: Valoración de los resultados obtenidos con la aplicación de la capacitación.

Primer momento: Se concibió que el entrenamiento estará compuesto por cuatro etapas que a continuación se presentan de forma general.

Etapas 1: Sensibilización: El objetivo es sensibilizar a tutores para la realización de un diagnóstico que permita determinar el nivel de capacitación que poseen para diseñar un curso virtual.

Etapas 2: Diagnóstico.

En esta etapa se diseñan los instrumentos a realizar el diagnóstico a los tutores. Como información de salida de esta etapa se obtiene la caracterización del diagnóstico y las necesidades de capacitación, las cuales pueden ser consultadas en Estrada (2016) y Estrada, Fuentes y Quintero (2017).

Etapas 3: Planeación e Instrumentación

Duración de la capacitación: 15 días.

En esta investigación, se proponen acciones estratégicas en correspondencia al diagnóstico realizado. Se compone por dos acciones, las cuales se describen – de forma general – a continuación.

ACCIÓN 1. Diseño y ejecución del curso virtual en la plataforma ZERA.

ACCIÓN 2. Diseño y ejecución del entrenamiento a los tutores en el uso didáctico de la plataforma ZERA.

Etapas 4: Evaluación

La evaluación es la última etapa del entrenamiento, comprende relación con las tres etapas anteriores ya que evalúa su correcto cumplimiento.

- Evaluación de la Etapa de Sensibilización: Se analiza los resultados de este proceso y su relación con la misión y objetivo del entrenamiento.
- Evaluación de la Etapa de Diagnóstico: Se analiza si los instrumentos están correctamente elaborados y si tienen correspondencia con los fundamentos teórico - metodológicos asumidos.
- Evaluación de la Etapa de planeación e instrumentación: Se aplican entrevistas que permitirán determinar la valoración que poseen los tutores con respecto a la ejecución y resultados del entrenamiento. A su vez, cada uno de los tipos de clases posee formas de evaluar que contribuirá a determinar el cumplimiento de su objetivo.

Segundo momento: Desarrollo del estudio de caso.

El estudio de caso, preliminar, lo conforman cinco tutores, donde se tuvo en cuenta

Constatación inicial. (Pretest). Se procedió a realizar el (pretest), para determinar el estado de preparación de los tutores. Su ejecución permitió detectar que presentaban limitaciones en el empleo didáctico de los entornos virtuales.

Después de culminada la constatación inicial (Estrada, 2016) se procedió a aplicar las acciones del entrenamiento.

Los instrumentos empleados para obtener los datos fueron: entrevistas, encuestas y guías de observación. Su constatación final fue realizado al mismo grupo de sujetos que se realizó el Pretest.

A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos.

Resultados

Una vez obtenidos los datos procedentes de la aplicación del entrenamiento y de los instrumentos de investigación, se procedió al análisis de los mismos. Todos los datos analizados se han agrupado en torno a la naturaleza de los datos.

Tabla 1. Comparación porcentual de algunos de los resultados obtenidos

Algunos aspectos diagnosticados.	Pretest	Posttest
Conocimiento de la estructura de un curso virtual.	Solo el 20% conoce cuál es la estructura de un curso virtual..	Se aumentó al 70%.
Conocimiento del empleo didáctico de un curso virtual.	El 10% de los tutores tiene conocimiento relacionado con el empleo didáctico de un entorno virtual	Se aumentó al 90 %.
Conocimiento de cómo evaluar a través de un curso virtual.	El 12% de los tutores orientaron adecuadamente el objetivo	Se aumentó al 60 %.
Conocimiento de cómo formar habilidades investigativas	El 40% de los tutores orientaron adecuadamente el objetivo	Se aumentó al 90 %.

Los resultados que se muestran en la tabla permite afirmar la efectividad de la aplicación del entrenamiento.

Después de la aplicación en la práctica del entrenamiento, se realizó una entrevista grupal con todos tutores de la muestra, con el objetivo de constatar la capacitación que estos poseen para diseñar un curso virtual, los entrevistados consideran que el entrenamiento:

- Permitió apropiarse de los conocimientos teóricos y metodológicos acerca de la estructura de un curso virtual en función de la formación de habilidades investigativas.
- Contribuyó a conocer las potencialidades del empleo de un EVEA.

A su vez afirmaron que es necesario concebir un entrenamiento sistemático en las preparaciones metodológicas orientadas a fortalecer la capacitación de los tutores en el empleo de los EVEA y de herramientas informáticas que apoyen a la educación a distancia que ellos trabajan con sus estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran la efectividad del entrenamiento por lo cual se valora su posible generalización. Si bien los resultados son aceptables, se considera la necesidad de concebir otro entrenamiento en función de las experiencias y enriquecimiento adquirido en los resultados obtenidos y de las valoraciones de los tutores; lo cual permitirá su perfeccionamiento.

Conclusiones

El diseño de un entrenamiento para los tutores de la Universidad de las Ciencias Informáticas, que pretenda contribuir a que estos logren diseñar un curso virtual, contribuye a fortalecer la formación de sus estudiantes, pues se pretende que la introducción gradual y progresiva de la semipresencialidad y la modalidad no presencial, en el componente laboral del currículo de la carrera Ingeniería en Ciencias Informáticas.

Para fortalecer la formación de habilidades investigativas de los estudiantes que están en práctica profesional, se hace necesario entrenar a los tutores en el empleo de los entornos virtuales, pero en este caso, dirigido hacia este proceso de formación.

Referencias bibliográficas

- Estrada, O (2016). Propuesta de capacitación a tutores de los centros de desarrollo de software de la universidad de las ciencias informáticas en la consolidación de la habilidad de modelar en ingeniería de software. Tesis en opción al grado de Master en Educación Superior. Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.
- Estrada, O; Blanco, S. M y Ciudad, F. A (2015). Exigencias didácticas en diseño didáctico de tareas para el desarrollo de las habilidades investigativas. *Enseñanza & Teaching*, 33 (2): p. 5. 15.
- Estrada, O; Fuentes, D. R y Quintero, L. M (2017). Resultados de la capacitación a tutores de centros de desarrollo de software en función de la formación de habilidades investigativas mediante la virtualización. Convención Científica Internacional "CIUM 2017". Universidad de Matanzas, Cuba.
- IEEE-CS/ACM. (2013). Joint Task Force on Computing Curricula: Draft for Public Review: Software Engineering 2013: ACM/IEEE.

Mahmood, N (2015). Teaching global software engineering: experiences and lessons learned: The Institution of Engineering and Technology. IET Software, 9 (4): p. 5 - 7.

Modelo de formación de la carrera de ingeniería en ciencias informáticas (2014). Modelo de Formación de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas. Vicerrectoría de formación. Universidad de las Ciencias Informáticas.

Pressman, R (2010). Software Engineering: A practitioner's approach 7ma edition. New York: Ed. McGraw-Hill, p. 82 - 145.

Programa analítico de proyecto de investigación y desarrollo IV (2015). Programa analítico de Proyecto de Investigación y Desarrollo IV de la Disciplina Práctica Profesional de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas. Vicerrectoría de Formación, p.3.

EDUCACIÓN SUPERIOR CON USO DE TIC EN EL SIGLO XXI. UN ESTUDIO DE CASO APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN ARGENTINA

Dra. Eugenia Perona

Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba,
eugenia.perona@eco.uncor.edu

Mgter. Mariela Cuttica

Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba,
maricutt@eco.uncor.edu

Resumen:

La educación en el siglo XXI afecta a todos los niveles y ramas del conocimiento. En el mundo dinámico y complejo en que vivimos, es importante generar en los alumnos destrezas en el manejo de tecnologías y la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas de la vida real. En la presente ponencia exploramos el tema de la educación superior y, particularmente, la formación de futuros economistas. La enseñanza de la economía está actualmente caracterizada en gran medida por el uso de pedagogías tradicionales, lo cual parece ser un fenómeno global. En el trabajo discutimos los desafíos de la educación en economía en el siglo XXI y presentamos los resultados de una experiencia innovadora en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Las conclusiones del trabajo permiten revelar las fortalezas, debilidades y potencialidades, que presenta la enseñanza de la economía con uso de tecnologías innovadoras.

Palabras clave: *enseñanza de la economía; TIC; modelos pedagógicos; educación superior; Argentina*

1. La enseñanza de la economía: distintas perspectivas y paradigmas

En la actualidad se desarrollan nuevas concepciones didácticas con énfasis en la formación de competencias. Se pretende la formación de sujetos reflexivos y comprometidos socialmente, que operen con creatividad en los diferentes ámbitos de su actividad. En este sentido, el uso de tecnologías y entornos virtuales fortalece la formación en competencias a partir del rol asignado al alumno como individuo activo capaz de construir conocimiento.

Dentro de la nueva concepción didáctica, también hay un cambio en la manera en que se aborda la *evaluación*. Para el enfoque tradicional, la evaluación frecuentemente se centra sólo en el resultado final; es un criterio reduccionista que no incorpora el trabajo del alumno en el proceso de desarrollo del curso. Por el contrario, las nuevas pedagogías suponen un cambio significativo ya que se pasa de valorar un único hecho a valorar un proceso. Aquí también la tecnología puede ayudar. Cuando se trabaja en entornos virtuales de aprendizaje se facilita la evaluación por procesos, ya que los foros y las actividades grupales a partir de la interacción que se da entre los alumnos del curso y el docente, permiten generar aprendizajes significativos.

En el caso particular de la economía, una meta importante en la formación de futuros profesionales es que junto al aprendizaje de conocimientos, el alumno genere también destrezas que le permitan aplicar dichos conocimientos a la resolución de problemas de la vida real. Con este objetivo en mente, el docente de economía puede recurrir al uso de distintas tecnologías y herramientas como complemento de sus clases. Estos recursos permiten que las formas de aprendizaje se puedan aproximar a situaciones reales que difícilmente son alcanzables con la tiza y el pizarrón tradicionales. Tal es el caso de los juegos de simulación, o el manejo de bases de datos estadísticos, que posibilitan más y mejor la incorporación del conocimiento en base a la práctica y la experimentación.

David Colander (2007) es uno de los autores que ha examinado los llamados “viejo paradigma” y “nuevo paradigma” en la enseñanza de la economía. Luego de destacar las ventajas y desventajas de ambos enfoques, el autor advierte que la pedagogía de la economía es flexible, pudiendo hacer uso de los recursos tecnológicos existentes pero *siempre estando subordinada a los contenidos*. Así, llega a la conclusión de que: “En última instancia, lo que determina si uno es o no es un buen profesor es el contenido, no la forma. Por muy bien que uno lo haga en sus clases, si no tiene algo que decir, no será un buen profesor” (*ibid.*, p.24).

Colander critica especialmente el rol de los profesores y de los estudiantes en el aula, sosteniendo que tanto el modelo “transmisor-receptor” de conocimientos (viejo paradigma), como el modelo puro de “construcción activa” del conocimiento (nuevo paradigma), caen en situaciones extremas. Por eso plantea un tercer paradigma, como una vía intermedia, al que denomina “enfoque del sentido común”. A lo largo del trabajo, el autor lleva a cabo una comparación de los tres paradigmas de enseñanza de la economía, en función de distintas variables.

En otro estudio, Carlos Rodríguez (2011) presenta el caso de las Ciencias Económicas en general, incluyendo además de la economía otras ramas como contabilidad y administración de empresas. Su análisis se enfoca en los paradigmas científico-filosóficos y sus implicaciones para la práctica de la investigación y la docencia. El autor reconoce cuatro paradigmas principales: i) positivista (científico-tecnológico), ii) socio-crítico, iii) interpretativo, y iv) ecológico.

Al haber estado la economía anclada durante los últimos ochenta años en una *concepción positivista de la ciencia* (véase Lawson, 2015), tanto la labor de investigación como la pedagogía y enseñanza de la economía, están sujetas en gran medida a las limitaciones que impone este paradigma. Esto explica, en parte, el gran arraigo que tienen en la economía los métodos tradicionales de enseñanza, permitiendo concluir que se necesita un cambio más profundo que la mera adopción de recursos innovadores.

2. Impacto de las TIC en los procesos educativos de la economía

Enseñar economía no es una tarea sencilla para el docente ya que las teorías y los modelos económicos resultan muchas veces complejos para el estudiante, dado el grado de abstracción que implican respecto de los hechos que percibe en su vida diaria. A esto se añade que el alumno en la carrera de economía se caracteriza por su ansiedad en lograr una rápida aplicación de los conocimientos al mundo real. Al mismo tiempo, es esencial y no es fácil para el docente hacerles “pensar como economistas”.

Por otra parte, nos encontramos en un mundo globalizado en el que la complejidad de los problemas económicos ha crecido de tal manera que para su solución se necesita de distintas miradas y perspectivas. Ello implica que los graduados deben estar preparados para el trabajo interdisciplinario, así como poseer la capacidad de emitir juicios críticos y seleccionar la información, sistematizándola y aplicándola a la solución de dichos problemas.

Las exigencias anteriores suponen un verdadero desafío para el docente, no pudiendo estar ausente una reflexión acerca de las formas en que el alumno aprende mejor y la modalidad educativa a seguir. ¿Cómo impacta la modalidad de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué obstáculos es posible superar con las tecnologías de información y comunicación (TIC)? ¿Cuál es el grado de adopción de TIC en la actualidad, en el ámbito de la enseñanza de la economía?

En la enseñanza de la economía en *modalidad presencial*, el mayor trabajo en el salón de clases está indudablemente a cargo del profesor. De aquí se deriva la pregunta: ¿cuál es la diferencia para el alumno entre escuchar la clase y leer el libro? La respuesta inmediata es la de que el alumno puede preguntar, pero entre el límite horario de una clase y la presión por agotar los temas, en realidad ¿cuántas preguntas se pueden formular y responder? ¿Participan todos los alumnos que quisieran hacerlo? Queda claro que en la clase presencial tradicional no está generalizado el cambio del modelo pedagógico que coloca al alumno, el conocimiento y las interacciones y/o mediaciones, en el centro del proceso educativo.

En la *modalidad a distancia*, las respuestas a las preguntas arriba expresadas son distintas. El principal inconveniente en este caso es que muchas veces se observan carencias desde lo administrativo y organizacional, principalmente desde la formación y capacitación docente para incorporar esta modalidad alternativa a las cátedras. Esto lleva a incurrir en la repetición de las falencias metodológicas de lo presencial, no aprovechándose la potencialidad de la educación a distancia para el aprendizaje flexible y autónomo de los alumnos. En este caso, tampoco se daría una fuerte transformación de los modelos pedagógicos históricamente utilizados al interior de las aulas.

Si bien las TIC abren nuevas posibilidades de innovación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la economía, su mera incorporación no garantiza en modo alguno que esa mejora se produzca realmente. De hecho, algunas veces la introducción de TIC en las prácticas de enseñanza sirve para reforzar los modelos pedagógicos dominantes ya establecidos, en vez de modificarlos.

A pesar de ello, es innegable que hay muchos aspectos que han cambiado la realidad económica y la forma de estudiarla, por lo que se impone a los profesores de economía el desafío de renovar los modos tradicionales de enseñanza. La generación de estrategias didácticas apropiadas puede sin dudas apoyarse en recursos tecnológicos, en la medida que estos sean bien aplicados y verdaderamente contribuyan al aprendizaje. Existen hoy en día numerosas páginas de internet, creadas y mantenidas por universidades u otras instituciones, así como por profesores en forma independiente; que ofrecen textos y materiales complementarios en línea con interesantes recursos para los futuros economistas.

3. Estado actual de la adopción de las TIC en la enseñanza de la economía

En el ámbito de Argentina – que es el país en el cual se encuadra nuestra investigación – el trabajo de Juárez Jerez et al. (2009) analiza el nivel de penetración de las TIC en las Facultades de Ciencias Económicas a partir de una encuesta realizada en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM); a las cuales se añade el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA) con el fin de obtener un contraste significativo.

El estudio arriba a la conclusión de que en las aulas de economía de las universidades nacionales argentinas se da un fuerte predominio de la clase magistral con tiza y pizarrón, siendo muy pocos los docentes que incorporan recursos tecnológicos así como metodologías más dinámicas que propendan al aprendizaje autónomo y colaborativo. Se observa que la incidencia de las clases magistrales alcanza al 83% en la UNC, 67% en la UBA, 36% en la UNRC y 17% en la UNVM; pudiéndose apreciar que en las instituciones más pequeñas es más fácil implementar modos de enseñanza alternativos a la clase magistral. Por otra parte, la medida en que los profesores desarrollan “todos” los temas del programa en forma meramente expositiva es bastante alta en todos los casos, representando 75% en la UNC, 50% en la UBA, 82% en la UNRC y 83% en la UNVM.

Tabla 1. Uso de TIC en las Fac. Ciencias Económicas de cuatro universidades nacionales de Argentina

	Pizarrón y Tiza solamente	Pizarrón y Tiza + R o PP	Pizarrón y Tiza + Plataforma	Pizarrón y Tiza + Plataforma + R o PP	Otra combinación	Pizarrón y Tiza + Página Web	Pizarrón y Tiza + Página Web + PP
UNC	0,0%	25,0%	16,7%	25,0%	25,0%	0,0%	8,3%
UBA	0,0%	16,7%	16,7%	0,0%	0,0%	50,0%	16,7%
UNRC	9,1%	9,1%	9,1%	36,4%	18,2%	18,2%	0,0%
UNVM	50,0%	16,7%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%

Nota: R = Retroproyector, PP = Power Point

Fuente: Juárez Jerez et al. (2010) “El proceso de enseñanza en el área de las ciencias económicas. ¿Qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan?”. Proyecto Secyt, Universidad Nacional de Córdoba.

La Tabla 1 más arriba ilustra otro resultado interesante de la investigación de Juárez Jerez et al. (2009), acerca del tipo y frecuencia de uso de TIC por parte de los profesores de Ciencias Económicas en las cuatro universidades seleccionadas. Los autores detectan una correlación inversa entre el uso de plataformas educativas y el de páginas web para el dictado de clases, lo cual es indicativo de problemas organizacionales – es decir, los profesores recurren a sitios web propios cuando es difícil acceder a una plataforma educativa a través de la institución. En las facultades grandes (UNC y UBA) está generalizado el empleo de retroproyector y *Power Point*, posiblemente como una estrategia para afrontar las clases masivas. Por otro lado, los profesores de la UNVM (la más nueva y pequeña de los casos de estudio) se vuelcan en gran medida a la tiza y el pizarrón, lo cual podría explicarse por el hecho de que muchos docentes son viajeros y el número de alumnos es reducido.

Es interesante notar que el artículo de Becker y Watts (2008) llega a conclusiones similares para el caso de un país de altos ingresos como Estados Unidos. Los autores encuentran que, a pesar de los cambios acontecidos en las últimas décadas en materia de innovación tecnológica, los profesores de economía de dicho país también continúan apegados a los métodos de enseñanza tradicionales y a la clase magistral. En general, se observa una tendencia mundial en este sentido, lo que implica que el bajo nivel de adopción de estrategias pedagógicas novedosas en el dictado de cursos de economía, no es necesariamente un problema de recursos, sino que más bien refleja la *actitud de los economistas* hacia la transmisión del conocimiento. Ello concuerda con lo discutido en la Sección 1, donde se planteaba que la fuerte influencia que el paradigma positivista ha tenido en la disciplina, se traduce eventualmente en el comportamiento de los docentes en el aula y en su rol de formadores.

Vale la pena citar algunas de las conclusiones halladas por Becker y Watts, quienes afirman que:

En 2005, aunque las clases tradicionales y las presentaciones con tiza y pizarrón continuaban siendo claramente el estilo de enseñanza dominante en todo tipo de clases de economía, se encontró evidencia de un lento crecimiento en el uso de otros métodos de enseñanza [...] Las tareas con manejo de software se volvían cada vez más habituales en los cursos de econometría y estadística, y las búsquedas de bases de datos en internet eran requeridas por una minoría creciente (aunque todavía pequeña) de profesores... Una baja proporción de docentes empleaba experimentos en clase... [y los] métodos de aprendizaje colaborativo eran raramente aplicados... (2008, p.273).

Ante este panorama – que como puede verse parece afectar a la enseñanza de la economía a nivel mundial – surge la pregunta: ¿existen otras alternativas y docentes del área preocupados por introducir un cambio en la pedagogía tradicional? Aunque algunos profesores de economía muestran poco entusiasmo por la innovación, otros docentes vienen realizando denodados esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza. Entre ellos se encuentra Michael Salemi (2007), quien es autor de un artículo en defensa del *aprendizaje activo* en economía, desarrollando un ejemplo de aplicación para la cátedra de mercados financieros.

El autor sostiene que para aplicar el método del aprendizaje activo a una clase de economía, el tema debe ser lo suficientemente importante, dado que la preparación y el desarrollo de clases mediante esta metodología requiere más tiempo. Algunas de las ventajas del aprendizaje activo citadas por Salemi son que los estudiantes logran una mejor comprensión de los conceptos, beneficiándose de la variedad en los estilos de enseñanza y de la interacción y retroalimentación con sus compañeros y con los profesores. El aprendizaje activo promueve una actitud positiva ante el aprendizaje y también genera beneficios para los docentes.

Entre las desventajas de aprendizaje activo, Salemi menciona que: i) requiere mucho más esfuerzo y dedicación por parte del docente; ii) puede no ser apropiado para todos los estudiantes; y iii) el desarrollo y revisión de ejercicios de aprendizaje activo lleva tiempo. El autor considera, sin embargo, que los beneficios superan a los costos y por este motivo aboga por la introducción de más casos de aprendizaje activo en las clases de economía.

4. Recursos tecnológicos disponibles para la enseñanza de la economía

Como se expresó en las secciones precedentes, los docentes de economía se ven hoy en día ante el desafío de promover en los alumnos la capacidad de contar con una mirada amplia e interdisciplinaria de los fenómenos económicos, así como un rol activo en la construcción de su propio conocimiento que vaya más allá de simplemente recibir lo que el profesor transmite. Esto supone la generación de estrategias pedagógicas innovadoras, que pueden incluir el uso de TIC y de numerosos recursos en el proceso educativo.

Ya se han comentado anteriormente algunas de las implicaciones teóricas y prácticas del empleo de TIC en la enseñanza de la economía. En esta sección nos centraremos en los recursos concretos que podrían potencialmente incorporarse a las cátedras.

Una de las herramientas más simples es la búsqueda de información a través de internet, que no está generalizada en los cursos de economía y es un poderoso instrumento de motivación, especialmente para los alumnos de las materias introductorias. En las clases de principios de economía habitualmente se usan ejemplos prácticos ficticios y prefabricados (para que “cierren los números”), y pocas veces se incentiva a los estudiantes a visitar la página del Banco Central o del Ministerio de Economía del país respectivo, para por ejemplo buscar datos reales sobre las cuentas nacionales o los índices de precios.

Un recurso simple y de uso frecuente son las presentaciones en *Power Point*. No obstante, está menos difundida la práctica de *distribuir* dichas presentaciones entre los alumnos, ya sea a través del correo electrónico o de la plataforma, para que estos no pierdan tiempo en tomar notas detalladas y presten atención a la clase. En forma ideal las presentaciones deberían distribuirse en forma previa a cada encuentro, para que el estudiante pueda imprimir una copia y tomar notas en el margen, o bien darle un vistazo e ir preparando su mente para la clase que viene.

Otro recurso cada vez más generalizado es el uso de sistemas de gestión de aprendizaje o “plataformas”, los cuales incorporan distintas funcionalidades que estimulan la interacción y el aprendizaje colaborativo, frecuentemente restringido en la clase presencial. Sin embargo, todo depende del aprovechamiento que se haga de la plataforma, que en muchos casos se reduce a la función de mero depósito de archivos de la cátedra.

Algunas tecnologías menos usadas en la actualidad (al menos en el marco de los cursos de economía en las universidades públicas de Argentina), son los juegos de simulación para la experimentación, la visualización de gráficas animadas, el trabajo colaborativo a través de *wikis*, la generación de *blogs* para el intercambio de ideas, los videos ilustrativos y la posibilidad de comunicación sincrónica por medio del *chat* o videoconferencias. Sin duda la combinación visual y sonora hace de las TIC una ayuda importante para el proceso educativo, pero su aplicación en los cursos de economía en Argentina es hasta el momento muy limitada.

Algunos docentes ponen énfasis en el problema de la masividad como un argumento para justificar la falta de adopción de recursos tecnológicos. Esto puede ser cierto en algunos casos – por ejemplo, es difícil pensar en un juego de roles en un aula con 200 alumnos – pero no en la mayoría. Por el contrario, casi todos los recursos mencionados arriba tienen buenas chances de contribuir a paliar los efectos de la masividad y estimular al alumno en su aprendizaje. El ejemplo de la búsqueda por internet de estadísticas o sitios económicos relevantes, es algo que puede implementarse independientemente del número de estudiantes. El desarrollo de *blogs* o el trabajo en *wikis* se ve incluso favorecido por la presencia de muchos alumnos, ya que cada uno realiza un pequeño aporte.

Debe quedar en claro que las TIC complementan y ayudan al profesor en su clase, pero no son un fin en sí mismo ni solucionan todos los problemas. El docente sigue siendo un actor central y los textos tampoco desaparecen sino que la incorporación de su contenido puede ser facilitada por las tecnologías. En síntesis, las TIC potencian el aprendizaje pero deben incorporarse en una propuesta pedagógica que haga un uso eficiente de las mismas y mejore lo que se está haciendo. En ese sentido, adherimos a lo planteado por Gabriel Leandro (2004), cuando expresa que:

- La tecnología no es una panacea.
- La tecnología debe ser bien empleada.
- Los recursos empleados deben estar al alcance de los estudiantes.
- Los recursos empleados deben agregar valor.
- La tecnología no debe sustituir los procesos de razonamiento y análisis.
- Las herramientas empleadas deben ser adaptadas y aceptadas por los estudiantes.
- Su uso implica un gran requerimiento de tiempo por parte del profesor.
- Se deben considerar las diferencias en los estilos de aprendizaje.

5. Un estudio de caso: aplicación de TIC en modalidad semi-presencial a la cátedra de Metodología de la Economía

Siguiendo los lineamientos teóricos presentados en las secciones anteriores, a continuación se expone la experiencia del dictado de una materia de la carrera de Licenciatura en Economía, correspondiente a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (en adelante, FCE-UNC). Se trata de la materia *Metodología de la Economía*, la cual fue impartida en modalidad semi-presencial y con el uso de diversas TIC, durante el segundo semestre académico – agosto a noviembre – de 2016.

Dicha experiencia fue pionera en su tipo, dado que actualmente no existen en la FCE-UNC otras materias del ciclo superior (3° año de la carrera en adelante), desarrolladas en forma semi-presencial y con el empleo intensivo de tecnologías. El objetivo fue explorar las posibilidades de esta modalidad con una prueba piloto en un curso relativamente pequeño, a fin de sentar un precedente para otras cátedras en el futuro, dado que se incorporaron diversas herramientas alternativas a las habitualmente utilizadas en el dictado presencial. Cabe destacar que el curso contó con un grupo de 17 alumnos y dos docentes – una profesora a cargo y una profesora adjunta.

5.1. Propuesta de clases

El desarrollo de la materia implicó en una primera etapa el dictado del *programa completo* de Metodología de la Economía, en forma intensiva, durante las primeras cuatro semanas de clase, con un total de 42 horas presenciales. A partir de allí, en una segunda etapa se continuó con encuentros

presenciales en el aula, de dos horas por semana cada uno (20 horas en total), a lo largo del resto del semestre. En estos encuentros semanales se alternaron clases de discusión sobre textos específicos de la materia con clases de consulta previo a la entrega de trabajos prácticos.

Durante la segunda etapa también se impartieron 35 horas de instrucción virtual por medio de la plataforma *E-ducativa*. Ello incluyó, entre otras cosas: corrección en línea de tareas (por ejemplo, participación en foros y *wiki*), respuestas a consultas complejas de los alumnos, envío de devoluciones escritas a los trabajos prácticos, envío de noticias, coordinación de horarios, envío y carga virtual de material bibliográfico adicional solicitado por los alumnos, diseño y carga de las producciones realizadas en el curso.

Adicionalmente, se trabajó con tutorías virtuales con los alumnos, ofreciéndose dos sesiones, de 30 minutos cada una, con cada alumno en forma individual. Las tutorías fueron realizadas vía *Skype*, siendo el objetivo dialogar sobre los avances realizados por cada alumno en sus trabajos prácticos y ensayo de investigación, explicar las observaciones realizadas por las docentes, así como aclarar dudas sobre diversos temas de la materia según las inquietudes de cada estudiante.

El número total de horas de clase dictadas en la materia fue de 114 horas (62 presenciales + 52 virtuales). Como porcentaje del total de 84 horas exigidas reglamentariamente para el curso en modalidad presencial, las 62 horas presenciales representaron un 74% de dicho requisito. El restante 26% fue impartido a distancia. Dado que se contabilizaron 52 hs. de trabajo en entornos virtuales, se concluye que por cada hora requerida de clase presencial se dictaron más de 2 horas en forma virtual.

5.2. Evaluación por procesos

Durante el semestre y posteriormente al mes de dictado intensivo de la materia, los estudiantes elaboraron 6 (seis) trabajos prácticos, uno por cada unidad de la materia, que debían entregar cada 2 semanas. Cada trabajo práctico contó con una parte escrita (a entregar por *email*) y otra que requería la utilización de alguna TIC, en la plataforma o en otros entornos virtuales. A su vez, cada trabajo práctico incluyó una o más preguntas individuales y al menos una actividad realizada en *grupos pequeños* de 2 personas, excepto en el caso de la elaboración de un video donde los grupos fueron de 3 o 4 alumnos.

Las actividades *grupales* fueron diseñadas con el fin de hacer uso del *aprendizaje colaborativo* que promueven los nuevos enfoques pedagógicos. Al ser el dictado semi-presencial, se buscó que los alumnos interactúen entre ellos y se refuercen unos a otros en el aprendizaje de los conceptos de la materia. Los grupos fueron siempre asignados por las profesoras para asegurar la rotación entre pares y que los alumnos colaboren con distintos compañeros en las actividades. Esto también permitió el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, una cualidad hoy valorada en el ámbito laboral. Las preguntas *individuales* fueron establecidas para evaluar el desempeño personal de cada estudiante, identificando las áreas en las que cada uno debía reforzar conceptos o desarrollar habilidades. Estas preguntas también tuvieron el objetivo de control de lectura y comprensión de los textos de las distintas unidades de la materia.

Cabe destacar que los trabajos prácticos fueron preparados de manera que las preguntas individuales y la actividad grupal en cada uno de ellos, fueran ligeramente diferentes entre los alumnos. Así, a nadie le tocó un trabajo exactamente igual al de los otros compañeros, evitando el riesgo de copia y de comportamientos de tipo *free rider*. No obstante, es positivo notar que los alumnos siempre actuaron de manera responsable y cooperativa. El hecho de que el grupo estaba conformado por alumnos avanzados de la carrera sin dudas ayudó en este sentido.

Los seis trabajos prácticos fueron evaluados por las profesoras y devueltos a cada alumno con las observaciones pertinentes. Se corrigió con todo detalle, no sólo el contenido de las respuestas sino también la redacción y el citado correcto de la bibliografía. Las actividades realizadas en la plataforma (e.g., foros, *wiki*) fueron corregidas en el sitio y los comentarios expuestos allí mismo para que todos los alumnos pudieran visualizarlos. A su vez, los criterios de evaluación y las consignas fueron expuestos claramente y *por escrito* en la primera página de cada uno de los trabajos prácticos. Se solicitó a los alumnos que incluyeran esta primera página en el envío de todas sus respuestas, como una forma de aceptar que habían leído y comprendido las consignas y criterios.

5.3. Uso de TIC

En el dictado de Metodología de la Economía en modalidad semi-presencial se hizo un empleo intensivo de diversas TIC incluyendo foros, *wiki*, videos, ejercicios de simulación, consultas en línea y tutorías virtuales. La Tabla 2 resume algunas de las herramientas aplicadas.

Tabla 2. Uso de TIC en la materia Metodología de la Economía (FCE-UNC) en modalidad semi-presencial durante el segundo semestre de 2016

Foros	<p>En un primer momento los alumnos debatieron un tema de la Unidad 1. Por ser la primera experiencia de trabajo en foros, resultó un poco más dispersa. La profesora respondió a todos los posteos en línea y realizó recomendaciones generales al cierre del foro. Posteriormente, los alumnos debatieron un tema de la Unidad 2, resultando la experiencia mucho más enfocada y elaborada que la anterior. La docente también corrigió en línea cada uno de los posteos.</p> <p>Un foro de cierre se reservó para comentarios de los alumnos al final de la materia. La profesora no respondió individualmente para que sólo quedara asentada la opinión personal de cada alumno.</p>
Wiki	<p>Se propuso la elaboración de una <i>Wiki</i> sobre temas de la Unidad 3. En forma colaborativa, los alumnos redactaron el documento "Enfoques y temas en filosofía de la economía". Una versión del texto final revisada y editada por las docentes, fue incluida en un libro digital publicado al final del semestre con las producciones de los estudiantes.</p>
Videos	<p>Los alumnos confeccionaron 5 videos correspondientes a temas de la Unidad 4, en grupos de tres personas cada uno (dos grupos contaron con cuatro integrantes), que luego publicaron en <i>Youtube</i>. El contenido de los videos estuvo referido a distintos supuestos en economía: racionalidad, equilibrio, individualismo, agente representativo, y ahistoricidad.</p> <p>La extensión solicitada fue de 10-15 minutos, con el uso de técnicas a elección de cada grupo: filmación, <i>power point</i> narrado, <i>software</i> específico, etc. En general los videos estuvieron muy bien elaborados y la tarea entusiasmó a los alumnos.</p>

Simulación	<p>Realización de un ejercicio de simulación sobre temas de la Unidad 5. Se solicitó a los alumnos bajar a su computadora un <i>software</i> de simulación gratuito, <i>Netlogo</i>, producido por la Universidad de Northwestern.</p> <p>Una vez instalado, debían trabajar con distintos modelos para las ciencias sociales que vienen incluidos en la aplicación: "AIDS", "El Farol" y "Cooperation". Se asignó a cada alumno un modelo distinto, proponiéndoles diversas tareas tendientes a comprender el modelo, manipular las variables y explorar los resultados (gráficos y numéricos) ante cambios en los parámetros. También se buscó la transferencia de conocimientos, requiriendo a los estudiantes que imaginaran un ejemplo similar dentro de la economía donde pudieran aplicar el mismo modelo.</p> <p>Esta fue una de las tareas que más satisfizo a los alumnos, ya que el programa <i>Netlogo</i> es muy interactivo, visual y fácil de manejar. El objetivo fue que los estudiantes experimentaran de primera mano cómo funcionan algunos de los modelos propuestos por la teoría de la complejidad, apreciando al mismo tiempo la perspectiva metodológica diferente que estos ofrecen con respecto a los modelos tradicionales en economía.</p>
Skype	<p>Esta TIC fue utilizada para las clases y tutorías virtuales individuales, a lo largo del semestre. Se contabilizaron un total de 17 horas de atención a los estudiantes vía <i>Skype</i>, no apreciándose ningún inconveniente en la conexión técnica, ni en la comunicación docente-alumno. El diálogo con cada alumno fue franco y personalizado, lo cual brindó resultados muy positivos.</p>

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la experiencia.

5.4. Examen final basado en el desarrollo de capacidades

El examen final de la materia consistió en la elaboración de un ensayo breve de investigación (2000 palabras aproximadamente) sobre algún tema de la asignatura, a elección de cada estudiante con acuerdo de las profesoras. Los alumnos seleccionaron el tópico durante la etapa inicial de dictado presencial de la materia. Durante el resto del cuatrimestre fueron elaborando borradores, en paralelo con los trabajos prácticos virtuales y la asistencia a las clases prácticas de discusión.

El primer borrador solicitado fue de 1-2 páginas. La profesora realizó una primera devolución a cada alumno con comentarios por escrito. Este también fue un punto importante de conversación en la primera tutoría individual por *Skype*. El segundo borrador (versión completa del ensayo) fue requerido al final del semestre. Las docentes lo corrigieron detalladamente por escrito, comentándolo con cada estudiante en la segunda tutoría por *Skype*. Después de esta segunda entrega los alumnos contaron con algunos días adicionales para entregar la versión definitiva.

El objetivo de tomar un examen final mediante un ensayo de investigación fue, principalmente, el de *promover habilidades de redacción* en los estudiantes. Consideramos que esto es muy importante para el perfil profesional de un Licenciado en Economía, dado que cualquiera de las salidas laborales de la carrera – ya sea en el ámbito público, privado o académico – requiere que los graduados cuenten con

habilidad para la comunicación escrita, redactar informes, hacer presentaciones, etc. En el corto plazo, aprender a redactar apropiadamente también contribuye a que los alumnos estén mejor preparados para el trabajo final de la carrera.

Algunos puntos en los que se puso especial énfasis en la elaboración del ensayo final de la materia fueron los siguientes:

- a) elegir un tema y saber acotarlo;
- b) elaborar correctamente un argumento sin desviarse hacia ideas conexas;
- c) fundamentar las afirmaciones basándose en datos u otras evidencias;
- d) saber realizar citas bibliográficas, textuales y no textuales;
- e) utilizar las normas APA para las referencias bibliográficas;
- f) emplear un buen nivel de lenguaje, aplicando apropiadamente las reglas gramaticales, de puntuación y de estilo.

La idea de solicitar borradores y realizar devoluciones a lo largo del cuatrimestre fue que los alumnos aprendieran y mejoraran con cada avance. Contrariamente a la noción de examen final de "instancia única", típica de las pedagogías tradicionales, se hizo hincapié en un proceso *evolutivo*, donde se calificó no sólo el resultado final sino el progreso, la dedicación y el esfuerzo puestos por cada estudiante, en función de su punto de partida individual. El objetivo ideal fue que cada alumno exhibiera una "curva ascendente", aprendiendo de sus errores a lo largo del curso. Al finalizar el semestre, la versión final del ensayo de 12 de los 17 alumnos (aquellos que obtuvieron 90 puntos o más), fue publicada en un libro digital de la materia.

6. Resultados generales de la experiencia: aspectos positivos, limitaciones y conclusiones

Consideramos que la experiencia pionera a partir del dictado semi-presencial y con uso de TIC del curso Metodología de la Economía en la FCE-UNC, fue sumamente positiva. Elaborar el nuevo material y ponerlo en práctica implicó un desafío dado el compromiso docente que ello requiere, pero también resultó un proceso interesante y creativo, a la vez que entretenido.

Algunos de los aspectos positivos que se encontraron, entre varios otros, son:

- Cercanía con los alumnos y conocimiento personalizado de las inquietudes y dificultades de cada uno, que paradójicamente es mucho más fuerte que en el dictado puramente presencial.
- Posibilidad de "amoldar" ligeramente los temas y lecturas de la materia a las necesidades y gustos de cada estudiante en función de este conocimiento individualizado.
- Flexibilidad en el horario de cursado, lo cual beneficia a muchos alumnos avanzados que ya se encuentran trabajando y no podrían asistir a clases presenciales tres veces por semana.
- Desarrollo de habilidades de trabajo con TIC, que prepara a los alumnos para estudios de posgrado u otros programas que hoy en día son impartidos mediante estas herramientas.
- Posibilidad de redefinir a la cátedra no como un espacio de "transmisión" de conocimientos, sino de "producción" de conocimientos. El "producto" viene dado por todos los materiales elaborados por los alumnos: videos, documento colaborativo (*wiki*), ensayos, etc. Así, los estudiantes se llevan consigo no sólo una materia aprobada, sino un conjunto de producciones concretas que pueden incluir en sus CV.

La respuesta por parte de los alumnos fue extremadamente positiva. Durante el cursado de la materia todos se desempeñaron de manera responsable, cumpliendo con los plazos estrictos de las entregas de trabajos y realizando todas las actividades solicitadas, sin nunca amilanarse ante los desafíos. Esto demuestra que cuando los alumnos están motivados y entusiasmados, es posible incentivarlos para que lleguen al límite de sus potencialidades.

Al concluir la materia se les solicitó, en forma voluntaria, que dejaran un comentario escrito en un foro de la plataforma. Un 70% de los alumnos emitió su opinión, manifestándose todos muy conformes y agradecidos por la experiencia. Notablemente, algunos expresaron que el hecho de ser una materia electiva y con dictado semi-presencial y uso de TIC, no implicó que tuvieran que dedicarse menos que a otras asignaturas, sino que a veces incluso debían estudiar más.

Como se expresó anteriormente, las producciones de los estudiantes durante el cuatrimestre resultaron en la publicación de un libro digital de la materia, con el título *"Metodología de la Economía: Ensayos y Producciones 2016"*. El texto fue compilado y editado por las docentes, con licencia de *Creative Commons*, considerándose éste como otro de los logros alcanzados durante el semestre.

Con respecto a las debilidades y puntos a mejorar, una característica notada en el dictado en modalidad semi-presencial con empleo intensivo de TIC, es el tiempo y dedicación que implica en términos de trabajo docente. En esto coincidimos con las conclusiones a las que arribó Salemi (2007), mencionado más arriba en la sección 3.

En efecto, para que el curso funcionara bien y con una alta calidad, fue necesaria una presencia permanente de las docentes y un seguimiento continuo a cada alumno. Esto pudo ser logrado con un grupo pequeño de 17 personas y aún así requirió de muchas horas de organización, preparación de materiales, corrección, envío de *emails* y atención a cada estudiante; más allá de las clases en sí. En este sentido, el esfuerzo docente invertido para que todo salga de acuerdo a lo programado, resultó mayor que en un curso típicamente presencial.

La potencial debilidad que se observa es que sería difícil mantener la misma cantidad de trabajos prácticos, detalle en las correcciones y atención personalizada por parte de los docentes, con un grupo más grande. Mientras se trate de cursos con un número moderado de alumnos, el sistema es adecuado. No obstante, en el caso de cátedras masivas – como son la mayoría de los cursos de economía en la FCE-UNC – habría que realizar ajustes al modelo pedagógico para que resulte viable.

Como conclusión general, basada tanto en la literatura como en la experiencia específica que nos tocó desarrollar en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, podemos afirmar que tanto el uso de TIC como la modalidad semi-presencial, son excelentes herramientas y arrojan resultados altamente beneficiosos para la enseñanza de la economía. Un requisito indispensable, no obstante, es que los docentes a cargo del curso estén comprometidos con esta forma de trabajo, desarrollen una buena planificación y estén abiertos a la aplicación de las nuevas tecnologías.

Referencias

Becker, W. y M. Watts (2008). A little more than chalk and talk: Results from a third national survey of teaching methods in undergraduate Economics courses. *Journal of Econ. Education*, 39(3), pp.273-286.

Colander, D. (2007). El arte de enseñar economía. *Revista Asturiana de Economía*, 38, pp.23-38.

Juárez Jerez, H.; Perona, E. y R. Forestello (2009). El proceso de enseñanza en el área de las ciencias económicas. ¿Qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan? VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano *La Universidad como Objeto de Investigación*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 12-14 de noviembre.

Lawson, T. (2015) *The Nature and State of Modern Economics*. Abingdon and New York: Routledge.

Leandro, G. (2004) Las tecnologías de la información en el proceso enseñanza-aprendizaje de la economía. En línea: <http://www.auladeeconomia.com/profes.htm> .

Rodríguez, C. (2011). *Didáctica de las Ciencias Económicas. Una reflexión metodológica sobre su enseñanza*. En línea: www.eumed.net/libros/2011d/1064/index.htm

Salemi, M. (2007) Defensa del aprendizaje activo mediante un ejemplo. *Revista Asturiana de Economía*, 38, pp.39-54.

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

**MOBILE LIFE, MOBILE LEARNING Y ADICCIÓN AL MÓVIL:
CONTRAPOSICIONES COMPLEMENTARIAS**

José María Romero Rodríguez¹

Universidad de Granada

rommarr@hotmail.com

Sergio García Pastor²

Universidad Miguel Hernández

sgpastor.ts@gmail.com

Resumen

Los dispositivos digitales móviles han incidido de una forma flagrante en la sociedad, lo que ha hecho que convivamos con ellos y los integremos en nuestras rutinas diarias. En el siguiente escrito se recogen diferentes conceptos relacionados con el uso de los dispositivos móviles como son el mobile life, mobile learning y adicción al móvil, para tratar de relacionarlos y dibujar un panorama donde interactúen entre ellos y no se contrapongan. Por tanto, el objetivo de este escrito consiste en introducir y dar a conocer al lector esta temática que a priori puede resultar contradictoria entre sí, pero es realmente complementaria y una no es causante de otra. Finalmente, se concluye con la necesidad de su implementación en la educación para evitar los problemas generados actualmente con su utilización indebida en el aula y poder educar en su buen uso a través del establecimiento de tiempos y la autorregulación.

Palabras clave: mobile life; mobile learning; adicción al móvil; TIC; recurso educativo.

¹ Becario de colaboración MECD en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Estudiante de posgrado (Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación), graduado en Pedagogía por la Universidad de Granada, miembro del grupo de Investigación A.R.E.A. (HUM-672). Interesado en la línea de investigación sobre nuevas tecnologías aplicadas a la educación, e-learning, mobile-learning.

² Graduado en Trabajo Social por la Universidad de Murcia. Estudiante del Máster Universitario en Intervención Criminológica y Victimológica en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Especializado en el trabajo con menores en riesgo de exclusión y colectivos vulnerables.

1. Los dispositivos digitales móviles en la sociedad actual: mobile life

El siglo XXI se caracteriza por la globalización y conexión entre distintos pueblos y culturas. En este sentido, el avance de las tecnologías y de internet ha posibilitado un acceso libre a la información, la cual se encuentra disponible en red y en abierto. Actualmente estamos inmersos en una sociedad del conocimiento, donde la facilidad de acceso a la información abre un abanico de posibilidades en cuanto a su utilización en nuestra vida cotidiana (Romero, 2016).

En relación al uso de la tecnología, según el Instituto Nacional de España (INE) en 2014 el 77'1% de conexiones a internet fue mediante dispositivos móviles, dibujando un panorama donde estos terminales son el principal acceso a la red (Rodríguez y Muñoz, 2016). Por tanto, es más que evidente la necesidad de trabajar con dinámicas que incluyan estas herramientas, ya que es algo instaurado en la cotidianidad de la sociedad y una demanda que debe trasladarse a la educación.

Por otro lado, asistimos diariamente al hecho de cruzarnos con alguien por la calle que mientras que anda está escribiendo por el teléfono móvil; en el hogar con algún familiar que lo utiliza mientras come, ve la tele o realiza cualquier otra acción; con las amistades en los bares, restaurantes, discotecas, etc., que lo utilizan al mismo tiempo que estas estableciendo una conversación con ellos; entre otras situaciones. Lo que nos hace preguntarnos cuál es el grado de intromisión de los dispositivos digitales móviles en nuestra vida cotidiana. Esta introducción de las tecnologías móviles en todos los ámbitos sociales ha sido denominada con el término mobile life (Suárez, Crescenzi y Grané, 2013).

En consecuencia, el mobile life es una tendencia que ha llegado para quedarse y trae consigo una serie de ventajas, como las múltiples posibilidades que nos permite para facilitar nuestro día a día (comunicación sincrónica y asincrónica, herramienta de trabajo, entretenimiento, educación, información, formación, etc.). Aunque tiene sus contrapartidas como la creciente adicción a estos dispositivos y su mal uso que desencadena en comportamientos obsesivos e incluso fobia a salir de casa sin el teléfono móvil.

Por ello, establecer tiempos y educar en su buen uso son píldoras esenciales para mediar y convivir con la tecnología que tenemos a nuestro alcance.

2. El mobile learning como recurso educativo

En ocasiones una gran cantidad de docentes tienen la preocupación sobre el uso del teléfono móvil por parte del alumnado en clase mientras se atiende a una explicación. Hasta ahora este hecho ha originado su prohibición en el aula, la cual ha obtenido una escasa efectividad, puesto que se sigue utilizando. Por tanto, la integración de los dispositivos digitales móviles en el aula puede ser una solución a este problema, al mismo tiempo que incida en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mora (2013) define el mobile learning como “la manera en que podemos brindar al estudiantado posibilidades de aprendizaje por medio de dispositivos móviles, tales como teléfonos inteligentes o tabletas” (p. 54). El propio hecho de utilizar una herramienta cotidiana que rompe las barreras de los instrumentos habituales aplicados a la educación, conlleva cierto componente motivacional en el alumnado, puesto que se utiliza como instrumento de aprendizaje algo tan cotidiano como su teléfono móvil. Lo que posibilita llevar el proceso de aprendizaje más allá del contexto formal y en consecuencia romper el espacio y tiempo, desarrollándose en múltiples contextos de aprendizaje.

Respecto a las características del mobile learning podemos destacar la ubicuidad como un potente distintivo que permite el acceso a la información en cualquier momento y lugar. Esta particularidad aprovechada adecuadamente puede incidir en una mejora de los resultados de aprendizaje (Torres, Infante, & Torres, 2015).

En cuanto a sus beneficios Fombona y Pascual (2013) establecen que los dispositivos móviles provocan en los estudiantes universitarios una cierta popularidad, facilidad de acceso, inmediatez y motivación de los usuarios por su utilización.

Siguiendo esta línea, como destacan Herrera y otros (2013) el aprendizaje a través de dispositivos móviles no solo favorece el aprendizaje autónomo sino que posibilita la interacción aprendiz-aprendiz y se logra un aprendizaje significativo, basado en la construcción del conocimiento entre pares. Su aplicación en el aula depende del

docente, por lo que se requiere una formación continua en nuevas tecnologías que ayude a responder las demandas de la educación actual (Rodríguez y Muñoz, 2016).

En suma los dispositivos digitales móviles abren la puerta a diversas herramientas y funcionalidades que pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de recursos como las apps, realidad aumentada o códigos QR.

3. La adicción al móvil como problemática social

La incorporación de los dispositivos móviles en la sociedad y la gran aceptación por parte de ésta ha supuesto un gran impacto en la forma de relacionarse de las personas, produciendo cambios en las culturas, canales de comunicación, formas de sociabilización, etc.

De esta rápida incorporación de la tecnología móvil y, a su vez, de su gran desarrollo se derivan multitud de consecuencias positivas aunque también un considerable número de consecuencias negativas que una gran parte de la sociedad desconoce y puede padecer sin ser consciente de ello.

Siguiendo esta línea se entiende por adicción a la problemática social asociada y caracterizada por la dificultad para controlar el impulso de llevar a cabo una determinada conducta, cuya repetición o abuso causa graves problemas personales y de adaptación (Echeburúa, De Corral y Amor, 2005). Aunque el término adicción suele asociarse a sustancias como la droga o el alcohol existen otro tipo de adicciones, las llamadas “adicciones comportamentales” en la que la dependencia no se genera por la ingesta de sustancias sino por el uso de objetos o actividades placenteras como, por ejemplo, el uso del teléfono móvil, realizar deporte constantemente, entre otros.

Según el estudio desarrollado por la Comisión Europea en colaboración con la ONG Protégeles sobre conductas patológicas en las nuevas tecnologías, la media europea de adolescentes en riesgo de desarrollar una adicción hacia las nuevas tecnologías es de 12,7%, situándose la media española la más alta de Europa pudiendo alcanzar una puntuación de 21.3%, (Europa Press, 2013).

De este modo, el perfil mayoritario de personas adictas a los dispositivos móviles está compuesto por los adolescentes, sin embargo, cada vez es mayor el número de adultos

que utilizan esta herramienta excesivamente. Mientras que el uso del smartphone por parte de los adolescentes mayoritariamente gira en torno a las redes sociales, mensajería, navegar por internet, acceder a juegos y otras apps (Castellana y otros, 2007). En cambio el uso de esta misma herramienta por parte de los adultos se centra en recibir llamadas y mensajes, navegar en la red y acceder al correo electrónico (Ditrendia, 2016).

Independientemente del uso al que quede limitado, tanto adolescentes como adultos dedican una buena parte del tiempo únicamente al móvil, unos 177 minutos al día según el informe ditrendia (2016) que recoge datos sobre su utilización en España y en el mundo. Cifra que en ocasiones puede quedarse corta, al estar pegados al dispositivo móvil desde que nos levantamos hasta que nos acostamos.

Como cualquier uso abusivo de una sustancia u objeto, la adicción al móvil provoca consecuencias y síntomas en la personas, entre los que destacan: incapacidad para interrumpir el uso en situaciones en las que priorizan otros elementos, ansiedad, cometer infracciones como consecuencia de su uso a pesar de su prohibición, alteraciones del sueño, problemas en el ámbito social, laboral, escolar y familiar (Pedrero, Rodríguez y Ruiz, 2012).

En definitiva, los canales de comunicación y las formas de sociabilización están viéndose gravemente afectadas por los dispositivos digitales móviles, hasta el punto que algunas personas se sociabilizan mejor mediante esta herramienta que cara a cara.

4. Conclusiones

A lo largo de este escrito se ha puesto de manifiesto diferentes conceptos asociados al uso de los dispositivos digitales móviles, entre los que se ha resaltado su introducción en la sociedad, aplicabilidad a la educación y la adicción que pueden llegar a generar. Aunque estas posiciones pueden sonar contrapuestas, sobre todo la relacionada con su implementación en la educación y la adicción asociada a ellos, deben ser complementarias. De tal forma, que su introducción en los métodos de enseñanza como un recurso más a disposición del docente sea una forma de solucionar el problema de su uso indebido durante las clases.

En este sentido, como se ha mencionado anteriormente, el uso de los dispositivos digitales móviles en el aula llevan implícito cierto componente motivacional en el estudiantado que puede incidir de forma positiva en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, también se educaría en su buen uso, a partir del establecimiento de tiempos destinados a su utilización. Además con su aplicación el docente puede indagar en la utilización que hacen en sus hogares y establecer pautas de autorregulación para evitar comportamientos obsesivos que acaben en adicción.

En consecuencia, debemos quitarnos los estigmas asociados a las maldades de las nuevas tecnologías, puesto que como en todo el abuso excesivo es perjudicial. De tal modo, que centremos nuestros esfuerzos en implementar los dispositivos digitales móviles a la educación en lugar de prohibirlos y no sacar rentabilidad a todo el potencial que nos ofrecen.

Referencias

- Castellana, M., Sánchez, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Ditrendia (2016). *Informe ditrendia 2016: Mobile en España y en el Mundo*. Recuperado de http://www.amic.media/media/files/file_352_1050.pdf
- Echeburúa, E., De Corral, P. y Amor, P.J. (2005). El reto de las nuevas adicciones: objetivos terapéuticos y vías de intervención. *Psicología conductual: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3, 511-528.
- Europa Press (2013, 15 de enero). *España, líder europeo en adicción adolescente a Internet*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2013/01/15/psiquiatriainfantil/1358277028.html>
- Fombona, J. y Pascual, M.A. (2013). Beneficios del m-learning en la Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 211-234.

- Herrera, S., Goñi, J., Fennema, M. y Morales, M. (2013). M-learning en la universidad: marco de análisis. Aplicaciones móviles como objetos de aprendizaje. En C. Caluva., S.M. Aranguren y R. Muzachiodi (Comps.), *XV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación. Memoria de trabajos* (pp. 1112-1115). Panamá: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Mora, F. (2013). El mobile learning y algunos de sus beneficios. *Revista CAES*, 4(1), 47-67.
- Pedrero, E.J., Rodríguez, M.T. y Ruiz, J.M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Adicciones*, 24(2), 139-152.
- Rodríguez, M.A. y Muñoz, E.M. (2016). La enseñanza mobile learning en geografía: los códigos "QR". En R. Sebastiá y E.A. Tonda (Coords.), *Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía: La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía. Libro de actas* (pp. 405-418). Alicante: Universidad de Alicante.
- Romero, J.M. (2016). Gestión del conocimiento en las organizaciones: una estrategia que suma. En Martínez, J.C. (Coord.), *IV Congreso Internacional online sobre Transformación e Innovación en las Organizaciones. Libro de actas* (pp. 1-6). Málaga: Universidad de Málaga.
- Suárez, R., Crescenzi, L. y Grané, M. (2013). Análisis del entorno colaborativo creado para una experiencia de mobile learning. *TESI*, 14(1), 101-122.
- Torres, J.C., Infante, A., & Torres, P.V. (2015). Mobile learning: perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 38-49. doi:10.7238/rusc.v12i1.1944

(marzo 2017)

UTILIZACIÓN DE MATERIAL MULTIMEDIA (VIDEOTUTORIALES) EN TRABAJOS DE TIPO COOPERATIVO ESPECIALIZADOS EN PATRIMONIO CULTURAL. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PATINN-UCO'15 PARA EL GRADO DE TURISMO DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

Profª Dra. Belén Calderón Roca.
Universidad de Córdoba.
bcalderonroca@uco.es

Resumen

El presente Proyecto de Innovación Educativa se concibió como un instrumento de diagnóstico para la mejora educativa, y a su vez, como actividad pedagógica con un sistema de evaluación diferente al tradicional examen escrito, basada en el trabajo cooperativo y en el apoyo de las TIC. Intentamos fomentar la enseñanza virtual a través actividades dirigidas: foros de discusión en tiempo real, asistencia guiada a través de videoconferencias por Skype, y elaboración de material docente multimedia (videotutoriales). Ello nos ha servido para conocer cómo los alumnos adquieren conocimientos sobre una materia específica, utilizando un canal que trasciende del tiempo que discurre en el aula. Hemos podido valorar así el nivel de sus logros y las dificultades surgidas, lo que permite efectuar una evaluación más objetiva y obtener calificaciones deseables.

Palabras clave: Patrimonio Cultural, Innovación Educativa, Trabajo Cooperativo, TIC, Multimedia, Videotutorial.

“(…) los saberes tradicionales ya no son suficientes, alertándonos este hecho sobre la necesidad de que el sistema educativo forme personas capaces de generar aprendizajes autónomos, caminando hacia una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje, mucho más constructiva y en la que las nuevas tecnologías juegan un papel clave” (Rubia y Marbán, 2006: pp. 302-303).

1. Introducción.

El uso de Internet, y en concreto la Web 2.0 han modificado totalmente la forma de relacionarse las personas con la información. En efecto, la globalización que caracteriza el mundo actual ha generado una sociedad basada en el conocimiento y los alumnos se relacionan en el aula al igual que lo hacen fuera de ella, acostumbrados a estar conectados en todo momento y a acceder libremente a la información en red. Para lograr la calidad en la enseñanza y producir verdaderos cambios mediante la innovación educativa, debemos atender a los diversos enfoques de la docencia en relación a las competencias adquiribles y las aportaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el conocimiento. Por ello, en la actualidad se pueden presentar los contenidos académicos en un nuevo escenario, donde el papel de los docentes lleva aparejada una nueva forma de abordar el proceso de enseñanza-

aprendizaje con estrategias didácticas innovadoras que implican manejar con destreza los entornos tecnológicos. Y ello es necesario, tanto en la generación, gestión y distribución del conocimiento por parte del profesor, como en la adquisición por parte del alumno. Los retos que implica organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerán, en gran medida, del escenario donde el profesor debe dejar de ser fuente de todo conocimiento y pasar a actuar como guía del alumnado, facilitándole el uso de recursos y herramientas necesarios para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas bajo los esquemas de las nuevas tecnologías, lo que sin duda, estimulará su satisfacción y motivación. Por tanto, participar en procesos intencionados de actualización metodológica y perfeccionamiento pedagógico, así como en prácticas didácticas específicas, se configura como una acción profesional de necesidad, para que el profesorado universitario logre adaptarse a los nuevos entornos educativos. Al respecto, las TIC y los programas de software gratuitos permiten que muchas estrategias didácticas multimedia puedan ser realizadas de forma autónoma por un profesor, utilizando un equipamiento informático básico, así como aplicaciones de fácil manejo.

A pesar de que el aprendizaje se considera una experiencia personal, no se encuentra ajeno al contexto en que se produce, por lo que las interacciones sociales son esenciales en el desarrollo del proceso cognitivo del sujeto (López y Acuña, 2011: p. 29). El trabajo en equipo capacita para realizar actividades en común potenciando la cooperación, fomentando habilidades personales y desarrollando la interacción entre sus miembros, pues el aprendizaje se efectúa compartiendo espacios de discusión, explicando, justificando y argumentando las ideas propias y las de otros. Ello favorece la construcción de conocimientos y contribuye a implementar las habilidades individuales y actitudes de interdependencia y respeto a las demás contribuciones: “El aprendizaje colaborativo como recurso didáctico, se auxilia en el principio de la socialización del conocimiento en la formación de los estudiantes” (Estrada, 2012: pp. 131-132). Según Theodore Panitz el aprendizaje cooperativo parte de los postulados de la teoría constructivista y se nutre de nuevas experiencias educativas, donde la participación activa del alumno es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Panitz, 1998).

En lo que respecta al concepto de Patrimonio Cultural, éste ha superado paulatinamente al de Patrimonio Histórico, configurándose la disciplina de la Historia del Arte como un engranaje indispensable para su estudio y puesta en valor. Gran porcentaje de los bienes tutelados a través de la legislación cultural son de índole artística, aunque no exclusivamente. Al respecto, la clarificación de conceptos debe ser un objetivo prioritario en los estudios de Grado, pues cada vez existe mayor presencia de asignaturas con contenido curricular en Patrimonio Cultural. El alumnado universitario debe aprender a utilizar una serie de herramientas propias e imprescindibles para comprender, asimilar y transmitir los valores que los bienes culturales poseen. No obstante, en el estudio del Patrimonio concurren otras cuestiones que trascienden de lo artístico, participando además, diferentes disciplinas ajenas a la Historia del Arte, entre las que ocupan un lugar privilegiado los contenidos pedagógicos, antropológicos y sociológicos. Esta premisa debe extrapolarse a nuestro ámbito de trabajo dentro del EEES, que se centra en el alumno y se fundamenta en las competencias que éste debe adquirir, así como en los resultados del aprendizaje, lo que debe poner de manifiesto sus habilidades para desarrollar con éxito determinadas funciones.

Al respecto, la realización de tareas de grupo de tipo cooperativo en temática sobre patrimonio cultural resulta eficaz para adquirir determinadas competencias, ya que

hablamos de un ámbito netamente interdisciplinar. Sin embargo, el trabajo grupal resulta complicado en la praxis, si no se posee un bagaje previo de conocimientos preliminares vinculados al contenido de la asignatura. Hablamos de una titulación multidisciplinar, el Grado de Turismo, donde la presencia de asignaturas con contenido cultural es casi anecdótica y muchos alumnos se sienten desmotivados, considerando la materia en un mero trámite para la consecución del título. Por ello y en nuestro caso, agrupar a los alumnos *per se* no puede considerarse una actividad que fomente el trabajo cooperativo. Por el contrario, debemos fomentar actividades dirigidas a alcanzar metas colectivas, porque éstas constituirán un estímulo para el esfuerzo y motivación para aprender. Que los alumnos encuentren sentido a su aprendizaje ya es un logro, pero el éxito de alcanzar dichas metas dependerá en gran modo del proceso cognoscitivo individual de cada uno de los miembros del grupo, y de su *feedback* con el resto. Por ello, el profesor debe procurar planear previamente los objetivos educativos de sus clases e involucrarse con los estudiantes, facilitándoles un canal de información idóneo que favorezca el flujo permanente de la misma. Al respecto, el uso de estrategias didácticas poco convencionales y la creatividad de las actividades, sustentadas en las TIC, favorecerá dicha tarea (Panitz, 1998).

El conocimiento precisa la revisión de continuos procesos de construcción por parte del docente y en este sentido, con el presente Proyecto de Innovación Educativa¹, enmarcado en el *Plan de Innovación Docente* de la Universidad de Córdoba (UCO) y llevado a cabo durante el curso 2015-2016, se propuso dar cabida a un sistema de trabajo dirigido a través de videotutoriales, y formas de evaluación alternativas a las tradicionales, concediendo importancia al trabajo en equipo y propiciando diversos modos de participación de los estudiantes de la titulación implicada: Grado de Turismo. Dicho PIE estuvo coordinado por Belén Calderón Roca (Prof^a Asociada Acreditada a Contratada Doctora, UCO) y formado por miembros de la misma universidad: M^a Dolores García Ramos (PSI, UCO) y también externos: Eduardo Asenjo Rubio. Prof. Titular, Universidad de Málaga) y Fernando Quiles García (Prof. Titular, Universidad Pablo de Olavide). El proyecto presenta algunos antecedentes integrados tanto en planes de innovación docente emprendidos por la UCO a escala interuniversitaria en los últimos cuatro años (dentro de la política de dicha Universidad para fomentar la innovación docente del profesorado mediante convocatorias anuales). Entre ellas cabe citar las acciones emprendidas por quien suscribe: Universidad de Córdoba, dentro del Plan propio de calidad de la enseñanza. Modalidad F: Subvención de actividades docentes (curso 2010-2011) y I Plan Propio de Innovación Educativa. Modalidad 2: Actividades de apoyo a la docencia (curso 2011-2012). En ambos casos se realizaron estancias docentes en otros centros educativos universitarios nacionales y extranjeros, con el siguiente proyecto: *Construcción de un marco europeo para la enseñanza-aprendizaje de la historia del patrimonio urbano (I y II)*, realizado en la Universidad de Alcalá (curso 2010-2011) y en la Università Roma Tre (curso 2011-2012), respectivamente. Asimismo, he participado en diferentes Proyectos de Mejora de la Calidad Docente, enmarcados en los Planes de Innovación y Mejora Educativa de la UCO, tanto como colaboradora del *Proyecto Interfacultades de Innovación en prácticas externas curriculares: Desarrollo de competencias profesionales* (ref: 2013-11-6001) durante el curso 2013-2014, como coordinando el proyecto: *Nuevas Tecnologías*

¹ En adelante PIE.

aplicadas a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje en grupos de trabajo cooperativo para la adquisición de competencias en patrimonio cultural (ref: 2014-12-1006), dentro del III Plan de Innovación y Mejora Educativa, durante el curso 2014-2015.

Por otra parte, avalaron este proyecto diferentes iniciativas didácticas emprendidas en dicha Universidad y en otras, consistentes en la docencia en cursos y seminarios, así como en su dirección académica: *I curso de Experto Universitario en Turismo Cultural* (Universidad de Córdoba, curso 2014-2015, Directora Académica: Belén Calderón Roca); *La didáctica del patrimonio cultural: Aprender a enseñar. educación, interpretación y comunicación de sus valores* (Universidad de Córdoba, en sus cuatro ediciones: cursos 2012-2013, 2013-2014-2015 y 2015-2016, Directora Académica: Belén Calderón Roca); *Diseño de productos culturales: agentes turísticos y difusión del patrimonio* (Universidad de Córdoba, curso 2011-2012, Directora Académica: Belén Calderón Roca), y *IV Seminario de gestión y difusión del patrimonio cultural local: los profesionales del patrimonio cultural* (Universidad Pablo de Olavide, curso: 2013-2014, Director Académico: Fernando Quiles García y Coordinadora Académica: Belén Calderón Roca).

2. Planteamiento del proyecto.

2.1. Marco de referencia competencial.

El presente PIE se enfoca a la asignatura obligatoria del 2º curso del Grado de Turismo de la Universidad de Córdoba: *Patrimonio cultural artístico* (cod: 101714). Con ella se relacionan las siguientes competencias:

CB1: Capacidad de análisis y síntesis; CB2: Capacidad de organización y planificación; CB3: Comunicación oral y escrita en castellano; CB4: Trabajo en equipo; CB5: Habilidades en las relaciones interpersonales; CB6: Razonamiento crítico; CB7: Aprendizaje autónomo; CB9: Adquirir conocimientos y competencias que le permitan emprender provechosamente estudios de postgrado; CE22: Conocer las principales iniciativas de puesta en valor del patrimonio cultural y CE23: Comprender las características de la gestión del patrimonio cultural.

2.2. Objetivos del PIE.

Así pues, el objetivo prioritario de este proyecto se enmarca en diversas líneas de acción prioritarias del *Plan de Innovación Docente* de la UCO a través de diversos enfoques. En primer lugar, se trataba de estimular el aprendizaje cooperativo entre los alumnos en relación al **trabajo por competencias**. En nuestro papel como evaluadores, debemos ir más allá de penalizar o premiar, asignando calificaciones; hemos de concebir la evaluación como un instrumento de diagnóstico regulador del proceso enseñanza-aprendizaje, que debe detenerse ante los resultados, considerando y analizando los diferentes factores que inciden sobre ellos (fortalezas y debilidades) y sus protagonistas. Para llevar a cabo nuestro proyecto, propusimos a los alumnos **actividades académicamente dirigidas** para utilizar las TIC como un canal de transmisión de contenidos, donde la interactividad constituía el núcleo del proceso de aprendizaje. En este sentido, intentamos **fomentar la enseñanza virtual** a través del aula virtual Moodle, orientando nuestro proyecto a elaborar material docente multimedia, como los **videotutoriales**. Al respecto, el videotutorial se considera una herramienta muy adecuada para mejorar la capacidad de asimilación de conocimientos por parte del alumnado. Se trata de “pequeñas piezas de material didáctico, creadas como objetos de

aprendizaje de contenido audiovisual y diseñadas para complementar las estrategias tradicionales de formación y facilitar la comprensión de algunos aspectos de la materia curricular que presentan una mayor dificultad de comprensión para los estudiantes” (Bengochea, 2011). Ello nos permite a los docentes ayudarles a estructurar y organizar la información que deben utilizar *a posteriori* para elaborar trabajos en grupo. Permiten utilizar además, otras actividades para el desarrollo conceptual conformando pequeños grupos de alumnos y proporcionándoles listas de ejemplos que susciten foros de discusión en tiempo real. Y en un nivel superior, dichos foros pueden extrapolarse a blogs y/o a páginas temáticas de Facebook, proponiendo la inclusión de actividades o ejercicios que permitan a los alumnos comunicarse con otros (de su misma o distinta asignatura/titulación), orientándoles y controlando las discusiones e interacciones desde un nivel apropiado.

Los principales objetivos planteados (instrumentales y tecnológicos) potencialmente alcanzables fueron los siguientes:

- **Objetivo Instrumental 1:** Desarrollar estrategias para realizar un reparto de roles y responsabilidades al alumnado de sus respectivos grupos de forma equitativa. Asimismo, se perseguirá la máxima objetividad en el grado de seguimiento, control y exigencias mutuas dentro de los diferentes equipos de trabajo.
- **Objetivo Instrumental 2:** Fomentar el auto-aprendizaje del alumno mediante la dirección académica (se priorizarán las actividades a través del aula virtual), enseñándole habilidades para sintetizar la información sobre un tema de actualidad con interés científico y técnico para el área/parcela de conocimiento, y convertir dicha información en conocimiento aplicable.
- **Objetivo Instrumental 3:** Búsqueda de claves para lograr la motivación en el aula, priorizando las relaciones intrapersonales y de interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- **Objetivo Tecnológico 1:** Enseñar al estudiante a identificar temas de actualidad con interés científico y técnico, adiestrándolo en la gestión y discriminación de la información existente en Internet.
- **Objetivo Tecnológico 2:** Propiciar y cultivar estrategias para que los grupos de alumnos trabajen de forma cooperativa, potenciando la utilización de dinámicas grupales para hacer más activa la comunicación en el aula, resolviendo conflictos y fomentando la creatividad mediante el uso de nuevas tecnologías (TIC).
- **Objetivo Final y Difusión de Resultados:** Diseño de guías docentes innovadoras donde se contemple la evaluación por grupos de trabajo cooperativo (con enlace a una plataforma virtual de recursos de enseñanza-aprendizaje), y que faciliten el auto-aprendizaje y la formación continua en Patrimonio Cultural para el grado implicado. Este último objetivo se difundiría a través de:
 1. Puesta en común de resultados de la investigación docente derivados de este proyecto, en actividades de I + D (Reuniones Científicas, Jornadas o Seminarios relacionados con la Didáctica del Patrimonio Cultural o la educación en general) que posibilitarán la difusión externa en otras universidades e instituciones.
 2. Publicación de los resultados de la investigación docente en manuales didácticos y tutoriales de forma impresa, digital, o depositados en una plataforma virtual (creada al efecto).

2.3. Metodología y diseño de las actividades de trabajo cooperativo.

Básicamente trataríamos de llevar a cabo una metodología de investigación en el aula, donde comparásemos diferentes propuestas didácticas y formulásemos actividades de evaluación por equipos de trabajo cooperativo a través de las TIC, que permitiese mejorar los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello nos planteamos poner en funcionamiento una tarea académicamente dirigida, en la que el profesor asumiría el rol el líder y distribuirá el resto de roles entre el alumnado. En clase, se impartirían las lecciones magistrales, así como las sesiones prácticas necesarias para la elaboración del trabajo que se exigiría a los alumnos como parte de la evaluación de la asignatura. Se constituirán determinados grupos de trabajo mixtos y heterogéneos en rendimiento y capacidades (máximo 4 alumnos), siendo el profesor responsable de dirigir dichos equipos mediante la proposición de diferentes actividades prácticas. El profesor diseñaría las tareas, defendiendo la composición de los grupos y manteniendo el control en la estructura de las interacciones.

El alumnado, de forma cooperativa, debía construir sus propios conocimientos utilizando recursos y buscando información adicional, que tendría que analizar, comparar y sintetizar, integrándola en la práctica de la tarea asignada, para adquirir las competencias de la asignatura. Para ello se propusieron los videotutoriales como instrumento didáctico, que potenciase el aprendizaje autónomo del alumnado mediante ejercicios guiados. Estos servirían además, para aclarar lagunas o corregir ideas erróneas aprendidas previamente. El alumno sería asistido en todo momento por su profesor, quien le auxiliaría en cualquier duda que pudiese surgir a través de tutorías personalizadas o grupales. Contamos además con el aula virtual específica de la asignatura, para facilitar el trabajo en grupo del alumnado de la titulación implicada, así como para establecer los foros de discusión correspondientes. La intención de esta propuesta fue valorar la calidad del conocimiento obtenido por otros cauces distintos a los tradicionales, atendiendo a la demanda del ámbito profesional real: liderazgo, responsabilidad autónoma y capacidad de trabajo en equipo, aptitud para la participación, discusión y resolución de problemas, así como eficacia en el resultado cognitivo.

2.4. Difusión de los resultados de investigación.

Estimamos la posibilidad de celebrar de seminarios para efectuar la autoevaluación de los resultados de investigación obtenidos mediante este proyecto docente, y favorecer así el intercambio de experiencias (tasa de éxito) entre las demás universidades que participaban. La intención era poder diseñar guías docentes innovadoras y polivalentes, donde se contemplase la evaluación por medio del trabajo grupal cooperativo para facilitar el auto-aprendizaje en red y la formación continua en Patrimonio Cultural.

Por otra parte, se contempló la preparación de una publicación resultante de las investigaciones llevadas a cabo por los miembros de este proyecto, que incluía el uso del videotutorial como material didáctico. Y del mismo modo, la inauguración y continuidad de la Plataforma Virtual PATINN-UCO (<http://moodle.uco.es/exa/course/view.php?id=351>), destinada a alojar el material específico resultante de nuestras investigaciones, en aras de fomentar su uso parte del alumnado de las titulaciones implicadas, así como por el PDI interno y externo a la UCO que participó en este proyecto, y, eventualmente, por otros profesores y miembros de la comunidad científica.

3. Descripción de la experiencia desarrollada.

Podemos dividir la experiencia en dos acciones clave:

A) Desarrollo del trabajo cooperativo a través de la web 2.0 con materiales multimedia (foro virtual y videotutoriales).

B) Organización de un seminario sobre educación patrimonial.

La primera actividad proyecto (inserta en la acción A) consistió en una forma de trabajo cooperativo a través de un foro en el aula virtual de la asignatura, que se inició a principios del primer cuatrimestre. Se trató de una clase práctica a través de Moodle, mediante un foro de debate en tiempo real con el tema: "Emprender en turismo cultural: La interpretación del patrimonio como oficio" y "El intrusismo laboral en la comunicación el patrimonio". Los alumnos debían visualizar dos mini videoconferencias mediante el acceso a estos enlaces: <https://www.youtube.com/watch?v=M-amrBkv5ig&feature=youtu.be> y https://www.youtube.com/watch?time_continue=26&v=6KixKFXVfQg, y efectuar la lectura de un breve artículo para documentarse previamente sobre el tema antes de realizar la práctica. Como tutora del "proyecto piloto" les facilité el material necesario antes de comenzar el foro. Dicho foro sirvió de escenario virtual, y asimismo, Skype sirvió para poder comunicarnos todo el grupo simultáneamente a través de videoconferencia. Por otra parte, también se abrió un chat en Moodle para facilitar las instrucciones de la tarea. Era requisito indispensable que cada alumno se registrase y permaneciera "activo", es decir, participar efectivamente en el foro, no simplemente estando conectado. Para facilitar el desarrollo de la actividad, los alumnos se dividieron en tres subgrupos en función de los apellidos: A-D, E-H e I-M, debiendo elegir un portavoz de cada uno de ellos. La profesora asignó el rol de cada grupo, consistente en defender una posición ante el siguiente dilema: un empresario debía contratar a un grupo de guías para comunicar el patrimonio y debía decidir entre historiadores del arte y guías turísticos habilitados. Los tres roles eran: 1) empresario, 2) historiador local y 3) guía turístico, como profesora ejercí de moderadora, asumiendo el rol de un alcalde de una localidad que debía decidir entre los argumentos vertidos por el representante de los tres grupos, por lo que debían convencerme de la mejor opción. Finalmente, como parte de la práctica grupal evaluable, los alumnos debían realizar una reseña de dicha actividad a modo de cuaderno de prácticas. Cada uno de los subgrupos de trabajo debía indicar además, en un anexo al final de la tarea la siguiente información: *a)* Principales dificultades con las que tropezó en la realización de la actividad; *b)* Parte del trabajo que realizó como componente del subgrupo, y qué rol desempeñó en el mismo, indicando además cuál fue su grado de participación, y *c)* ¿Fue de su agrado la actividad? Y ¿le resultó de utilidad esta actividad (para la signatura y el resto del Grado)?

Continuando con la acción A, otro de los puntos a los que atendimos fue la elaboración de un videotutorial utilizando el programa *Screencast-O-Matic v.2.0*, un software libre. La finalidad de dicho tutorial se aplicó a una de las prácticas grupales: la elaboración de un itinerario cultural conforme a pautas previas, facilitadas la profesora. Este tipo de productos turísticos, tratan de revalorizar los recursos patrimoniales de un determinado territorio especialmente significativo por sus características y valores, para convertirlos en un producto destinado a la atracción turística, por lo que resultan especialmente

atractivos de realizar por los alumnos. Para la tarea, en primer lugar, alojamos en Moodle un material de apoyo para realizar un itinerario cultural: (diapositivas), con pautas a seguir para su elaboración y un modelo de ejemplo: “*Córdoba de las tres culturas*”, elaborado por la profesora, que más adelante se llevó a la práctica real mediante una visita a la Judería. Posteriormente, fuimos guiando en el proceso de cada una de las pautas a través del videotutorial, reforzando conocimientos y aportando nueva información.

Con respecto a la acción B, se mantuvo una constante comunicación entre los diferentes miembros del proyecto, tanto por correo electrónico, como mediante reuniones, lo que nos permitió organizar el Seminario: *Educación patrimonial en entornos no formales: interpretación y comunicación de contenidos para el turismo* (26-27, noviembre de 2015), donde participé como Directora Académica y en el que colaboraron todos los miembros del proyecto, así como un profesor invitado de la Universidad de Barcelona, Joan Santacana, profesional de relevante prestigio en el campo de la didáctica del patrimonio. Esta actividad fue profundamente fructífera para poner en evidencia la necesidad de la interdisciplinariedad y la cooperación en trabajos que tratan temas patrimoniales. Se enfocó además, como actividad práctica donde los alumnos debían acudir y realizar en equipo una reseña posterior. Justamente se realizó los días que los alumnos tenían clase de la asignatura, por lo que no interfirió en otras asignaturas de la titulación y tampoco se les robó tiempo de su trabajo autónomo. Se trataba de hacerles comprender que la educación patrimonial de calidad, debe constituir una acción prioritaria para comprender el valor de los bienes que forman parte del acervo patrimonial de una comunidad. Asimismo, es esencial para propiciar la identificación de la ciudadanía con su territorio y facilitar la aceptación de la diversidad cultural por parte de sus visitantes, lo que se trasladaría a la actividad turística. Por ello, las estrategias didácticas y pedagógicas resultan indispensables en la elaboración y oferta de productos atractivos para el turismo cultural. Se trató pues, de implementar la participación de los estudiantes y complementar algunas parcelas de temática patrimonial tradicionalmente desatendidas en los estudios de grado: el conocimiento y puesta en práctica de estrategias óptimas para conocer, aprovechar y transmitir el valor de los bienes culturales mediante técnicas concretas de comunicación escrita y oral, y construir productos que estimulasen las capacidades cognitivas y de disfrute del turista receptor del patrimonio.

4. Resultados obtenidos.

Los resultados de este PIE han sido plenamente satisfactorios. La elaboración de actividades multimedia que propician la comunicación colaborativa, y sirven a la vez como sistema de evaluación, pueden ser verdaderamente productivas para detectar carencias y necesidades cognitivas, sociales o metodológicas, y reflexionar sobre la consecución de las competencias, así como para obtener óptimos resultados en el aprendizaje de los alumnos. Así pues, se han cumplido los objetivos de nuestro proyecto en conexión con todas las competencias de la asignatura.

- **Objetivo instrumental 1:** El profesor actúa como gestor y coordinador del proceso de aprendizaje. Al realizar el reparto de roles al alumnado agrupado, se está concediendo responsabilidad a cada estudiante del grupo, lo que favorece la atención personalizada en un ambiente protegido. El pertenecer a un equipo de trabajo posibilita obtener mayor riqueza en la experiencia educativa, si se asegura la interacción y la inclusividad de todos los alumnos (garantizar los turnos de palabra, emisión de

opiniones diversas, mismas oportunidades de participación, procesos democráticos de elección...).

- **Objetivo instrumental 2:** Las actividades académicas dirigidas a través del aula virtual facilitan la traducción de las enseñanzas del profesor a un lenguaje más cercano. El alumno crea y gestiona su propio conocimiento y participa en el proceso interactivo que lo genera, por lo tanto es responsable de su aprendizaje.

- **Objetivo instrumental 3:** Trabajar en equipo incentiva las relaciones intrapersonales en el proceso enseñanza-aprendizaje. Un ambiente de trabajo donde existe interdependencia positiva entre compañeros promueve en el alumno la necesidad de ayudar a otros a aprender. Por otra parte, permite confrontar distintos puntos de vista; se crean conflictos socio-cognitivos que deben ser resueltos por cada miembro del equipo; estimula la actitud crítica y la creatividad para la resolución de problemas; se crea la exigencia de expresar verbalmente los propios pensamientos, ideas y opiniones, así como respetar las de otros, y asimismo, potencia la responsabilidad individual y mejora la autoestima.

- **Objetivo tecnológico 1:** Trabajar con información de la red implica adiestrar a los alumnos en la gestión y discriminación de los inmensos flujos de la misma, lo que conduce a organizar el propio pensamiento para entender y explicar ideas. El uso de las TIC constituye un ámbito cotidiano de los alumnos, que trasladado al académico, estimula y motiva el aprendizaje. Los alumnos encuentran sentido en lo que aprenden, factor que se liga claramente al su rendimiento.

- **Objetivo tecnológico 2:** Las dinámicas grupales y la normalización de las TIC favorecen la interacción simultánea. No se trata de que el ordenador, el tablet o el Smartphone sustituyan al profesor, pero sí que asuman una función importante como instrumento para un aprendizaje activo y de calidad, al eliminarse las fronteras de espacio y tiempo que impone el aula. Por otra parte, la experimentación de modelos educativos constructivistas y colaborativos, y distintos sistemas de evaluación permiten aumentar grado de presencialidad de los estudiantes, más allá del cumplimiento de la asistencia.

Objetivo final y difusión de resultados: El seminario fue un éxito y todos los miembros del proyecto acordamos trasladar nuestras experiencias, tanto a la elaboración de guías docentes con gran componente de innovación educativa, donde se existan actividades de evaluación en grupos de trabajo cooperativo usando material multimedia, como a la difusión a través de material científico. Se encuentran en proceso de edición dos publicaciones coordinadas por quien suscribe, conteniendo los resultados de la investigación docente llevada a cabo, así como las conclusiones derivadas del seminario: *Educación Superior y Patrimonio Cultural: Material multimedia y videotutoriales para la realización de trabajos de tipo cooperativo en el aula* (ISBN: 978-84-608-9436-0) y *Educación patrimonial en entornos no formales. Interpretación y comunicación de contenidos desde el ámbito local* (ISBN: 978-84-617-7259-9) y

5. Conclusiones

Utilizamos internet como una herramienta imprescindible, no sólo para transmitir contenidos, sino en sí misma por su enorme potencial educativo, lo que posibilita nuevos procesos de aprendizaje y de transmisión de conocimiento, a la vez que incorpora la interactividad como núcleo del proceso. Por ello era preciso que los alumnos contaran con conexión a internet en el ordenador portátil o en el smartphone (al menos uno de los componentes de los equipos), pues en todo momento las actividades se realizaron en línea. Durante el transcurso de desarrollo del PIE, no tropezamos con

demasiados problemas. Cada uno de los miembros del proyecto iba planteando sus preocupaciones y criterios sobre cómo enfocar a sus respectivas asignaturas las actividades más adecuadas para potenciar el trabajo en grupo del alumnado. Con respecto a los alumnos, aunque en un principio se mostraron reticentes con la actividad, pues no estaban acostumbrados a este tipo de prácticas docentes lejos de la clase “tradicional”, finalmente fueron receptivos. El uso de foros virtuales permite un trabajo cooperativo de una forma más lúdica y satisfactoria, y por otra parte, los tutoriales audiovisuales de corta duración se configuran como un recurso formativo de gran interés, no sólo para reforzar conocimientos, sino además para permitir acceder a información extra, por ejemplo, por el alumno que no ha asistido a clase un determinado día. Así pues, valoraron la potencialidad expresiva del material multimedia como estrategia didáctica que sirve para aprender, también de forma lúdica. Y tras leer los comentarios de las tareas, para un porcentaje bastante alto de alumnos la experiencia fue positiva o muy positiva.

6. Bibliografía.

- Bengochea, L. (2011). Píldoras formativas audiovisuales para el aprendizaje de Programación Avanzada. En *Actas de las XVII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. JENUI2011. Sevilla.
- Bengochea, L. y Medina, J. A. (2013). El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro. Córdova Solís, M. A. y Bengochea Martínez, L. [eds.]: *V Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas*. Actas del V Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas ATICA (Perú, 2-4 octubre, 2013). Huancayo: Universidad Continental, pp. 80-87.
- Calderón Roca, B. (2015). *Guía de acceso al estudio de los Instrumentos para la Protección del Patrimonio Cultural. Material Docente*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Calderón Roca, B. (2015). *La Didáctica de Patrimonio Cultural y la actividad turística: Material docente*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Calderón Roca, B. (2014). Formadores en patrimonio cultural: problemática actual y herramientas para la profesionalización docente. En Calderón Roca, B. [coord.]: *La didáctica del patrimonio cultural: aprender a enseñar. Educación, interpretación y comunicación de sus valores*. Córdoba: Universidad de Córdoba, pp. 49-56.
- Calderón Roca, B. (2012). El ‘libro blanco’ del Patrimonio Cultural: Necesidad de configuración de un lenguaje epistemológico específico orientado a la práctica docente en el Grado de Historia del Arte. En Durán Villa, López Facal, R., Saavedra vázquez, M. C., Sánchez García, J. A. y Villarino Pérez, M.: *Actas del Congreso Internacional “Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía”*, vol. 2. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 126-131.
- Calderón Roca, B. (2012). Parámetros conceptuales para la definición de una nueva área de conocimiento: el Patrimonio Cultural. Necesidad de profesionalización Docente y capacitación metodológica específica en los estudios de Grado. En Abaladejo, C. y Prats, M. [coors]: *Actas del III Congreso internacional Nuevas tendencias en la formación del profesorado universitario*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 1162-1167.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de

- aprendizaje TIC'S. En *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 3, nº. 5, pp. 123-138.
- Gallego, D. y Alonso, C. [eds.] (1997). *Multimedia*. Madrid: UNED.
 - Hernando Gómez, A., Aguaded Gómez, J. I. y Tirado Morueta, R. (2011). Aprendizaje cooperativo on-line a través del Campus Andaluz Virtual. Análisis de las interacciones. En *Enseñanza & Teaching*, 29, nº 1, pp. 135-158.
 - Jiménez Castillo, D. y Marín Carrillo, G. M. (2012). Asimilación de contenidos y aprendizaje mediante el uso de videotutoriales. En *Enseñanza & Teaching*, 30, nº 2, pp. 63-79.
 - López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. En *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, nº. 14, pp. 28-37.
 - Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. En *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 45, pp. 117-124.
 - Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Murillo, P., Sánchez, J., y Pardo, A. (2014): Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? En *Revista de Educación*, nº 363, pp. 334-359. [Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191>].
 - Panitz, T. [et. al.] (1998). *Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. New York: Garland Publishing.
 - Rubia, M. y Marbán, J. M^a. (2006). El papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo de proyectos piloto de innovación docente. En *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, nº 5 (2), 301-308. [Recuperado de: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm]
 - Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A., y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. En *Comunicar*, XVII (33), pp. 115-124.

CAPACITACIÓN EN HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS DE EVALUACIÓN PARA DOCENTES MEDIANTE UN ESPACIO VIRTUAL

Fernando Rodrigo Pérez Freire¹
 Liliana del Rocío Mena Hernández²
 Ricardo Patricio Medina Chicaiza³
 Teresa Milena Freire Aillón⁴

1. Magister en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato – Ecuador. Docente en la Escuela Aurelio Espinosa Pólit, Quito – Ecuador.
E-mail: aliss_fer@yahoo.com
2. Ingeniera en Sistemas. Magister en Gestión Educativa y Desarrollo Social. Universidad Técnica de Ambato, Docente de la Escuela de Ingeniería en Sistemas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato – Ecuador.
E-mail: lmena@pucesa.edu.ec
3. Magister en Tecnologías de la Información. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Docente de la Escuela de Ingeniería en Sistemas. Universidad Técnica de Ambato, Docente de la Facultad de Ciencias Administrativas, Ambato – Ecuador.
E-mail: pmolina@pucesa.edu.ec ; ricardopmedina@uta.edu.ec
4. Ingeniera en Sistemas. Magister en Gerencia Informática. Universidad Técnica de Ambato, Docente de la Escuela de Ingeniería en Sistemas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato – Ecuador.
E-mail: tfreire@pucesa.edu.ec

Resumen

Uno de los aspectos esenciales en el desarrollo profesional docente es el manejo de herramientas tecnológicas para automatizar los procesos de evaluación del aprendizaje. En este aspecto el presente artículo ofrece una visión global del uso de las herramientas tecnológicas en la educación como apoyo pedagógico innovador en el aula a la hora de evaluar. Para el desarrollo del espacio virtual de capacitación docente se tomó los parámetros del Modelo Instruccional ADDIE, basado en la metodología PACIE, estos en conjunto permitieron la creación del escenario virtual implementado en la plataforma educativa Dokeos, priorizando modelos de aprendizaje y comunicación interactiva a través de diversos elementos; el modelo de capacitación propuesto, permitió a los docentes de educación básica media Ecuador hacer pruebas exploratorias en cada elemento del aula virtual.

Palabras Clave: plataformas, capacitación, evaluación, espacio virtual, educación.

Introducción

El (Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, 2013), coincide con el postulado de la (UNESCO, 2008), que hace referencia y va más allá al afirmar que un docente debidamente capacitado y preparado es un docente que está forjando cambios para transformar nuestro Ecuador.

El avance tecnológico demanda al sistema educativo la actualización de sus prácticas y contenidos acordes a los requerimientos de una sociedad moderna (UNESCO, 2013), lo que obliga al profesional de la educación la adquisición de nuevas destrezas que le permitan crear nuevos escenarios de formación acordes al contexto tecnológico en el cual se desenvuelven sus estudiantes.

Pere (2012), sustenta su estudio en los cambios producidos por las tecnologías en el campo educativo y como sus efectos cambian el contexto social, es así que la propuesta presentada en este trabajo procura ser parte de ese cambio, ser una alternativa válida de formación en línea que ofrezca contenidos actualizados y encaminados a fortalecer las competencias tecnológicas del maestro.

Siendo la evaluación un factor fundamental en el proceso educativo, requiere de un cambio importante en los medios usados para su ejecución, mediante la correcta integración de las herramientas informáticas, que permitan medir mejor y a menor costo los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2013), esto demanda una constante capacitación del personal docente de las instituciones educativas que quieren dar un paso más en la inclusión tecnológica en sus aulas.

Conseguir reformas profundas en el sistema educativo demanda de una constante capacitación profesional docente (UNESCO, 2004); (Holguín, Rodríguez, & Colomé, 2016) que les permita hacer uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), como recurso innovador en el desarrollo de actividades educativas para medir los aprendizajes.

Disponer de un espacio online de enseñanza gratuita contribuye a la formación docente en el uso de un software específico para la creación de actividades educativas destinadas a medir los aprendizajes.

Este trabajo parte de la investigación diagnóstica para conocer las necesidades de formación tecnológica del personal docente de la Escuela Aurelio Espinosa Pólit de la Ciudad de Quito-Ecuador.

Mediante la correcta indagación de diversas fuentes bibliográficas se ha diseñado la base metodológica sobre la cual se fundamenta el desarrollo de un espacio virtual para la capacitación de los profesionales de la educación en el manejo de herramientas tecnológicas aplicadas a los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Para el desarrollo del curso de capacitación se ha tomado en cuenta una serie de fases y sus respectivos criterios, apoyados en el Modelo Instruccional ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación), y los diversos elementos del aula virtual en base al Modelo PACIE (Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción, E-learning), lo que permite crear un curso online funcional y de fácil acceso y con procesos de formación en línea acordes a las tecnologías, con herramientas cognitivas que el docente va a manejar para construir su propio conocimiento.

Como ventaja las plataformas educativas virtuales en la actualidad son una realidad tecnológica que da soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de cualquier nivel educativo, para desarrollar el curso de capacitación docente la tecnología Dokeos presentó una serie de ventajas como son: estabilidad, navegación sencilla y de fácil acceso como lo señalan (Zaldívar, Estrada Rogelio, & Peraza, 2013)

El espacio virtual de capacitación dispone de varios recursos y actividades interrelacionadas que permitirán la correcta asimilación de los contenidos propuestos en el plan de formación docente. El producto final otorgará elementos suficientes para hacer un juicio de valor sobre la utilidad del curso virtual de capacitación.

Métodos

Análisis-síntesis: que permitió llegar a conclusiones a partir del tema de estudio en diferentes recursos bibliográficos como herramientas de evaluación y espacios virtuales.

La investigación bibliográfica permitió obtener información y generar una visión global sobre el uso de las herramientas digitales en el proceso de evaluación en las aulas, que esta investigación apoya a la educación.

Las encuestas se aplicaron a directivos, docentes tutores de quinto, sexto y séptimos años, que corresponden a la Educación Básica Media, docentes de áreas especiales, Psicóloga Educativa, en el período lectivo 2015 – 2016 de una institución de la ciudad de Quito – Ecuador, con la finalidad de diagnosticar las necesidades de capacitación de los docentes en el uso y aplicación de herramientas tecnológicas en los procesos evaluativos (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Universo de individuos encuestados de la Escuela Aurelio Espinosa Pólit de la ciudad de Quito

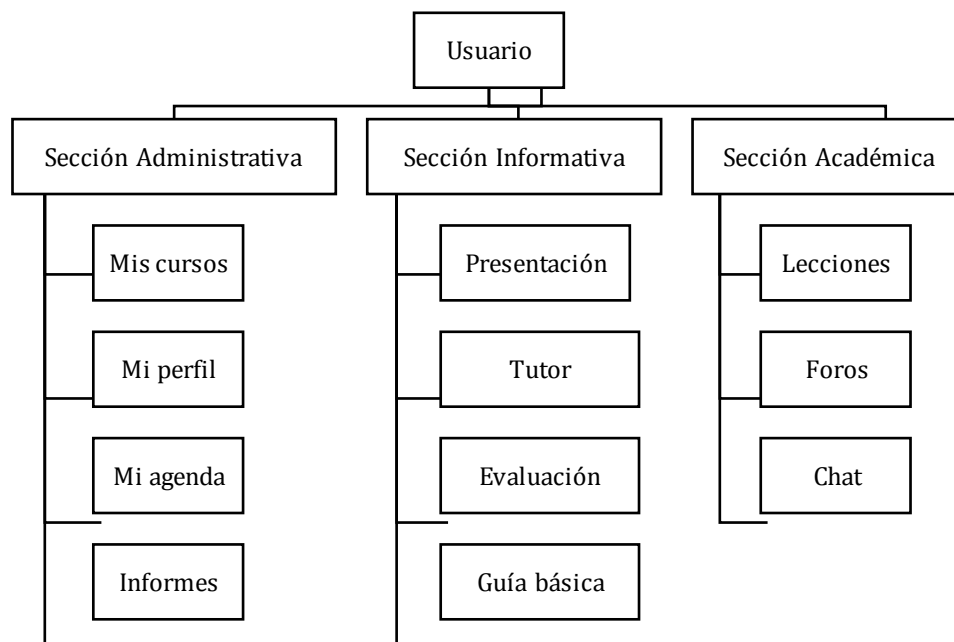
Composición	Población	Porcentaje
Director	1	3.2%
Docentes Tutores	24	77.4%
Docentes de áreas especiales	5	16.2%
Psicóloga Educativa	1	3.2%
Total	31	100 %

Fuente: elaboración propia

Desarrollo

El espacio de capacitación virtual se instaló en la plataforma educativa Dokeos, versión 2.1.1.; para el diseño se tomó como base el esquema gráfico de la interfaz de usuario, en el que se identifican tres secciones como se pueden ver en la figura 1 y se detallan a continuación:

Figura 1. Esquema gráfico del usuario



Fuente: elaboración propia

En la sección administrativa se muestran todos los cursos donde está inscrito el usuario y las actividades y recursos disponibles, desde esta sección se tiene acceso a los diferentes elementos del aula virtual; en mi perfil el usuario administra su información; el usuario dispone de una agenda para planifica actividades relacionados a eventos dentro del curso virtual; por último en informes el estudiante conoce su progreso en las diferentes actividades.

En la sección informativa se tiene una visión rápida de los temas, objetivos, contenidos; se visualiza la información del tutor; el tutor informa al estudiante como se van a evaluar sus actividades; y con la guía se especifica cómo se maneja la plataforma virtual.

En la sección académica se visualizan las lecciones de las Sesiones de aprendizaje I, II, III, y IV de manera secuencial y organizada; aquí los contenidos están estructurados y enlazados, los temas, video tutoriales, enlaces, foros, tareas, ejercicios, etc.; además el aula virtual tiene cuatro foros: un foro social, llamado Cafetería Virtual, uno de tipo técnico Foro Técnico y dos foros temáticos en las sesiones de aprendizaje III y IV, estos recursos facilitan la comunicación.

Por otra parte se utilizó el Diseño instruccional ADDIE y Metodología PACIE en la construcción del espacio virtual, como se detalla a continuación:

Modelo de Desarrollo Instruccional

Para organizar cada elemento de la formación virtual, se aplicaron las fases del Modelo de Diseño Instruccional ADDIE propuesto por (Crosetti & Salinas, 2016); (Centeno, 2017); de la siguiente manera:

Fase de Análisis: Es el primer paso describir el contenido y el entorno; aquí se analiza el alumnado, en este caso los docentes con necesidades de capacitación tecnológica así como sus características, el tiempo de ejecución del curso (ver cuadro2).

Cuadro 2. Fase de análisis

ACTIVIDADES	RESULTADOS
Determinar necesidades	Docentes con necesidades de capacitación tecnológica
Características del usuario	Usuarios con conocimientos básicos en TIC
Presupuesto	Costos técnico y humano cubiertos
Medios de difusión	Instalación del curso virtual, alojados en un host y dominio personalizado.
Tiempo de ejecución	La plataforma virtual estará disponible al mismo tiempo que se desarrolla este trabajo de investigación.

Fuente: elaboración propia

En esta fase fue necesario contratar un servicio de *host* (arrendamiento) y comprar un dominio personalizado para realizar la instalación del curso virtual (ver figura 2).

Figura 2. Empresa de Host y dominios



Fuente: a partir la empresa proveedora

Fase de Diseño: Se estructura el contenido de la capacitación, con un enfoque pedagógico (Ver cuadro 3).

Cuadro 3. Fase de diseño

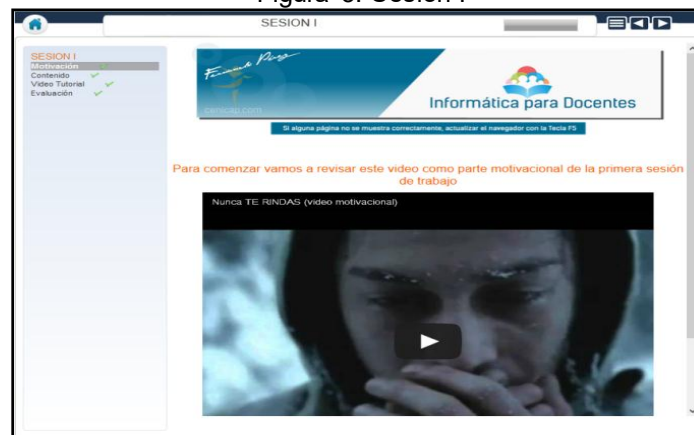
ACTIVIDADES	RESULTADOS
Objetivos	<p>Desarrollar en el equipo de docentes, las habilidades didácticas necesarias para realizar actividades educativas para evaluar los aprendizajes.</p> <p>Brindar oportunidades de desarrollo personal y profesional.</p> <p>Modificar actitudes para mejorar las buenas prácticas en el manejo de las TIC.</p>
Estrategias pedagógicas	<p>La capacitación se plantea mediante estrategias centradas en el estudiante, es decir, el estudiante pone su ritmo de aprendizaje basado en los requerimientos de cada lección.</p>

Estructura de contenidos	<p>Sesión I</p> <p>Motivación</p> <p>Contenido</p> <p>Aspectos generales de EdiLIM</p> <p>Video Tutorial</p> <p>Evaluación</p> <p>Sesión II</p> <p>Motivación</p> <p>Contenido</p> <p>Primeras actividades con EdiLIM</p> <p>Video Tutorial</p> <p>Evaluación</p> <p>Sesión III</p> <p>Motivación</p> <p>Contenido</p> <p>Creación de actividades con EdiLIM</p> <p>Video Tutorial</p> <p>Evaluación</p> <p>Sesión IV</p> <p>Motivación</p> <p>Contenido</p> <p>EdiLIM en la evaluación de los estudiantes</p>
Recursos tecnológicos	<p>Dominio, Host</p> <p>Script Dokeos, Chat, Foros</p> <p>Encuestas</p> <p>Paquetes Scorm</p> <p>Servidor de archivos DropBox</p> <p>Software</p> <p>Edilim</p>

Fuente: elaboración propia

Se estructuran las sesiones de aprendizaje como se observa en la figura 3. Donde se destaca motivación, contenido de aprendizaje, video tutorial y evaluación.

Figura 3. Sesión I



Fuente: www.cenicap.com/aulavirtualdokeos

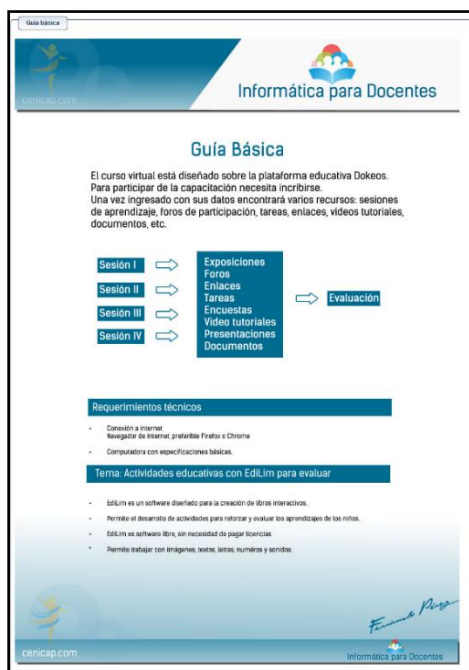
Fase de Desarrollo: Se genera la guía básica para el estudiante sobre el manejo de la plataforma (ver figura 4), así mismo basándose en la fase de diseño se crean las lecciones y actividades que se detallan a continuación:

Cuadro 4. Lecciones y actividades desarrolladas

ACTIVIDADES	RESULTADOS
Creación de instrucciones	Guía básica para el estudiante sobre el manejo de la plataforma. Presentación del autor, información del curso, detalle de la evaluación, formas de participación.
Búsqueda y creación de contenidos	Desarrollo de lecciones Creación de un foro social Creación de un foro técnico Creación de foros temáticos Creación de tareas Creación de encuestas Edición de imágenes Creación de presentaciones Creación de recursos motivacionales Desarrollo de video tutoriales
Planificación de actividades	Los diferentes contenidos, recursos y elementos se agrupan en sesiones o bloques didácticos de forma secuencial, que permita al estudiante una experiencia interactiva de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Guía básica de la plataforma



Fuente: www.cenicap.com/aulavirtualdokeos

En la guía básica se propone una serie de indicaciones para el uso correcto de las diferentes unidades del espacio virtual.

Fase de Implementación: Se establece un conjunto de actividades a desarrollar entre las que se destacan las siguientes:

Cuadro 5. Fase de Implementación

ACTIVIDADES	RESULTADOS
Apertura del curso virtual	Socialización del curso virtual Inscripción de usuarios
Desarrollo de actividades formativas	Resolución de problemas técnicos Acciones correctivas Adiciones al contenido formativo Resolver inquietudes

Fuente: elaboración propia

Fase de Evaluación: se evalúa la estructura y contenido del espacio virtual, bajo las siguientes actividades:

Cuadro 6. Fase de Evaluación

ACTIVIDADES	RESULTADOS
Registros	Revisión de la actividad de cada usuario mediante la herramienta Estadística de la plataforma virtual.
Evaluaciones	Implantación de evaluaciones del contenido del curso Evaluación de la operatividad del aula virtual Revisión del contenido de la capacitación Revisión de la estructura del espacio virtual de capacitación.

Fuente: elaboración propia

Metodología PACIE

La metodología PACIE, es ampliamente utilizada en la planificación de cursos online, permite presentar los diversos contenidos de forma organizada, en la que prima el fácil acceso y la debida distribución de sus elementos, lo cual permite al estudiante una experiencia de aprendizaje enriquecedora. Al respecto, (Oñate, 2009); (Dávila, 2013); (Montoya, 2016), señalan que la metodología PACIE es una metodología para el uso y aplicación de las herramientas virtuales (aulas virtuales, campus virtuales, web 2.0, metaversos, entre otros) en la educación, ya sea en sus modalidades presenciales, semipresenciales o a distancia.

Las fases de la metodología PACIE fueron aplicadas de la siguiente manera:

Cuadro 7. Metodología PACIE

FASES	ACTIVIDADES	RESULTADOS
Presencia	Diseñar una imagen corporativa Optimizar los recursos en línea Presentar varios contenidos Usar herramientas adicionales a la plataforma	Logos, encabezados, pie de páginas, intros de video, tipo de fuentes, etc., se mantienen a través de todos los elementos de la plataforma. Creación de actividades coordinadas El curso está dividido en cuatro sesiones de aprendizaje virtual Uso de plataformas externas como YouTube, DropBox, Google Drive, etc.
Alcance	Definir estándares de aprendizaje para cada sección.	Sesión I Estándar: El participante debe saber descargar y ejecutar EdiLIM Sesión II Estándar: El participante debe reconocer las herramientas de EdiLIM

		<p>Sesión III. Estándar: El usuario debe desarrollar varias actividades educativas usando EdILIM</p> <p>Sesión IV. Estándar: El participante debe crear actividades educativas para evaluar los aprendizajes de los niños.</p>
Capacitación	Investigar y capacitar sobre: Software educativo Plataformas educativas Medios de comunicación interactiva E-learning	Espacio virtual donde se propicia el aprendizaje con calidad y la calidez humana
Interacción	Construcción de secciones: Informativas Académicas Interacción social Comprobación	<p>Páginas informativas</p> <p>Foro social (cafetería virtual)</p> <p>Foro técnico</p> <p>Lecciones</p> <p>Tareas</p> <p>Evaluaciones</p>
E-learning	Presentar trabajos realizados por los estudiantes	Los participantes comparten sus trabajos realizados con EdILIM.

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la validación del espacio virtual de capacitación, se obtuvieron de las encuestas realizadas a directivos, docentes tutores de quinto, sexto y séptimos años, que corresponden a la Educación Básica Media, docentes de áreas especiales, Psicóloga Educativa, en el período lectivo 2015-2016 de una institución de la ciudad de Quito-Ecuador.

Se aplicó un cuestionario basado en los ítems del instrumento ADECUR (Análisis de modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red), los cuales miden la calidad de un entorno virtual de aprendizaje basado en dos dimensiones: Psicodidacta y Técnica-estética (Cabero Almenara & López , 2009).

Donde se encontró que: hay motivación en el uso del ambiente virtual, el curso cuenta con navegación sencilla, los objetivos del curso son claros, los contenidos se presentan en forma precisa, el nivel de complejidad aumenta de acuerdo a la secuencia de actividades del curso, se tiene secuencia y relación entre los contenidos, existe evaluaciones acordes al tema. En el ámbito técnico estético: los recursos y aspectos técnicos como el diseño gráfico del curso virtual guarda coherencia en el color, tipo de letra, imágenes, encabezados, pie de páginas.

El espacio virtual de capacitación dispone de herramientas comunicativas sincrónicas como el chat, y de recursos asincrónicos como son los foros. Las herramientas de información compartidas son los enlaces y documentos. Para el trabajo colaborativo se proponen los foros dirigidos a temas específicos de la sesión de aprendizaje. Permite además realiza el seguimiento de los estudiantes, éstos a la vez pueden conocer el alcance de sus actividades.

Los resultados relevantes de la aplicación de la encuesta de evaluación del espacio virtual permitieron determinar el grado de cumplimiento de los objetivos trazados en el desarrollo de capacitación docente sobre el manejo de una aplicación para evaluar los aprendizajes de los niños.

Los participantes en un 78,6 % estiman muy importante que exista una constante motivación para el desarrollo de la capacitación y un 92,6 % señala que los objetivos de la capacitación se detallan con exactitud.

Así también una de las fortalezas que ofrecen las plataformas educativas es la oportunidad de establecer espacios de comunicación sincrónica y asincrónica, el 100 % de los usuarios consideran que para que exista un aprendizaje colaborativo y de calidad es muy importante que existan estos elementos.

Los recursos multimedia disponibles en otras plataformas web, permiten que la actividad formadora adquiera un carácter entretenido y de agradable presentación, el 82,1 % consideran acertada estas actividades como parte del programa formativo.

El 85,7 % de los usuarios evidenció que el modelo instruccional permitió planificar el desarrollo del curso en varias etapas con un nivel de complejidad secuencial.

Se pudo constatar que para los participantes uno de los fuertes del aula virtual es el diseño gráfico, pues el 85,7 % confirman que todos los elementos presentados guardan relación en cuanto a colores, formato de textos, imágenes, encabezados, entre otros y que los textos tienen un buen formato que permite la lectura adecuada, 89,3 % lo ratifican.

El objetivo principal de este trabajo fue contribuir con la formación del personal docente en el manejo de herramientas tecnológicas que permitan automatizar las actividades evaluativas dentro del aula, con la propuesta de un aula virtual el objetivo se alcanzó satisfactoriamente.

CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos en la investigación se determina que la capacitación en línea es una fuente enriquecedora de nuevas experiencias de aprendizaje y que conlleva el desarrollo personal y profesional de los usuarios.

Mediante la utilización de un modelo adecuado de diseño instruccional se crean prácticas de aprendizaje centrados en el estudiante, enfatizando la calidad de los contenidos y el formato para su difusión, así también acompañado de la metodología PACIE permite la creación de espacios de aprendizaje basados en la visión constructivista, que suscribe la premisa de aprender haciendo.

La innovación en las prácticas pedagógicas, ofrece una visión clara de la predisposición del personal docente a nuevas sesiones de capacitación, cuya finalidad es perfeccionar la labor diaria con el uso de una herramienta válida al momento de considerar alternativas de aprendizaje mediados por las tecnologías digitales.

Referencias bibliográficas

Cabero Almenara, J., & López, E. (2009). Descripción de un instrumento didáctico para el análisis de modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en la red

- (A.D.E.C.U.R.). *PíxelBit. Revista de Medios y Educación*. Obtenido de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/2.pdf>
- Centeno, P. (2017). Una experiencia de estandarización utilizando el modelo ADDIE en la elaboración de guías temáticas. *e-Ciencias de la Información*, 1-13.
- Crosetti, B. d., & Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 1-16.
- Dávila, M. (2013). Análisis, Diseño e Implementación de un sistema de aula virtual para capacitación de personal en la empresa UNDERMEDIA S.A.
- Holguín, J., Rodríguez, J., & Colomé, D. (2016). Las Competencias en TIC y la Calidad Educativa en la Educación Superior: caso Universidad de Guayaquil. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 515-522.
- Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. (2013). Educar es nuestra gran tarea. Guía para la buena práctica de docente de educación general básica.
- Montoya, J. (2016). Aplicación de la metodología PACIE en el aprendizaje de la matemática de la básica superior - See more at: <http://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/4607#sthash.63NCbTuv.dpuf>.
Riobamba.
- Oñate, L. (2009). *La metodología PACIE*. Obtenido de <http://iuetabvirtual.wikispaces.com/file/view/22234756-La-Metodologia-Pacie.pdf>
- UNESCO. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Francia.

UNESCO. (2008). Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior.

UNESCO. (2013). Enfoques Estratégicos sobre las Tics en Educación en América Latina y El Caribe. Chile.

Zaldívar, A., Estrada Rogelio, & Peraza , J. (2013). Análisis Comparativo de las Plataformas Educativas Virtuales Moodle y Dokeos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.

(marzo 2017)

UN RECURSO DIDÁCTICO DIGITAL UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA LA UNIDAD DE APRENDIZAJE ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS

Eduardo Rodríguez Flores**Escuela Superior de Cómputo IPN***e_rodriguezflores@yahoo.com***Josefina Hernández Jaime****Escuela Superior de Cómputo IPN***josefinahernandez2006@gmail.com**erodrigrezf@ipn.mx*

Abstract

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se tiene el firme propósito de elevar la calidad educativa con la intención de dar respuesta a las crecientes demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento y del sector productivo; para lograrlo se ha dado a la tarea de llevar a cabo una reforma educativa y académica, que implica entre otros aspectos: un rediseño curricular basado en competencias; la flexibilización de los planes y programas de estudio y la incorporación de las Tecnologías de la información (TI). Éstas, en los últimos años se han desarrollado en forma vertiginosa; su auge ha tenido un gran impacto en todos los ámbitos de la actividad humana; específicamente en el ámbito educativo las TIC son herramientas muy valiosas que utilizadas con pertinencia, facilitan, enriquecen y fortalecen el proceso enseñanza-aprendizaje, promoviendo el aprendizaje significativo coadyuvando, con ello, a elevar la calidad educativa. Por lo anteriormente descrito este trabajo se centra en la propuesta de un recurso didáctico digital como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje de la Unidad de Aprendizaje Administración de Proyectos para las modalidades escolarizada y mixta.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), recursos didácticos digitales, modelo educativo institucional, proceso enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación ha experimentado cambios notables en el proceso de enseñanza-aprendizaje; estos cambios implican nuevas oportunidades, retos y demandas para las instituciones educativas, para los docentes y por supuesto para los estudiantes. Anteriormente, los modelos educativos tradicionales se centraban en la enseñanza; en cambio, los modelos educativos actuales se centran en el aprendizaje. En este contexto el docente es un guía, facilitador y promotor de un aprendizaje autónomo crítico y reflexivo; y el estudiante, al ser el centro del fenómeno educativo, debe asumir un papel protagónico que le permita construir y autorregular su propio aprendizaje, para lograrlo deberá apoyarse, entre muchos otros recursos, en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Por esta razón las instituciones educativas se han enfrentado al desafío de utilizar dichas tecnologías, con la finalidad de proporcionar a sus estudiantes las herramientas necesarias que les permitan desarrollar las competencias que se requieren en el siglo XXI.

En este sentido, en 1998 el informe mundial sobre la educación de la UNESCO, “Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación”, citado en UNESCO (2004) describió el impacto de las TIC en los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje, augurando también la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que docentes y alumnos acceden al conocimiento y la información. Al respecto, la UNESCO señala que en el área educativa los objetivos estratégicos apuntan a mejorar la calidad de la educación por medio de la diversificación de contenidos y métodos, la promoción de la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas, la formación de comunidades de aprendizaje y estimulación de un diálogo fluido sobre las políticas a seguir.

El uso de las TIC y su integración en el ambiente académico están promoviendo nuevas y variadas formas de enseñar y aprender al permitir: una cobertura cada vez mayor, en virtud de que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede llevarse a cabo no solo en forma presencial, sino también en las modalidades semipresencial y a distancia, en ambientes novedosos y con buenos resultados; que el estudiante construya su conocimiento de manera autónoma, responsable, consciente y reflexiva; que haya una interacción mediática entre los estudiantes y el profesor, en donde cada participante puede compartir sus conocimientos, opiniones y su experiencia sobre diferentes temas, logrando así una interacción más completa y enriquecedora; que el maestro o tutor deje de ser únicamente el que transmite conocimientos y ahora se enfoque en ser guía, orientador, asesor, mediador y facilitador de recursos y herramientas que permitan el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Dada la importancia de la integración y el uso de las TIC en la educación, el Instituto Politécnico Nacional ha establecido en su visión institucional para el año 2025, que contará con un campus virtual consolidado, basado en el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, sustentado en un Modelo Educativo innovador y en la generación de ambientes de aprendizaje, con una estrategia para transferir conocimiento a la población y mejorar la cobertura, pertinencia y equidad de la educación politécnica.

Por otro lado, la característica principal del Modelo Educativo Institucional (MEI) es contar con un enfoque centrado en el aprendizaje y lograr una nueva actitud ante el conocimiento, tanto por el docente como por el estudiante. Por lo que su implementación ha requerido una reestructuración educativa y académica, encaminada a construir y a gestionar un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este nuevo enfoque contempla, entre muchos otros aspectos, el diseño y la gestión de recursos didácticos digitales que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo y aplicación de innovaciones educativas apoyadas en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

En apoyo a esta visión institucional en este trabajo se presenta el desarrollo de un recurso didáctico digital de la Unidad de Aprendizaje (UA) Administración de Proyectos con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha UA.

MARCO REFERENCIAL

1. Educación Basada en Competencias

De acuerdo con Agudín (s.f.) La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuesta a la sociedad de la información. Las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. Señala que ser competente o mostrar competencia es algo que implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos.

La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia. La educación basada en competencias (EBC) se refiere a una experiencia práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin. Es decir, la teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la primera para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo. La autora enfatiza que, desde el currículum, la EBC se concentra en: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores inherentes a una competencia y finalmente, a la evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

Centrar los resultados en el desempeño representa un reto para las instituciones educativas, para los docentes y para los mismos estudiantes; dado que implica modificar no solo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se centraba en la información que el estudiante almacenaba. Con este nuevo enfoque educativo es necesario diseñar y utilizar diferentes esquemas con una diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación que permitan al estudiante adoptar un papel activo de manera que pueda poner en acción sus conocimientos, habilidades y conductas en situaciones en las que este conjunto de aprendizaje se combine de distintas formas.

Como ya se mencionó en el IPN se trabaja bajo el enfoque por competencias, éste contempla, entre otros aspectos, cambios importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje apoyándose en gran medida en el desarrollo y aplicación de innovaciones educativas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Éstas, han tenido un gran impacto en la educación posibilitado, inclusive, la creación de nuevas modalidades educativas diferentes a la escolarizada.

1.1 Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

Actualmente vivimos en lo que se ha denominado "sociedad del conocimiento", en donde la ventaja competitiva radica en la capacidad para adquirir, transmitir y aplicar conocimientos, para lo cual es imprescindible hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Éstas, por su relevancia en la actividad económica mundial han dado lugar a importantes cambios en todos los ámbitos de la actividad humana. Diversos organismos y autores se han dado a la tarea de definirlos y hacer diferentes estudios al respecto.

Desde una perspectiva institucional la Organización Para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2002) define las TIC como "aquellos dispositivos que capturan, transmiten y despliegan datos e información electrónica y que apoyan el crecimiento y desarrollo económico de la industria manufacturera y de servicios".

De forma similar Haag, Cummings y McCubbrey, citados en Baelo (2009), consideraban que las tecnologías de información están compuestas de "cualquier herramienta basada en los

ordenadores y que la gente utiliza para trabajar con la información, apoyar a la información y procesar las necesidades de información.

Por otra parte, Majó y Marquès (2002) profundizaban en la composición de las TIC haciendo referencia a tres campos; la informática (computadora, software, multimedia, discos compactos y base de datos), las telecomunicaciones (la televisión, los programas, teleconferencias, red, web o Internet con todas sus posibilidades y radio) y las tecnologías de la imagen y el sonido (videos en sus diferentes formatos).

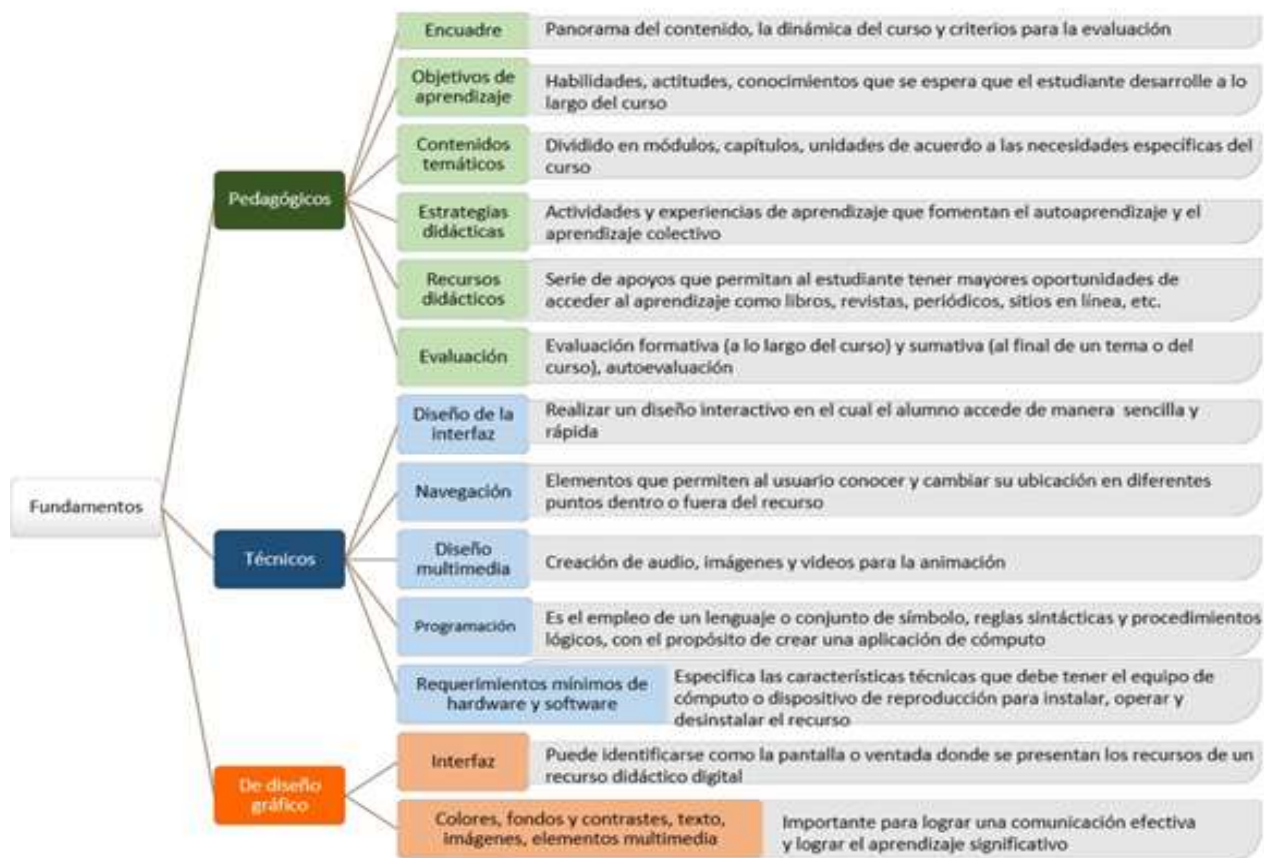
Por lo tanto, las TIC son algo más que informática, computadoras y tecnología de emisión y difusión, dado que no funcionan como sistemas aislados, sino en conexión mediante una red y permiten una comunicación interactiva.

1.1.1 Recursos didácticos digitales

Con la finalidad de lograr una mayor cobertura, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia elevar la calidad educativa, es necesario recurrir al desarrollo y aplicación de innovaciones educativas apoyadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de esta manera brindar mayores oportunidades educativas a personas con acceso y sin acceso al sistema escolarizado. De acuerdo con la Unidad Politécnica para la Educación Virtual UPEV (2016) una de las innovaciones educativa que se apoya en el uso de las TIC es el desarrollo y empleo de los recursos didácticos digitales. En este sentido, se entiende por recurso didáctico digital, todo aquel contenido educativo en forma digital, que sirva como herramienta de sustento y soporte pedagógico para el aprendizaje en las modalidades a distancia y mixta, y que sea susceptible de utilizarse como apoyo para la enseñanza presencial. Un recurso didáctico digital está conformado por capítulos denominados unidades de material didáctico o módulos (UMD), que constituyen los componentes de estructuración del conocimiento e incluyen bibliografía y una evaluación o auto evaluación final. Cabe destacar que un recurso didáctico digital se aproxima a una propuesta de curso en línea, debido a que contiene un tratamiento pedagógico y técnico más avanzado, que permite la interacción entre estudiantes y el docente para favorecer el aprendizaje.

1.2 Modalidades educativas en el IPN

Ante la creciente demanda y con la finalidad de ofrecer una mayor cobertura académica el Instituto Politécnico Nacional en su Reglamento General de Estudios enfatiza que para la impartición de sus programas académicos cuenta con las siguientes modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta. La modalidad escolarizada es la que se desarrolla en las aulas, talleres, laboratorios y otros ambientes de aprendizaje como estancias, prácticas y visitas escolares, técnicas y profesionales, en horarios y periodos determinados; la modalidad no escolarizada contempla dos opciones de educación: abierta y a distancia; la educación abierta es aquella que el estudiante desarrolla en sus propios espacios y ritmos de aprendizaje, apoyándose para ello en paquetes instruccionales y en un grupo de profesores, tutores, asesores y guías que se encuentran en espacios académicos y horarios predeterminados a los cuales debe acudir. En cambio la educación a distancia es aquella que se vale de distintos medios de comunicación y sus combinaciones, proporcionando distintas posibilidades para el estudio aun cuando estudiantes y profesores se encuentren distantes o sus horarios no coincidan. La educación a distancia abarca la educación virtual y en línea.



Metodología para la elaboración de recursos didácticos digitales, IPN

Fuente: Elaboración propia, con base en guía para la evaluación de recursos didácticos digitales, IPN, 2016.

Se entiende por modalidad mixta la combinación de dos a más modalidades educativas de acuerdo con el diseño del programa académico en particular

2. Metodología

La metodología seguida para el desarrollo de este recurso didáctico digital de la Unidad de aprendizaje Administración de Proyectos está basada en los lineamientos proporcionados por la unidad politécnica para la educación virtual UPEV (2016). De acuerdo con esta instancia, los recursos didácticos digitales deben tener fundamentos pedagógicos, técnicos y de diseño gráfico pertinentes que apoyen al proceso de enseñanza-aprendizaje para así elevar la calidad educativa, dichos fundamentos se describen en la figura 1.

3. Descripción del recurso didáctico digital

De acuerdo al plan de estudios vigente de la ESCOM la Unidad de Aprendizaje Administración de Proyectos consta de seis unidades temáticas, que se tomaron como base para el desarrollo del recurso didáctico digital tema central de este trabajo. La estructura del recurso está conformada por

los elementos que se muestran en la tabla 1, respetando el formato de un archivo html de diseño responsive tal como lo muestra la Figura 2.

Para facilitar la navegación y consulta se añadió un banner con los temas que aborda cada unidad temática; cada tema es desarrollado dentro de un modal desplegado al hacer clic sobre el título, lo que permite al estudiante navegar por el contenido estructurado y elegir el tema que desea consultar.

Tabla 1. Estructura del recurso didáctico digital

No.	Descripción	
1	Header: Nombre del material didáctico	
2	Menú navegación: botones principales para la navegación	
	•	Encuadre: bienvenida, metodología, bibliografía, autores
	•	Introducción
	•	Unidades
	Body:	
3	•	Nombre de la unidad
4	•	Sección que incluye el objetivo de la unidad y link a los ejercicios
5	•	Selección de áreas de la unidad, estrategias, evaluación, autoevaluación, lecturas
	•	Temario de la unidad
7	Footer; Enlaces con NAFIN, CIEBET, INADEM, ESCOM, IPN	

En el recurso se incluyen las estrategias de aprendizaje y la forma de evaluar la unidad (de acuerdo con el programa de estudios vigente) utilizando también un modal para su visualización. Adicionalmente, como apoyo para el alumno se incluyen lecturas que contienen material complementario: libros en formato pdf y presentaciones en PowerPoint.

Con el propósito de fortalecer el proceso de aprendizaje, en cada unidad temática se incluyeron organizadores gráficos con la información más relevante de los diferentes temas.

Con la finalidad de que el estudiante vaya monitoreando su progreso se incluyó una sección de autoevaluación la cual tiene una función que ordena de manera aleatoria las preguntas antes de ser mostradas al alumno. Cada unidad tiene reactivos diseñados e ingresados por los responsables del recurso didáctico digital. Dichos reactivos se muestran en dos tipos de preguntas: radiobutton y objetos drag and drop, ambos de opción múltiple. Al finalizar la autoevaluación se despliega el resultado. Indicando en verde los aciertos y en rojo los errores.



Las tecnologías y software que se utilizaron para el desarrollo de este material son las siguientes: HTML5, CSS3, Bootstrap, JS, WOWSlider.y PowerPoint.

4. Resultados esperados

La función del recurso didáctico digital propuesto, independientemente de la modalidad educativa en la que se utilice, es la de apoyar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover el aprendizaje autónomo para que el estudiante aprenda a aprender, dirija, controle, regule y evalúe su aprendizaje.

Consideramos que este recurso digital será de gran utilidad para los estudiantes que cursan la UA Administración de Proyectos, dado que se diseñó con las siguientes características:

- a. Disponibilidad, se puede consultar en cualquier lugar y en cualquier momento.
- b. Flexibilidad, por su contenido y por la forma en que se consulta (en línea) este recurso permite al estudiante aprender de diferentes formas y a distintos ritmos.
- c. Compatibilidad, porque se puede acceder al contenido del recurso didáctico en cualquier dispositivo electrónico.
- d. Confiabilidad, al ser un material diseñado y desarrollado por docentes que imparten la Unidad de Aprendizaje, los contenidos son confiables y completos (abarcen todo el programa de la UA).
- e. Consulta gratuita, el estudiante puede navegar en todas las secciones que conforman el recurso didáctico sin que esto represente algún costo.
- f. Actualización, la intención es mantener contenidos vigentes, actualizados en la medida de lo posible, para lograrlo será necesario revisarlos en forma periódica y realizar los ajustes y cambios que se consideren pertinentes.

- g. Criterio de racionalidad. El recurso didáctico se consulta en línea, no usa papel y por tanto no se desgasta, lo que representa un ahorro de recursos.

5. Conclusiones

Vivimos en un mundo globalizado, en la llamada “sociedad de la información” que exige nuevas formas de hacer, de pensar y de aprender diferentes a las que se tenían hace algunos años.

En este contexto, la tecnología ha sido un factor clave para la aceleración de la globalización y ha hecho posible la evolución de la sociedad en su conjunto. De igual forma, en el ámbito educativo, la integración de las tecnologías de la información al proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido imprescindible para la evolución de los modelos de enseñanza.

Las TIC, utilizadas en forma adecuada, tienen un gran potencial: ofrecen a los docentes y a los estudiantes nuevas y variadas posibilidades que facilitan, fortalecen y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiéndoles arribar a nuevos escenarios para la construcción del conocimiento; posibilitan el desarrollo de diferentes habilidades; permiten aprender de diferentes formas y a distintos ritmos; favorecen el trabajo individual, la autonomía del alumnado; privilegian el trabajo colaborativo, la posibilidad de modificar y adaptar los métodos de evaluación y la interacción bidireccional entre el profesor y el alumno. Los beneficios antes descritos se tomaron en cuenta para el diseño y desarrollo de este recurso didáctico digital, con el propósito de proporcionar al estudiante herramientas que faciliten el aprendizaje de la UA Administración de Proyectos.

Finalmente, es importante resaltar que, en cuanto a la introducción y uso de las TIC, particularmente en esta Unidad Académica se han logrado importantes avances; sin embargo, todavía queda mucho por hacer como por ejemplo la integración curricular de las TIC, lo que implica empotrarlas en las metodologías y la didáctica y así conformar el engrane del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Referencias

Argudín. (s.f). Educación Basada en Competencias. Obtenido de www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudín-Educacion_basada_en_competencias

Baelo, R. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Obtenido de www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo

IPN, Instituto Politécnico Nacional. (2000). Materiales para la reforma académica. Tomo I. Cd. de México: IPN.

Majó, J. y Marqués, P. (2002). La revolución educativa en la era Internet. Obtenido de <http://ebookbrowse.com/la-revolucion-educativa-en-la-era-de-internert>

OCDE, Organización Para La Cooperación y El Desarrollo Económico. (2002). Reviewing the ICT sector definition: Issues for discussion. Obtenido de www.oecd.org/dataoecd/3/8/20627293

UNESCO, (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Obtenido de www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/lastecnologias

UPEV, Unidad Politécnica para la Educación Virtual. (2016). Evaluación Técnico-Pedagógica de Unidades de Aprendizaje en Línea. Obtenido de www.upev.ipn.mx/Servicios/Paginas/Evaluaci%3b3n%20ET-UAL.aspx

II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2017)

**COMPUTER AIDED DESIGN (CAD) VERSUS
 BUILDING INFORMATION MODELING (BIM)**
 Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE NUEVOS ARQUITECTOS EN EL MODELO P21

Msc. Arq. Sindy Melissa Godínez de León
 gdnsdy@unife.it
 Dipartimento di Ingegneria ENDIF Università
 di Ferrara

Resumen

Es un hecho que la tecnología se desarrolla rápidamente y está en continua evolución. En los últimos dos siglos, hemos sido testigos de avances tecnológicos en todas las áreas. Una de las invenciones que tuvo un impacto particular fue la distribución de la electricidad, este hecho permite que poco a poco se introduzcan una serie de nuevos dispositivos electrónicos en nuestras vidas cotidianas. Uno de ellos y de reciente comercialización a nivel masivo es el **PC personal computer** o bien conocido como **ordenador personal**. Con su utilización se ha transformado la dinámica laboral y se ha desarrollado un nuevo campo de trabajo que hoy conocemos como informática. El uso del ordenador ha tenido también repercusión en el sistema educativo, sobre todo en la educación superior, el PC ha permitido la transformación de las técnicas de enseñanza, así como los procesos de aprendizaje.

El objetivo de este artículo es hacer una reflexión de cuál es el rol de los nuevos instrumentos informáticos en la formación de nuevos arquitectos, dicha reflexión hecha siempre en la lógica del modelo educativo conocido como Modelo P21¹. Se presentan las principales diferencias que existen entre el sistema CAD y BIM, que son los dos principales sistemas con los que se encontrará el futuro profesional y actual estudiante de arquitectura al momento de afrontar el mercado laboral. La pregunta principal es: ¿Estos sistemas promueven o limitan el proceso creativo y productivo de los estudiantes?

Palabras Clave: Tecnología y aprendizaje, programas de dibujo, evolución de la modelación 3D, arquitectos, ingenieros y tecnología.

Key Words: Technology and learning, design software, 3-d modelling evolution, architects and technology.

¹ El Modelo P1, es un modelo de aprendizaje que hace referencia a 4 campos primordiales que el estudiante desarrolla en el proceso de aprendizaje. Como primer punto, las habilidades de base, relacionadas con el conocimiento matemático, lingüístico, social y de temas de actualidad y relevancia mundial; además de otros tres puntos: A. Habilidades de Aprendizaje e Innovación; B. Habilidades Informáticas y manejo de Información y C. Las Habilidades para el desempeño profesional y social del individuo.

Es una realidad que hoy en día vivamos inmersos en la era de la globalización, esta se caracteriza por la rápida difusión de la información a través de los diferentes medios de comunicación, estos medios se han ampliado, ya no se habla solo del periódico, la radio y la televisión; ahora contamos también con las redes sociales y un abanico de opciones que de algún u otro modo diariamente lanzan información a nivel mundial. Sin embargo, uno de los problemas que esto ha provocado es que no toda la información que circula es verídica, y con frecuencia el usuario que la recibe no siempre posee ni la madurez ni el criterio adecuado para seleccionar y verificar dichas fuentes, pensamos que dicha madurez se alcanza con la formación y que ciertos hábitos desaparecerán al momento de que el individuo obtenga un grado de educación superior sin embargo en algunos casos el problema persiste y de forma aguda. El hecho es que el uso del ordenador ha cambiado la dinámica de la enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en un instrumento para el desarrollo proyectual del estudiante, especialmente para el estudiante de arquitectura, el cual al momento de culminar su recorrido formativo se encontrará con un campo de trabajo cada día más competitivo y digitalizado.

El hecho es que con la comercialización y la distribución masiva de los ordenadores personales y del desarrollo de los diferentes programas de dibujo, diseño y modelación en 3D (3 dimensiones) se han modificado enormemente los procesos de dibujo y de diseño, transformado el proceso creativo de los estudiantes de arquitectura. Hace 50 años (1967) no existía dentro del vocabulario técnico arquitectónico profesional la definición de acciones como: “hacer un render” “levantar en 3D” o “texturizar” estos son conceptos que ahora conocemos y aplicamos gracias al desarrollo de los diferentes softwares que permiten la rápida transformación de datos en información gráfica vectorial o en un volumen mediante la de modelación. A continuación, una breve historia de cómo se dio esa evolución.

Antecedentes

Hasta la década de los años 50' la representación gráfica de los proyectos arquitectónicos era a través de la utilización de instrumentos de dibujo, entre estos figuraban los rapidógrafos, también conocidos como estilógrafos o bien rotring, nombre utilizado visto que era la marca comercial que lo fabricaba; la indispensable mesa de dibujo, las reglas, plantillas, escuadras y demás instrumentos que hacían parte del trabajo del arquitecto e ingenieros.

En las facultades de arquitectura se han manejados siempre dos líneas de representación gráfica, la primera es la que corresponde a la fase de anteproyecto y comprende la ***presentación volumétrica del proyecto*** que incluye, plantas, vistas y demás elementos que puedan mostrar un volumen o una distribución. La segunda línea de representación gráfica es el ***dibujo técnico***, en donde se presenta a escala las diferentes etapas de un proyecto, siendo estas: el proyecto preliminar, el definitivo y el ejecutivo, éste último con detalles constructivos. Antiguamente este recorrido se hacía a través del dibujo a mano, y la ejercitación y aplicación dentro del pensum de estudio podía encontrarse en cursos como geometría aplicada, dibujo técnico o dibujo geométrico.

La historia del dibujo técnico daría un giro cuando en 1955 el renombrado ***MIT***² desarrolla el primer sistema gráfico de recolección de datos en campo y los plasma en la representación de un ordenador. La evolución de este sistema se concretiza con las mejoras presentadas por Ivan Sutherland en 1963, quien desarrolla un sistema vectorial para el ordenador que es capaz de dibujar líneas a través de comandos y este sistema recibe el nombre de Sketchpad.

En 1965 ITEK y General Motor desarrollan el primer programa CAD, ***Computer Aided Design***, que se comercializa a \$ 500,000.00, obviamente en aquella época un arquitecto que ejercía como profesional individual y pequeños estudios no podía acceder a dicha tecnología. En 1969 se presenta el primer prototipo de plotter trazador y se comercializa y difunde rápidamente, sin embargo este es utilizado primordialmente por el sector aeroespacial y automotriz.

² Instituto de Tecnología de Massachusetts

En 1974, un personaje importante en el desarrollo del diseño asistido por computadoras: Charles Eastman, arquitecto, quien trabajaba en el campo de las ciencias de la computación desarrolla un sistema llamado ***Building Description System***, o bien BDS, en este sistema se presenta la totalidad de un elemento constructivo formado por piezas que están relacionada y conectadas a una base de datos.

En 1980 las empresas que se dedican a desarrollar y perfeccionar el sistema de vectores para representaciones computarizadas son Autodesk y Bentley. Finalmente sale al mercado una versión de dibujo vectorial en dos dimensiones 2D que Autodesk comercializa por el precio de \$ 1,000.00. En el año 1981 IBM³ lanza al mercado el modelo IBM PC que se comercializó en la década de los ochentas. La producción en serie y comercialización de los ordenadores permitió que estuvieran al alcance de las empresas e incluso que las familias tuvieran acceso a ellos.

En 1982 Gáber Bojar y Lonid Raiz se enfrentan al gobierno comunista que dirigía Hungría y crean una empresa privada la cual desarrolla el programa ArchiCAD que nace con el nombre de CH RADAR, dicho programa se basa en el lenguaje llamado GDL (*Geometric Description Language*) diseñado especialmente para el sistema operativo Apple Lisa, ArchiCAD, se convierte en el primer software BIM diseñado para ordenadores personales.⁴

En 1984 en la oficina técnica de George Nemetschek se crea el programa llamado Allplan, considerado por algunos como el segundo programa BIM de la historia. En 1985 aparece en el mercado el programa que hoy es conocido como Vector Works, en aquel año sale al mercado con el nombre de MiniCAD y es desarrollado por Richard Diehl, es diseñado solo para ser utilizado por la plataforma Macintosh (Mac-apple). En 1987 la empresa húngara Graphisoft implementa el modelado en tres dimensiones. El 3D abre otras posibilidades para los profesionales que trabajan con prototipos virtuales y así mismo para la proyección en el sector de la planificación y de la construcción.

³ International Business Machines Corporation

⁴ <https://prezi.com/negia11dlk0q/una-pequena-historia-del-bim/?webgl=0>

La década de los años 90' trae consigo una serie de modificaciones y mejoras para el desarrollo de softwares dedicados al dibujo asistido por ordenador. En 1993 nace la primera versión ArchiCAD para Windows con una plataforma mixta, CAD-BIM. En 1996 se lanza la versión 6 de MiniCAD siempre con un sistema multiplataforma. En el año 2002 Autodesk inicia a implementar el concepto del BIM (Building Information Modeling) para continuar con los avances que la empresa Revit Technology Corporation había realizado hasta esa fecha y compra la empresa Revit por 133 millones de dólares.

El Modelo P1 y su relación con CAD y BIM

Actualmente al utilizar dichos programas de dibujo asistido por ordenador, el planificador o arquitecto se encuentra con una serie de instrumentos que le permiten mostrar a un cliente cómo se verá su proyecto antes de que sea realizado, la ventaja es que pueden hacerse cambios rápidamente a manera de optimizar tiempo y esfuerzos. Sin embargo, ¿cuál es el punto de vista de los profesores dentro de las Universidades y departamentos de arquitectura con respecto a la tecnificación y digitalización de las nuevas generaciones? La segunda pregunta es: ¿Estos sistemas promueven o limitan el proceso creativo y productivo de los estudiantes de arquitectura dentro del Modelo P1?

El CAD y el BIM entran dentro de la categoría: ***Information, Media and Technology Skills*** del Modelo P1, y son herramientas indispensables para que el estudiante de arquitectura pueda representar gráficamente sus ideas y sea capaz de transmitir de una manera rápida, clara y detallada los conceptos aprendidos en el recorrido académico. Tanto en CAD como en BIM se pueden integrar elementos arquitectónicos, estructurales e instalaciones.

Aunque el CAD y el BIM permiten tener una mejor y más rápida manipulación, transcripción y transformación de datos para su representación gráfica, algunos profesores retienen que es mejor utilizarlos solo en el segundo año de la formación, ya que se considera de vital importancia que el estudiante de arquitectura sea capaz de realizar bocetos a mano y así expresar sus ideas de un modo eficaz al momento que se encuentre al frente de una situación en la cual no tenga acceso a la tecnología, en este caso un PC (ordenador personal).

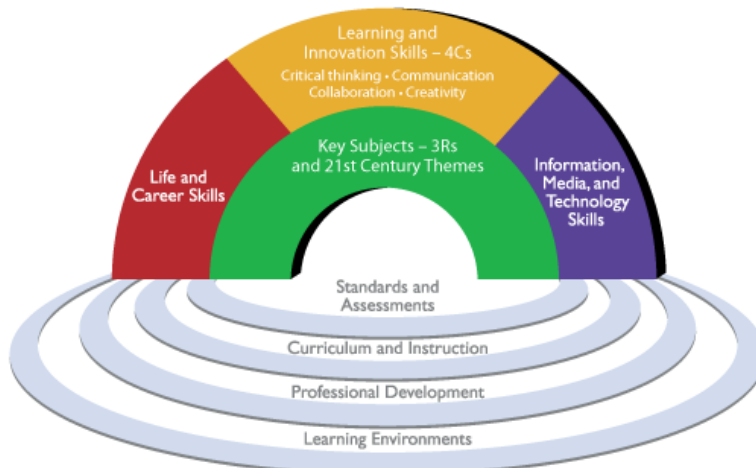
El modelo P21 nace en el 2002 en los Estados Unidos de América en donde diferentes entes se reúnen para discutir cómo los cambios tecnológicos afectan los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Como conclusión a las varias sesiones y reuniones entre pedagogos, técnicos y otros entes interesados en el proceso educativo, nace el Modelo P21, compuesto de 4 grandes macro aéreas en las cuales están clasificadas los aspectos del aprendizaje que son:

Temas clave y Temas del Siglo XXI

Habilidades Aprendizaje e Innovación

Información, medios y habilidades tecnológicas

Habilidades útiles en la vida y en la carrera profesional.



Fuente: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

El Modelo P21 enfatiza la importancia del desarrollo de las habilidades tecnológicas del estudiante como un medio de apoyo y de difusión de los conocimientos. Sin embargo, toma en consideración que debe ser acompañado del pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad además del conocimiento de base de cada materia.

En este caso, la utilización de los programas de dibujo asistido por ordenador, se vuelven obligatorios porque aunque el estudiante debe desarrollar sus habilidades manuales, al final del recorrido debe ser capaz de poder enfrentar un mundo laboral competitivo que mide la eficiencia de los trabajadores en base a su producción y la utilización de los sistemas CAD y BIM.

Características Comparativas del Sistema CAD y BIM

Rapidez y coherencia en el proceso de información

CAD se caracteriza por ser un programa vectorial, por lo que cada elemento es independiente, cada cambio realizado en planta debe efectuarse manualmente en elevaciones y secciones. El sistema BIM está diseñado para que todos los cambios realizados en planta se efectúen de manera automática en elevaciones, secciones y vistas realizadas a partir de la modelación 3D.

Las propiedades y atributos de los elementos

En CAD, la utilización de elementos geométricos con líneas, círculos, polígonos pueden convertirse en volúmenes solo después de un proceso de modelación. En BIM, la particularidad es la presencia de elementos físicos ya definidos con características tridimensionales, se pueden construir nuevos elementos a través de figuras geométricas, pero a ellas se les adjudican propiedades relacionadas al material y precio.

Bases de datos relacionadas con las propiedades

Como mencionado en el punto anterior, en CAD con la utilización de algunos filtros es posible crear manualmente conteo de elementos, sin embargo, BIM da la posibilidad de realizarlo automáticamente, esto facilita la manipulación de la información relacionada con el proyecto y permite la rápida elaboración de cuantificación de metros lineales, metros cuadrados, volúmenes, precios, etc.

Gestión de la información

En el formato CAD es posible gestionar la información a través de referencias externas que pueden llegar a ayudar o algunas veces a complicar el trabajo en caso de que dichas referencias no sean utilizadas correctamente. El sistema BIM está diseñado para facilitar el trabajo de los diferentes equipos de profesionales que aportan y actualizan constantemente un proyecto que posee varios niveles de información y que es de grandes dimensiones.

Programas Híbridos

Al momento de representar gráficamente un proyecto realizado con el ordenador, nos encontramos con que las opciones son varias, basta solo decidir cuál es la que se acopla más al tipo de resultado que deseamos y obviamente a la compatibilidad del software con las características de nuestro ordenador, existen algunos programas que producen imágenes reales pero que necesitan una tarjeta de video mucho más potente, por lo cual, algunos profesionales optan por la opción de utilizar programas un poco más sencillos que puedan dar al cliente una idea de cómo se verá su proyecto sin tener que profundizar en detalles y sin sacrificar las potencialidades de su computador.

Un programa que nos permite de manera rápida la representación gráfica no fotorrealista es Sketch Up, como su nombre lo confirma, este programa híbrido, permite realizar un modelado en 3D y un render con resultado final en forma de boceto.

Conclusiones

Aunque la tecnología nos ofrece una variada serie de opciones para representar gráficamente y también para la elaboración de un proyecto ya sea con herramientas CAD o BIM, en algunas escuelas de diseño y facultades de arquitectura es aún obligatorio que los alumnos realicen las presentaciones de sus proyectos a mano, al menos en los dos primeros años de la carrera, esto para que los futuros arquitectos sepan y se entrenen en las diferentes técnicas de representación gráfica como lo son: técnica de lápiz, tinta, crayones, acuarelas, etc. Algunos catedráticos valoran el tiempo y esfuerzo que los estudiantes emplean en la presentación de un proyecto a mano, reteniendo que algunas veces el dibujo en ordenador se convierte en una limitante porque es rígido. Punto de vista discutible...

La decisión de implementar sistemas CAD y BIM en las facultades de Arquitectura queda a criterio del comité de evaluación, sin embargo, no debemos olvidar que La Universidad tiene como objetivo orientar, formar y preparar al estudiante para que pueda afrontar un mercado laboral que está en continua evolución.

Referencias Bibliográficas y Sitios Consultados

<https://prezi.com/negia11dlk0q/una-pequena-historia-del-bim/?webgl=0>
<http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

(marzo 2017)

INTEGRACIÓN DE LAS REDES SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD ÓSCAR RIBAS, HACIA UN ENTORNO EFICIENTE EN LA DOCENCIA ANGOLEÑA

Dr. C Arnaldo Faustino

arnaldo.faustino19@gmail.com

Vice-Reitor para los Asuntos Científicos e Extensión Universitaria de la Universidad “Óscar Ribas”

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

Resumen

La Universidad “Óscar Ribas” (UÓR), en los próximos años pretende actuar como un motor de cambio dentro de la sociedad angoleña, haciendo eco de todo el capital humano, recursos, métodos y herramientas tecnológicas que surgen con el desarrollo de la ciencia y técnica, despertando el espíritu crítico en la juventud para la construcción del conocimiento teórico necesario para el progreso del país. Los avances de la ciencia y técnica, gracias la integración de las redes sociales ponen a disposición de la UÓR, una potente herramienta de trabajo colaborativo que permite a las conexiones que se establecen a través de ellas, el acceso a una enorme cantidad de información y tecnologías del buen uso para la eficiencia de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las insuficiencias en la aplicación de las redes sociales como herramienta metodológica puede condicionar la formación de un profesional altamente cualificado para solución de los problemas que se manifiestan en la sociedad angoleña.

Palabras clave: Universidad “Óscar Ribas”, redes sociales y Enseñanza Superior

Introducción

Los adelantos de la ciencia y técnica, gracias la integración de la internet, representan un soporte en la Educación Superior Angoleña, para obtener beneficios, al suscitar una nueva forma de relacionarse entre el profesor-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo ser un apoyo para resolución de dudas, tanto en temáticas académicas como en tutorías de trabajos de fin del curso para formación de un profesional altamente cualificado.

El proceso de creación de páginas personales, institucionales y empresariales en la sociedad angoleña presenta algunas insuficiencias que limitan compartir diferentes

contenidos creados, comentarios y recomendaciones de otros usuarios. Lo cual, nace la necesidad de integrar las redes sociales, en la Enseñanza Superior, como un espacio para compartir contenidos, contribuir en resolución de dudas académicas y tutorías de trabajos de fin del curso, permitiendo así la participación de otros usuarios, a través de una red de colegas y conocidos de otras universidades como planteó (Olivares García, 2010).

El proceso de integración de las tecnologías de avanzadas en la UÓR, como el uso sistemático de los *smartphones*, el *Facebook*, en que cada usuario tiene un Perfil y una página de inicio, donde se registra actividades y ver las actualizaciones de los nuevos contactos, así como los grupos de colegas que pertenecen en otras universidades, sean éstos creados por los propios usuarios o por invitación de algún colega, puede contribuir en la formación de los estudiantes y permitiendo estar en contacto con sus colegas en la redes sociales.

Por otro lado, es importante reconocer que los cambios sociales repercuten directamente en el contexto educativo de forma general en las Instituciones de Educación Superior (IES) en la sociedad angoleña, por consiguiente, deben estar siempre en proceso de transformación, porque actualmente los profesores de la UÓR, en particular enfrentan grandes retos para rediseñar las funciones de la práctica educativa, teniendo en cuenta que la incorporación de los adelantos de la ciencia y técnica; en especial las redes sociales representan una área de oportunidad en la UÓR, porque han inducido a un cambio y adaptación a las nuevas formas de relacionarse.

Los adelantos de la ciencia y técnica en especial las redes sociales ha conseguido, en este caso, que los estudiantes en la UÓR, del curso diurno y nocturno tengan un interés común y que no se podrían encontrar en off line, se conecten en un espacio virtual como lo plantearon (Lampe, Ellison, y Steinfield, 2006). En este sentido, la aparición de conexiones que permiten que los colegas entre las universidades establezcan lazos de amistad o afectivos a partir de la afinidad ha hecho que se generen una gran cantidad de comunidades virtuales, como un fenómeno que no es desconocido pero que en redes sociales como Facebook ha supuesto un nuevo escenario en las Instituciones de Educación Superior, ya que en un gran número de casos no tienen más finalidad que comunicarse como lo plantea (Díaz Gandasegui, 2011).

En consecuencia de los adelantos de la ciencia y técnica en especial las redes sociales en la UÓR, crean reputación y constituyen una señal que los estudiantes envían a las fuentes de recursos con el propósito de reducir su percepción de riesgo y ganar

legitimidad cognitiva y social para su actuación, por lo que los universitarios en la Institución buscan legitimidad para ganar una aceptación explícita, que implique una percepción positiva acerca de la labor de emprendimiento, pudiendo así facilitar la creación de nuevos contactos y el desarrollo de nuevas relaciones en otras universidades públicas y privadas en la sociedad angoleña.

Desde entonces Siemens, (2004), fundamenta que las Instituciones de Educación Superior han sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender y el conectivismo viene a proveer una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los estudiantes universitarios florezcan en una era digital. Lo cual se requiere de una integración en la UÓR, de procesos de innovación tecnológica, para lograr mayor pertinencia en el proceso de formación superior como una forma es imprescindible en la socialización de los conocimientos para solución de problemas profesionales.

Es necesario resaltar que los profesores en la UÓR y en otras universidades interesadas en compartir sus conocimientos a través de las redes sociales en línea deben ser conscientes de los factores que hacen que los universitario decidan utilizar como repositorios de su información ante una iniciativa de enseñanza-aprendizaje cooperativa, ya que, no es suficiente con que el profesor registre en las redes sociales y establezca contacto, a través de este medio, con sus estudiantes a fin de promover una mayor interactividad en su proceso formativo.

Es preciso insistir que en la UÓR, la mayor parte de los profesores basan su práctica educativa en la transmisión de la información, por medio de libros de texto, folletos o otros materiales diseñados por ellos mismos, mediante la exposición del contenido. Sin embargo, existe una gran cantidad de información fluyendo en Internet, que es fundamental que el profesor involucre de tal manera que asegure el estudiante en el proceso de indagación del material actualizado. Por consiguiente, la UÓR, requiere reestructurar un nuevo perfil del docente, con conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer una práctica educativa innovadora en el aula con el uso adecuado de las redes sociales.

Autores como: Espuny, González, Lleixà y Gisbert (2011), señalan la importancia de atender al componente actitudinal como garantía necesaria de que ese aprovechamiento real de los adelantos de la ciencia y técnica en especial las redes sociales la IES, sea real y efectivo. Pues los estudiantes universitarios, afirman que, no tienen actitudes

especiales hacia las redes sociales. Sin embargo, tampoco llegan a ser entusiastas aunque no recelan de su uso eficiente en su proceso formativo en última instancia, para materializar las potencialidades educativas de las redes sociales por su alto valor motivacional, que la relacionan directamente con la creatividad.

Según Fuentes (2000), el proceso de formación de los profesionales responde a la necesidad social de formar hombres, que posean un alto nivel cultural, para que se desempeñen en los diversos sectores de la economía, la política y la sociedad en general. Su objetivo es la formación y superación de los hombres, sin embargo no llega en los adelantos de la ciencia y técnica en especial las redes sociales como creación de una nueva cultura. Por tanto, el logro de este propósito sólo es posible a través de una dirección científica del proceso de formación de los profesionales, que se lleve a cabo sobre la base de concepciones que transformen la dinámica del proceso con nuevos modelos, métodos, estrategias que promuevan el aprendizaje significativo y la apropiación de una cultura con base en el uso de las redes sociales como creación de una nueva cultura con la sistematización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

La sistematización de las Tecnologías de Información y Comunicación en el campo educativo de la UÓR

Tales actividades humanas necesitan una postura epistemológica y metodológica, que debe corresponderse con el extraordinario desarrollo de la cultura de la humanidad en este milenio, sin eclecticismos ni rigidez, desde una contextualización y a la vez universalidad que conlleve el reconocimiento de la sistematización de las TIC en el campo educativo de la UÓR, con el fin de generar procesos de aprendizaje, lo cual se traducen en transformaciones que exigen una evolución y adaptación de la práctica docente.

Dicho de otro modo según los fundamentos de José Ignacio Aguaded (2001), revela que las TIC pueden explotar dentro del aula como recursos didácticos, cumpliendo un papel transversal en la pedagogía como medios de creación para producir mensajes audiovisuales vinculando la comunidad académica con la sociedad en general. Pero para concretar dicha sistematización en la dinámica del proceso de formación profesional en la UÓR, es necesario desarrollar un proceso de integración de lo académico, lo investigativo y lo laboral, mediante un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que permite al estudiante actuar consciente y creadoramente su

preparación como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo continuo.

Las innovaciones tecnológicas suelen traer consigo inquietudes respecto a su idoneidad y llevando a extensas discusiones sobre los cambios más profundos que se nos están demandando en el proceso formativo como consideran la cantidad de profesores universitarios que el impacto de las TIC, en el proceso enseñanza-aprendizaje es positivo, por los beneficios que ellos implican en el proceso docente educativo. A pesar de esto en la UÓR, aún existen varias insuficiencias que se han registrado en los estudios sobre las tecnologías como herramienta del proceso educativo, así como el acceso restringido a la tecnología y la falta de habilidades tecnológicas para el lanzamiento de las notas en el sistema. Por tal razón, resulta conveniente la necesidad de superar los profesionales sobre el uso eficiente de las Tecnologías de Información y Comunicación para dinamizar el desarrollo de la UÓR.

La formación superior como acto social para dinamizar el desarrollo de la UÓR en la sociedad angoleña

Los centros de educativos en la sociedad angoleña son espacios de convivencia donde se combinan los campos político, social y económico, por lo que la formación investigativa aun todavía se revela como una utopía por las profundas deficiencias en el desempeño investigativo de los estudiantes universitarios debido a limitaciones en el proceso de formación profesional, que están dadas al concebir el proceso de investigación desvinculado de la apropiación de una metodología científico investigativa coherente con el desempeño profesional, que conduzca a desarrollar competencias para identificar y solucionar problemas con el propósito de fomentar una actitud indagativa, para propiciar la investigación y crear una cultura investigativa desde la propia dinámica de ejecución del proceso de formación profesional.

Para la formación superior como acto social dinamice el desarrollo de la UÓR, es necesario educar al estudiante para que comprenda lo que está aprendiendo y lo que está haciendo y lo conceptualice desde una posición crítica en relación a sus aprendizajes para determinar su relevancia para sí y su entorno como lo plantea Gutierrez, (2010). Por consiguiente, un elemento central es la práctica educativa universitaria en la dinámica del proceso de formaciones investigativa como una estrategia de formación del profesor que deben constituir objetivos esenciales de su proceso de preparación para la docencia, lo que implica la adopción de una actitud científica capaz de desencadenar un desarrollo efectivo de la UÓR.

La formación superior como acto social para dinamizar el desarrollo de la UÓR, constituye un desafío para formar a los usuarios para que puedan filtrar el contenido de la información que reciben de una forma adecuada, ya que, como señala Aguaded (2001), que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo en el que existen diferentes estructuras de mediación entre las que sobresale especialmente el propio aprendiz que es el que ha de filtrar los estímulos y organizarlos para poder integrarlos a otros estímulos externos.

La aplicación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje encierra un gran potencial de aumento del acceso, la calidad y los buenos resultados para la formación superior como acto social para dinamizar el desarrollo de la UÓR, puesto que para lograr que la aplicación de las TIC, aporte un valor añadido, los establecimientos y el gobierno de la UÓR, deberían fundamentar la necesidad de colaborar estrategias para combinar sus experiencias, elaborar políticas y fortalecer infraestructuras, que viabilicen el ancho de banda.

Resulta cada vez más difícil mantener un buen equilibrio entre la realización de los trabajos de fin de curso y su sistematización, debido a los altos niveles de inversión que necesita la UÓR y al reto que representa al vincular el conocimiento de ámbito mundial con los problemas de la provincia de Luanda. Pues los sistemas de investigación deberían organizarse de manera más flexible para promover la ciencia y la interdisciplinariedad, al servicio de la sociedad y estimular paulatinamente la formación superior como acto social para dinamizar el desarrollo de la UÓR.

La Educación Superior en la provincia de Luanda, puede ganar calidad si se viabiliza la colaboración institucional, nacional, regional e internacional. Por consiguiente, es necesario disponer de una orientación estratégica que permita la creación y el fortalecimiento de dicha colaboración. Pues la UÓR necesita estimular políticas educativas que fortalecen un sistema de Enseñanza Superior desarrollada que debe intercambiar experiencias que le permiten alcanzar un mayor grado de desarrollo como un instrumento de integración regional.

La sistematización de las Tecnologías de Información y Comunicación en el campo educativo de la UÓR está intencionalmente orientado a egresar ciudadanos para la sociedad del Siglo XXI, apropiados de una cultura universal, pero desde y con la identidad y autenticidad de su contexto y país, lo que significa que los sujetos deben estar altamente comprometidos con la historia y las tradiciones de su entorno, profundamente reflexivos, esencialmente humanos en sus convicciones y

comportamientos sociales, con capacidad transformadora, indagativa y argumentativa, potencialmente preparados para asumir los desempeños laborales y profesionales en el campo de su profesión.

La creación de un mecanismo de la Asociación de las Instituciones Privadas de Angola (AIESPA) y la Asociación de las Instituciones de Lengua Portuguesa (AULP), tendrá un efecto catalizador en el desarrollo de la esfera de la Educación Superior en Angola. En este sentido, es fundamental exhortar al Ministerio de Educación Superior (MES) que aplique rápidamente la iniciativa de la Asociación de Universidades públicas y privadas con el apoyo de la UNESCO, para estimular la creación de sistemas de garantía de calidad regionales y nacionales para superar el país de la crisis. Asimismo, establecer políticas para dinamizar la movilidad de los estudiantes y los profesores dentro de la educación superior angoleña y fomentar mediante la convalidación de diplomas, certificados y títulos con el mundo como lo plantea el gobierno de la UÓR en los últimos años.

A fin de estimular la educación como un acto social para dinamizar en desarrollo de las Instituciones Privadas y Públicas es urgente la necesidad de impulsar una nueva dinámica en materia de Educación Superior en la sociedad Angoleña, que tienden a una amplia transformación con el fin de aumentar considerablemente su pertinencia y capacidad de respuesta a las realidades políticas, sociales y económicas de los países. Este nuevo impulso la UÓR podría reorientar los esfuerzos que se llevan a cabo para combatir el subdesarrollo y la alfabetización. Para ello sería necesario prestar más atención a la Educación Superior y la investigación en la sociedad angoleña y fomentar la gobernanza basada en una clara atribución de responsabilidades y en sólidos principios financieros.

De esta forma, es necesario aplicar las tecnologías educativas en el proceso docente educativo para la vinculación entre el proceso de superación pedagógica metodológica con la investigación, lo que posibilita salvar la distancia que existe entre los fundamentos básicos generales de la epistemología de las ciencias y su aplicación en la resolución de problemas profesionales, aunque, es opinión de los autores de la presente investigación que se carece de práctica sistemática de división de actividades investigativas para, crear hábitos de responsabilidad como un componente integral en la UÓR.

La UÓR y la AIESPA, deben estimular estrategias que agoten todos los esfuerzos con vista a aumentar la financiación privada de la educación superior, pues es preciso

reconocer que los fondos públicos son limitados y tal vez no resulten suficientes para un sector que evoluciona tan rápidamente como el desarrollo de las Universidades privadas. Es necesario buscar otras fuentes de financiación, en particular las que se basan en iniciativas conjuntas de los sectores público y privado para contribuir al desarrollo de la sociedad angoleña con las posibilidades para insertarse en el vertiginoso avance de la ciencia, la tecnología tanto en el orden de la preparación técnica y profesional como social lo que se resume en profesionales capaces, comprometidos, flexibles y trascendentes.

A modo de conclusiones

La integración de las redes sociales en la Universidad Óscar Ribas, hacia un entorno eficiente en la docencia angoleña necesita una dinámica del proceso de formación investigativa y una estrategia de formación investigativa del profesor, que dinamizan los objetivos esenciales de su proceso de preparación para la docencia, para la comprensión acabada que interactúan múltiples y variados factores, lo que implica la adopción de una actitud científica capaz de desencadenar la formación superior como acto social para dinamizar el desarrollo de la UÓR en la sociedad angoleña. Por tanto, se puede concluir que el cambio de tendencia iniciado implica el establecimiento de nuevos puntos de encuentro entre el profesorado y el estudiante que vayan más allá de la tangibilidad del aula. Las TIC se conforman como elementos esenciales para el desarrollo de este proceso, ayudando a dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

Aguaded Gómez, José Ignacio (2001). "Aprender y enseñar con las tecnologías de la comunicación". *Ágora digital*, N° 1. (Ejemplar dedicado a: La Educación del futuro, el futuro de la Educación) disponible en http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/numeros_ppal.htm [fecha de consulta: 21-01-2013].

Gutiérrez Pantoja, Gabriel. (2010). "Los fines y opciones de la educación superior a lo largo de la historia". *Revista de Antropología Experimental*, N° 10, Especial Educación 4. Jaén: Universidad de Jaén.

Fuentes H. (2000), *Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. Centro de estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Espuny, C., González, J., Lleixà, M. & Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 171-185.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for a digital age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.

Olivares García, F. (2010). Facebook: entre el cielo y el infierno. *Chasquis*, Revista

Latinoamericana de Comunicación, 89-93.

Díaz Gandasegui, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. Prisma Social, 6.

Lampe, C., Ellison, N. y Steinfield, C. (2006). A Face(book) in the crowd: Social searching vs. social browsing. Proceedings of the 2006 20th Anniversary Conference on Computer Supported Cooperative Work, 167–170. New York: ACM Press.

PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL TRABAJO FINAL DE GRADO

Don José Luis Fernández Martínez

EAE Business School
jfernandezmar@gmail.com

Dr. Ibert Ariso

EAE Business School
aariso@eae.es

GID-EAE Innovación Docente en
Emprendeduría y Administración

Resumen

Esta ponencia se fundamenta en el sistema de evaluación de los trabajos finales de carrera o Trabajo finales de Grado en el nomenclátor académico actual, TFGs en la Escuela de Negocios y más concretamente en el Grado que cursan los estudiantes en esta Business School. Es un colectivo que se concentra en una franja de edad entre los 18 24 años y en general se enfrentan a un Trabajo final con un enfoque eminentemente práctico para el desarrollo de un Plan de Negocio. Aquí se explora la complejidad de la evaluación de las competencias transversales y el rol desempeñado por los agentes evaluadores. Se propone un proceso integrado de evaluación, centrado en la interacción entre el alumno y agentes evaluadores.

Palabras clave

Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE); Trabajo final de Carrera, Trabajo final de grado, Competencias transversales, evaluación por competencias, educación superior.

1- Introducción

El proyecto en el que se inscribe este trabajo forma parte de un plan de análisis y selección de competencias para la evaluación del trabajo de fin de grado en ADE en la Escuela de Administración de Empresas (EAE)

Sabido es que la asignatura Trabajo Final de Grado (TFG) se contempla como el lugar en el que las competencias genéricas desarrolladas a lo largo del plan de estudios confluyen y se expresan en su máximo nivel. No obstante, el modo en el que se comportan estas competencias en el trabajo final dista mucho de equivaler a una mera suma de competencias tomadas por separado. Observamos una diferencia esencial de comportamiento, de las competencias, cuando se hallan diseminadas en las diferentes asignaturas del currículo escolar que cuando se vinculan a un proyecto final como es el TFG. La característica principal que cabe destacar, en el TFG, es que el conjunto de

competencias, que se van a evaluar, funcionan de manera conjunta al estar focalizadas en un proyecto global. Las competencias se comportan de manera holística. A pesar de que las competencias genéricas se desarrollan y evalúan gradualmente a lo largo de las asignaturas presentes en el plan de estudios, es en el TFG donde adquieren su máximo valor y adquieren un rasgo cualitativamente nuevo.

Por otro lado, la realidad que el estudiante se va a encontrar, en un TFG, es la de un proyecto de investigación en el que tendrá que relacionar las competencias genéricas desarrolladas y enfrentarse a escenarios de incertidumbre como los que se presentan en nuestra sociedad actual. En definitiva, el carácter holístico de las competencias junto con un entorno de incertidumbre asociado, son razones que nos inclinan a formular el Trabajo Final de Grado como una metacompetencia. De este modo, entender el TFG como una metacompetencia equivale a poner el foco en la habilidad de saber conjugar y relacionar las competencias en situaciones diferentes más que en la habilidad específica para una competencia determinada.

Así podemos salir al paso de las críticas a la noción de competencia que la entienden como un uso instrumental del conocimiento y una mera habilidad mecánica para una situación determinada (Barnett, 1994). El TFG es la ocasión para que las competencias sean vistas en un sentido más amplio, y más en el caso de competencias genéricas, que inciden en el aspecto global que ha de adquirir un estudiante para poder enfrentarse a realidades complejas y cambiantes.

Por lo tanto, el trabajo que nos exigimos es doble: primero realizar un análisis de las competencias genéricas y, fruto de este análisis, como segundo punto, seleccionar aquellas competencias pertinentes que nos ayuden a reflejar, en la evaluación del TFG, estos aspectos señalados.

A nuestro juicio un enfoque sistémico puede ayudarnos a comprender el carácter holístico que mantienen las competencias en el TFG sin tener que renunciar a analizar y evaluar las competencias que han de estar presentes en todo proyecto final. Nos hacemos eco del enfoque sistémico que apareció a finales de la década de 1990 donde la formación de las competencias se entienden: "...como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología." (Tobón, 2010).

Ahondando en este enfoque, tenemos la obra del filósofo y científico Mario Bunge que en su epistemología sistémica (alineada a la teoría general de sistemas) estudia la sociedad como un sistema social y, más en concreto, como un conjunto de sistemas: familia, universidad, empresa, etc. Siguiendo a este autor, distinguiremos en todo sistema: unos componentes, una estructura y un entorno.

Los componentes vendrían a ser el conjunto de competencias que van a formar parte de la totalidad del TFG. La UPC considera como mínimo que las siguientes competencias han de estar presentes en todo TFG: Emprendeduría e innovación, Sostenibilidad y compromiso social, Comunicación eficaz oral y escrita, Trabajo en equipo, Uso solvente de los recursos de información, Aprendizaje autónomo y Tercera lengua. Para el resto de competencias, que van a guiar nuestra selección, nos valdremos del documento que propone AQU para identificar las competencias asociadas al TFG y validadas con un cuestionario enviado a los jefes de estudios de las enseñanzas de Ciencias Sociales y Jurídicas de las universidades catalanas (Mateo, 2009).

El entorno lo podríamos dividir entre el entorno formal (y en el que predominan las competencias genéricas) en el que el estudiante elaborará su proyecto final: reuniones con el tutor, consultas a expertos, etc. y un entorno referido a la propia materia específica sobre la que versa el proyecto de investigación.

Finalmente, la estructura es el conjunto de módulos docentes específicos para el TFG, exposiciones parciales, etc. que relacionan las competencias entre sí al orientarlas a un proyecto integrador como es el TFG.

Por último, hemos de señalar que estas competencias genéricas habrá que alinearlas con las actividades formativas, resultados de aprendizaje, y métodos de evaluación. A nuestro juicio, los métodos de evaluación, además de la evaluación sumativa, deberían de incidir en una evaluación cuya verdadera finalidad es la formativa.

Como señalan acertadamente Frances Watts, Amparo García-Carbonell y Juan Llorens: “No es posible plantear la evaluación fuera del marco del proceso de formación o al margen de un análisis crítico acerca de sus fines. En este sentido, un reto esencial en cualquier propuesta educativa innovadora es conjugar adecuadamente reflexión teórica y aplicación práctica.”(Watts, García-Carbonell y Llorens, 2006).

Y es en este aspecto formativo donde el tutor va a jugar un papel primordial porque en el proceso de tutoría se va a llevar a cabo una verdadera evaluación formativa al obtener, el estudiante, de manera continua una serie de evidencias sobre su aprendizaje.

Si entendemos la actividad docente como un proceso continuo de retroalimentación positiva, el alumno, ante un clima de confianza como es el de la tutoría personalizada, puede ir corrigiendo y evaluando sus propias acciones a medida que desarrolla su aprendizaje. De este modo conseguiremos que sea capaz, el propio alumno, de desarrollar un proceso crítico y comparativo facilitando la *metacognición* (Bain, 2007), es decir, una reflexión sobre su conocimiento para obtener una visión crítica y revisable de su modelo cognitivo ante nuevos datos o situaciones que puedan aparecer o incluso crear.

Es esta autopercepción del alumno a lo largo de la confección de su trabajo final la que le va ayudar a transformar el cúmulo de información en conocimiento y optar a un buen resultado de cara a la defensa del proyecto y su posterior entrada en la sociedad con el ánimo de seguir perfeccionándose y creciendo como persona.

2- Desarrollo de la experiencia de evaluación por competencias del TFG en Administración y Dirección de Empresas: el modelo de la EAE

La experiencia se enmarca dentro de la asignatura obligatoria para los alumnos del 4º curso del grado ADE, 2º cuatrimestre, Proyecto empresarial, lo que equivale a una dedicación de 12 ECTS. El objetivo de la asignatura, en la cual el alumno tiene que desarrollar su TFG es mostrar el conjunto de competencias específicas y transversales que el perfil de competencias de la titulación específica.

2.1. Competencias relacionadas y organización de la asignatura

En la asignatura se relacionan un total de nueve competencias, siendo las específicas (gestionar el talento y la innovación, integrarse en la organización, información relevante de la empresa, análisis de los problemas con herramientas avanzadas) y las transversales (Inglés, comunicación oral y escrita, gestión de datos, reconocimientos de limitaciones de conocimiento y competencias y reconocimiento obstáculos y oportunidades).

El objetivo general de la asignatura es que el alumno/a plasme y aplique el conjunto de conocimientos y competencias adquiridas durante su formación y que los integre en un TFG. En cuanto a los resultados del aprendizaje, se espera que el alumno/a sea capaz de comprender los conceptos fundamentales relacionados con la actualidad empresarial, para tener, de esta manera, una visión amplia de la realidad económica que afecta a la empresa, comprensión, estudio y análisis de la información empresarial y desarrollo de un plan de empresa o proyecto de investigación de un tema asociado a la actualidad del mundo empresarial.

2.2. Metodologías docentes y características del TFG

La asignatura se desarrolla de forma cuatrimestral. A lo largo del cuatrimestre se desarrollan los módulos presenciales que son de carácter obligatorios. En los respectivos módulos se trabajan contenidos que permiten repasar temas vistos a lo largo de la carrera, y ayudan en la redacción del TFG. El TFG se lleva a cabo de manera individual y el alumno puede elegir entre dos itinerarios: i) el plan de empresa, ii) el proyecto de investigación. Por tanto, la metodología docente empleada consiste en la integración de las siguientes actividades:

1) Actividades dirigidas: desarrollo de los módulos obligatorios, pensados también como espacios de tutorías prácticas, donde los alumnos puedan traer sus avances para ir solucionando dudas y aplicando los conceptos vistos en los módulos en la práctica de sus trabajos. Asimismo, se facilitan guías de apoyo para la elaboración del

TFG en los dos itinerarios y todo el material de apoyo se encuentra disponible en la plataforma del campus virtual.

2) Actividades supervisionadas: Todos los TFG son realizados bajo la supervisión de un/a tutor/a académico. La labor del tutor/a consiste en orientar, asesorar y planificar el seguimiento del desarrollo del TFG. La metodología docente se basa principalmente en el trabajo autónomo dirigido, en el cual el alumno es el responsable de organizar y planificar el desarrollo de su proceso de aprendizaje. El rol del tutor está en supervisar la correcta planificación de las actividades por parte de los alumnos.

3) Trabajo autónomo individual: el estudiante dedica gran parte de su tiempo (+80%) al trabajo autónomo individual, que está integrado dentro de las actividades dirigidas y supervisionadas. Los módulos docentes también están pensados para facilitar una colaboración entre iguales, animando a los estudiantes a compartir sus experiencias, problemáticas y dificultades.

2.3. Agentes evaluadores y criterios de evaluación

La evaluación de la asignatura se plantea de manera informal (tutoría y informe positivo tutor) y final (formal) que es llevada a cabo por el tribunal.

1) El tutor académico: El tutor/a valora la labor realizada por el/la estudiante durante el período de elaboración del TFG mediante tutorías que facilitan la recogida de información y valoración de los aspectos a evaluar. La valoración positiva por parte del tutor es condición obligatoria para la defensa del TFG en el tribunal evaluador.

2) El comité evaluador (tribunal): Cada tribunal de evaluación del TFG está compuesto por tres miembros. Cada miembro del tribunal recibe el informe de valoración del tutor del trabajo a ser evaluado.

2.4. Resultados del aprendizaje y valoración de los agentes evaluadores

En el curso 2013/14, había 69 alumnos matriculados. De entre los alumnos presentados, la tasa de éxito y rendimiento son bastante altas (superior al 90%). La problemática encontrada fue la alta tasa de no presentados. En base a esta problemática se ha llevado a cabo una reflexión con los profesores tutores y miembros del comité evaluador, para considerar dos aspectos cruciales: i) mejora del rol compartido de los agentes evaluadores, clarificando la evaluación por competencias, y ii) desarrollo de un mejor seguimiento del trabajo autónomo del alumno y su reflexión acerca del proceso de aprendizaje, con el objetivo de disminuir la tasa de no presentados. Los principales aspectos identificados y las mejoras introducidas se presentan en el siguiente punto.

Principales reflexiones implantación experiencia y cambios introducidos

Con el desarrollo del proceso de evaluación por competencias, hemos observado que el gran desafío está relacionado con el establecimiento de una pauta adecuada para garantizar la evaluación de las competencias específicas y transversales por parte de cada uno de los agentes evaluadores implicados de forma complementaria e integrada, teniendo en cuenta el alumno como el centro de este proceso. Tres aspectos se han extraído del desarrollo de la experiencia: 1) garantizar la adecuada valoración de las competencias; 2) integrar el rol de los agentes evaluadores; 3) mejorar el resultado del trabajo autónomo.

Se ha propuesto el cambio en la ponderación, integrando la valoración informal del tutor en la nota final del TFG (ver tabla 1).

Tabla 1. Ponderación de los criterios de evaluación

EVALUACIONES TFG	Peso	Evaluador
ENTREGAS PARCIALES TFG	20%	Tutor
MEMORIA FINAL TFG	60%	Tribunal
PRESENTACIÓN Y DEFENSA ORAL DEL TFG	20%	Tribunal

En esta propuesta, se mejora e se integra la función de los agentes evaluadores. Se ha propuesto la utilización de plantillas complementarias por parte de ambos agentes, en las cuáles se especifican las competencias específicas y transversales que se tienen que tener en cuenta en la valoración final del TFG. El profesor tutor es el responsable de llevar a cabo la valoración de la mayoría de las competencias transversales (Gestión de datos, Reconocimientos de limitaciones conocimiento y competencias, Reconocimiento obstáculos y oportunidades, Comunicación oral y escrita) así como las específicas. Mediante la constante interacción entre el tutor/a y el alumno/a mediante las tutorías y

el intercambio de los informes parciales, permite al alumno reflexionar sobre el desarrollo de su TFG enmarcado en la importancia de ambas competencias. El rol del tribunal evaluador, se centra principalmente en valorar las competencias específicas presentadas en la memoria y mediante la defensa oral, pero también en la valoración de la competencias transversales que se pueden identificar en la memoria y en la defensa oral del proyecto.

En la nueva dinámica, el tutor utiliza una plantilla (rúbrica) para elaborar los informes de evaluación parciales. En la entrega definitiva, el tutor elabora un informe final de valoración, mucho más extenso que la ficha anterior. De otra parte, cada miembro del tribunal recibe el informe de valoración del tutor del trabajo a ser evaluado, y previa a la defensa oral, los miembros del tribunal utilizan una plantilla (rúbrica de valoración) para realizar una valoración previa, que se finaliza después del acto de presentación y defensa del TFG. Se pretende dar un rol más activo al tutor en el proceso de evaluación, buscando la implicación del alumno en el proceso de interacción de las valoraciones parciales.

3- Discusiones Finales

En esta propuesta, se mejora y se integra la función de los agentes evaluadores. Por tanto, en base a reflexiones preliminares, proponemos el desarrollo de un modelo conceptual, que sirva de base para futuras investigaciones en la implementación de experiencias que pretendan llevar a cabo un proceso triangulado de evaluación del TFG visto como una metacompetencia. En este proceso integrado de evaluación, se propone su desarrollo en cuatro fases paralelas, no secuenciales:

- 1) proceso colaborativo
- 2) proceso interactivo
- 3) proceso reflexivo
- 4) proceso integrativo

En este enfoque de metacompetencia, la autopercepción del alumno a lo largo de la confección de su trabajo final estaría en el centro del proceso, triangulado por el rol interactivo de los demás agentes evaluadores.

4 Referencias bibliográficas

- Bain, Ken, (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Barnett, R., (1994). The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society Buckingham: Open University Press.
- Mateo, J. (coord.). (2009). Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. Barcelona: AQU.
- Tobón, S, Pimienta, Julio, García, J. A., (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.
- Watts F., García-Carbonell, A. y Llorens, J. A. (ed.), (2006). La evaluación compartida: investigación multidisciplinar. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

A EFICÁCIA DOS MÉTODOS DE ENSINO E DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CONTABILIDADE

Jonatas Dutra Sallaberry
Mestre em Ciências Contábeis
SPEI / UNYLEYA
e-mail: jonatas.sallaberry@hotmail.com

Bárbara Rocha Bittencourt
Especialista em Educação Inclusiva IFPR
e-mail: barbararb@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar a eficácia dos métodos de ensino e dos recursos didáticos no ensino da Contabilidade, na percepção dos seus alunos, vindo a contribuir para uma maior significância do entendimento da eficácia dos métodos de ensino e recursos didáticos. No desenvolvimento da pesquisa foram considerados como principais métodos de ensino a aula expositiva, o estudo de caso, o seminário, os jogos de empresa, a resolução de exercícios, a discussão ou debate em sala, as palestras e entrevistas, e a avaliação de aprendizagem, e em relação aos recursos didáticos foram considerados o quadro de giz ou pincel, a lousa interativa, os blocos de papel, o retroprojeto, o DVD e a multimídia. A pesquisa adotou uma abordagem predominantemente quantitativa com coleta de dados realizada por meio de formulários para 58% dos alunos de uma instituição de ensino. O questionário apresentado apresenta questões com alternativas mistas, fechadas e abertas. A análise dos dados evidenciou que o método de ensino mais eficaz é a prática da Resolução de Exercícios com 25,3% das observações e a Aula Expositiva com 20% das observações. Em relação aos recursos didáticos empregados pelos docentes, identificou-se que os recursos didáticos mais eficazes são os recursos multimídia com 37% das observações, além do tradicional quadro de giz ou pincel e do projetor, com 26% das observações, cada. Outros métodos e recursos foram pouco citados e alguns sugeridos pelos respondentes. Os resultados também foram complementados com análise qualitativa que evidenciou alguns conflitos de conceitos e a carência de referencial para os recursos de ensino mais modernos e tecnológicos.

Palavras-chave: Ensino. Métodos. Recursos. Contabilidade.

1 INTRODUÇÃO

Muito se comenta que vivemos na Era da informação e do conhecimento, o que de fato é uma verdade, sem deixar de considerar que todos os demais recursos tangíveis ou intangíveis também tem relevante contribuição para o desenvolvimento social.

A contabilidade como ramo do conhecimento é uma ciência social com séculos de evolução que possui conceitos relacionados principalmente ao patrimônio e a sua gestão. A contabilidade como ramo do conhecimento transmitido pelo ensino formal pode ser identificada como disciplina a partir do início do século XIX e como curso formal a partir do século XX (PELEIAS, ET AL., 2007).

Este ensino vem evoluindo das iniciais disciplinas de atos comerciais aos cursos de Pós-doutorado, no entanto continuam como elementos fundamentais do ensino: o

aluno, o processo de aprendizagem e o professor. Esses elementos formam um triângulo até então indissolúvel no qual deve-se investir para uma melhor sinergia e otimização do ensino.

Esta pesquisa visa contribuir sobre o elemento Processo de Aprendizagem, entre os quais pode-se considerar o método de ensino e os recursos didáticos. Isto porque 98% dos alunos relacionam o estilo de aulas e a didática do professor como motivação ao aprendizado (VENDRUSCOLO; BERCHT, 2015).

A presente pesquisa tem por objetivo identificar a eficácia dos métodos de ensino e dos recursos didáticos no ensino da Contabilidade em uma Faculdade particular em Curitiba – PR. Como modelo de pesquisa o ineditismo é apenas sobre a amostra de alunos de determinada instituição de ensino, haja vista que este tipo de pesquisa já foi realizada em outras instituições.

No entanto como contribuição ao estado da arte, pode-se considerar que os resultados desta pesquisa contribuem para uma maior significância do entendimento sobre os métodos de ensino e recursos didáticos, haja vista que as poucas pesquisas realizadas tiveram como amostra alunos de instituições públicas e de outras regiões do país.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para otimização da execução da pesquisa optou-se por seguir o modelo de instrumento de coleta de dados de Donato, Garcia e Garcia (2010), o que consequentemente vincula a estruturação dos termos do presente referencial teórico. Em virtude disso, no presente referencial aborda-se as principais estratégias/métodos de ensino em sala de aula, como Aula expositiva, Estudo de Caso, Seminário, Jogos de Empresa, Resolução de Exercícios, Discussão/Debate em Sala, Palestras e Entrevistas, e Avaliação de aprendizagem/Provas, e em relação aos recursos didáticos aborda-se Quadro de Giz, Lousa Interativa, Blocos de Papel, Retroprojeto, DVD e Multimídia (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

Andrade (2002) ao analisar o ensino da contabilidade introdutória também discorre sobre os diferentes métodos e recursos de ensino enquanto Marion, Garcia e Cordeiro (1998) discutiram as metodologias de ensino em contabilidade.

Silva (2006) analisou o impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na Universidade de São Paulo (USP), de Ribeirão Preto e também considerou os métodos e meios de ensino de contabilidade; e, por fim Donato, Garcia e Garcia (2010) realizaram um comparativo da aplicabilidade de metodologias no ensino da contabilidade em nível de graduação, levantando as preferências dos discentes.

É preciso citar também a pesquisa de Mazzioni (2013) que comparou as metodologias citadas por diferentes autores de outras áreas e de ensino diferente da contabilidade e analisou em relação aos alunos da região de Chapecó. Todavia opção do modelo a ser explorado foi o de Donato, Garcia e Garcia (2010) por ser o mais recente especificamente em contabilidade.

2.1 Métodos de Ensino

As principais estratégias e métodos de ensino em sala de aula indicados e analisados são a Aula expositiva, Estudo de Caso, Seminário, Jogos de Empresa, Resolução de Exercícios, Discussão ou Debate em Sala, Palestras e Entrevistas, e Avaliação de aprendizagem ou Provas.

2.1.1 Aula expositiva

A aula expositiva consiste numa preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos (GIL, 1994), na qual o professor deve prender a atenção do aluno. Enquanto o professor fala, o aluno ouve e presta atenção.

O conhecimento prévio sobre o assunto por parte do docente deve ser tomado como ponto de partida (ALVES; ANASTASIOU, 2004).

Segundo Marion e Marion (2006) esse é um bom método para introduzir os alunos num determinado assunto e motivá-los para os benefícios de dominar o que está sendo ensinado, ou seja, o aluno deverá a partir dessa motivação buscar outros materiais para complementar o conhecimento adquirido em sala.

Esta é uma das técnicas mais usada, mas também gera muitas controvérsias no meio acadêmico, enquanto alguns professores acostumados com a tradição do ato de falar (expor) defendem a técnica, outros criticam, pelo simples fato de que o falar não prende a atenção do aluno, muito menos desenvolve interesse pelo assunto ministrado (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

Donato, Garcia e Garcia (2010) e Marion e Marion (2006) destacam características tipificadas como desvantagens, entre as quais:

- o estudante é agente passivo no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o professor é o ator;
- o discente facilmente pode se distrair e ficar desmotivado;
- este é um método tipicamente estático, que impede a aprendizagem interativa, dinâmica, e a possibilidade de ser mais participativo;
- este método didático seria ineficiente, pois as pessoas gravam apenas 20% do que ouvem;
- as aulas duram normalmente 100 minutos (duas aulas de 50 minutos), consideradas longas, pois pesquisas indicariam que o interesse da platéia dura em torno de 15 a 20 minutos.

Todavia essas dificuldades podem ser contornadas e mitigadas pela complementação de outras estratégias de ensino. Entre as vantagens destacadas por Gil (1994) estão a facilidade de transmissão de conhecimentos, o assunto pode ser apresentado de forma organizada e principalmente a transmissão de experiências e observações pessoais não disponíveis em outras formas de comunicação.

Num contexto de predomínio do ensino privado, esse método é simples, econômico e flexível exige do professor conhecimento e competências dinâmicas que permitam ao docente interagir com outras técnicas para uma eficiente transferência de conhecimento.

2.1.2 Estudo de Caso

O estudo de caso consiste em apresentar fatos reais ou fictícios para que os alunos consigam demonstrar soluções ao problema exposto (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010), que pode ser individual ou em grupo. Segundo Andrade (2002), dessa forma o aluno sai do campo teórico e passa a vislumbrar e interagir com uma situação real.

O estudo de caso é uma técnica que desenvolve a flexibilidade do raciocínio mostrando que existem várias soluções para um mesmo problema (BELLAN, 2005), tornando-se uma forma ativa no processo de aprendizagem.

Em algumas disciplinas ou tópicos de disciplinas, esse método pode ser o mais adequado por estimular o acadêmico a participar de uma situação baseada na realidade, interagindo e alcançando soluções, que valoriza seu aprendizado. Nesse modelo ele explora o conteúdo já estudado, podendo fechar um ciclo virtuoso, de ensino-aplicação.

Para Donato, Garcia e Garcia (2010), a decisão se o caso deve ser real ou fictício cabe ao professor, pois ele conhece a estrutura e os limites de sua turma, podendo explorar os limites da teoria estudada na prática.

o estudante estará aprendendo por descoberta, ou seja, ele terá uma maior necessidade de pesquisa, estudando fatos correlacionados, o que buscará uma maior interdisciplinaridade, que com certeza trará um maior agregado de conhecimentos (GARCIA, 2002)

Neste método os alunos precisam participar e dar sua contribuição, o que é uma oportunidade para treinar a tomada de decisão na prática (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010). Entretanto Marion, Garcia e Cordeiro (1999) destacam a exigência de cuidado por parte do professor pois nem sempre os casos tirados da literatura atendem as necessidades e contexto regional e nacional.

2.1.3 Seminário

O seminário é um tipo de discussão, que tem como objetivo o estudo em grupo de um determinado tema. O seminário é um procedimento didático que consiste em levar o aluno a pesquisar a respeito de um tema a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente (MARION; MARION, 2006).

A participação em seminário proporciona enriquecimento cultural, profissional e pessoal ao aluno, além de dar-lhe oportunidade para ouvir outras pessoas que abordam assuntos semelhantes com experiências e conhecimentos distintos, o que conduz a ampliar sua visão político-educacional (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010). Como processo cognitivo, permite a participação e maior exposição do aluno que pode resultar em maior empoderamento do discente. Esse método é bastante dinâmico e exige no seu desenvolvimento a utilização de outras metodologias, como a pesquisa, o estudo de caso, e a discussão em grupo. Segundo Nérici (1992), os principais objetivos do seminário são ensinar pesquisando e introduzir no estudo, interpretação e crítica de trabalhos mais avançados.

Andrade (2002) apresenta um roteiro para organização de um seminário:

- a) o professor juntamente com os alunos escolhe o tema;
- b) O aluno ou grupos de alunos estuda o tema e preparam o seminário;
- c) Para a realização do seminário, tornam-se necessários os seguintes protagonistas:
 - i - Diretor que quase sempre é o professor;
 - ii – Relator ou relatores (alunos escolhidos);
 - iii – Comentador ou comentadores (alunos escolhidos);
 - iv – A assistência, formada pelos demais alunos.

Esta metodologia estimula a pensar, dá oportunidade para uma troca de pensamentos e experiências, desenvolve o poder de comunicação e de avaliação crítica, a fim de enriquecer sistema de aprendizagem (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

2.1.4 Jogo de Empresa

O método de ensino Jogo de Empresa tem a característica de aplicação de simulações com os alunos, uma prática que contribui para o interesse, participação e desenvolvimento (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010), que também seria denominada Simulação Empresarial (MENDES, 2000).

Mendes (2000) ao pesquisar a utilização da metodologia do jogo de empresas no ensino de contabilidade afirma que os alunos tornam-se ativos no processo de

aprendizagem e são encorajados a aprender de forma prática, diferente de um simples processo de memorização de regras, definições e procedimentos.

Santos (2003) ao revisar o método do jogo de empresas no processo de ensino aprendizagem de contabilidade afirma que o jogo permite, em laboratório, experimentar situações muitas vezes não possíveis na realidade, propiciando aos jogadores novas experiências, sendo um recurso adicional para fixação do aprendizado, simulando situações reais.

Por essa técnica, os alunos são estimulados a desenvolverem habilidades de tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando ações interligadas em ambientes de incerteza, bem como permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa (MARION; MARION, 2006; PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Esse método integra a teoria à prática por oportunizar ao aluno vivenciar os conceitos aprendidos em sala de aula o mais próximo do real (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010). Entre os principais objetivos na concepção de Gil (1994), destaca-se o estímulo à reflexão acerca de determinado problema, a análise de situações de conflito e o desenvolvimento de habilidades específicas, que no ensino contábil estão relacionadas a tomada de decisões, baseados em dados contábeis, econômicos e financeiros em empresas virtuais, além de colocar o aluno num cenário de empreendedorismo, como o próprio gestor, preparando o aluno para enfrentar as dificuldades do mercado profissional pós-graduação.

Esta técnica explora o lado competitivo da personalidade do ser humano, pela qual ele se sente estimulado a disputar com outras pessoas, e se utiliza de todas as ferramentas possíveis para vencer o confronto, além de colocar o aluno num cenário de empreendedorismo (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

2.1.5 Resolução de Exercícios e atividades

A prática da resolução de exercícios representa o método de aplicação dos conhecimentos adquiridos para alcançar a solução; nessa atividade o aluno observa a solução em desenvolvimento pelo professor e pode compreender a aplicabilidade do conteúdo previamente estudado e explicado pelo professor. Esta metodologia permite fixar o conhecimento teórico e despertar a curiosidade do aluno (MARION; MARION, 2006).

Esta prática sempre foi comum como atividade subsequente e complementar a aula expositiva, no entanto nos últimos anos, com a ampliação de recursos tecnológicos já existem cursos e livros apenas aplicando o método de resolução de exercício, muito aplicado em estudos preparatórios para concursos.

Para Andrade (2002) os alunos devem devolver os exercícios propostos e após sua resolução o professor deve corrigi-los para que o aluno tenha conhecimento dos erros e acertos que cometeu. Ela cita que na contabilidade a resolução de exercícios é de fundamental para o entendimento do raciocínio de débito e crédito, e outras disciplinas do curso de Ciências Contábeis.

2.1.6 Discussão / Debate em Sala

A discussão consiste em debater determinado assunto em grupos, onde todos devem emitir uma opinião, mediante a elaboração de um resumo do tema e apresentação aos demais grupos (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010; NÉRICI, 1992).

A discussão permite grandes benefícios à aprendizagem, porque exige a leitura e pesquisa de determinado assunto, demanda reflexão sobre o que foi lido e aprendido, oportuniza que os estudantes formulem princípios com suas próprias palavras, ajuda os estudantes a se tornarem conscientes de problemas apresentados nos textos, facilita a aceitação de informações ou de teorias contrárias às idéias prévias, ensina a pensar e promove o envolvimento dos alunos (GIL, 2006).

2.1.7 Palestras e Entrevistas

A palestra consiste numa apresentação expositiva enquanto a entrevista consiste numa conversação de duas ou mais pessoas onde perguntas são feitas para se obter informações do entrevistado. Em comum, tem-se o palestrante ou entrevistado, normalmente uma pessoa estranha ao quadro de professores dos alunos ouvintes e notório conhecedor do assunto abordado.

Esta metodologia permite ao aluno ouvir diretamente de um profissional experiente na área a abordagem do conteúdo com aplicação na prática e usualmente fazem parte de uma conferência sobre determinado assunto, que pode ser cultural ou científico (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010), mas também podem ser um evento isolado.

As vantagens deste método segundo Marion e Marion (2006) são:

- motivação para o aluno, que busca um referencial profissional;
- possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo; e
- discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante.

No entanto, assim como os demais métodos, é preciso cuidado na utilização e análise de adequação do método, pois esta atividade também pode causar dispersão dos alunos devido a fatores como: grupo grande e limitação nos recursos de transmissão, assunto muito técnico e de pouca atratividade aos alunos, e até mesmo dificuldades de transmissão do conhecimento por parte do palestrante, o que pode comprometer a eficácia da técnica (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

2.1.8 Avaliação de Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem consiste na aplicação de instrumentos de verificação do conhecimento adquirido comumente conhecido como prova, que os alunos devem responder para mensuração dos conhecimentos adquiridos.

O processo de avaliação precisa ser adequado aos propósitos do ensino, que segundo Gil (2006) deve observar algumas características para maior eficácia:

- a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo de aprendizagem;
- a avaliação deve ser contínua;
- o instrumento de avaliação deve apresentar validade e precisão, abrangendo os diferentes domínios da aprendizagem;
- a avaliação deve ser integrada;
- a avaliação deve ser preparada com antecedência;
- as provas devem ser múltiplas e diversificadas;
- é conveniente preparar os alunos para as provas;
- as provas devem ser ministradas sob um clima favorável;
- as provas devem ser corrigidas com cuidado e devolvidas rapidamente;
- o processo deve contar também com auto-avaliação; e
- o desempenho do professor também deve ser avaliado.

A avaliação requer uma reflexão por parte do professor com relação a seu modo de ensinar e a fixação do que o aluno aprendeu. A avaliação não deve ter como base a eliminação mas sim a inclusão do aluno, sob o aspecto do potencial humano para o futuro, por isso, o professor nunca deve usar a avaliação como mecanismo de punição à classe ou a aluno específico (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

Para Gil (2006) não existe processo tão desagradável para o professor, como o de avaliar o aprendizado de seus alunos, que causa constrangimentos por ter que avaliá-los e até mesmo reprová-los.

Existe discussão se a avaliação seria método de ensino ou ferramenta de mensuração da eficácia de determinado método de ensino prévio, o que parece tangível. A avaliação deveria ser apenas o mecanismo que mensura quantitativamente o conhecimento adquirido, mesmo sabendo que nem sempre o instrumento de avaliação é justo, devido às diferentes características cognitivas de aluno. Todavia, nos dias atuais do ensino em escala de produção, com foco na quantidade e não na qualidade, permeia-se implícito ao processo de avaliação todo um esforço em carga de estudos por parte do aluno, que não haveria se não houvesse a avaliação, que obriga o aluno a aprender determinado conteúdo para atingir o objetivo da avaliação.

2.2 Recursos Didáticos para o Ensino

O ensino formal e tradicional traz algumas limitações às explicações verbais, no entanto alguns recursos audiovisuais são excelentes aliados no processo ensino-aprendizagem (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

Os principais recursos didáticos para o ensino em sala de aula indicados e analisados são o Quadro de Giz, Lousa Interativa, Blocos de Papel, Retroprojeter, DVD e Multimídia.

2.2.1 Quadro de Giz ou de Pincel

Os quadros de giz são os mais simples e acessíveis recursos do ensino. O quadro é o recurso de ensino tradicional no último século, também conhecido por lousa ou quadro negro, consiste num quadro de madeira com fundo negro ou verde no qual o professor pode escrever com um giz, ou apenas uma moldura de maneira onde o fundo de alvenaria pintado é usado como plano de fundo para o professor escrever.

Nas últimas décadas o quadro de giz vem sendo substituído pelo quadro branco para pincel, normalmente com fundo acrílico branco onde pode-se escrever com pincel. Mais moderno e sem expelir o pó de giz que pode estimular alergias, ele têm a limitação de necessitar de maior quantidade de pinceis, o que pode ser custoso.

Algumas vantagens destacadas no uso dos quadros (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010), são citados a seguir:

- acessibilidade;
- fáceis de ser encontrados e adquiridos;
- praticidade, pois não exige habilidades especiais;
- quadros apresentam versatilidade, pois podem ser adequados ao nível de informação da classe e utilizados de diferentes formas;

Os quadros são recursos muito utilizados nas instituições de ensino, mas não devem ser tomados como único instrumento, tampouco devem ser considerados instrumentos ultrapassados, mas sim devem ser complementados com recursos muito mais modernos para se adaptar aos outros métodos (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

2.2.2 Lousa Interativa

A lousa interativa é um conjunto de equipamentos tecnológicos, no qual além dos efeitos da projeção do computador sobre uma tela, a tela também pode ser manipulada e interagir com o computador que está transmitindo as imagens.

Para Gil (2006), qualquer quadro branco poderia ser transformado em lousa interativa, por meio de sensores são fixados nos cantos superiores do quadro-branco e

acoplados a um computador e a um projetor multimídia, assim as funções do aplicativo de software podem ser acessadas diretamente no quadro-branco através da caneta digital.

A tecnologia é elemento fundamental da lousa interativa e como está em constante evolução, os mecanismos mudam a cada nova versão, mas o conceito de interação entre a lousa e o computador permanece de modo a gerar os efeitos necessários à exposição dos conhecimentos.

Em suma, a Lousa Interativa é a tecnologia que através do software e hardware interage com o computador, projetando-o em diferenciados tamanhos e realizando surpreendente desempenho (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

Nascimento e Fontana (2013), ao estudar a percepção dos estudantes em relação ao emprego da Lousa Interativa, identificou que esse recurso torna as aulas mais dinâmicas e o professor consegue obter maior atenção da turma, contudo percebeu-se que por ser um recurso novo e pouco utilizado, na prática acaba-se não explorando todo o potencial da ferramenta.

2.2.3 Blocos de Papel (*flip-charts*)

O bloco de notas (*flip-chart*) consiste num grande bloco de folhas de papel semelhante a um quadro, geralmente apoiado em um tripé ou cavalete, em que se escreve com pincel ou lápis de cera (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

Como vantagem, aquilo que foi escrito não precisa ser apagado, podendo ser consultado a qualquer momento, pois podem ser folheados para a frente e para trás. As folhas são removíveis e podem ser colocadas nos mais variados locais, e podem ser transportadas facilmente de uma sala para a outra (GIL, 2006). Por ter suporte móvel, existe a possibilidade de ser transportando, com grande utilidade em aulas de campo.

2.2.4 Retroprojetor e Projetor

O projetor e ou retroprojetor é um equipamento capaz de projetar imagens expandidas sobre uma tela, painel ou mesmo uma parede. Os retroprojetores, mais antigos, projetavam imagens a partir de objetos impressos em folhas de plástico transparentes, popularmente conhecidas como transparências. Já os projetores transferem a imagem enviada por computadores ou mecanismos computacionais para o plano de fundo.

Segundo Gil (1994) é um instrumento proveitoso com várias vantagens, como:

- a classe não precisa estar totalmente escurecida;
- seu manejo possibilita a movimentação do professor e o contato visual com os alunos; e
- substitui o quadro para apresentação de desenhos, gráficos e outros materiais mais complexos.

Além disso, outra vantagem apontada pelos alunos é que permite que os alunos recebem o material projetado como resumo do assunto (NASCIMENTO; FONTANA, 2013), permitindo que o aluno apenas assista a aula e copie somente o relevante, diferente do quadro de giz ou pincel, em que o aluno precisaria copiar o que é escrito.

Segundo Andrade (2002) esse recurso é um dos mais utilizados pelos professores do curso de contabilidade em virtude da vantagem de dispensar o quadro negro e permitir o desenvolvimento da criatividade do docente e despertar a atenção do aluno.

2.2.5 DVD

O DVD constituía uma tecnologia com grande potencial para favorecer a aprendizagem no ensino superior (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010). Todavia com o advento de novas tecnologias, alguns recursos evoluíram passando a abarcar outras capacidades, como a visualização de vídeos pode ser realizada nos computadores e notebooks.

Para o uso de mídias do tipo DVD, alguns pontos devem ser considerados, na concepção de GIL (2006):

- o material deverá estar diretamente relacionado com os objetivos de ensino;
- os filmes deverão preferencialmente ter curta duração;
- as apresentações devem ser completadas pela comunicação oral do professor;
- a aprendizagem é mais eficaz quando sua apresentação é seguida pela discussão com os estudantes; e
- é conveniente realizar uma avaliação de reação dos estudantes.

Diante dessa interatividade que o DVD oportuniza, torna-se um recurso muito bom para o processo ensino-aprendizagem (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

2.2.6 Multimídia

O projetor multimídia seria a tecnologia de projeção mais apreciada pelos professores universitários, pois permite a projeção de imagens com ou sem som da tela de computador, DVD's, filmadoras; bem como, apresentação de gráficos, textos, planilhas e animações. Essa interação com diversos recursos computacionais através do multimídia detém a atenção do aluno e isto é um facilitador para a aprendizagem (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

Andrade (2002) destaca que embora para alguns seja desconhecido o uso de fitas de áudio no ensino de contabilidade, alguns professores se utilizariam desta ferramenta combinada com o vídeo cassete apresentando depoimentos de especialistas da área. Para Gil (2006) a única limitação do projetor multimídia é seu custo de aquisição e manutenção.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta os métodos de ensino e os recursos didáticos no ensino de contabilidade sob a ótica dos alunos de uma Faculdade particular na cidade de Curitiba – PR.

O presente estudo caracteriza-se por sua abordagem predominantemente quantitativa com a técnica Observação Direta Extensiva do tipo Questionário pois foi estabelecido um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, quem devem ser respondidas sem a presença direta do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999), bastante conhecido por *survey*. É preciso considerar a limitação de que não foi desenvolvido o pré-teste que deveria verificar a fidedignidade, validade e operatividade, podendo resultar o presente artigo em um, também, pré-teste para pesquisas com universo mais abrangente.

Quanto ao tipo de amostragem o método escolhido para esta pesquisa foi o de amostragem não probabilística intencional, devido às características da amostra (MARCONI; LAKATOS, 1999).

A amostra consiste de 43 questionários aplicados ao final das aulas para os todos os alunos das turmas de 6º e 8º semestres, que ao total têm 74 alunos matriculados, ou seja, 58% dos alunos participaram da pesquisa. As turmas foram escolhidas por serem as mais avançadas e seus alunos são os que possuem mais experiências já tendo assistido todos ou a maioria dos métodos de ensino com diversos recursos de ensino, o que pode ainda não ter sido oportunizado as turmas de semestres iniciais. O universo da pesquisa é de alunos matriculados no período noturno de uma Faculdade particular de Curitiba – PR.

A coleta dos dados foi operacionalizada por meio de questionário não identificado aplicado a todos os alunos presentes em sala de aula. Os questionários respondidos referem-se a totalidade de estudantes presentes em sala de aula no horário estipulado para preenchimento do questionário, semelhante a operacionalização da coleta de Nascimento e Fontana (2013).

O questionário (Apêndice 1) perguntou características de idade e formação prévia, características subjetivas da percepção do comportamento ideal de discentes e docentes, além dos métodos e recursos de ensino mais eficazes, na percepção de cada aluno. As questões abertas foram analisadas pelo pesquisador, e agrupadas por critério de similaridade das respostas enquanto as questões fechadas foram tabuladas em planilhas do software Microsoft Excel (NASCIMENTO; FONTANA, 2013)

Embora o questionário tenha sido amplo, para coletar dados de diferentes investigações do grupo de pesquisas, o presente trabalho delimitou-se apenas aos quesitos quanto aos métodos e recursos de ensino, usados em aula.

A coleta dos dados sobre os métodos e recursos de ensino foi realizada por meio de duas questões de múltipla escolha, para as quais pediu-se que fossem marcadas duas das alternativas propostas, ou “Outro” com a referida indicação do método ou recurso eficaz na percepção correspondente, em cada questão. Os currículos de contabilidade são bastante abrangentes, com variadas disciplinas de contabilidade que podem ter dinâmicas bastante distintas, como exemplo as disciplinas de Teoria da Contabilidade e Prática Contábil, por isso estipulou-se no comando do questionamento de que deveriam ser decorrente da percepção geral, ou seja, o contexto geral de disciplinas.

A primeira que tratou sobre os métodos perguntou “quais estratégias/métodos de ensino mais eficazes para o aprendizado (apenas 2)” para a qual pedia-se que fossem marcadas duas das alternativas propostas, entre Aula expositiva, Estudo de Caso, Seminário, Jogos de Empresa, Resolução de Exercícios, Discussão/Debate em Sala, Palestras e Entrevistas, e Avaliação de aprendizagem/Provas, conforme pesquisa desenvolvida por Donato, Garcia e Garcia (2010).

A segunda questão tratou sobre os recursos didáticos e perguntou “quais recursos didáticos mais eficazes para o aprendizado (apenas 2)” para a qual foi proposto que fossem marcados dois recursos entre as alternativas propostas, entre Quadro de Giz, Lousa Interativa, Blocos de Papel, Retroprojeto, DVD e Multimídia (DONATO; GARCIA; GARCIA, 2010).

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados tabulados evidenciou que o método de ensino mais eficaz, na concepção dos alunos, foi a prática da Resolução de Exercícios, seguida da Aula Expositiva, conforme quadro seguinte.

Tabela 1 – Resultados dos dados coletados de Métodos de Ensino

Método	Qtd	Freq. Rel.	Freq. Acum.
Resolução de Exercícios	24	25,3%	25,3%
Aula Expositiva	19	20,0%	45,3%
Debate em Sala	15	15,8%	61,1%
Estudo de Caso	11	11,6%	72,6%
Avaliação	11	11,6%	84,2%
Palestras e Entrevistas	7	7,4%	91,6%
Seminário	5	5,3%	96,8%
Jogos de Empresas	3	3,2%	100,0%
Total	95	100,0%	100,0%

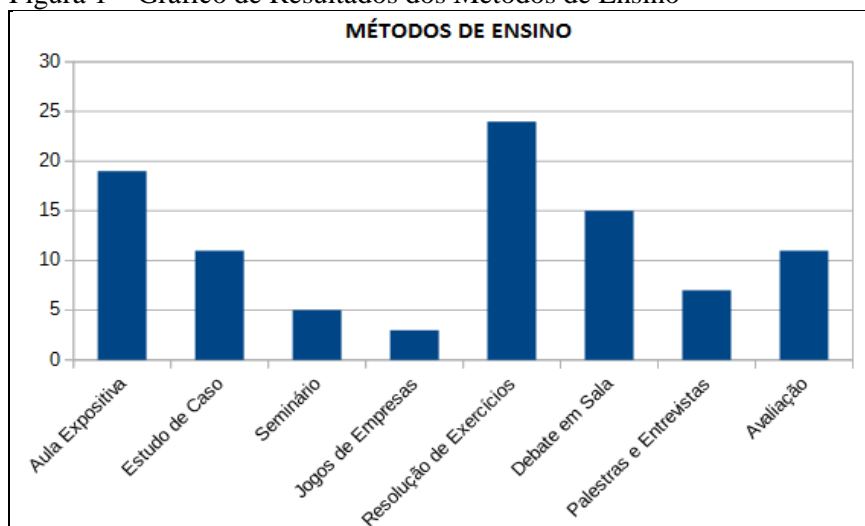
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Embora 43 alunos tenham respondido e devolvido os questionários, alguns alunos não obedeceram ao comando da questão de selecionar duas alternativas, e marcaram

uma alternativa ou mais de duas alternativas, resultando 95 observações. Nenhum respondente selecionou a alternativa “Outros”.

As práticas pedagógicas adotadas pelos professores das disciplinas de contabilidade como Resolução de Exercícios, Aula Expositiva, Discussão ou Debate em Sala, Estudo de Caso e as Avaliações de Aprendizagem ou Provas representam 84% das preferências dos alunos, no que tange a percepção de eficácia do ensino. A partir desses resultados, infere-se que essas metodologias seriam aquelas que mais ajudam na transferência do conhecimento no universo de alunos da Faculdade.

Figura 1 – Gráfico de Resultados dos Métodos de Ensino



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

De outra forma, apenas 5,3% dos alunos citaram métodos como Jogos de Empresas e Seminário. Neste ponto, por se tratar de questionário simples, há que se considerar a possibilidade de conflitos de conceitos dos respondentes entre Estudo de Casos e Jogos de Empresas, que possuem dinâmica semelhante, juntas elas foram citadas 14 vezes, o que representaria 14,8% das respostas. Mendes (2000) já citava que tanto o Estudo de Caso quanto Jogos de Empresas são métodos em que os alunos aprendem a aplicar a teoria e os conceitos para diversos problemas.

Em relação aos recursos didáticos percebidos como mais eficazes, os resultados dos dados coletados indicam que os alunos preferem os recursos Multimídia, em 37% das observações, e em segundo lugar o Quadro de Giz/Pincel e o Retroprojeto, em 26% das observações, cada.

Tabela 2 – Resultados dos dados coletados de Recursos Didáticos

Recurso Didático	Qtd	Freq. Rel.	Freq. Acum.
Multimídia	23	37,1%	37,1%
Quadro Giz/Pincel	16	25,8%	62,9%
Retroprojeto	16	25,8%	88,7%
Lousa Interativa	2	3,2%	91,9%
Apostilas	2	3,2%	95,2%
Bloco de Papel	1	1,6%	96,8%
DVD	1	1,6%	98,4%
Sistema Contábil	1	1,6%	100,0%
Total	62	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

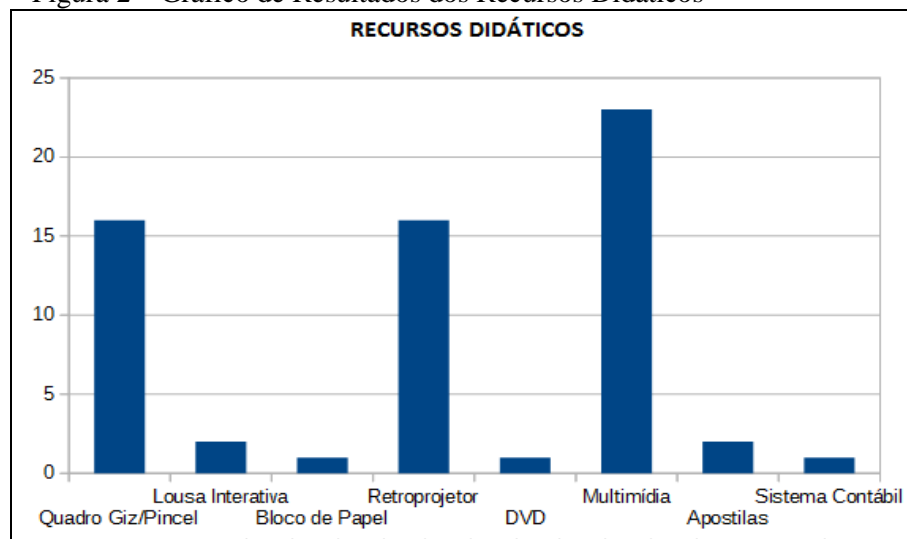
Embora 43 alunos tenham respondido e devolvido os questionários, alguns alunos não obedeceram ao comando da questão de selecionar duas alternativas, e marcaram uma alternativa ou mais de duas alternativas, resultando um total de 63 observações. Foram selecionadas quatro vezes a opção “Outros”, sendo que destas uma foi desprezada por não corresponder a um possível recurso didático, e as outras três indicações foram inseridas na tabulação como Apostila e Sistema Contábil.

Os recursos didáticos Multimídia, Quadros de Giz/Pincel e Retroprojektor representam 88,7% das observações percebidas pelos alunos como mais eficazes. No entanto, há que se considerar a possibilidade de conflito de conceitos das alternativas Multimídia e Retroprojektor.

O conceito mais antigo de retroprojektor é o daqueles equipamentos que lançavam a imagem a partir de lâminas ou transparências enquanto o de equipamento multimídia estava mais vinculado aos equipamentos de operação de áudio e vídeo. Atualmente, pode-se agrupar todas essas tarefas, e outras mais, ao conjunto computador-projetor, pois nos computadores ou *notebooks* pode-se operacionalizar a edição e transmissão de arquivos de áudio e vídeo. Além disso, na Faculdade onde os alunos foram pesquisados, predomina a utilização do Projetor em sala de aula e inexistente o denominado “Retroprojektor”.

Se fossem considerados agrupados os recursos Retroprojektor, Multimídia e DVD, função que pode ser absorvida pelo computador, alcançaria o montante de 64,5% das observações.

Figura 2 – Gráfico de Resultados dos Recursos Didáticos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Por sua vez, Lousa Interativa, Bloco de Papel, DVD, Apostilas e Sistema Contábil foram os recursos menos citados pelos alunos, agrupados totalizam 11,3% das observações.

Em relação aqueles recursos Multimídia pode-se perceber a ausência de citações às plataformas de ensino à distância que podem complementar o estudo por meio da disponibilização desses diferentes tipos de recursos tecnológicos. Essa carência de citação, causada pela ausência de questionamentos pode ser reforçada pois 94% dos alunos atribui ao

uso de tecnologias da informação e comunicação como elemento de motivação ao aprendizado (VENDRUSCOLO; BERCHT, 2015).

5 CONCLUSÕES

O presente artigo revisou os conceitos dos principais métodos de ensino e dos recursos didático, identificando aqueles que são mais eficazes na percepção dos alunos de determinada Faculdade particular em Curitiba – PR.

A análise dos dados tabulados evidenciou que o método de ensino mais eficaz foi a prática da Resolução de Exercícios com 25,3% das observações e a Aula Expositiva com 20% das observações.

Em relação aos recursos didáticos empregados pelos docentes, identificou-se que os recursos didáticos mais empregados são os recursos multimídia com 37% das observações, além do tradicional quadro de giz ou pincel e do projetor, com 26% das observações, cada.

Na análise qualitativa dos resultados identificou-se a possibilidade de conflito de conceitos que pode ter ocorrido devido à ausência do pré-teste (MARKONI; LAKATOS, 1999). Conforme discussão apresentada, os conceitos das pesquisas referenciadas podem estar defasados, principalmente em relação aos recursos tecnológicos cujo aperfeiçoamento é contínuo.

Na alternativa aberta foi possível identificar sugestões de recursos que podem auxiliar no ensino, e embora não considerado no referencial nem nas respostas dos respondentes é possível que a disponibilidade de uma plataforma de ensino EAD auxiliasse no processo de ensino, pelos mesmos argumentos considerados na discussão sobre o recursos multimídia e computador-projetor. Estas considerações revelam as limitações da presente pesquisa e precisam ser consideradas em pesquisas semelhantes.

Entende-se que a adequada e eficaz aplicação da metodologia de ensino correta é fundamental no processo de ensino, por isso a pesquisa, estudo e aprimoramento dessas metodologias são necessárias para o desenvolvimento da ciência contábil; da mesma forma a pesquisa sobre os recursos de ensino é também importante.

Por isso, como sugestão para pesquisas futuras, sugere-se nova pesquisa, após considerações das limitações, mais ampla e com amostra probabilística de uma quantidade significativa de respondentes em diferentes tipos de instituição e regiões do país, ou mesmo de locais específicos para que seja possível mapear a cultura de ensino.

Referências

- ALVES, L. P.; ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- ANDRADE, C. S. **O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil**. 2002. 155 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- BELLAN, Z. S. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Bárbara d'Oeste, SP: SOCEP Editora, 2005.
- DONATO, F. S.; GARCIA, O. P.; GARCIA, E. **Comparativo da aplicabilidade de metodologias no ensino da contabilidade em nível de graduação**. In: Encontro de Estudantes de Ciências Contábeis ENCONT, 2., 2010, Cascavel/PR. Anais... Cascavel: ENCONT, 2010.

GARCIA, E. Estudo de casos: **Uma Proposta Metodológica para o Ensino da Contabilidade**, Revista Ciências Sociais em perspectiva, Cascavel, v. 1, n. 1, jun. 2002.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARION, J.C.; GARCIA, E.; CORDEIRO, M. **Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à contabilidade**. Revista de Contabilidade do CRC-SP, São Paulo, n. 8, p.48-53, jun. 1999.

_____, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZIONI, S. **As estratégias utilizadas no processo de ensino – aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis**. Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT, v. 2, n. 1, jul. 2013.

MENDES, J. B. **Jogo de Empresas**. Contab. Vista & Ver, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 23-41, dez. 2000.

NASCIMENTO, D. D. S.; FONTANA, D. L. **Percepções dos estudantes de ciências contábeis, em relação à lousa digital no processo ensino-aprendizagem**. Revista Digital do CVA – Ricesu, v. 8, n. 29, jul. 2013.

NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIOROTTO, A. R. **Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica**. Revista Contabilidade & Finanças, Edição 30 anos de Doutorado, São Paulo, v. 18, p. 19-32, jun. 2007.

SANTOS, R. V. "Jogos de empresas" aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Rev. contab. finanç.**, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 78-95, Abr. 2003.

SILVA, D. M. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

VENDRUSCOLO, M. I.; BERCHT, M. **Prática pedagógica de docentes de ciências contábeis da região sul e sudeste do Brasil: um estudo da percepção de afetividade**. Revista Contexto, v. 15, n. 29, abr. 2015.

Apêndice 1

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA INTRODUTÓRIO “Ensino Contábil”

- a) **Idade:** _____
- b) **Motivos principais da Escolha do Curso (apenas 2):**
 _____,

- c) **Origem acadêmica imediata:**
☐ Ensino Médio Público
☐ Ensino Médio Privado
☐ Ensino Técnico Público
☐ Ensino Técnico Privado
☐ Outro curso superior (Qual: _____)
☐ Outra origem: _____
- d) **Período de afastamento após formação anterior:**
☐ 0 ano(s) (Imediato)
☐ 0,5 ano(s) (1 semestre)
☐ ____ ano(s)
- e) **Qualidades essenciais de um bom aluno (apenas 2):**
 _____,

- f) **Qualidades essenciais de um bom professor (apenas 2):**
 _____,

- g) **No âmbito geral das disciplinas de contabilidade, quais estratégias/métodos de ensino mais eficazes para o aprendizado (apenas 2):**
☐ Aula expositiva
☐ Estudo de Caso
☐ Seminário
☐ Jogos de Empresa
☐ Resolução de Exercícios
☐ Discussão/Debate em sala
☐ Palestras e Entrevistas
☐ Avaliação de aprendizagem/Provas
☐ Outro: _____
- h) **No âmbito geral das disciplinas de contabilidade, quais recursos didáticos mais eficazes para o aprendizado (apenas 2):**
☐ Quadro de Giz
☐ Lousa Interativa
☐ Blocos de Papel
☐ Retroprojektor
☐ DVD
☐ Multimídia
☐ Outro: _____

Adaptado de Donato, Garcia e Garcia (2010)

DESPROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES: EL RETO DE LA RESISTENCIA COMO ALTERNATIVA ÉTICA

Javier Molina Pérez¹
Universidad de Granada

jmolinap@outlook.es

Resumen

Desde la década de los ochenta del siglo anterior se han sucedido reformas y contrarreformas educativas bajo la influencia de las agendas políticas neoliberales. Éstas consolidan una concepción de la educación basada en los procesos de estandarización de la enseñanza y el afianzamiento de una cultura performativa que, en el seno de una institución postburocrática, produce una desprofesionalización de la praxis docente al quedar guionizada por la regulación externa. En este escenario, el reto es doble; por un lado, un desafío del profesorado, para reivindicar un profesional reflexivo y resistir a las exigencias de un “técnico educativo”. Por otro lado, un desafío que requiere de las alianzas sociales, de las acciones colectivas para reivindicar la educación pública como un derecho social con fines comunes basados en la igualdad, equidad y justicia social.

Palabras clave

Neoliberalismo, Desprofesionalización, Resistencia

1. Neoliberalismo: análisis neomarxistas, foucaultianos y promulgación en los sistemas educativos

En los análisis del neoliberalismo han persistido dos perspectivas de estudio. Por un lado, se ha entendido como estructura y proyecto ideológico, y a esto responden los análisis neomarxistas (Saura, 2015). Desde esta perspectiva, se explica el neoliberalismo como un conjunto de prácticas de economía política (Harvey, 2005) con una concepción economicista de los derechos sociales (Steger y Roy, 2011). Por

¹ Graduado en Pedagogía. Máster en investigación, desarrollo social e intervención socioeducativa. Becario de colaboración en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Las líneas de investigación atienden a las dinámicas endógenas de privatización educativa, las políticas neoliberales y las prácticas de resistencia profesional.

otro lado, son cada vez más, los estudios que entienden el neoliberalismo como un modelo de gubernamentalidad neoliberal, bajo una perspectiva foucaultiana (Saura, 2016). Desde esta óptica se centra la atención en el poder disciplinario ejercido en las sociedades de control (Foucault, 2012). El neoliberalismo, en este sentido, es un paradigma de gran potencial para normalizar subjetividades dentro de un sentido común que se conforma a través de estrategias de pseudolibertad (Ong, 2007) basadas en el establecimiento de dispositivos de control poblacional (Deleuze, 1990). Estos dispositivos son manifiestos en el ámbito educativo. Ahora, mientras que a nivel discursivo se alardea de retóricas concernientes a la autonomía escolar, se implementan estrategias sutiles que guían, de forma más o menos consciente, la praxis docente. Véase el ejemplo de las constantes pruebas estandarizadas o los mecanismos de rendición de cuentas, que conllevan que el profesorado se centre sobre aquellas cuestiones que se van a medir en las pruebas, dejando al margen otras vicisitudes que acaecen en la cotidianidad y multifactorialidad del proceso educativo (Perold, Oswald y Swart, 2012). Por consiguiente, las instituciones escolares del siglo XXI cabe entenderlas como organizaciones postburocráticas, donde los modos de trabajo no responden a los patrones tradicionales (Tenti, 2009). Ahora la escuela se adentra en la subjetividad profesional del maestro/a, persiguiendo de éste/a una conciencia performativa y la necesidad de mostrarse eficaz ante una configuración escolar que ha sido definida externamente.

2. Políticas neoliberales y desprofesionalización docente

Las políticas neoliberales en educación, cuya representación en el contexto español está encarnada fielmente por la LOMCE, han propiciado dinámicas de cambio en el funcionamiento de la educación pública. Esta ley educativa supone un “*second order change*” -cambio de segundo orden- (Starr, 2011), bajo la lógica de la Nueva Gestión Pública, que plantea un escenario educativo basado en la ideología de mercado, la estandarización y la performatividad (Saura y Luengo, 2015; Luengo y Saura 2013). La estandarización educativa es una evidencia mayúscula del proceso de desprofesionalización docente. El profesorado queda al dictado y bajo el guion de unos indicadores de rendimiento externos de cuyos márgenes es complicado alejarse, actuando como un técnico acrítico en un organigrama funcional gerencial-presidencialista (Anderson y Cohen, 2015).

Consecuencia de ello ha sido el debilitamiento de dimensiones fundamentales del educador. Tenti (2009) diferencia tres: una dimensión vocacional, que encarna la figura del maestro antiguo, caracterizada por el desinterés y gratitud por la docencia y el servicio social; una dimensión cognitiva, referida al conjunto de conocimientos técnico-científicos que permiten a un profesional ejercer la enseñanza y; una dimensión política, caracterizada por la búsqueda del bien común y la actuación encaminada a satisfacer objetivos sociales fundamentados en la equidad, la igualdad y la justicia social. Estas dimensiones pueden encontrarse en “proporciones” similares en el “maestro keynesiano”², sin embargo, el auge de las políticas neoliberales en educación propiciará fragmentar las dimensiones vocacional o política para primar sobre éstas la dimensión cognitiva. Se advine un espacio donde cabe entender la actuación docente en un escenario de “post-profesionalidad” (Hargreaves, 2000), entendiéndola dentro de un marco formativo cada vez más orientado a una praxis finalista y utilitarista (Kelchtermans, 2004). En esta línea prescriptiva de la profesionalidad están actuando algunas instituciones privadas de formación de profesorado, cuya labor está siendo la de redefinir la identidad docente (Saura, 2016), acotando la actividad intelectual a una implementación banal de estándares y órdenes fijadas externamente.

3. Resistencia profesional y social como alternativa ética

El neoliberalismo ha calado como un paradigma que ha guiado de forma hegemónica la racionalidad en las distintas esferas sociales. No obstante, son cada vez más los estudios que abordan las prácticas de resistencia, aunque no exentos de polémica. En la mayoría de análisis se ha tendido a asociar la resistencia como un conjunto de acciones negativas relacionadas con el resentimiento, la negación o la oposición a una norma (Starr, 2011). Bajo esta lógica es muy complejo considerar otro tipo de acciones que plantean nuevas formas de resistencia y que son obviadas en el debate dual que plantea un “cumplimiento con” frente a “resistencia a”, como pueden ser los discursos o las prácticas individuales-grupales que generan nuevas retóricas y/o conductas (Thomas y Davies, 2005).

² Se utiliza la expresión de “maestro Keynesiano” para hacer referencia al profesional docente que se desarrolla durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial que coinciden con el desarrollo de los Estados de Bienestar, que tienen su máximo apogeo entre 1945 y 1973, donde la educación pública se erige como un pilar fundamental de la sociedad.

En política educativa la resistencia se produce en el margen que se genera entre la promulgación de la normativa, la negociación de ésta y su adopción en la práctica. Ball, Maguire y Braun (2012) aluden a “*policy enactment*” para entender que la política no se implementa de forma lineal, sino que ésta se promulga siguiendo un proceso en el que los agentes educativos la re-interpretan y la hacen propia según los condicionantes sociales y culturales en los que se desenvuelven (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Es en esta zona de negociación, que se genera en los espacios más subjetivos del profesorado, donde se produce la resistencia, cuya virtualidad reside en la apuesta de un profesional crítico-reflexivo sobre la praxis docente (Ball, 2016). En este sentido, Anderson y Cohen (2015) conciben la resistencia como un proceso de aprendizaje personal orientado a comprender cómo hacer frente a los procesos de desprofesionalización del profesorado, cuya finalidad sea la de generar nuevas prácticas que reivindiquen un nuevo profesionalismo basado en principios de resistencia y arraigado en la comunidad en la que se actúa. Se trata de una concepción de resistencia en la que el profesorado debe adoptar un papel activo en la cotidianidad de su práctica, puesto que ésta no es neutra, tampoco técnica, por lo que implica deliberación, elección y decisión (Freire, 2002).

La subjetividad es el primer nivel de resistencia. Éste es comprendido por Anderson y Cohen (2015) como “*critical vigilance*”. La vigilancia crítica supone el cuestionamiento sobre los métodos neoliberales y sobre las prácticas que se han interiorizado, asumiendo una serie de dogmas económicos que se han convertido en verdades hegemónicas en educación. La resistencia a planteamientos que subyacen de lógicas neoliberales, tales como la concepción de la finalidad de las escuelas para producir “capital humano” o los modelos gerenciales de gestión que atienden a las lógicas de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015), reside en el desarrollo de procesos reflexivos críticos que comprendan el neoliberalismo como un proyecto de identidad alineado a planteamientos economicistas (Thomas y Davies, 2005). Éste es un nivel complejo en tanto que implica costos personales en un escenario donde la rendición de cuentas y la performatividad (Luengo y Saura, 2013) impiden la reflexión crítica. De este modo, el cuestionamiento de los modelos procedimentales de las escuelas puede ser entendido como un acto de irresponsabilidad (Gilles, 2011) y emplear el tiempo en practicar otras alternativas

puede suponer un estrés añadido a la profesión. Sin embargo, estos costos se plantean como la única alternativa ética en defensa de la profesionalidad docente.

Este es un proceso de alfabetización política que culmina con un cuestionamiento y deconstrucción de las retóricas neoliberales y la difusión de “*counter-discourses*” (Anderson y Cohen, 2015). El discurso es el principal instrumento a través del cual se legitiman las políticas, véase sino la LOMCE, que es el resultado de un entramado retórico que asocia la calidad educativa con los resultados obtenidos en PISA (Bonafant y Tarabini, 2013; Engel, 2015; Fernández-González, 2015). El discurso político es un ‘D’iscurso (Gee, 2005) que tiende a legitimar verdades ideológicas y que por consiguiente precisa ser contrarrestado por nuevas narrativas que cuestionen las estructuras establecidas. Nadie mejor que los profesionales de la educación pueden re-pensar el sentido de ésta para acercarla nuevamente a un marco de liberación y emancipación social (Planella, 2014). Se antoja necesaria la generación de contra-discursos para cuestionar y denunciar verdades o hechos, para reivindicar el papel de la educación en su labor para con la igualdad de oportunidades, la justicia social o equidad educativa (Bruner, 2006). Solo a través de un profesorado crítico, reflexivo, comprometido con los desafíos a los que se enfrenta, podrá desarrollarse una acción transformadora (Forés y Novella, 2013) que replantee qué es ser un buen docente, qué es “calidad” educativa y cuál es su rol como profesional del ámbito social. Se trata de ejercer una acción de “reapropiación” (Wood, 2011) sobre términos y significados que se enraízan en las prácticas más progresistas y que han sido reinterpretados por el neoliberalismo, véase los conceptos de “calidad”, “autonomía” o “libertad” (Torres, 2007). De este modo podrán generarse “*counter-conduct*” (Anderson y Cohen, 2015), entendidas como acciones que proponen una alternativa práctica al margen del dictado normativo, que no supone una negación de éste, sino que se sirve de espacios no regulados para tender hacia prácticas educativas más progresistas. Estas prácticas de resistencia suponen una estrategia de la que los educadores deben servirse, no para reivindicar una profesionalidad antigua, fundamentalmente vocacional (Tenti, 2009), sino para generar un nuevo profesionalismo basado en principios de “infidelidad” (Achinstein y Ogawa, 2006), “irresponsabilidad” (Ball y Olmedo, 2013) y alianzas colectivas de resistencia.

Así, de acuerdo con Anderson y Cohen (2015), estas estrategias de resistencia alcanzarán más éxito cuando sean capaces de trascender de la individualidad hacia acciones colectivas que conformen “*new alliances*”.

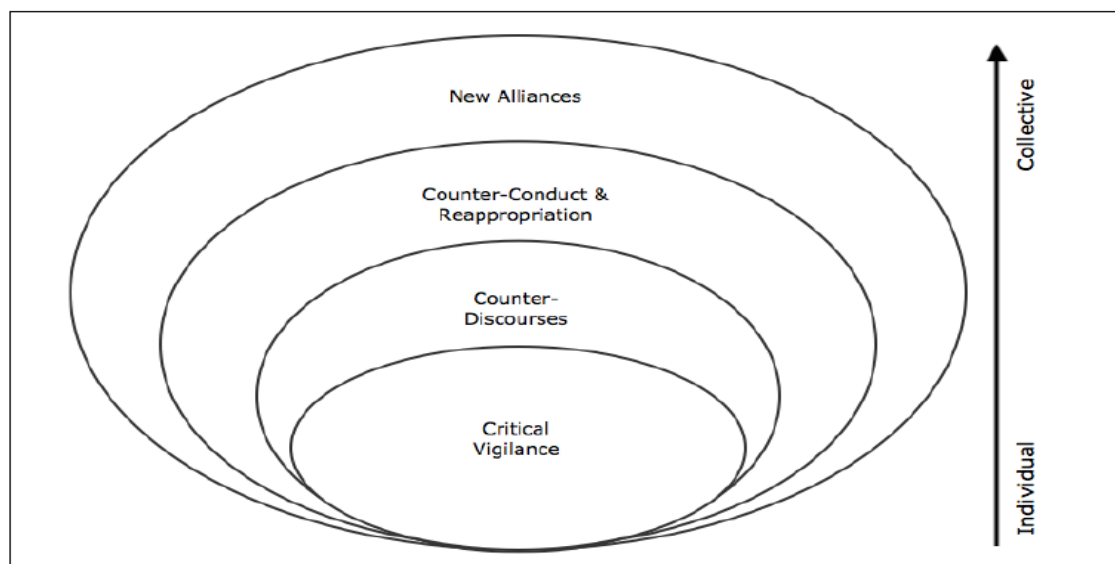


Figura 1. Niveles y estrategias de resistencia. Desde un nivel individual (vigilancia crítica) hasta acciones colectivas (nuevas alianzas).

Fuente. Tomado de Anderson y Cohen (2015, p. 9).

Las alianzas colectivas son el instrumento fundamental para la generación de contra-públicos, entendiendo éstos como una colaboración aliada de distintos miembros de la comunidad educativa para ejercer contra-conductas colectivas. En este sentido, Anderson y Cohen (2015) ponen como ejemplo las acciones de padres que o bien se organizan para ejercer protestas reivindicativas o bien deciden no llevar a sus hijas e hijos a los colegios durante los días que se realizan pruebas estandarizadas que sirven para elaborar clasificaciones y comparaciones de centros. También citan como ejemplo las colaboraciones de los estudiantes para organizar propuestas de paro así como otros agentes sociales que secundan o ejercen otras contraconductas.

El objetivo de estas formas de acción colectiva es ejercer influencia en la formulación de políticas públicas mediante las “oportunidades políticas” que se generan (Torrow, 2011) (Citado por G. Saura y J.L. Muñoz, 2016, p. 61), entendiendo éstas como el grado en que la reivindicación puede modificar el poder para configurar una política. En España, estas formas de acción colectiva se han concretado en las

agrupaciones de defensa de la educación pública tales como las “mareas por la educación pública” o “la educación que nos une”. Éstas reivindican una política educativa que apueste por una escuela pública gratuita, laica, científica, comprometida con la equidad, la igualdad de oportunidades y la justicia social (Saura y Muñoz, 2016).

4. Conclusiones

En la mayoría de los sistemas educativos se están introduciendo prácticas neoliberales bajo las lógicas de la Nueva Gestión Pública, que erigiéndose como proyectos de identidad (Thomas y Davies, 2005), están favoreciendo un proceso de desprofesionalización docente (Anderson y Cohen, 2015). El profesorado se sitúa en el seno de una institución postburocrática, que se adentra en la subjetividad profesional y persigue un docente performativo, despolitizado, pragmático y vacío (Tenti, 2009; Luengo y Saura, 2013). La escuela, en esta lógica, adquiere sentido bajo un compendio de teorías economicistas que poco se relacionan con finalidades de igualdad, equidad y justicia social. En consecuencia, se antoja necesario re-pensar el sentido de la educación (Planella, 2014) para acercarla de nuevo a fines progresistas (Bruner, 2006). Para ello es fundamental el desarrollo de estrategias de resistencia. Anderson y Cohen (2015) entienden que la resistencia se desarrolla desde un nivel individual (vigilancia crítica) hasta el establecimiento de alianzas colectivas (contra-públicos), cuya finalidad es influir en la configuración de las políticas (Saura y Muñoz, 2016).

REFERENCIAS

- Achinstein, B. y Ogawa, R. (2006). (In)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63.
- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85).
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146.

- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities, *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: alianza.
- Deleuze, G. (1990). *Post-scriptum: sur les sociétés de contrôle. Pourparlers*. París: Minuit.
- Engel, L. C. (2015). Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Forés, A. y Novella, A.M. (coord.) (2013). *7 retos para la educación social. Reinventarse como profesionales de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gee, J.P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. New York, NY: Routledge.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: A new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223.
- Hargreaves, A. (2000). Una profesión paradójica: La docencia al comenzar el siglo. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 2, 181-196.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

- Kelchtermans, G. (2004). Continuing Professional Development for Professional Renewal: Moving Beyond Knowledge for Practice. En C. Day y J. Sachs (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Perold, M.; Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.
- Planella, J. (2014). *El oficio de educar*. Barcelona: Editorial UOC.
- Saura, G. (2015). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Saura, G. y Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 43-72.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management, Administration & Leadership*, 39, 646- 657.
- Steger, M. B. y Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo: una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial.

- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (p. 42). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI).
- Thomas, R., y Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Verger, A.; Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27), 1-27.
- Wood, D. R. (2011). And then the basals arrived: School leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 475-497.

LOS PROCESOS DE CAMBIOS, PROYECTOS PARALELOS EN EDUCACIÓN Y EN LA SOCIEDAD

Ismael Cabero i Fayos

Dpto. de Didáctica de las Matemáticas. Facultad de Magisterio.

Universitat de València

ismael.cabero@uv.es

Aitor Alfonso Castelló

Licenciado en Ciencias Matemáticas.

Profesor de Matemáticas de Secundaria y Bachillerato

rotiaosnofla@gmail.com

Resumen:

Hay infinidad de motivos por los cuales los sistemas educativos están inmersos en un proceso de cambio. Estos procesos no han de ser una mera reestructuración del sistema educativo o de la metodología docente, sino que han de tener en cuenta una visión global impulsando los mismos cambios que se producen en la escuela en diferentes y amplios campos sociales.

Los cambios influirán en decisiones técnicas, así como en otras dimensiones como la moral y política. Se tendrá que acceder a un pluralismo crítico que aporte soluciones y ayude a aceptar las diferentes propuestas que conlleva de manera intrínseca un cambio en la educación.

La presente ponencia intenta contribuir a desarrollar, desde un punto de vista amplio, dinámicas de funcionamiento en la reinterpretación de los fenómenos educativos.

Palabras clave: Educación, sociedad, política, proceso de cambio, pluralidad

1. Introducción

El mejor tesoro de una sociedad son las generaciones jóvenes, aquellas que permiten pensar en el futuro y en el progreso. La juventud actual seguramente tiene las mismas virtudes y defectos que las de antaño, lo que realmente ha cambiado es el mundo en el que se desarrollan, un mundo globalizado y, sobre todo, volátil (la famosa sociedad líquida de Bauman).

Todo esto ha generado la necesidad de debatir la inclusión de ámbitos relacionados con el mundo hipertecnologizado en el que vivimos, por eso la acción educativa debe marcarse como uno de sus objetivos esenciales conseguir que el alumnado participe adecuadamente en estos entornos, marcados por la era digital.

En este contexto, los sistemas educativos se encuentran en un momento de redefinición y renovación a todos los niveles, poniendo su foco en la transformación y adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad tecnológica mencionada (Gómez-López y Cano, 2011).

Sin embargo, sería un error considerar que el *único* reto que debe afrontar la escuela del siglo XXI es la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas para mejorar la gestión y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC no son un fin sino más bien un medio. La mejora escolar canalizada en *cambios educativos* que se viene reclamando en diferentes foros desde hace algunas décadas pasa, en realidad, por la optimización de estructuras y procesos que ayuden a una enseñanza eficaz y a unos aprendizajes sostenibles.

Aún teniendo muy presente que las propuestas sobre los cambios y/o mejoras educativas a menudo rozan los confines de la utopía, esta ponencia pretende, de manera modesta, difundir los conocimientos que hoy tenemos

sobre los cambios educativos y las mejoras escolares. Y lo llevamos a cabo teniendo muy presente que entendemos el binomio “cambios-mejoras escolares” como un elemento de las ciencias sociales que permite razonar, interpretar y transformar estados de cosas, acciones y hechos educativos en elementos con significación intrínseca al ámbito de realidad *educación*, que es enseñable e investigable atendiendo a criterios de metodología e investigación.

Nuestra intención de desarrollar un debate que aporte opiniones, actitudes y que concrete finalidades de la educación que nos ayuden a determinar, optimizar y redefinir dimensiones de intervención pedagógica; sin olvidar que, en cierta manera, no hay debate lo suficientemente eficaz como para resolver definitivamente los obstáculos referidos a las prácticas de la enseñanza, a los problemas de aprendizaje, y quizás mucho menos para concretar axiológicamente los fines que puedan “salvar” a la educación de algunos de sus males.

De esta manera, “lo máximo a lo que aspiramos (...) es a incrementar las posibilidades efectivas de las acciones de formación (...) mediante el recurso al conocimiento de los procesos, factores y criterios o normas fundamentales de la acción” (Romero Pérez, 2004, p. 110), puesto que una ponencia como esta se inscribe en un posicionamiento de las ciencias sociales según el cual *educar* es, esencialmente, aquello que, en el proceso de intervención pedagógica, facilita la adquisición de un conjunto de elementos que capacitan a quien es educado para decidir y desarrollar un proyecto personal de vida que le ayude a construirse a sí mismo.

2. Los intentos de mejora reestructuracionistas

Desde los postulados más reestructuracionistas de las ciencias sociales se ha venido defendiendo durante el siglo XX y los inicios del XXI que los procesos de mejora deben circunscribirse a profesorado y escuela.

De esta manera, sus estudios sobre las prácticas docentes terminan considerando que estas prácticas disponen de un potencial revolucionario para mejorar la escuela. No obstante, en este punto de vista reestructuracionista, “paradójicamente, la teoría sobre el cambio es la de conservar el esquema actual de la razón que ordena los objetos de la reflexión y la acción. (...) Lo contradictorio de este enfoque social es que la preocupación por el cambio se termina convirtiendo en un eje de producción de variaciones de lo que ya existe” (Tröhler y Lenz, 2015, p. 28).

Peterson, McCarthey y Elmore (1996, p. 19) ya lo advirtieron hace más de veinte años: “hay que cambiar la práctica docente y eso es un problema de aprendizaje, y no un problema de organización”.

Aceptando sus buenas intenciones, las transformaciones educativas derivadas de los cambios organizativos no se han demostrado eficaces ni articuladas en consonancia con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esencialmente porque, a menudo, han terminado limitándose a meras reivindicaciones retóricas reducidas a cambios en los diseños curriculares.

Tal y como reconoce Bolívar (1999), lo relevante es tener en cuenta que “reestructurar” no es lo mismo que *enculturar*. Y autores como Fullan (2002) destacan que reestructurar la educación no es igual a reculturar, porque, en el segundo caso, lo que se propone es poner en duda los preceptos pedagógicos y/o las metodologías del profesorado para que estos docentes puedan cambiar sus actitudes, hábitos y creencias.

Si bien es cierto que la educación es una acción o proceso intencionado (y desarrollado, por consiguiente, por profesorado y alumnado), no lo es menos que la acción pedagógica es un *hacer* (y no “solo” un pensar), ya que interviene en entornos sociales y educativos específicos. Por eso todo proceso educativo (y aquí se incluyen los cambios y las mejoras de las que hablamos en la ponencia) se advierten y se desarrollan mediante fenómenos reflexivos que indagan, evolucionan y formalizan la acción educativa como una serie de

fenómenos de la comunicación humana. Ignorar este ha alejado del éxito a algunas de las peticiones en forma de mejora educativa desarrolladas en diferentes lugares del todo el mundo durante las últimas décadas (mejoras educativas como el *Halton Project* –Canadá–; *Improving the Quality of Education for All* –USA– o el *Dutch National School Improvement Project* –en Países Bajos).

Se trata de programas en los que, por un lado, los niveles de aula y escuela no se interrelacionaban ni se enriquecían desde una perspectiva recíproca y, por el otro, se basaban en unas teorías del cambio subordinadas a las normas y a los valores preestablecidos por la abstracción de los modelos del sistema (Tröhler y Lenz. 2015); es decir, las prácticas reivindicadas como modelo de *cambio* terminaron siendo elementos analíticos al servicio de la concreción de las clasificaciones, grados, escalas, etc. “de aquello que ya existía como representaciones de las materias de la escuela, es decir, reivindicaban unos patrones existentes en la ordenación de la administración del aula y, por lo tanto, terminaban promoviendo aquello que querían combatir” (Kemmis, 2009, p. 45).

Otro de los problemas nucleares de estos programas excesivamente basados en los estudios sobre las habilidades/capacidades del profesorado resultó ser que “para enmendar errores sociales se partía del supuesto de la desigualdad cuando el objetivo era promover sistemas educativos igualitarios” (Hopkins, 2007, p. 54). Ya lo evidenció Rancière (2004): empezar por la desigualdad para llegar a la igualdad en realidad es una visión de la igualdad como desigualdad.

En definitiva, los programas educativos basados en meros postulados reestructuracionistas ignoran la vertiente multidimensional del *cambio*, pues, si aspiramos a que un sistema educativo mejore, se hace necesario fomentar procesos de cambio en el nivel de la sociedad en su conjunto (más allá de los muros escolares, por lo tanto).

Aunque se puedan marcar unas prioridades específicas concretas meramente educativas, solo la aspiración al cambio global es intrínseca a la mejora escolar (Ball y Forzani, 2007): se necesitan promotores del cambio internos, pero también externos, de tal manera que “las escuelas no sean consideradas solo objetos de inclusión de normativa y metodologías en cuanto al cambio, sino que se conciban como punto de inflexión de proyectos extensibles a otros ámbitos de la sociedad” (Peretz, Kleeman, Reichenberg, y Shimoni, 2013, p. 20)

Una gran parte de los programas reestructuracionistas no tenían presente que el análisis de las actividades identificadas en la acción educativa colaboran en la determinación de otros aspectos (de la sociedad).

Por lo tanto, hay que evidenciar que, cuando reivindicamos *cambios*, no solo distinguimos cosas que funcionan y cosas que no funcionan, no solo nos centramos en aquellas habilidades del profesorado que puedan canalizar en cambios, ni nos tenemos que limitar a analizar la actitud y los intereses del alumnado, sino que, y esto es lo más relevante, la pedagogía y la política deben avanzar hacia concreciones de rasgos propios de la sociedad: las mismas actividades que se desarrollan en el ámbito educativo se deben fomentar para muchas otras disciplinas. Al fin y al cabo, el camino de los cambios se inicia en el análisis de las proyecciones que permiten a cualquier sociedad reestructurar sus finalidades.

Proponer cambios requiere fijar planteamientos pedagógicos y políticos que centren los paradigmas de la transformación en confeccionar estrategias de mejora y ejecución de competencias adecuadas, esto es, disposiciones internas y externas al campo educativo que construyan nuevos ámbitos de educación.

Un cambio debe ser capaz de transformar un contenido antropológico en ámbito de educación; y pensamos que lo debe llevar a cabo en base a tres dimensiones:

- Método: es la estructuración de procedimientos y recursos para alcanzar los objetivos propuestos por el cambio.
- Modelo: la información que analiza, instruye y guía la intervención pedagógica propuesta.
- Programa: se trata de la regulación de los condicionantes estructurales de la intervención, enmarcada en un espacio y momento predeterminados.

En cierta manera, se pueden plantear cambios vinculando las creencias, las ideas y los hechos, estableciendo relaciones entre “elección-decisión-pensamiento” de manera que lo propuesto proyecte *lo educacional* hacia un desarrollo psico-social mediante hábitos operativos que tomen forma en acciones educativas concretas.

Se trata, ni más ni menos, de plantear nuevas dimensiones de lo educativo “bajo una acción controlada y sistematizada por la acción controlada y mediada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencie entre conocer, enseñar y educar” (Tourrián, 2014, p. 17).

3. Estrategias y propuestas de cambio a partir de cuatro dimensiones

Hay que hacer constar que no existe *un único* camino para producir y ejecutar cambios en la educación (Joyce, 1991; Maturana y Wang, 2014).

Más allá de la base tanto conceptual como en forma de decisiones políticas y pedagógicas que toda propuesta de petición de cambio asume, hay un conjunto de elementos que hacen que si un sistema educativo mejora lo haga, básicamente, porque entiende que la sociedad es el núcleo del cambio. Es por ello que Elmore (2010) asevera que los cambios en educación tienen más posibilidades de ser efectivos si son capaces de proponer prácticas

pedagógicas integradas en avances sociales; de lo contrario “la grandilocuencia del discurso político resta lugar a la practicidad del día a día del aula” (Kirkwood y Kirkwood, 2011).

Todo cambio necesita estar basado en pautas y marcos de acción que distingan la relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes participantes.

Como muy bien apunta Pippin (1997), la actividad educativa se puede considerar “educativa” porque tiene el objetivo de formar y articula el significado a los criterios de uso habitual del término, de la misma manera que otro ámbito o ente que se defina y sea comprensible. Por eso el hecho de demandar y proponer cambios educativos debe, previamente, discernir y vincular la definición a la finalidad.

La exigencia de cambio queda delimitada en la medida en que, quien lo plantea, haya previsto que se cumplan los criterios de uso de aquello que hay que mejorar, y, en último término, también tenga en cuenta la intención de preservar la finalidad “de educar”.

En función a todo lo que hemos visto hasta ahora, se puede afirmar que una escuela no es una isla, por eso las estrategias de cambio deben asumir que la escuela se ve condicionada por su contexto y, a la vez, la escuela debe tener un impacto en la sociedad de tal manera que “la mejora escolar debe ser entendida como un proceso complejo en el que se entrelazan factores pedagógicos, condicionantes políticos y circunstancias institucionales que afectan e inciden en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje” (Murillo y Krichesky, 2014, p. 81). Por eso en el apartado cuarto de la presente ponencia propondremos abordar la mejora escolar desde parámetros circunscritos a la realidad específica de la comunidad para, de esta manera, optimizar las posibilidades de éxito de cualquier intento de mejora escolar.

Los cambios deben plantearse en función de cuatro dimensiones.

En primer lugar, hay que tener en cuenta una serie de decisiones técnicas, identificadas con pautas y normas que son consecuencia del propio

proceso de cambio y que se determinan en función de cómo se encuentre la educación en el contexto que anhela promover cambios.

En segundo lugar, es inevitable hacer frente a decisiones morales, que no remiten a decisiones exclusivamente pedagógicas sino a una confrontación de ámbitos diversos respecto de la vida y proyectos de la ciudadanía. Hablamos de la resolución de la reestructuración que las personas hacemos de nuestras exigencias, en consonancia con las relaciones que se nos presentan en la realidad en cada ámbito de nuestra existencia.

En tercer lugar se encuentran las decisiones políticas, que deberían primar el bien común bajo el criterio de prioridad. El objetivo anterior a las decisiones políticas será explicitar las demandas de mejora para concretar, a partir de marcos legislativos y partidas presupuestarias, los cambios que se pretenden instaurar.

Y, en última instancia, tenemos las decisiones técnicas propias del conocimiento científico-tecnológico: en el caso de la educación, se enfrenta a problemas que tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación¹. Hablamos de un conocimiento que debe gozar de verosimilitud y tiene que ser contrastado, ya que “no hay una acumulación progresiva de conocimiento porque la contrastación no garantiza su rendimiento futuro” (Touriñán y Sáez, 2015, p. 167).

Cuando se pretende introducir cambios se debe incidir en estas cuatro dimensiones con la finalidad de analizar y modificar el entorno del desarrollo humano para hacer frente a esa responsabilidad compartida llamada educación, condicionada en cada contexto específico por la diferencia entre acontecimientos, acciones y decisiones que nos deben identificar y con las que nos tenemos que identificar en cada caso.

¹ En el caso de la educación, como señalan Touriñán y Sáez (2015, p.271) “tan urgente como la investigación *en* la disciplina es la investigación *de* la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del cambio como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que en ocasiones se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina)”.

Al fin y al cabo, tal y como veremos en el último apartado, determinar y promover una serie de cambios es ejecutar acciones educativas concretas, esto es, generar prácticas pedagógicas que vinculen cada caso de valor con uno o varios problemas detectados específicos en el sistema educativo, con la finalidad de generar la experiencia sentida del valor del cambio.

4. Estrategias concretas de cambio

A lo largo de la ponencia se ha evidenciado que exigir, planificar y ejecutar un cambio referido al campo de la educación es una manifestación concreta de nuestro sentido del deber, que podemos entender como un conjunto de exigencias internas y/o externas, estratégicamente detectadas y libremente asumidas, a partir de las cuales los ámbitos competentes (pedagogía y política) toman decisiones (técnicas, morales, políticas y tecnológicas). Y solo será viable desde la aceptación del pluralismo, un pluralismo donde la complementariedad y la sinergia se deben erigir como el conducto más fecundo en la investigación de las realidades educativas.

Hablamos de una pluralidad que nos aporta perspectivas en forma de soluciones concretas y que nos permiten contar con un contexto de referencia comprensivo, diverso y complementario. Incluir el pluralismo en pedagogía implica asumir que las realidades sobre el objeto de estudio, la educación, pueden ser analizadas mediante métodos distintos

Todo esto nos ayuda a aceptar que los cambios necesarios en la educación de hoy no provienen de un solo método de conocimiento ni de un único procedimiento general privilegiado de saber sobre la realidad, por eso la Teoría de la Educación y la Pedagogía, como sustratos generales de la ciencia educativa, sirven para analizar y explicar los distintos métodos generales, sean reductivos, inductivos, cuantitativos, cualitativos etc.

Demandar cambios presupone e induce una voluntad crítica en relación a los procesos educativos y a la organización y eficacia del sistema educativo; esa voluntad crítica es un primer paso hacia la innovación y hacia la ejecución de otros paradigmas educativos.

También facilita el poder alcanzar un conocimiento más sólido de los factores históricos, sociales y económicos que, a su vez, repercuten en los fenómenos educativos y les otorgan sentido y dirección. Sin olvidar que aportan análisis sobre las deficiencias contrastadas del sistema educativo, que sirven como génesis a los proceso de renovación.

Algunas de las estrategias concretas de cambio que proponemos son:

- Determinar equilibrios entre las iniciativas de cambios locales y las exigencias de mejora centralizadas.
- Aplicar mecanismos de rendición² de resultados pedagógicos adecuados.
- Establecer criterios para elegir y adaptar las presiones de reforma que plantean las administraciones públicas.
- Centrarse en lo que sucede en las aulas.
- Fomentar una cultura positiva hacia el aprendizaje y la enseñanza.
- Articular unos sistemas educativos en los que los centros dispongan de suficiente autonomía para innovar y ser selectivos cuando necesiten ajustarse a los cambios externos (para sus necesidades internas).
- Esforzarse en la organización de los recursos disponibles en el centro de cara a los procesos de mejora.
- Respetar y fomentar la capacidad local de los centros.
- Desarrollar expectativas y pautas culturales compartidas entre los miembros dela comunidad escolar.
- Invertir en el desarrollo personal y profesional de las personas.

² En este sentido, conviene tener presente que para que las escuelas puedan responder a las peticiones de una rendición de cuentas externa previamente deben desarrollar rendiciones de cuentas internas (Murillo y Krichesky, 2014).

-Fomentar el desarrollo de la investigación educativa, puesto que es necesaria para la política educativa y para la innovación: la investigación educativa se preocupa de la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, y lo hace con el propósito de que sirvan para la comprensión de los procesos educativos y para la mejora de la educación.

Este conjunto de propuestas son susceptibles a ser puestas en marcha de diversas maneras, pues debe ser la interrelación entre método, objeto de conocimiento y finalidad quien determine la manera de llevarlas a cabo en cada contexto concreto. Cada lugar, cada escuela y cada aula necesitan de unas tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

Lo que hemos propuesto contribuye a desarrollar sistemas, prácticas, tareas y dinámicas de funcionamiento que refinan la interpretación de los fenómenos educativos: los cambios ofrecen nuevas categorías, perspectivas y experiencias vivenciales que nos deben permitir evolucionar hacia una enseñanza de más calidad.

Y si esto es posible es porque la educación es un objeto de análisis genuino que, a pesar de ciertas injerencias políticas totalmente desafortunadas, permite generar conceptos propios del ámbito³: las intervenciones, bajo el paraguas de lo que hemos convenido en llamar *cambios*, requieren crear principios de intervención pedagógica que establecen vinculaciones y prescriben pautas validadas a partir de las propuestas que se presentan.

Concluiremos esta ponencia reconociendo que nuestra (modesta) propuesta se basa en una serie de postulados y conocimientos concretos, y,

³ Nos posicionamos, aquí, a favor de una concepción autónoma de la educación. Hay, no obstante, corrientes pedagógico-sociales que entienden que la educación no es un objeto de estudio genuino y que, por consiguiente, solo es una actividad práctica humana más. Desde nuestro punto de vista de la defensa de la autonomía de la educación el conocimiento principal es el de los objetivos y los medios implicados en el proceso; desde el otro posicionamiento, el conocimiento nuclear sería el de los “fines deseables”.

como muy bien recordó Popper, todo conocimiento (y el pedagógico no es una excepción) no ofrece garantías de certeza absoluta.

La educación debe ser observada y analizada desde la complejidad inherente a la misma, desde la dificultad del ser humano y de todos los elementos que lo componen. Las “no garantías” del conocimiento a las que aludíamos anteriormente nos llevan a admitir que nuestra ponencia es humana y, por ello, es limitada; como es evidente, no está en posesión de *la* verdad, por eso no es más que un conjunto de aportaciones incesantes y críticas que se identifican con el ejercicio de objetivos y con la asunción de tareas cuya instauración en la escuela requieren de competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

No obstante, esperamos que pueda sumar un poco de claridad a algunos de los debates apasionados, pues concede interés y aporta propuestas a uno de los temas de significación social que más preocupan en las sociedades actuales.

Referencias bibliográficas:

- BALL, D. L. y FORZANI, F. M. (2007). What Makes Education Research Educational? *Educational Researcher*, 36(9), 529-540.
- BERETZ, M.; KLEEMAN, S.; REICHENBERG, R. y SHIMONI, S. (2013) (comps.). *Educators as members of an evolving profession*, pp. 9-24. Lanham, MD: Mofet Institute and Rowman&Littlefield Education.
- BOGOTTCH, I, y SHIELDS, C. M. (Eds.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- ELMORE, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.

- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- GÓMEZ-LÓPEZ, J. y CANO, J. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades. *Contextos Educativos*, 14, 67-83.
- HOPKINS, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potencial of system leadership*. Buckingham: Open University Press.
- KEMIS, S. (2009). Researching educational praxis: spectator and participant perspectives, en *Research in Educational Praxis Symposium. Faculty of Education, Utrecht University of Applied Sciencies*, The Netherlands, October 7.
- KIRKWOOD, G. y KIRKWOOD, C. (2011). *Living Adult Education. Freire and Scotland*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MATSURAMA, L. C. y WANG, E. (2014). Principals' sensemaking of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), 1-37.
- MURILLO, F. y KRICHESKY, G. (2014). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas, *REICE*, 13(1), 69-102.
- PETERSON, P.; MCCARTHEY, S. y ELMORE, R. (1996). Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1), 119-153.
- PIPPIN, R. B. (1997). *Idealism as Modernism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROMERO PÉREZ, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. (2015). *La mirada pedagógica*. A Coruña: Andaviara.
- TRÖLHER, D. y LENZ, T. (comps.)(2015): *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*. Barcelona: Octaedro.

INSERCIÓN PROFESIONAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL. LOS HUERTOS ECOLÓGICOS

Rita Ros Perez -Chuecos
M^a Ángeles Hernández Prados
Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos
Universidad de Murcia

Resumen: El presente trabajo proporciona un programa de inserción profesional para personas en riesgo de exclusión. A través de esta herramienta de inserción social y laboral se pretende fomentar el uso y desarrollo de huertos ecológicos en usuarios con discapacidad intelectual. El objetivo es hacer de puente entre su entorno habitual y la inserción profesional de este colectivo y favorecer la adquisición de valores que motiven a los usuarios a participar de forma activa en el ámbito de la agricultura ecológica.

Palabras clave: integración social, inserción profesional, discapacidad intelectual

1.INTRODUCCIÓN

A pesar de la sensibilización social hacia la diversidad de forma general, pero especialmente hacia la asociada a la discapacidad en cualquiera de sus modalidades, y del arduo trabajo que desde las instituciones públicas y privadas se llevan a cabo para eliminar las barreras que obstaculizan la integración socio-laboral de estas personas, aun persisten ámbitos de marginación y exclusión. Las estadísticas demuestran que algo más de una cuarta parte de las personas con discapacidad en edad de trabajar forman parte del sector activo del país (Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia-EDAD, 2008).

Somos conscientes de las dificultades que atraviesa una persona de discapacidad intelectual para adentrarse en el mercado laboral, especialmente porque tal y como afirma Martínez-Huerta (2010):

la exclusión del ámbito productivo no se debe a la falta de sensibilidad o tolerancia hacia este grupo social, sino que es consecuencia de la lógica operativa del sistema de producción capitalista, el cual promueve una continua competencia y por ende segrega a aquellos que no cumplen las expectativas dominantes de la eficiencia laboral (p.3)

En un intento de romper esa visión capitalista de las empresas y favorecer la inserción laboral del colectivo con discapacidad, a partir finales del siglo XX, los Estados de Bienestar, presionados por las reivindicaciones políticas que tratan de romper la relación que se establece entre discapacidad y enfermedad, desarrollaron una serie de medidas para fomentar la contratación de personal con discapacidad como los subsidios para empresas, la creación de microempresas y programas de capacitación laboral y

talleres protegidos (Bustos y Sieglin, 2008).

Paralelamente comienzan a emerger Asociaciones sin ánimo de lucro como la Fundación Privada MAP integrada por profesionales, padres y familiares de personas discapacitadas y personas identificadas con la labor social de la Fundación que ha impulsado el Centro Especial de Empleo MAP con la finalidad de formar y educar a las personas con minusvalías para su integración en el ámbito laboral y mantener en actividad a los que, por sus condicionantes, no pueden acceder a la empresa ordinaria.

La necesidad de abrir nuevos y atractivos programas a este colectivo es una realidad que no debemos obviar. Por ello, aprovechamos este foro de inclusión laboral de las personas con enfermedad mental y/o drogodependencia, para presentar el diseño de un programa de inserción laboral de huertos ecológicos para personas con discapacidad intelectual, con un grado de minusvalía reconocido igual o superior al 33%, con edades comprendidas entre 20 y 40 años.

2. PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL. HUERTO ECOLÓGICO.

2.1 Fundamentación

Los huertos comunitarios posibilitan el autoabastecimiento de productos frescos y saludables contribuyendo no sólo a la mejora de la agricultura ecológica sino también a proporcionar espacios de aprendizaje y de interacción social. Existen variedad de usos y aplicación de los huertos ecológicos. Algunos de ellos son:

Huertos Corporativos, promovidos por empresas u organizaciones con fines de marketing y comunicación o con fines dotacionales al servicio de los empleados o la comunidad sobre la que se asientan. Es una iniciativa muy interesante a nivel de promoción por las connotaciones "verdes" y sociales, lo que plantea para las empresas muchos beneficios: mejorar la imagen de la empresa, hacer visible el compromiso de la empresa con la sociedad y el medio ambiente... .

Huertos didácticos: son instalaciones promovidas por los centros educativos cuya finalidad es aprovechar los múltiples beneficios didácticos y curriculares como por ejemplo; favorecer el contacto con la tierra y los procesos ambientales, favorecer el desarrollo de la autonomía personal, actitudes y hábitos de responsabilidad ambiental así como un recurso didáctico transversal a todos los niveles. En la Región de Murcia se está llevando a cabo un proyecto denominado "Educación Agroecológica y Ecodesarrollo". A través de huertos escolares ecológicos trabajan sus conexión con la Educación para la salud y sus beneficios en los comedores escolares. Según Larrosa (2013) existen un total de 80 centros que tienen un huerto escolar en funcionamiento. La finalidad de estos programas educativos es ayudar a generar hábitos de consumo éticos, justos y saludables, tanto en las generaciones actuales como en las futuras.

Huertos terapéuticos: son espacios de actividad saludable promovidos por centros asistenciales u otros organismos similares, por los grandes beneficios que el contacto con la tierra, las plantas y su cultivo tienen para los usuarios. Entre otros beneficios destacan: aumentar el autoestima, estimulación de los sentidos, fomentar la autorrealización....Un ejemplo de ello es la investigación de Sánchez *et al* (2015) donde

trabajan cuidados psiquiátricos a través de un taller de jardinería como terapia para ello. Consideran el taller de jardinería como un instrumento terapéutico para promover el bienestar y satisfacer la necesidad básicas de recrearse y distraerse, mejorar la calidad de vida del enfermo mental crítico así como fomentar su bienestar mediante el uso de actividades de ocio.

Y huertos de integración social. Están promovidos por asociaciones u organismos implicados en la creación de oportunidades para colectivos conflictivos, discriminados o marginales. Cultivar la tierra no es sólo una oportunidad para el auto consumo y una oportunidad de inserción laboral sino que, de su día a día, son muchos los beneficios indirectos que se obtienen de realizar esta actividad en un marco de participación y colaboración: Fomentar el respeto, la solidaridad, la cooperación, el autoestima, la autorrealización. Aznar (2014) presenta un análisis de huerto urbano ecológico como forma de integración de personas en situación de exclusión social, mediante la participación activa en las tareas del huerto, desde su planificación y diseño hasta su trabajo diario. Bonilla (2015) recoge un proyecto de Agricultura Urbana Participativa en Quito dirigido a mujeres y hombres interesados en aprender sobre agricultura urbana como medio de inserción social. El objetivo es sembrar productos orgánicos; a centros de rehabilitación social para que ésta actividad forme parte de una terapia ocupacional y posteriormente se convierta en una fuente de empleo; a centros de atención de personas con discapacidad; a centros de acogida a niños, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. Buil (2012) realiza una investigación denominada “Eco-huerto de Balbi”: huerto social como espacio para la reinserción y convivencia orientado a las personas presas o que han pasado por un proceso de privación de libertad. Este proyecto surge en el seno de la asociación P.I.S.O. Organización que surgió en 1998 tras la amplia demanda social de este colectivo. El sustento de este proyecto fue crear un puente de unión entre la vida en prisión y los primeros contactos con el exterior con dos objetivos como proceso de reinserción socio-laboral y como desarrollo integral de la persona.

Dentro de los diversos huertos ecológicos nuestro programa de inserción socio laboral para personas con discapacidad intelectual se enmarca dentro de los programas de huertos terapéuticos y de integración social.

2.2 Objetivos

Ayudar a las personas con discapacidad intelectual en el conocimiento de los huertos ecológicos como ámbito de inserción laboral.

- ☐ Adquirir las tareas agrícolas de trabajo en la huerta
- ☐ Conocer las técnicas de cultivo y comportamiento de las plantas en la agricultura ecológica.
- ☐ Realizar trabajos prácticos encaminados a los talleres.
- ☐ Conocer algunos aspectos relacionados con el huerto ecológico: cuidado del suelo, los vegetales y animales del huerto.
- ☐ Manejar distintos instrumentos y herramientas de uso cotidiano en el huerto

Fomentar la adquisición de valores que motiven a los usuarios a participar de forma activa en el ámbito de la agricultura ecológica.

- ☐ Conseguir una mejor relación con el entorno que les rodea a partir de un cambio de actitudes y valores en los usuarios/as.
- ☐ Valorar las relaciones entre el medio natural y las actividades humanas
- ☐ Aplicar conocimientos adquiridos a la vida cotidiana.
- ☐ Habituar a una vida saludable al aire libre y a realizar actividades productiva.

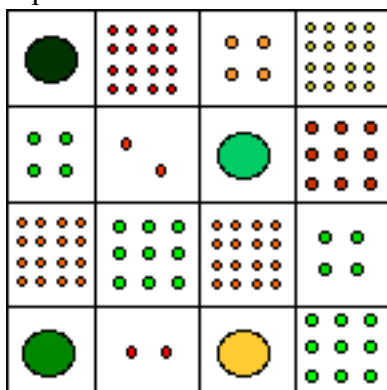
2.3 Metodología

Como metodología didáctica, consideramos fundamental utilizar dos métodos de trabajo: Aprendizaje significativo y el método de análisis.

El *aprendizaje significativo* lo conseguiremos a través de dos vías: el descubrimiento y la memorización comprensiva, fin al que se llega mediante este método (por ejemplo, los usuarios participantes descubrirán la respuesta de las plantas a ciertas condiciones). Para ello se aportarán de manera lógica y secuencial los contenidos, con los que el usuario pueda relacionar los anteriores conocimientos, para adquirir otros nuevos, que en ocasiones reemplazarán a los anteriores o a un sistema antiguo de aprendizaje. Los contenidos estarán adecuados al nivel de desarrollo del grupo y del usuario en cuanto a su capacidad y competencia cognitiva. La manera de trabajar será una combinación de trabajo tanto individual (para la elaboración del cuadernillo) como grupal (en el huerto).

El otro método de trabajo didáctico empleado será el de *análisis*. Los usuarios participantes observarán o analizarán el comportamiento de las plantas según se vayan desarrollando, descubriendo enfermedades o plagas aparecidas, y darán explicación a las diferencias que se produzcan en las características de las plantas ocasionadas por los distintos tratamientos (falta o exceso de agua, escarda, aporte de nutrientes, etc.).

Esto se trabajará a través del Square Foot Gardening. Es la práctica de planear un huerto en cuadros, consiguiendo en un espacio pequeño el uso intensivo del suelo disponible. El método combina conceptos de la horticultura ecológica, haciendo hincapié en el compost, las camas de tierra levantadas del suelo y la atención biointensiva a un área reducida y bien definida. Los partidarios de este método aseguran que es muy apropiado para áreas con suelos pobres, jardineros novatos, huertos escolares y como actividad para personas con alguna discapacidad.



Huerto a cuadros, método Square Foot Gardening

El método utiliza una caja con fondo, abierta por encima, conteniendo una cantidad fija de tierra que se divide con una rejilla en varias secciones cuadradas. Para aumentar la variedad de cultivos a lo largo del tiempo, en cada cuadrado se sembrará un tipo de planta diferente; el número de plantas por cuadrado dependerá del tamaño de cada una. Así, una planta de tomate puede ocupar un cuadrado entero, pero hierbas como el orégano, albahaca, menta o fresa puedan plantarse en grupos de cuatro o hasta dieciséis en el caso de rábano. Las plantas altas o escaladoras (enredaderas) como el maíz o las alubias pueden plantarse en la línea norte para no dar sombra a otras plantas y sujetarse con redes o cuerdas.

Entre las principales actividades a desarrollar proponemos:

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDADES
Ayudar a las personas con discapacidad intelectual en el conocimiento de los huertos ecológicos como ámbito de inserción laboral.	Adquirir las tareas agrícolas de trabajo en la huerta	Iniciando la huerta
	Conocer las técnicas de cultivo y comportamiento de las plantas en la agricultura ecológica.	Técnicas de cultivo Plantas ecológicas
	Realizar trabajos prácticos encaminados a los talleres.	Las semillas Sembrar y plantar
	Conocer algunos aspectos relacionados con el huerto ecológico: cuidado del suelo, los vegetales y animales del huerto.	Preparado y mantenimiento de terreno Lombrocopostera
	Manejar distintos instrumentos y herramientas de uso cotidiano en el huerto	Conocer las herramientas

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDADES
Fomentar la adquisición de valores que motiven a los usuarios a participar de forma activa en el ámbito de la agricultura ecológica.	Conseguir una mejor relación con el entorno que les rodea a partir de un cambio de actitudes y valores en los usuarios/as en la huerta.	Iniciando la huerta Mi agenda Mi diccihuerto
	Aplicar conocimientos adquiridos a la vida cotidiana.	Importancia del agua en la tierra El sol
	Habituarse a una vida saludable al aire libre y a realizar actividades productiva.	Técnicas de secado de plantas aromáticas Criadero de insectos
	Valorar las relaciones entre el medio natural y las actividades humanas	Botellas decoradas

2.4 Recursos

Recursos materiales:

- ☐ Un cuadernillo de trabajo individual para cada participante, para el seguimiento de las actividades y aprendizajes.
- ☐ Herramientas básicas horticultura (paleta, rastrillo.....).
- ☐ Equipamiento básico horticultor (ropa trabajo, calzado, guantes,...).
- ☐ Tierra vegetal + compost (en la fase inicial). Estiércol en fases posteriores.
- ☐ Camas de cultivo y Mesas de cultivo. (Existen modelos de "huertos ecológicos" elevados del suelo unos 60 cm., que conjuntamente con una adecuada disposición de los bancales, con pasillos accesibles y sin barreras arquitectónicas, constituyen la base de una correcta adaptación para minimizar cualquier tipo de discapacidad).
- ☐ Invernadero, semillero, agua, depósito para residuos, bancos para descansar.

Recursos Humanos

- ☐ Un Trabajador Social, dos Educadores Sociales y técnicos superiores en Integración Social.

Recursos espaciales

- ☐ El Terrero para la realización del taller es una parcela situada que ha dejado en servicio el Ayuntamiento de Murcia destinada a la creación del Huerto Ecológico.

3. CONCLUSIÓN

Son muchos los artículos que describen programas de iniciación profesional en el ámbito de los huertos ecológicos destinados a alumnado con distintos grados de

discapacidad. Algunas recomendaciones que se desprende del análisis y consulta de algunos de ellos es la preferencia a trabajar en pequeños grupos de alumnado y desde equipos interdisciplinarios, con espacios de tutoría y de formación profesional específica (González y Vallejo, 2008).

Los programas profesionalizados de discapacidad y naturaleza (jardinería, huerto ecológico, charcas naturales,...) además de las ventajas asociadas al incremento de las posibilidades de inserción laboral, actúa como recurso terapéutico, pudiendo emplearse también, como intervención de terapia ocupacional. El trabajo en personas con discapacidad mejora la autoestima, su valoración social, así como la mejora de la calidad de vida de este colectivo (Alomar, 2004, Jenaro y Bagnato, 2006).

Además de promover la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual, se deben atender a nuevos retos y desafíos en la lucha por la equidad en el puesto laboral. En esta línea, Peña y Durán (2016) reconocen que el interés por los aspectos de justicia organizacional en esta población es bastante escaso por no decir inexistente, siendo necesario reconocer a las personas con algún tipo de discapacidad como agentes de compromisos, deberes y derechos laborales.

También resulta fundamental velar por la calidad y satisfacción laboral de las personas con discapacidad. Algunos estudios ponen de manifiesto que los recursos y apoyos social ayudan a mejorar el bienestar laboral de los trabajadores con discapacidad intelectual y que éstos perciben riesgos psicosociales laborales como el estrés y burnout (Flores et al, 2010).

REFERENCIAS

- Alomar, E. (2004). El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb support. Tesis Doctoral, Universidad Ramón Llull, Barcelona.
- Aznar, F. (2014). El huerto urbano como herramienta para la formación de personas en situación de exclusión social. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- Bonilla, A. (2015) Mujeres agricultoras de valle Hermoso de Zambia: plan de comunicación estratégica de su imagen corporativa. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Ecuador.
- Buil, G. (2012). El Eco-huerto de Balbi: el huerto social como espacio para la reinserción y convivencia orientado a las personas presas o que han pasado por prisión. Trabajo fin de grado. Universidad de Zaragoza
- Bustos, B. y Sieglín, V. (2008). Neoliberalismo y discapacidad: migración sociolaboral y formaciones identitarias en el área metropolitana de Monterrey. En V. Sieglín, Neoliberalismo y depredación social. México: Universidad Autónoma de Nuevo León
- Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD 2008). Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Sanidad y Política Social
- Flores, N., Jenaro, C., González Gil, F. y García-Calvo, P. M. (2010). Análisis de la

calidad de vida laboral en trabajadores con discapacidad. Gobierno Vasco: Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales/ Centro de Documentación y Estudios.

Genaro M. y Gagnato, M. J. (2006). Prevención de riesgos laborales en personas con discapacidad intelectual en centros especiales de empleo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(1), 249-260.

González, G. y Vallejo, M. (2008). Entre el realismo y la ambición pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 64-66.

Larrosa, F. J. (2013). Huertos escolares de la Región de Murcia. *Universidad de Murcia*.

Martínez-Huerta, L.M. (2010). Análisis de un programa de integración laboral para personas con discapacidad. Construcciones identitarias y condiciones laborales. Tesis Grado de Maestría.

Peña Ochoa, M. y Durán Palacio, N. M. (2016). Justicia organizacional, desempeño laboral y discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 201-222.

Sánchez, A.; Ruiz, O.; Franco, S. Rodríguez y Rendón, A. (2015) Taller de jardinería como terapia de actividad en la unidad de cuidados psiquiátricos prolongados del Instituto Psiquiátrico “José Germain”. *Revista Codem*, 1, 1-10.

AUTORAS:

Rita Ros Pérez- Chuecos, Campillo camino Hondo nº 13, C.P 30813. Profesora secundaria y profesora contratada Universidad de Murcia. Alumna doctoranda, rita.ros@um.es. **Breve curriculum:** Diplomada en Educación Social. Licenciada en Pedagogía. Máster Universitario en Investigación en Educación Infantil y Educación Primaria. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas en la especialidad de Formación y Orientación Laboral y Máster en Gestión de Recursos Humanos, trabajo y organizaciones.

M^a Ángeles Hernández Prados, Facultad de educación de la Universidad de Murcia C.P. 30100, mangeles@um.es. Profesora en el Dpto Teoría e Historia de la Educación. **Breve curriculum:** Doctora en Pedagogía. ha impartido docencia en distintas asignaturas vinculadas a teoría de la educación y pedagogía familiar en distintas titulaciones y Máster.

Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos, Facultad de educación de la Universidad de Murcia C.P. 30100, anacarmen.tolino@um.es, Profesora en el Dpto Teoría e Historia de la Educación. **Breve currículum:** Diplomada en Educación Social, Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Máster Universitario en Investigación e Innovación en

Educación Infantil y Educación Primaria, Máster en Gestión de Recursos Humanos, trabajo y organizaciones.

INVESTIGACIÓN SOBRE ARTE EN EL SIGLO XXI

Inocente Soto Calzado
Universidad de Málaga
inocentesoto@uma.es

La investigación artística en el siglo XXI se caracteriza por la reivindicación del investigador como creador, situándolo en el centro de su propia investigación. Pero el artista creador es también un investigador privilegiado en el ecosistema de las Artes, capacitado para tener desde su posición una especial visión sobre otras creaciones. El trabajo pretende situar el estado actual de la cuestión, reseñando las diferentes opciones con una perspectiva inclusiva, sin olvidar las formas clásicas de enfrentar el trabajo investigador sobre el arte, proceso que ha dado lugar a estudios fundamentales en la materia y ha formado a varias generaciones de investigadores con metodologías que deben ser incluidas y adicionadas a las nuevas aportaciones sobre arte.

Palabras clave: Investigación artística, Valoración, Publicación, Indexación, Artículo, Manuales, Internet.

El resultado de la labor de un estudiante o docente artístico es lo que se conoce como investigación original, la cual aporta a su campo una novedad y es fruto de un trabajo personal. Cuando esa labor recibe una forma publicable y valorable se convierte en un trabajo de investigación de índole académica.

Para su valoración cualitativa se pide que sea difundido en un medio académico de reconocido prestigio, ya sea revista, libro o congreso. Estas publicaciones se consideran cada vez más imprescindibles en la conexión entre universidad y sociedad. La estrategia de la Universidad de Málaga en materia de formación doctoral (texto aprobado en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga de 25 de Junio de 2012), en su artículo 19, denominado *Control de calidad de las tesis doctorales*, habla en sus puntos 2 a 5 sobre la exigencia de la publicación científica para avalar el trabajo realizado:

Con carácter general, y respetando los modos de operar en las distintas ramas del saber, deberá exigirse que, durante el proceso de elaboración de la tesis doctoral, el doctorando haya generado aportaciones de calidad directamente relacionadas con su trabajo de tesis, cuya puntuación total sea igual o superior a 1 punto según los criterios utilizados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a la hora de evaluar los Programas de Doctorado con Mención hacia la Excelencia. Estas publicaciones son las que avalan el trabajo de tesis¹.

La valoración final de las publicaciones, para distintos fines, corre a cargo de las Agencias de Evaluación, tanto autonómicas como nacionales, y dichas agencias a su vez puntúan los artículos según diferentes indicios de calidad: publicados en revistas recogidas en diversas bases de datos, citados con regularidad... Se apoyan en el trabajo directo que otras entidades realizan clasificando y puntuando los escritos.

En el ámbito de las Humanidades se tienen en cuenta para su cualificación publicaciones en revistas científicas con proceso anónimo de revisión por pares y de prestigio reconocido, preferentemente de carácter internacional, que ocupen posiciones relevantes en los listados, repertorios y boletines bibliográficos más vinculados a su

¹https://www.uma.es/secretariageneral/normativa/propia/consejo/octubre_2012/anexo01.pdf
[consultado 3/3/2017]

especialidad, que dispongan de un comité científico internacional, que publiquen un porcentaje elevado de artículos cuyos autores no mantengan vinculación directa con la revista a través del consejo de redacción o de la institución editora, cuya periodicidad y antigüedad sea superior a tres años, que contengan exclusivamente trabajos de investigación o que publiquen trabajos en más de una lengua.

Arts and Humanities Citation Index (A&HCI), la más prestigiosa base de datos, perteneciente en la actualidad a la empresa Thomson Reuters, tiene en sus listados anuales muy pocas revistas españolas dedicadas al arte, como se aprecia en su actualización de 2015: *Archivo Español de Arte*; *Arte, Individuo y Sociedad*; *Goya*. A estos tres títulos se unen dos dedicados a la arquitectura: *Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, de Valencia, y *Revista de Arquitectura*, de Navarra.

La investigación académica se ha desarrollado primigenia y ampliamente desde la rama científica, por lo que la adecuación a las Humanidades y especialmente a las Artes no siempre es perfecta, dando lugar a inadecuaciones entre los sistemas².

En la actualidad se hace uso de las preposiciones para discernir cuál es el tema de la investigación artística. Simplificando, se habla de investigación sobre, dentro o para el arte cuando se trata de un acercamiento teórico reflexivo, aplicado, sobre diversos aspectos del tema, ya sean técnicos, históricos, estéticos, críticos o una mezcla. Cuando se denomina investigación en, desde o a través de arte se trata de un acercamiento práctico, una investigación-creación personal. Algunas de estas distinciones, a veces excesivamente rupturistas en sus planteamientos conceptuales, se integran perfectamente en el ámbito docente, donde desde hace años se guía a los alumnos a través de sus trabajos de final de grado o máster a un acercamiento analítico y teórico a la labor creadora personal, no solo constatable en el ámbito nacional³. En el intento de integrar investigación, docencia y práctica artística se destaca en el panorama nacional una revista como *Barcelona Research Art Creation* (BRAC), que desde su mismo nombre pretende sintetizar algunas de esas propuestas, siempre hablando de arte contemporáneo.

A la hora de señalar los campos de investigación en arte, abriendo nuevas y enriquecedoras vías⁴, se ha olvidado también la base de lo que había sido hasta el momento dicha actividad investigadora. En ella, una serie de autores desde distintas disciplinas han redactado manuales sobre la investigación en general y específicamente sobre temas artísticos, preocupados en particular por dar a los resultados una forma literaria correcta para su difusión, ya fuera en forma de tesis, tesina, libro o artículo.

Umberto Eco (1932-2016) ha sido conocido mundialmente como novelista de éxito, pero antes de ello fue catedrático desde 1975 en la Universidad de Bolonia, habiendo leído su tesis doctoral en 1954 en la Universidad de Turín, año a partir del cual comenzó también una exitosa carrera como ensayista. *Cómo se hace una tesis* fue publicada originalmente en Italia en 1977 (*Come si fa una tesi di laurea*), texto básico para comenzar a entender el proceso de investigación, útil no solo para escribir una tesis sino para cualquier tipo de trabajo académico, con consejos altamente recomendables.

Santiago Rodríguez García (1914-2016), catedrático, académico numerario y decano entre otros cargos, leyó su tesis doctoral en 1959, y años más tarde recopiló toda

² López-Aparicio Pérez, Isidro. "El Ecosistema artístico y los criterios de evaluación de la investigación artística". En *Actas del II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales*. ANIAV. Valencia, 2015.

³ Barriga Monroy, Martha Lucía. "La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística". *El Artista*, nº 8, diciembre 2011, pp. 317-330.

⁴ Hernández Hernández, Fernando. "Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes". En *Bases para un debate sobre investigación artística*. MEC. Madrid, 2006, pp. 9-49.

su experiencia sobre la materia en uno de los primeros trabajos en castellano sobre la investigación y las Bellas Artes, escrito desde el conocimiento más directo. *La investigación y la tesis doctoral en Bellas Artes* fue publicada en 1988 por la Universidad Politécnica de Valencia. Sigue las directrices generales trazadas por Umberto Eco y le suma la especificidad de la investigación dedicada a las Bellas Artes, con ejemplos variados y aportando una bibliografía básica sobre el tema.

Juan Antonio Ramírez (1948-2009), catedrático de Historia del Arte prematuramente fallecido, leyó su tesis en 1975, abriendo el campo académico al estudio de los medios de masas con la historieta como tema. Su curiosidad intelectual lo llevó a abarcar múltiples aspectos artísticos, incluyendo la Arquitectura. *Cómo escribir sobre arte y arquitectura* apareció en 1996, compendiando la capacidad investigadora del autor y sus conocimientos literarios, ya que a su licenciatura en Filosofía y Letras sumaba otra en Periodismo. La originalidad del libro consiste en la colaboración en él de un amplio número de docentes relacionados con el arte y la arquitectura a través de una entrevista-encuesta sobre los temas expuestos.

Otros autores que estudiaron y ejemplificaron distintas visiones sobre la investigación artística, sin pretender ser exhaustivos, son el profesor Gonzalo Borrás Gualis (1940), que dedicó un didáctico trabajo a la investigación específica en el campo de la historia del arte⁵, y Jesús Viñuales González (1940-2013), cuya recopilación permite ver la labor de las distintas escuelas metodológicas en el análisis de la pieza artística⁶.

La mayor parte de estos trabajos dedican un importante espacio al artículo científico o *paper*, el género estrella de la investigación. Aunque los nuevos medios tecnológicos permitan hablar de MP4 de máxima compresión o de otros avances electrónicos, actualmente el artículo es la base de la investigación, siendo un texto con una extensión y estructura regulada, que difunde, en un medio especializado como es una revista del área de conocimiento, los resultados de una investigación propia. Preciso y claro, debe tener en cuenta los antecedentes, justificar su elaboración y hacer públicos tanto la metodología empleada como los resultados conseguidos. En general, la mayoría de publicaciones coinciden en pedir:

Un resumen (*Abstract*), con un máximo de palabras o renglones y su traducción al inglés.

Un número de palabras claves (*Key words*), también con su traducción.

El artículo propiamente, con notas al pie o al final o sin notas, como es de preferencia en sistemas como APA, con un número de palabras determinado y la bibliografía utilizada, según las normas propias de cada revista.

Un listado aparte de las imágenes utilizadas, si procede.

Las propias imágenes, si existen, con la resolución correspondiente marcada en las normas para los autores.

Breve currículum del autor.

La estructura adecuada de un artículo se ha resumido con el acrónimo IMRaD. El término inglés y su forzada traducción castellana IMRyD hacen referencia letra a letra a los diferentes apartados en los que se debe dividir una publicación científica:

Introduction: Introducción o propósitos

Methods: Métodos o procedimientos

Results: Resultados o hallazgos

And: y

⁵ Borrás Gualis, Gonzalo. *Cómo y qué investigar en historia del arte*. Serbal. Barcelona, 2001.

⁶ Viñuales, Jesús. *El comentario de la obra de arte*. UNED. Madrid, 1986.

Discussion: Discusión o conclusiones

No hay que confundir la estructura ideal de una publicación con el proceso ideal para su creación, pues no son coincidentes ni comparten la misma secuencia temporal. Es normal que un investigador tenga claros los propósitos de su labor e incluso las conclusiones a las que piensa que puede llegar, pero solo tras la investigación podrá constatar los resultados obtenidos y elegir el mejor método para ello, siendo escrupuloso al respecto. Es bueno seguir los consejos de los grandes maestros:

*Es obvio que el artículo científico es un género eminentemente académico: nos dirigimos a un público muy restringido de especialistas cuyas exigencias respecto a la novedad y la pertinencia de nuestras aportaciones hemos de suponer muy elevadas. Siempre es bueno que nuestra prosa sea seductora, pero la calidad literaria del texto no será apreciada a menos que vaya acompañada de un auténtico rigor intelectual y de una demostración convincente de las tesis esgrimidas*⁷.

El camino hacia la publicación, arduo trayecto hacia la página impresa, se inicia con el primer planteamiento, básico pero totalmente efectivo para cualquier rama del saber:

*(1) Localizar un tema concreto; (2) recopilar documentos sobre dicho tema; (3) poner en orden dichos documentos; (4) volver a examinar el tema partiendo de cero a la luz de los documentos recogidos; (5) dar una forma orgánica a todas las reflexiones procedentes; (6) hacerlo de modo que quien la lea comprenda lo que se quería decir y pueda, si así lo desea, acudir a los mismos documentos para reconsiderar el tema por su cuenta*⁸.

Para todo ello hay que conocer, ser lector y espectador, tener muy claro qué se quiere hacer y ser un creador para entender a otros creadores, por lo que se exige la originalidad, sin olvidar la solvencia:

1. *Un propósito nuevo en nuestro estudio.*
2. *Una amplitud o planteamiento de aspectos nuevos.*
3. *La ambición y documentación suficientes para constituir un trabajo bien documentado y estructurado y, en lo posible, definitivo*⁹.

Lo cierto es que todos estos manuales de gran ayuda y compiladores de la experiencia acrisolada en décadas de investigación han sido redactados en tiempos donde todavía no habían causado un gran impacto medios como Internet o la gestión de documentación informática, cuestión que las nuevas elaboraciones sobre metodología investigadora comienzan a tener en cuenta¹⁰.

Tradicionalmente, el primer lugar para una investigación era la biblioteca o el archivo. Actualmente el primer lugar visitado es Internet, y a través de sus bases de datos se pueden consultar los fondos de bibliotecas y archivos e incluso, si existe una digitalización, acceder a los propios documentos en su integridad. ¿Cómo encontrar lo que se busca en esa biblioteca infinita? El buscador más utilizado de Internet provee también de una herramienta específica para adentrarse en la investigación académica¹¹, pero para hacer más exhaustiva la búsqueda y encontrar referencias en el denominado

⁷ Ramírez, Juan Antonio. *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*. Serbal. Barcelona, 1996, p. 128.

⁸ Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Gedisa. Barcelona, 1993, pp. 23-24.

⁹ Rodríguez García, Santiago. *La investigación y la tesis doctoral en Bellas Artes*. UPV. Valencia, 1988, p. 91.

¹⁰ Fernández Ruiz, Beatriz. "Algún día este dolor te será útil. Elaborar un trabajo de investigación". En Blasco, Selina (ed.). *Investigación artística y Universidad: materiales para un debate*. Ediciones Asimétricas. Madrid, 2013, pp. 73-85.

¹¹ <https://scholar.google.es/>

Internet invisible, al que no tienen acceso los buscadores, son fundamentales las bases de datos del área temática, los portales bibliográficos, los repositorios institucionales y programas para ordenar toda esa información, como pueden ser los gestores bibliográficos. Existen distintas opciones para llegar a la información.

Las bases de datos son una recopilación de la producción investigadora, con un predominio fundamental de las publicaciones de revistas científicas. Son utilizadas por las agencias evaluadoras como criterio de calidad. Suelen estar gestionadas por editoriales profesionales y su acceso no es gratuito, aunque la mayoría de instituciones académicas proveen a los miembros de la institución de este servicio. En la rama de las Humanidades y el campo específico artístico las más prestigiosas son la ya citada *Arts and Humanities Citation Index* (A&HCI) del Institute for Scientific Information (ISI), con registros desde el año 1975, formando parte de *Web of Science*. The Getty Research Institute da acceso gratuito a dos de las más grandes bases de datos, como son *Répertoire de la littérature de l'art* (RILA), con registros entre los años 1975 a 1989 y *Bibliography of the History of Art* (BHA), que incluye registros desde 1997 a 2007. La base de datos *International Bibliography of Art* (IBA), cubre los años 2008 y parte de 2009.

Los portales bibliográficos son sitios web con un sistema de información actualizado de las bases de datos, clasificando y describiendo referencias múltiples (artículos, tesis, actas de congresos, libros...) con una finalidad divulgativa, facilitando la investigación. En ellos se puede averiguar rápidamente el estado de la cuestión a investigar. En el ámbito castellano parlante los dos más importantes son Dialnet y Latindex.

Los repositorios, también llamados ruta verde del acceso abierto, son plataformas digitales para preservar y difundir la producción académica de una institución o disciplina científica, facilitando su acceso. Contienen las publicaciones resultado de la investigación académica (artículos de revista, informes, comunicaciones, tesis doctorales...), así como documentos propios de la actividad docente (manuales, prácticas, ejercicios...) e institucional (discursos, lecciones inaugurales, homenajes...). Suelen dar los textos completos de los documentos, aunque en algunos casos derechos de terceros y el embargo temporal de documentos lo impida.

Las propias revistas científicas, en concreto las llamadas de acceso abierto (Open Access), tienen sus artículos accesibles como documentos pdf, denominándose ruta dorada del conocimiento.

Los gestores bibliográficos son aplicaciones informáticas que recogen referencias bibliográficas externas de diferentes bases de datos en línea (catálogos de bibliotecas, archivos, revistas científicas...), y permiten organizar las citas y generar la bibliografía en varios estilos. Permiten compartir con otros usuarios los trabajos. Algunas de las aplicaciones más utilizadas son: RefWorks, Endnote, Zotero y Mendeley, esta última combinando una versión local o de escritorio (desktop) con una versión web que funcionan de forma sincronizada. Además de las funcionalidades clásicas de un gestor de referencias, algunos propician a través de la creación de grupos la colaboración y conocer las líneas actuales de investigación a partir de recomendaciones y estadísticas de lectura.

Esa es la actualidad, sumariamente, de la investigación artística en el nuevo siglo, con las mayores posibilidades y herramientas que las Bellas Artes han tenido hasta ahora, siempre que la opción sea sumar y no restar, pero no hay que olvidar nunca que el sujeto principal de una investigación artística difícilmente puede partir de otro sitio que no sea una mirada a la obra y su creador, coincida o no con el investigador.

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN

Mari Carmen Muñoz Escalada*

(Maestra e investigadora)

La globalización se ha convertido en un hecho fundamental para entender las transformaciones contemporáneas. La ponencia aborda la relación “educación-globalización”. El conocimiento de teorías de enseñanza-aprendizaje, de metodologías, y mediaciones pedagógicas, con toda seguridad, convertirá cualquier aula de clase en un escenario de aprendizaje con sentido para la vida, una vida enmarcada en una era global pero que también es *vivida* en un contexto local en el que el saber pedagógico está constituido por un conjunto de disciplinas y de prácticas que se conjuntan en el interior de la acción educativa y que el docente, al margen de la universalización, pone en funcionamiento cotidianamente en su labor como enseñante

Palabras clave: educación; globalización; política educativa; cambio educativo.

1. Introducción

Podemos definir la globalización como una agrupación de procesos que, mediante las interacciones e interconexiones existentes entre diferentes partes del mundo, hace posible que hechos y decisiones acaecidos en un lugar concreto del planeta, y que antes solo repercutían localmente, ahora se proyecten a nivel global¹ (López Rupérez, 2001).

Resulta evidente que la globalización ha devenido un elemento esencial para entender las transformaciones contemporáneas en los ámbitos económico, político y social. Incluso hemos llegado al extremo que, a menudo, las reestructuraciones actuales producidas en algunos de los sistemas educativos se terminan justificando desde el campo político en nombre de la (imparable) globalización.

¹ Aunque aceptamos esta definición del término *globalización*, somos conscientes que ha sido utilizado de diversas maneras, “ya sea para significar la ampliación de fronteras comerciales y económicas (...) ya sea para resignificar la función del Estado-nación, de los derechos, de la educación, etc. [...] En ocasiones se usa para expresar grandes mutaciones en la política o en la economía; en otras circunstancias es percibido como una forma de imposición cultural de Occidente” (Ureta, 2011, 138-139).

*Mari Carmen Muñoz Escalada es maestra de educación infantil y formadora de profesorado. Como investigadora ha publicado un artículo en la Revista FORO DE EDUCACIÓN (indexada en bases internacionales) y ha sido investigadora de varios proyectos de innovación educativa financiados por distintas universidades.

A pesar de que la globalización es un hecho histórico relevante para la comprensión de muchos de los cambios recientes en el ámbito educativo, la asimilación un tanto abstracta del término no siempre se ha traducido en cambios paralelos en los instrumentos, los debates y los métodos de análisis desarrollados durante las dos últimas décadas (World Bank, 2006).

Hablamos, pues, de situaciones en las que la tan utilizada globalización se limita a servir como “foco nuevo” de unas reflexiones y análisis que no reestructuran nada y que, en realidad, no se erigen en un proceso capaz de modificar los objetos de estudio y las metodologías de análisis (Tarabani y Bonal, 2011).

Por lo tanto, tener en cuenta la trascendencia de la globalización y sus repercusiones educativas no conlleva tener siempre todos los elementos y/o soluciones para desarrollar análisis comparativos de sistemas educativos o estudios de las consecuencias de la política educativa referidos a aspectos tales como la eficiencia o la igualdad social.

Los modelos y teorías que se encargan de analizar cuestiones educativas a nivel global, de hecho, se puede constatar que habitualmente “apenas se plantean la pregunta de cómo se comporta una determinada organización escolar (...) en medio de las tensiones entre las agendas globales y la cultura nacional” (Tröhler y Lenz, 2015, p. 13).

Los procesos de globalización en muchas ocasiones han minado los enfoques comparativos tradicionales y han facilitado nuevas estrategias de comparación.

Algunos estudios han detectado la necesidad de disponer una nueva sociología educativa derivada de la universalización de los procesos políticos y sociales (Vertovec, 2009).

Estos son los aspectos que la ponencia va abordar, y lo desarrollaremos a partir de la convicción que los temas más importantes que afectan a la educación se debaten cada vez más a nivel global-internacional, pero, sin embargo, también lo haremos a partir de la creencia (e incluso la “recriminación”) de que estos debates globales con frecuencia no tienen en cuenta cómo se ha ido produciendo el encaje cultural de los sistemas educativos nacionales. Y tampoco han tenido presente “en qué medida la armonía organizativa retórica y formal borró realmente los sistemas nacionales y/o culturales de razonamiento y creación de significado” (Trölher, 2010, p. 21).

2. La inconveniencia del educacionalismo metodológico

Todo lo apuntado en la introducción ha llevado a una reestructuración de los vínculos entre el campo de la política nacional y la global, convirtiéndose en un reto para la educación comparada. Este reto incorpora toda una serie de complejidades a la dimensión del concepto de “Estado”, ya que “solapa, cuestiona e interpela a las referencias nacionales, y (...) también demanda y admite nuevos planteos metodológicos y teóricos dentro de la educación comparada en relación con la producción y enfoques para comprender las políticas educativas debido a que el Estado-nación ya no constituye una

variable estrictamente independiente, única y soberana” (Ramón Ruiz y Acosta, 2015, p. 16-17).

Es evidente que el Estado no desaparece de la escena política “pero si pierde autonomía de decisión y aumenta su dependencia respecto a otras instancias de decisión” (Tarabini y Bonal, 2009, p. 241).

Además de esto, también es importante recalcar que en las últimas décadas hemos asistido a un fenómeno que ha consistido en percibir la educación como una categoría de análisis único, con interpretaciones que se consideraban infalibles y prácticamente universales (Matsurama y Wang, 2014).

El problema no ha sido tanto la ausencia de esquemas de acción interpretativa sino la disparidad y desaciertos en las pautas de análisis, así como la ausencia de comparaciones lógicas de conclusiones que evidenciaran la coherencia interna de los sistemas de comparación entre estudios realizados.

Según Dale y Robertson (2007), estas deficiencias obedecen a un enfoque que entiende la educación como algo fijo, abstracto, ahistórico y universal, es decir, a un punto de vista que no constata, fija y justifica la diferencia existente entre el uso que la educación dispone para describir intenciones, procesos y resultados.

¿Cómo se supera, entonces, el educacionalismo metodológico?

En primer lugar, tal y como señalan algunos autores, más que considerar la transferencia de elementos, prácticas y teorías como un proceso unidireccional, habría que entenderlo como recíproco, pues “las reformas educativas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos” (Crossley y Watson, 2003, p.69).

En segundo lugar, Tarabani (2013) asegura que uno de los condicionantes para evitar el educacionalismo metodológico se circunscribe a las preguntas de: *¿cómo?* *¿por quién?* y, sobre todo, *¿bajo qué circunstancias?* se analizan y se razonan las representaciones contemporáneas sobre la educación (preguntas que, según la misma autora, se tienen que orientar a cuatro niveles: el de las prácticas educativas; el de las políticas educativas; el de las políticas de la educación y el de los resultados educativos).

En realidad, es la investigación sobre transferencia de políticas como herramientas metodológicas para el estudio de políticas comparadas lo que nos ayuda a “superar” esta concepción metodológico-educacionalista, puesto que sirve para proyectar (y explicar) en las ciencias sociales “las teorías meramente socioeducativas derivadas de los procesos de políticas públicas” (Jules, 2012, p.59).

También hay que tener en cuenta que la globalización ensancha el papel de agentes nuevos en la estructuración y la gestión de las actividades educativas.

Se trata de actividades que pueden dejar de estar en manos de las administraciones públicas, hecho que lleva autores como Vandermoortele (2003) a aseverar que la globalización abre el camino del “gobierno de la educación” hacia la *governance* de la educación, lo que “implica más coordinación entre un conjunto cada vez más amplio de actores que intervienen en las actividades y las decisiones educativas. Hoy en día, el Estado no siempre y no necesariamente gobierna la educación a través del control de todas las actividades educativas” (Tarabani, 2013, p.408).

Con todo este estado de cosas, el educacionalismo metodológico puede ser contrarrestado con estudios e investigaciones que busquen un equilibrio entre lo local y lo universal, investigaciones que, aunque se centren en un contexto concreto, puedan ser proyectadas a otros lugares.

La Pedagogía en general y la Teoría de la Educación más en concreto, deben ser *aplicables* a un amplio rango de circunstancias, aunque los principios básicos nos proporcionen descripciones y/o explicaciones justificadas bajo una serie de condiciones determinadas.

En plena era globalizadora, cualquier hecho educativo, por lo tanto, se presenta con un cierto grado de universalidad, pero siempre teniendo en cuenta que habrá un conjunto de circunstancias, fines, valores y justificaciones culturales que lo circunscribirán a un contexto (local) particular.

Hablamos, pues, de hechos sociales globales a partir de perspectivas socioeducativas locales.

Los parámetros de complementariedad de las dos perspectivas son indispensables, y los estudios más completos serán aquellos que implicarán a las diferentes dimensiones² de los objetos de estudio y que los afrontarán como ejes de representación de la totalidad social.

3. Objetivos, planes y programas

A pesar de todo lo que hemos visto anteriormente y de que la globalización se ha convertido en un cierto mecanismo de control social³, también hemos de reconocer que la globalización dispone de la capacidad de poder avivar y revalorizar el papel de la educación, hecho que se debe a dos factores (Sánchez y Rodríguez, 2011, p.3):

-Principios estructurales: la globalización necesita de la educación como un germen a partir del cual optimizar⁴ tanto su rendimiento como su desarrollo.

-Principios económicos: la educación es un ámbito desde el que se puede conseguir un gran beneficio económico, sobre todo en forma de recursos humanos para el mundo laboral: “para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en dos billones de dólares al año según la UNESCO” (Díez, 2007, p. 307). De esta manera, la educación queda habilitada como un valor.

² Consideramos necesario remarcar que cualquier dimensión que tome la forma de objeto de estudio fija una determinada forma de entender el mundo, una especie de “mirada”. Y cada mirada, como es lógico, dispone de sus propios fundamentos, sus pautas de partida y una serie de condicionantes antropológico-psicológico-sociales que condicionan este sistema *observador* (Fernández, Ortega y Becerril, 2011).

³ Autores como Jules (2012) explican algunas de repercusiones negativas de la globalización sobre la educación, tales como la homogeneización de los currículums, la alteración de algunos valores y la destrucción del pensamiento crítico en favor del único.

⁴ Los propios autores llegan a afirmar que “sin la educación, las estructuras en las que se sustenta la globalización, tanto a nivel ideológico como material, se vendrían abajo y con ellas todo el proceso” (Sánchez y Rodríguez, 2001, p. 2).

La esencia de esta revalorización es la formación de las personas, formación que se desarrolla, esencialmente, en las escuelas. En las escuelas distinguimos tres clases de objetos intencionales (Bueno, 1985): los fines, los planes y los programas:

Los fines son los objetivos en su relación con el sujeto que los propone; los planes, los objetivos en relación con los otros sujetos a los que afecta; y los programas son los objetivos en función de sus propios contenidos. Estos tres tipos de objetivos, que pueden ser a su vez particulares y universales, permiten clasificar diferentes tipos de escuelas a lo largo de la historia. [...] En función de estas consideraciones podemos ya sacar diversas conclusiones acerca de la situación actual de la escuela pública en función del problema de la globalización (Huerga, 2010, p. 8).

Kingdom (1995) creó el término “ventana de oportunidad” (*policy window*) para referirse a condiciones para introducir cambios en los objetivos, planes y programas educativos. Determinó que la combinación de estos tres parámetros puede producir cambios:

- a) La corriente de los problemas (el hecho de reconocer que hay problemas que afectan a la educación).
- b) La corriente de las políticas públicas (estar dispuesto a buscar soluciones).
- c) Los cambios políticos en los gobiernos de turno.

En época de globalización “cabe afirmar que (...) la transferencia internacional de políticas, ya sea en forma retórica o fáctica, es la norma y no la excepción. [...] De hecho, la presión por tomar prestadas políticas es muy grande, hasta tal punto que los analistas de políticas suelen verse en la incómoda posición de tener que definir en forma retroactiva el problema local que se ajuste a la solución o al paquete de reformas global ya existente” (Ramón y Acosta, 2015, p. 58).

En tiempos de globalización, hay dos cuestiones que resultan muy relevantes.

En primer lugar, reflexionar acerca de todo el saber constituido en torno a los objetos de la educación y la pedagogía: modelos, teorías y enfoques de aprendizaje, de desarrollo de las personas, de los modelos pedagógicos, de preceptos evaluativos, métodos de enseñanza, de proyectos y procesos que intervienen en la acción pedagógica.

En segundo lugar, preguntarse ¿Cómo enseñar? Esta pregunta nos conduce a la reflexión sobre los planteamientos específicos en los que el docente determina su tarea de enseñar: un camino receptivo hacia la diversidad de herramientas que el conocimiento mismo, los desarrollos científico-tecnológico, etc. ponen a disposición de la acción de enseñar, tendrá más posibilidades de éxito tanto para el reto de la globalización como para el sempiterno reto de encontrar la mejor manera de “responder” a sus alumnos en el aula; ello supone el conocimiento del contexto y el aprovechamiento de los mecanismos (didácticas, dinámicas, metodologías, estrategias, etc.) de que puede disponer para el desarrollo de su labor.

El conocimiento de modelos y teorías de enseñanza-aprendizaje, de metodologías, didácticas y mediaciones pedagógicas, con toda seguridad, convertirá cualquier aula en un escenario de aprendizaje con sentido para la vida, una vida enmarcada en una era global pero *vivida* en un contexto local en el que el saber pedagógico está constituido por un conjunto de piezas y recortes de saberes, de disciplinas y de prácticas, de relaciones e interacciones que se conjuntan en el interior de la acción educativa y que el maestro o la maestra, al margen de la universalización, pone en funcionamiento cotidianamente en su labor de enseñante.

El saber pedagógico, en tanto que fundamento y esencia nuclear del ejercicio docente, implica diferentes relaciones inter y transdisciplinares que son articuladas y desarrolladas en la acción cotidiana docente, en el aula de clase y, en general, en la labor educativa.

La globalización incide en todo ello, pues condiciona algunas comprensiones sobre el saber (pedagógico) y sus relaciones con el poder. No obstante, y a pesar de la efervescencia de la globalización, a la educación “le queda” un espacio a partir del cual las formas del saber pedagógico se constituyen en condición de posibilidad para generar didácticas, mediaciones, herramientas, métodos y estrategias en el aula, así como también la capacidad para construir una serie de escenarios educativos en los que discurra y se desarrolle el ejercicio docente.

4. Conclusiones

El escenario de la globalización ha potenciado la creencia en la validez permanente de teorías y conceptos ante una realidad que, en pocas décadas, ha trastocado la capacidad comprensiva y explicativa de teorías de los ciclos históricos anteriores.

La hondura de los inquietantes cambios que estamos padeciendo nos obliga a reconsiderar debates y metodologías de análisis, que nos hacen darnos cuenta que en ocasiones el concepto de *globalización* se ha utilizado solo como un escenario de reflexiones y análisis que no se modifican, y no como procedimiento (histórico) que influye y transfigura los objetivos de estudio.

Es por ello que el dominio de las decisiones técnicas y de las áreas de experiencia en la que todo docente interviene pasan a ser fundamentales, tanto para el logro del éxito educativo a través de la tarea docente programada como para la construcción y consolidación de ámbitos de actuación adecuados a las necesidades de nuestro alumnado.

Tal y como hemos ido viendo a lo largo de la ponencia, tan importante como el conocimiento de aquello que la globalidad permite que se transfiera de un contexto educativo a otro es el grado de conocimiento del proceso de inferencia. La globalidad no se mide solo por la inferencia de hechos educativos concretos (aunque estén más que contrastados) sino por la manera

en que justificamos el esquema interpretativo por el que el hecho educativo queda representado en "otro" lugar, que tiene siempre, como es lógico, un conjunto de singularidades locales.

Esta doble condición global-local quizás determine y agrave, todavía más si cabe, la complejidad del objeto "educación" para la pedagogía, pero no podemos olvidar que "los sistemas escolares contemporáneos se entrecruzan en cada contexto con prácticas históricas que redefinen las tendencias globales *en los contextos locales*"⁵ (Crossley y Watson, 2009, p. 59).

Este conjunto plural de preguntas y respuestas que hemos planteado, ineludibles para la acción docente y el saber pedagógico, nos permiten concluir que, por mucho que nos encontremos insertados en una era global, la acción educativa "concreta", que se da en un lugar determinado, es, en efecto, el contexto depositario del saber⁶ pedagógico que la escuela debe ser capaz de transmitir a su alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bueno, G. (1985). *El animal divino*. Oviedo: Pentalfa.
- Crossley, M. y Watson, K. (2009). *Comparative and international research in education. Globalization, context and difference*. Londres: Routledge.
- Dale, R. y Robertson, S. (2007). Beyond Methodological "Isms" in comparative Education in an Era of Globalisation. En: Kazamias, A. M y Cowen, R. (eds.). *Handbook on comparative Education*. Netherlands: Springer.
- Díez, J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Fernández, E.; Ortega, S. y Becerril, R. (2011). Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 281-312.
- Huerga, P. (2010). Educación, persona y globalización. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28, 2-22.
- Jules, T. D. (2012). *Neither world polity nor local or national societies: Regionalization in the Global South, the Caribbean Community*. Berin: Peter Lang.
- Kingdom, J. (1995). *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Nueva York: Longman.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar para el futuro: la educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: Muralla.

⁵ El uso de la cursiva es nuestro.

⁶ Al fin y al cabo, no existe *saber* sin una práctica definida (y, por consiguiente, desarrollada en un *sitio* concreto), y toda práctica se perfila por aquel saber que conforma. En consecuencia, "un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriese materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad" (Sánchez y González, 2016, p. 246).

- Matsurama L. C. y Wang, E. (2014). Principals' sensemaking of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), 1-37
- Ramón Ruiz, G. y Acosta, F. (2015) (eds.). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 19(2), 241-253.
- Sánchez, P. y Rodríguez, J. C. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo, *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 16.
- Tarabani, A. (2013). Els efectes de la globalització en la recerca educativa: reflexions a partir de l'agenda educativa global.
- Tarabani, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: Los mecanismos como métodos de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2009). Globalización y política educativa: los mecanismos como método y estudio, *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the educational globe: World polity, cultural features, and the challenges to educational research, *Studies in Philosophy and Education*, 29, 7-29.
- Tröhler, D. y Lenz, T. (2015) (comps.). *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*. Barcelona: Octaedro.
- Ureta, V. (2011). La educación ante los desafíos de la globalización, *Revista de Filosofía*, 69, 137-155.
- Vandermoortele, J. (2003). *Can the MDG's Foster a New Partnership for Pro-Poor Policies?* New York: UNDP.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Londres: Routledge
- World, B. (2006). *Education Sector Update: Achieving Education for all, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*. Washington DC: World Bank.

(marzo 2017)

PEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA: LA TEORÍA LEVINAS COMO MODELO DE EDUCACIÓN MORAL EN EL AULA**Marina Pedreño Plana****Universidad de Murcia*

marina.pedreno@um.es

Resumen

En la actual sociedad postmoderna, eminentemente tecnológica, el espacio educativo dedicado a la moral ha estado marcado por posiciones cognitivistas que derivan de la ética racionalista. Sin embargo, ello no ha llevado consigo una apropiación de valores morales que redunden en el establecimiento de relaciones interpersonales verdaderamente humanas.

Esta aportación se centra en las implicaciones pedagógicas del pensamiento de E. Levinas y, más concretamente, en la relación docente-alumno que se deriva desde esta perspectiva. Para ello, se exponen en primer lugar los aspectos más significativos de la teoría de la alteridad formulada por dicho autor. A continuación, se aterriza más directamente en el ámbito educativo, abordando la relación educativa en el marco de la pedagogía de la alteridad y, para finalizar, se señalan los principales rasgos identificativos de este planteamiento pedagógico.

Palabras clave

Levinas, Alteridad, Educación moral, Compasión, Responsabilidad.

* Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de Murcia

1. Fundamentos de la antropología levinasiana

Tradicionalmente, la educación moral dentro de nuestro sistema educativo ha estado influenciada por la ética kantiana y, en consecuencia, por teorías cognitivistas del desarrollo moral (sirvan como ejemplo los estadios de desarrollo moral propuestos por L. Kohlberg). Estas corrientes de pensamiento propugnan que la moralidad puede ser alcanzada a través del razonamiento sobre las propias acciones, en relación con principios éticos universales e impersonales (Bárcena y Mèlich, 2000).

La educación en contextos escolares no ha permanecido impasible a tales influencias, pues ha estado enfocada en la instrucción de saberes científicos y técnicos cuya finalidad responde a un ideal de hombre racional y libre. Esta cultura educativa lleva tras de sí la consideración del estudiante en términos egológicos, en la que se prioriza la construcción individual del conocimiento, así como la autonomía como principio rector de la conducta ética. Tal y como señalan Bárcena y Mèlich (2000), para la tradición ilustrada “un acto merece el calificativo de moral si descansa en la autonomía de voluntad, sin mediaciones de ningún tipo” (p. 133). Atendiendo a dicha concepción de hombre, cualquier tipo de vínculo social se ve relegado a un segundo plano, llegando incluso a considerar que “la presencia del otro es más un obstáculo que una ayuda” (p. 134).

Sin embargo, la teoría sobre la que se centra esta aportación, hunde sus raíces en un posicionamiento radicalmente opuesto a lo anterior, pues “Levinas ha venido construyendo todo su pensamiento en relación crítica con Heidegger, hasta llegar a sustituir la ontología fundamental de éste por su propia ética como filosofía primera” (Bello, 1997, p.210). Al respecto, apuntan Gárate y Ortega (2013) que

La ética del pensador lituano, al contrario que la ética y moral kantiana, no nace de una reflexión de la dignidad de la persona, no nace de la razón, ni de principios universales y abstractos, sino del mandato inapelable del rostro doliente del otro (...) Por ello decimos que esta ética nace de la experiencia, de la presencia del otro (p. 134)

En este orden de ideas, es importante subrayar que la ética levinasiana supone “un intento de sistematizar una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad y que ha hecho de la autonomía su principio supremo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 136). De hecho, se podría considerar que estos postulados teóricos se contraponen a los fundamentos más arraigados de la cultura occidental, en tanto que

Una parte del trabajo filosófico de Levinas responde a la motivación profunda de desmontar las bases filosóficas del individualismo europeo, greco-cristiano-moderno, cuya floración más lograda es sin duda el liberalismo en sus diversas especies (...) La otra parte obedece al impulso de sustituir la relación con uno mismo (...), matriz de la ética individualista, por la relación con el otro como clave de una cultura moral alternativa (Bello, 1997, p.131)

Para Emmanuel Levinas, *ser* no es sino *darse* al otro, puesto que el otro me interpela inevitablemente y yo *soy* de él. Así, defiende que “lo social está más allá de la ontología” (Levinas, 1991, p. 55), ya que la posibilidad de concebir la propia existencia sin hacer referencia a las relaciones sociales sería “algo parecido a lo que uno oye cuando se acerca una concha vacía a la oreja, como si el vacío estuviera lleno” (Levinas, 1991, p. 44).

De las afirmaciones anteriores se infiere que ese vacío al que refiere este autor puede ser identificado con la tendencia al individualismo y a la autosuficiencia en el desarrollo personal, aún vigentes (como contra-valores) en la sociedad actual. Ciertamente, dentro de su línea de pensamiento, no tiene cabida ningún posicionamiento axiológico que no adopte como eje vertebrador la relación con el otro, pues el “arranque de la moral, estaría, en la visión de Levinas, en la significación de la proximidad de y al otro” (Bello, 1997, p. 170). Tal es el énfasis de su teoría en esta cuestión que, a decir del propio Levinas (1991), una existencia guiada por tales principios carecería de toda significación, ya que

Una vida en verdad humana no puede quedarse en vida satisfecha en el seno de su igualdad al ser, vida de quietud. Que se despierte hacia el otro (...) que el ser jamás es (...) su propia razón de ser, que el famoso *conatus essendi* no es la fuente de todo derecho y de todo sentido (p. 114)

Así, recalca Bello (1997) que Levinas “sitúa la génesis de la significación moral en la relación con el otro” (p.135), ya que “la presencia del otro que se aparece como rostro (...) sustituye, en el yo, el amor a sí mismo, y a su raíz egocentrista, como horizonte del optimismo ético” (p. 146). De ahí que se pueda afirmar que la alteridad en el pensamiento levinasiano atiende a un ideal de hombre relacional que, como tal, no entiende los vínculos sociales de otra forma que no sea ciertamente ética.

Ahora bien, llegado este punto, cabe preguntarse ¿quién es el otro para Levinas?, ¿cómo concibe la presencia de esa alteridad que constituye el núcleo central de su ética? Primeramente, es preciso hacer mención a que la concepción del otro en Levinas comprende una “estructura asimétrica, que elabora a partir de la categoría de rostro, inédita hasta él en la tradición filosófica occidental y, por eso mismo, difícil de comprender desde contextos filosóficos actuales” (Bello, 1997, p. 222).

La alteridad en Levinas se materializa en lo que él llama “rostro”, categoría que utiliza como analogía de la exterioridad. El rostro representa la manera en que el otro se presenta ante mí, como una alteridad que no puedo conocer ni asumir. Así, defiende que tratar de conocer al otro sería como reducirlo a la categoría de objeto, objetivarlo, adoptando una posición de dominación sobre él. Si el punto de partida para la constitución del sujeto moral es el otro, no se ha de tratar de conocerlo, pues se estaría intentando lo irrealizable, corrompiendo la distancia que caracteriza la relación *yo-tú* en Levinas. Asimismo, el *otro*, desde esta perspectiva, representa a *cualquier otro* que se presenta ante mí, carente de forma predefinida de antemano. En otras palabras,

el rostro –y, por tanto, el otro– siempre queda más allá de cualquier forma –cultural, étnica, estética, ritual, emocional, etc. – en que haya podido expresarse y aparecer (...) en cualquier momento puede cambiar de forma de expresión (...) Este poder de generar formar y, a la vez, despojarse de ellas trascendiéndolas es la desnudez del rostro (Bello, 1997, p. 214)

De los argumentos anteriores se deriva la idea de que Levinas concibe los vínculos sociales de una manera muy particular, ante lo que cabe preguntarse ¿cuál?, ¿cómo es la relación de alteridad desde estos presupuestos antropológicos? Para el filósofo, la relación que el sujeto moral establece con el otro carece de igualdad, en tanto que el *yo* (la primera persona) no espera nada del otro. Así, “la relación intersubjetiva es una relación asimétrica (...) en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy <<sujeto>> esencialmente en ese sentido” (Levinas, 1991, p. 92)

La concepción asimétrica de la relación cara-a-cara en Levinas implica admitir que, ante el *otro*, el *yo* se encuentra totalmente desprotegido, camina perennemente sobre cimientos que se tambalean. La inconclusión y la desprotección, aunque despojen al sujeto moral de cualquier certidumbre, son parte constitutiva de esta postura ética. La disposición de apertura a los demás es condición necesaria para el quehacer moral, puesto que “la vulnerabilidad levinasiana se trata de haber-sido-ofrecido-sin-reserva (al otro), y sin encontrar protección en ningún tipo de consistencia o en ninguna identidad de un estado (...) La apertura al otro, que antes que comunicación es exposición” (Bello, 1997, p.195). Este ofrecimiento se impone a la moralidad como un imperativo, a pesar de que el otro que se sitúa ante mí también es vulnerable. En otras palabras:

Hay, en la aparición del rostro, un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del otro está desprotegido (...) Y yo, quienquiera que yo sea, pero en tanto que <<primera persona>>, soy aquél que se las apaña para hallar los recursos que respondan a la llamada (Levinas, 1991, p. 83)

En definitiva, la antropología de E. Levinas puede ser entendida como una “ética de la compasión, del reconocimiento del otro, de la primacía del otro, la ética que hace descansar la constitución del sujeto moral en la dependencia del otro” (Gárate y Ortega, 2013, p. 134). Esta perspectiva tiene fuertes implicaciones para el ámbito pedagógico, especialmente para lo concerniente al abordaje de la relación educativa dentro del aula.

2. La relación educativa desde la ética de la alteridad

Dentro del currículum educativo vigente en la actualidad, se contempla la educación para el establecimiento de las relaciones sociales adecuadas (dentro y fuera del contexto de aula) como parte constituyente del desarrollo armónico de los escolares. No obstante, parece que esta cuestión aún entraña dificultades, ya que aún se siguen dando problemas sociales relacionados con el racismo, la xenofobia, la homofobia, etc. Situaciones conflictivas de esta índole ponen de relieve la necesidad de situar la práctica educativa en enfoques alternativos a la tradición racionalista, es decir, en planteamientos que puedan responder adecuadamente a problemáticas que encierran un cierto “odio” al otro diferente.

Hay que mencionar, además que la connotación ética que acompaña a la educación resulta ineludible. En tanto que ésta ha de potenciar todas las dimensiones de la persona, no se puede obviar el componente ético o moral que entraña la tarea pedagógica (Cortina, 2013; Mínguez, 2010). Más aún, se puede afirmar que la moralidad es inherente a todo proceso educativo, ya que deviene indisoluble una cosa de la otra. Gárate y Ortega (2013) señalan al respecto que “toda pedagogía es deudora de una antropología y una ética. Cuando educamos, lo hacemos desde una determinada concepción de la ética y de la moral” (p. 112).

En este orden de ideas, la ética de la alteridad de E. Levinas plantea una perspectiva de gran interés, tanto para la educación en el establecimiento de vínculos sociales verdaderamente humanos, como para la apropiación de valores morales que guíen la conducta personal. Sin embargo, esta teoría no es susceptible de ser puesta en práctica de forma directa en el ámbito educativo. Según Biesta (2003), lo interesante es recatar de su pensamiento las preguntas que se plantea, dado que pueden ofrecer las claves necesarias para que se produzca un giro en el enfoque de educación moral preponderante en la actualidad.

Para Levinas (1991), las relaciones sociales y la ética devienen un mismo asunto, ya que “la experiencia irreductible y última de la relación (...) está (...) en el cara-a-cara de los humanos, en la socialidad, en su significación moral” (p. 71). Esta relación no es abordada desde un plano cognoscitivo, ya que entiende que “en la relación interpersonal no se trata de pensar juntos al otro y a mí, sino de estar o ser enfrente, de cara” (p. 72). Esta postura también es defendida por autores como Mèlich (2003), que, en relación a lo anterior, afirma lo siguiente:

Los seres finitos somos en relación con los demás, somos seres «relacionales» o «relativos», en el sentido de que no somos «absolutos» (lo «absoluto» es lo que no necesita de nada ni de nadie para existir). En la medida en que somos relacionales, tenemos ineludiblemente que afrontar la cuestión ética. La ética es una relación de alteridad, pero no cualquier relación de alteridad es ética (p. 38)

Llegados este punto cabe preguntarse: ¿cómo se plantea esa relación de alteridad en el ámbito educativo?, ¿cómo supone para el educador enfocar la relación con su alumnado de este modo? Bárcena y Mèlich (2000), indican que “[e]l rostro del otro convierte a la acción educativa en una recepción, en la respuesta a una llamada que precede al sujeto, como pasividad radical” (p. 138). Así, no se entiende la práctica educativa como la mera transmisión de unos contenidos académicos preestablecidos, que han de ser asimilados por el alumnado. “La relación educativa que se establece entre educador y educando no es propiamente una relación “técnica”, apoyada en la competencia profesional del educador, sino una relación ética” (Gárate y Ortega, 2013, p. 135). Desde estos presupuestos, es el educador el que ha de responder al educando, es el educador quien debe dejar a un lado el rol de experto (asumido en la enseñanza tradicional) para bajarse al terreno de lo “concreto”, de lo “circunstancial”.

Lo dicho hasta aquí supone que en el marco de la pedagogía de la alteridad, “la acción educativa no va, ni se da, en una sola dirección del profesor al alumno, del educador al educando” (Gárate y Ortega, 2013, p. 80). Por el contrario, se trata de que el/la maestro/a conciba la tarea pedagógica a la “manera judía de entenderlo [el enseñar y el aprender]: un aprender que implica la transmisión de una relación” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 153). Así, si bien lo que se pone de relieve es la interacción, el vínculo educativo que se establece, no se hace referencia a cualquier vínculo en términos abstractos, sino a aquél que verdaderamente resulta significativo. Mèlich (2003) alude a esta cuestión con las siguientes palabras: “Las relaciones educativas decisivas para todo ser humano, las que resultan verdaderamente ineludibles para su formación, son aquéllas en las que maestro y discípulo se hallan «cara a cara».” (p. 39).

En vista de lo anterior, se puede asumir que en la acción de educar “se pone en juego una relación: la del maestro, que enseña su relación con lo que transmite, con el aprendiz, que cultiva una relación de interpretación con lo que le es transmitido” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 157). Por tanto, una de las principales finalidades de la práctica pedagógica será el establecimiento de un vínculo de alteridad, a través del cual el/la alumno/a pueda adquirir herramientas que le ayuden a situarse en la realidad que vive, en su realidad, que se encontrará en constante cambio. Sobre el nexo de unión entre la relación de alteridad y la interpretación del mundo en que el educando se desenvuelve, Gárate y Ortega (2013) señalan que:

El sentido de la vida en cada individuo tiene mucho que ver con la relación que cada uno establece con el mundo y la relación de uno mismo con los demás; relación siempre provisional, pues no es algo que lo consigamos de una vez para siempre (p. 35).

De este modo, en la tarea de educar cobran vital importancia las experiencias de aprendizaje que el educador pone en juego. Tal es así, que se podrían llegar a considerar como el punto de partida de la acción pedagógica, ya que la experiencia de aprender en el seno de una relación educativa basada en la alteridad constituye la raíz misma de la ética. Para Bárcena (2012), precisamente “es la experiencia de la relación pedagógica – el hacernos enteramente presentes en ella– lo que permite pensar el sujeto de la educación, y no a la inversa.”(p. 30).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede considerar que en el quehacer educativo se da una estrecha conexión entre la experiencia de enseñanza-aprendizaje, la relación de alteridad educador-educando y la dimensión axiológica. Este nexo de unión posibilita que la teoría de Levinas sobre la constitución del sujeto moral pueda abrirse un espacio dentro del ámbito educativo, en tanto que “el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque en la aventura de aprender tiene lugar un acontecimiento, una revelación, un encuentro con alguien que no soy yo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 162).

3. Características definitorias de la pedagogía de la alteridad

Una vez ya abordada la relación de alteridad desde la ética levinasiana, parece pertinente dar un paso más allá en la concreción de este planteamiento teórico señalando aquellos rasgos identificativos que merecen ser tenidos en cuenta a nivel de aula. Para ello, a continuación se exponen brevemente las principales características definitorias de la pedagogía de la alteridad:

- *Heteronomía*

La heteronomía desde la pedagogía de la alteridad hace mención al status que se le otorga al otro (educando) en relación con el yo (educador), situándose el primero por “encima” del segundo, ya que el origen de la ética está en la alteridad. Afirman Gárate y Ortega (2013) que el otro “nos trastoca y nos saca del pequeño santuario de nuestro yo para situarnos en la otra orilla, en la radical dependencia del otro” (p. 80), por lo que la “realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir, en la más radical heteronomía” (p. 83).

Para Bárcena y Mèlich (2000), “la heteronomía supone la irrupción de la alteridad radical, de la extrema exterioridad, que revuelve la subjetividad del yo. A partir de ahora, ya nada volverá a ser como antes” (p. 142). Luego se trata de una “renuncia generosa a uno mismo para afirmar al otro, porque el otro ha entrado a formar parte de mi vida” (Gárate y Ortega, 2013, p. 96). Sin embargo, esta heteronomía moral no puede ser identificada como una forma del *colonialismo del otro* en el yo, sino como una pasividad, ya que Levinas “se aleja de la imagen tradicional de autonomía (...) lo cual lo aproxima a su contrario: la heteronomía. Pero, al alejarse, por igual, de la segunda, también lo hace de la heteronomía más conocida como determinismo” (Bello, 1997, p. 123).

- *Acogida*

Guarda relación con la manera en que el/la educador/a recibe al alumnado dentro del aula, con la forma en que genera un clima de confianza. Para Bárcena y Mèlich (2000), tiene que ver con “el lenguaje de la <<hospitalidad>>” (p. 159), en tanto que “[a]coger al otro en la enseñanza –el aprendiz –es acoger lo que me trasciende y (...) me obliga a salir de él –de un mundo centrado en mí mismo –para recibirlo” (p. 160). Se

trata, por tanto, de que el/la maestro/a reciba a los educandos dentro del aula como si se tratase de huéspedes o invitados a quienes quiere regalar toda su “hospitalidad en la casa propia” (p. 56).

El modo de crear un ambiente de cercanía, un clima acogedor, no responde a una única forma cerrada o estandarizada, sino que puede variar en función de las características de cada educador/a, así como de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, señalan Gárate y Ortega (2013) que las “formas de acogida, de hacerse cargo del otro tienen muy diversas maneras de expresarse” (p. 149), al tiempo que resaltan su componente afectivo al afirmar que “la educación (...) es un acto de acogida, un acto de amor” (p. 45).

- *Compasión*

La compasión desde la ética de la alteridad de Levinas se refiere a *padecer-con* el otro, a sentirse identificado con todo lo que le ocurre al rostro que tengo delante de mí. Comprende un sentimiento de empatía con lo que le sucede al otro (externo a mí *yo*), aunque va más allá: no sólo implica entender su situación y los sentimientos que le pueda generar, sino compartirlas, *padecer-con* él. Este hacerse partícipe supone que todo lo que suceda al alumno o alumna concierne al docente, y no sólo concierne, sino que le remueve en el fondo de sus entrañas como si le ocurriese a sí mismo.

Para Gárate Ortega (2013), el sentimiento de compasión hacia el otro (cualquier otro) es indispensable para que una persona pueda establecer una relación basada en la ética. En sus propias palabras:

La compasión (...) es (...) una categoría que nos define como sujetos morales. (...) es un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica y no sólo en el discurso, la dignidad inviolable del otro (p. 193)

- *Responsabilidad*

Hace referencia a cómo el educador da respuesta a las necesidades de su educando, respondiendo *a* él y respondiendo *de* él. El propio Levinas (1991), en relación con esta dimensión de la alteridad, señala lo siguiente: “Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne” (p. 89). Implica, además, llevar a cabo acciones para ello, ya que “ante el rostro [del otro, de cualquier otro] yo no me quedo ahí a contemplarlo sin más: le respondo (...) responderle a él y ya responder de él” (p. 83).

Pero no se trata de responsabilizarse del otro como una obligación autoimpuesta desde principios racionales, sino como una obligación moral. Obligación que como sujeto ético no puedo obviar. La presencia del educando “nos “obliga”, incluso a nuestro pesar, a responder del otro, a hacernos cargo de él si queremos vivir en dignidad (...) asume la respuesta a las necesidades del otro como condición irrenunciable de la vida ética, es decir, responsable” (Gárate y Ortega, 2013, p. 137). Por eso, afirma Bello (1997) que “[a]ntes de que haya podido darme cuenta, era responsable ante el otro sin posibilidad de sustraerme de ello” (p.170).

En este sentido, apuntan Bárcena y Mèlich (2000), que “[e]l rostro hace de la educación responsabilidad, responsividad” (p. 139), lo que supone que un/a educador/a que parta de estos presupuestos ha de “responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama” (p. 162).

- *Justicia*

Esta característica tiene que ver con cómo equilibrar el trato que se brinda a los demás. La cuestión principal a la que alude el componente de justicia es: si el *otro* está situado por encima de mí (recuérdese que para Levinas la ética parte del otro) y se me impone responderle como obligación moral, ¿qué ocurre con las demás personas, con los otros *otros*? Es por ello que resulta preciso matizar que la “relación interpersonal que establezco con el otro debo también establecerla con los otros hombres; existe, pues, la necesidad de moderar ese privilegio del otro, de ahí, la justicia” (Levinas, 1991, p. 84).

En el ámbito educativo, se puede entender que la justicia desde la ética de la alteridad guarde una cierta relación con la atención educativa a la diversidad, asumida en términos de dar a cada alumno o alumna lo que necesita a fin de que todos/as puedan desarrollar sus potencialidades lo máximo posible, aunque partan de lugares muy dispares. Huelga decir que todas las acciones que se lleven a cabo para ello se hacen desde el desinterés. Tal y como afirma Levinas (1991) “la justicia tan sólo tiene sentido si conserva el espíritu del des-inter-és que anima la idea de la responsabilidad para con el otro hombre” (p. 94).

- Contextualización

La contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la pedagogía de la alteridad hace referencia a la necesidad de adaptar la tarea pedagógica al otro (el educando) que tengo enfrente. Gárate y Ortega (2013), señalan que en la enseñanza tradicional no ha sido extraño encontrar que la planificación docente “parte de un sujeto abstracto e irreal a quien, se supone, tenemos que educar. Y éste, obviamente, no existe” (p. 82). Por ello, sostienen la necesidad de “recuperar al sujeto de la educación como ser histórico, gramatical, alejado de toda influencia idealista que ha conducido a la pedagogía a la pérdida de realidad” (p. 85).

Siguiendo a estos dos autores (Gárate y Ortega, 2013), cabe poner de relieve que la contextualización del proceso educativo pasa por que el educador tenga presentes las coordenadas espacio-temporales en que se desarrolla tanto la acción pedagógica, como la vida del educando, ya que “no se puede educar si no se conoce la situación y el momento (contexto) en que vive el educando” (p. 85). Simultáneamente, resulta imprescindible tener en cuenta las características particulares de cada alumno/a como ser original e irreplicable, puesto que “no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular” (p. 79). Este último aspecto, también guarda relación con la atención educativa a la diversidad, en tanto que para dar a cada cuál lo que necesita, es preciso tener en cuenta sus características biopsicosociales.

- Testimonio

Esta característica guarda relación con el aprendizaje vicario o aprendizaje por imitación, en tanto que alude a cómo el educador/a transmite un estilo de vida ético con su propio ejemplo. Dicho de otra manera, es la forma en que el maestro o la maestra enseña a su alumnado, a través de su propia conducta, modos valiosos de hacer, de comportarse.

Para Gárate y Ortega (2013), “mientras que el profesor esgrime un discurso lógico, un discurso informativo, el maestro (educador) propiamente no habla, muestra” (p. 80). Al mismo tiempo, señalan que ese “mostrar” se aleja radicalmente de la transmisión de contenidos desde un plano puramente cognoscitivo, ya que de lo que realmente se trata es de “un encuentro “entre dos”, del que busca y del que ofrece o propone, desde la propia experiencia, modelos éticos de conducta” (p. 79). Así, el

ejemplo del educador o la educadora aporta claves para que el educando pueda construirse como sujeto moral. “La experiencia [que transmite el educador] es testimonial, no ejemplo a seguir (...) se hace a través del contagio, de la mimesis; no da lugar a ‘explicación’” (p. 135).

En definitiva, el planteamiento pedagógico basado en la alteridad de Levinas asume que “el aprender –en realidad, la educación misma –es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 160) y, por tanto, persigue que el educando aprenda a entablar relaciones, a vivir experiencias, verdaderamente éticas, tanto con su entorno social como con la realidad en que vive.

4. Referencias

- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo, España: Ediciones Nobel.
- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 61-68.
- Charlier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona, España: Paidós.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali, B. C., México: Cetys-Universidad.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid, España: Visor.
- Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, (31), 33-45.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/index>

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI

Dr. Ernesché Rodríguez Asien¹

Vice-Rector

Instituto Centroamericano de Estudios del Asia Pacífico

Resumen: La educación constituye un factor clave en el desarrollo económico de los países, pues contribuye al incremento de la productividad del trabajo y por lo tanto al crecimiento económico, la enseñanza primaria es la base del conocimiento posterior del individuo en su etapa adulta, de ahí la importancia de la primera etapa de vida. Invertir en la infraestructura científica y en los recursos humanos son los dos pasos primarios para obtener los resultados óptimos en la sociedad. La falta de atención a este último aspecto se manifiesta en los países en desarrollo, donde se destinan recursos públicos escasos en la inversión para la preparación profesional. Precisamente el objetivo de este trabajo es hacer un análisis de cómo se está comportando la educación superior en el mundo y su implicación en el desarrollo de los países.

Palabras claves: Educación, financiamiento, costos, capital humano, estado.

¹ Doctor en Ciencias Económicas, Conferencista Internacional, Director del Observatorio Iberoamericano de la Economía y Sociedad de Japón

Introducción

Un aspecto importante que hay que tener en cuenta para hablar de educación superior relacionado con el desarrollo de las naciones, es que el desarrollo hay que verlo de forma integral, no se puede valorar solamente desde el aspecto económico, sino desde el punto de vista social, cultural, medioambiental, etc.

Las estadísticas generales de educación en todos los niveles que presenta la UNESCO que van desde la educación primaria hasta la universitaria, es bastante preocupante, sobre todo las de los países subdesarrollados. Por mucho que se escribe y se plantea por algunos organismos internacionales la necesidad de una vida digna y culta para todos los seres humanos de la tierra, todavía no se logra llegar ni remotamente a lo que se aspira a alcanzar.

El segundo objetivo del milenio que es lograr una educación universal, no se cumplirá mientras los Estados nacionales no hagan nada con respecto a incrementar el Índice de Desarrollo Humano (IDH).

Precisamente el objetivo de este trabajo es hacer un análisis de cómo se está comportando la educación superior en el mundo y su implicación en el desarrollo de los países, hay que tener claro que no se puede hablar de educación superior sin haber tenido en cuenta una buena base de educación primaria, secundaria y preuniversitaria.

La educación constituye un factor clave en el desarrollo económico de los países, pues contribuye al incremento de la productividad del trabajo y por lo tanto al crecimiento económico, la enseñanza primaria es la base del conocimiento posterior del individuo en su etapa adulta, de ahí la importancia de la primera etapa de vida.

Invertir en la infraestructura científica y en los recursos humanos son los dos pasos primarios para obtener los resultados óptimos en la sociedad. La falta de atención a este último aspecto se manifiesta en los países en desarrollo, donde se destinan recursos públicos escasos en la inversión para la preparación profesional.

Un ejemplo de lo anterior es lo que ocurre con las universidades públicas en América Latina, las cuales pocas de estas instituciones son de alto nivel internacional.

La financiación de la educación es un sacrificio social que se tiene que hacer del modo más racional posible y a medida de las necesidades. Para que haya enseñanza se necesita dinero, que se obtiene del trabajo, por lo que no cuesta igual a todas las familias. Esto da lugar a la desigualdad de oportunidades educativas.

Los gastos en educación dependen de:

- a) La tasa de crecimiento económico.
- b) El % de renta y recursos destinados a educación.
- c) Los costos de la educación por alumno.
- d) En los países subdesarrollados, dependen además del volumen de asistencia educativa recibida de fuentes externas.
- e) La prioridad dada a la educación tanto por la población como por los dirigentes del país.

La rentabilidad de la educación es un sistema productivo, que produce grados académicos y capacita a la población, además de otros servicios. El factor trabajo está compuesto por 4 grupos: profesores, estudiantes, administradores e investigadores. Así en el sector de la educación hay una oferta y una demanda.

En la oferta hay que distinguir:

- Oferta global (nº de grados que puede producir un sistema según el nº de plazas),
- Oferta real (nº de grados que podría dar en un año concreto, según el nº de plazas ocupadas)
- Oferta efectiva (nº de grados que realmente se producen, según el nº de alumnos que han aprobado).

En la demanda hay:

- Demanda global (necesidades y deseos de la población con respecto a la educación),
- Demanda real (nº de individuos escolarizados),

- Demanda efectiva (nº de alumnos que obtienen grados).

La Universidades está en una crisis de poder actualmente, la Universidad tenía el monopolio del conocimiento, ya no.

Hay una triple crisis de la Universidad que viene desde los años 90s:

- 1- **De Hegemonia** (pues ya no tiene el monopolio de la investigación, hay grandes trasnacionales que lo poseen)
- 2- **De legitimidad** (es percibida como una institución que veda el acceso a los más desfavorecidos y cada vez más jerárquica)
- 3- **Intitucional** (debido a las dificultades para preservar su autonomía ante la presión de las demanda del mercado y a la tendencia a considerar tanto a las universidades públicas como a las privadas como una empresa)

La educación hoy en día se caracteriza por su falta de pertinencia y su inequidad. Ha estado en función de un paradigma productivo basado en la especulación financiera que en la actualidad ha traído como consecuencia la crisis. Es por ello que se necesita un modelo de enseñanza superior diferente e innovador .

Para ello el nuevo modelo necesita ser flexible, abierto y en constante evolución.

La nueva Universidad debe caracterizarse (ya sea pública como privada) **por estar en función de lo público** y de formar valores que permitan construir el desarrollo sostenible, humano y social.

En muchos presupuestos, la educación no es una prioridad

El gasto en educación, como porcentaje del gasto público, ha variado poco desde 1999. En 2012, la media mundial de las medianas fue del 13,7%, lo

que no alcanzaba el objetivo del 15% al 20%. (Informe de seguimiento. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos)

- Es muy triste que con tanto dinero que hay en el mundo en manos de los gobiernos no se haya tenido la suficiente voluntad política para cumplir con los objetivos de la educación para todos.
- El bajo nivel de movilización de recursos desde el año 2000 es una de las principales causas del incumplimiento de las metas de la EPT.

Un sistema educativo puede recibir recursos de tres fuentes fundamentales diferentes:

- 1- sector público:** participación de los diferentes niveles de gobierno, existen tres niveles de gobierno: el nacional, el regional y el local (o municipal), y estos tienen diferente intervención en el sistema educativo
- 2- sector privado:** corresponde a las familias (fundamentalmente) las empresas y las organizaciones de la sociedad civil,
- 3- sector externo (internacional):** Las operaciones de crédito se realizan con organismos multilaterales, siendo el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo los dos actores principales en la región.

Existen diferencias entre el sector de la educación y otros sectores públicos, pues hay que tener en cuenta que los recursos de la educación son adquiridos en el mercado y son financiados públicamente. En el caso de la enseñanza privada se vende en el mercado según la ley de la oferta y la demanda. Pero la enseñanza pública es un servicio público y no está sometido a la ley de la oferta y la demanda. Su ciclo de producción es más largo, consumiendo parte

de su propia producción. La enseñanza pública no se explota como maximizadora de beneficio.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, celebrada el 9 de octubre de 1998, se plantearon varios aspectos muy importantes, destacándose las misiones y funciones de la educación superior, que contiene varios artículos.

El artículo 14 titulado: La financiación de la educación superior como servicio público, enuncia que la financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación. También plantea que el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada.

En el inciso b de ese artículo expresa que la sociedad en su conjunto debería apoyar la educación en todos los niveles, incluida la enseñanza superior dado el papel que esta desempeña en el fomento de un desarrollo económico, social y cultural sostenible. La movilización con este fin depende de la sensibilización y la participación del público, de los sectores públicos y privado de la economía, de los parlamentos, de los medios de comunicación, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de los estudiantes y de los establecimientos, de las familias y de todos los agentes sociales que intervienen en la enseñanza superior.

Como es lógico en los países subdesarrollados existen más problemas que en los países desarrollados para la financiación de la educación. A continuación se exponen algunos problemas fundamentales en la financiación de la Educación Superior en los países subdesarrollados y en los desarrollados:

Subdesarrollados:

- Uno de los factores fundamentales en la financiación es la situación económica de los países
- Ausencia de políticas estatales a mediano plazo de financiación de la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología.
- La inversión pública en educación se centra prioritariamente en la educación

primaria y secundaria.

- La Educación Superior no es una prioridad en la mayoría de los gobiernos dada la necesidad de invertir recursos públicos en ámbitos sociales prioritarios o más rentables a corto plazo.
- La sociedad atribuye poca importancia a la Educación Superior o la percibe como una cuestión de élites.
- La situación económica de pobreza limita la capacidad de recaudación del Estado y un bajo poder adquisitivo de la población que dificulta la contribución directa de las familias en la financiación de la Educación Superior.
- Falta de eficacia y eficiencia en la gestión de los recursos públicos destinados, inexistencia de modelos de asignación de recursos, falta de transparencia y control.
- Crecimiento incontrolado de la iniciativa privada en la Educación Superior, mayoritariamente de baja calidad y a costos reales de matrícula que dificulta el acceso.
- El Banco Mundial no otorga suficiente prioridad a la Educación Superior como un recurso para el desarrollo. (Consideración impuesta a los gobiernos de las regiones en desarrollo, como parte de los Programas de Estabilización y Ajuste Estructural).
- El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional no apoyan suficientemente el desarrollo de la ciencia y la formación de profesionales en países pobres que puedan quedarse en sus países de origen y contribuir a su crecimiento.

Desarrollados:

- Existencia de otras prioridades políticas, pues existe poco compromiso de las autoridades con la educación y la investigación.
- Inadecuación de las respuestas de los sistemas públicos a las necesidades sociales.
- Escaso control y rendición de cuentas de los sistemas públicos de la sociedad.

- Autonomía limitada de las universidades públicas, que dificulta la capacidad de autofinanciación y de los recursos de las universidades, que se traduce en excesos de control por parte de las autoridades.
- Reticencia social a la incorporación de fuentes privadas para la financiación de la Educación Superior pública.
- Los recursos públicos no pueden asumir mayor inversión sin sistemas impositivos crecientes.

En los últimos 10 años se han producido una serie de cambios que han traído beneficios y también perjuicios. Son los siguientes:

Cambios positivos:

- Reforzamiento y creación de redes de cooperación internacional
- Nuevos métodos de evaluación, gestión, acreditación y financiamiento
- Incremento de programas de movilidad académica de profesores y alumnos.
- Descentralización en las megas- Universidades
- La vinculación a la sociedad y al mundo del trabajo
- Los modelos de triple- hélice: Universidad- Industria-Gobierno

Cambios negativos:

- La progresiva eliminación de la gratuidad de la Educación Superior
- Considerar la educación como bien que se compra en el mercado y no como un derecho ciudadano
- La Universidad se convierte en una organización o empresa que solo se preocupa por la ganancia (dejando de ser una institución social preocupada por la equidad, valores éticos y ciudadanos)

Uno de los problemas actuales en la Educación Superior de los países subdesarrollados es la deserción estudiantil (entre el 45% y el 50 % en América Latina), pues más del 80% de los ricos completan la educación secundaria, pero menos del 26% de los pobres la completan.

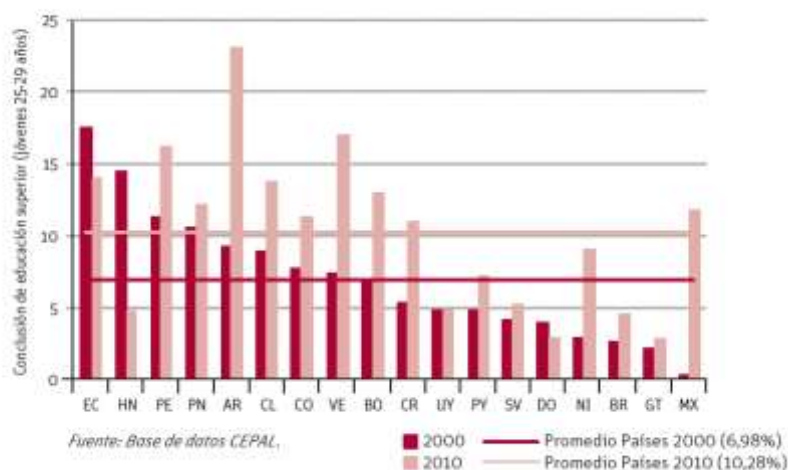
Causas fundamentales de la decersión estudiantil en los países subdesarrollados:

Bajo nivel académico: los hijos de los pobres que tienen una pésima educación básica, no llegan al segundo año, no terminan la carrera universitaria.

Poco crédito o ninguno a los estudiantes (apoyo financiero): Los que tuvieron apoyo financiero por parte de la universidad durante cuatro semestres o más mostraron un riesgo de deserción 30 por ciento menor que aquellos que no lo tuvieron. Los estudiantes que reciben crédito educativo presentan, además, un rendimiento académico superior.

Dado que en la educación superior existen niveles altos de deserción, es importante observar también la conclusión de estudios profesionales entre la población, lo cual es un indicador aún más exigente. Las cifras muestran que en América Latina aún queda mucho por avanzar en esta materia, por cuanto solo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado cinco años de educación superior en 2010 (un leve aumento a partir del 7% en 2000).

En este ciclo, nuevamente las diferencias entre los países de la región son muy marcadas, tanto en el nivel actual (desde Argentina con 23% de jóvenes con terciaria completa hasta República Dominicana, con 3%) como en su evolución durante la última década (que va desde México, que elevó en decenas de veces la proporción de jóvenes con educación terciaria completa, hasta Honduras que la disminuyó a la tercera parte, durante el periodo 2000-2010).



La relación directa entre la financiación de los estudios y la posibilidad que tiene el alumno de dedicarse con exclusividad a estudiar. Financiar el costo de los estudios o el sostenimiento del estudiante contribuye a disminuir la urgencia de buscar trabajo.

El gasto universitario anual por estudiante en los países de América Latina es mucho menor al de los países desarrollados:

- Brasil: 11 610 dolares anuales
- Chile: 7 504
- Mexico: 7 889 dolares al año

Países Desarrollados:

- USA: 26 000
- Promedio OCDE: 13 717 dolares

Hay que rescatar la función de bien público de la Universidad, el capitalismo actual, al sustituir la producción de bienes y servicios como prioridad por la especulación financiera, há dado lugar a la crisis global.

- Su visión global de la universidad está en función de la ganancia y no de los valores dando lugar a seudouniversidades.
- Se están desarrollando con cierta rapidez estas instituciones con fines de lucro
- Restaurar la función del bien público de la Universidad es el primer paso para su transformación ya sea esta pública o privada para la creación de un nuevo paradigma solidario

Crisis Económica Global y Financiamiento de la Educación Superior

- Muchas Universidades en el mundo hán tenido recortes importantes de sus presupuestos que han afectado el acceso y la calidad de las mismas.
- El costo de matrículas en muchas universidades privadas y públicas se incrementó, por ello a provocado protestas estudiantiles.
- Se a afectado en algunos casos la contratación de profesores a tiempo

completo.

- Se han visto disminuido algunos programas de prestamos estudiantiles
- Disminución en la construcción de nuevas instalaciones, la compra de libros entre otros.

Hasta la fecha y en sentido general en el mundo se ha hecho poco por la financiación de la Educación Superior, pues muchos gobiernos no han tomado la suficiente conciencia de la importancia que esto reviste. En la actualidad la educación está más en peligro que nunca, pues el impacto de la crisis financiera internacional se ha hecho sentir muy fuerte en este terreno. Sobre todo los países más pobres del mundo han sufrido en su sistema de educación un deterioro grave en este sentido.

Hay que tener también en cuenta las repercusiones de la desaceleración del crecimiento económico en la financiación de la educación de los países en desarrollo más pobres. Los sistemas educativos de muchos países más pobres del mundo están sufriendo ahora las consecuencias de una crisis surgida en los sistemas financieros de los países desarrollados, produciéndose un retroceso, debido al aumento de la pobreza, la desaceleración económica y la presión que esto ejerce sobre los presupuestos gubernamentales.

A pesar de que los gobiernos de todo el mundo reiteran constantemente su compromiso a favor de la igualdad de oportunidades de educación, no se lleva a cabo en la realidad. Las convenciones internacionales sobre derechos humanos les obligan a actuar de conformidad con ese compromiso.

Según el informe de seguimiento "Educación para Todos" en el mundo, plantea que tener la posibilidad de recibir una educación útil es un derecho fundamental de todo ser humano, y la oferta de esa posibilidad es una condición imprescindible para hacer progresar la justicia social. Las personas a las que se deja al margen de la educación afrontan la perspectiva de ver mermadas sus posibilidades de desenvolverse en la vida en otros muchos ámbitos, por ejemplo en los del empleo, la salud y la participación en los procesos políticos que les interesan. Además, la limitación de oportunidades en la educación es

uno de los factores más poderosos de transmisión de la pobreza de generación en generación.

Se ha creado un nuevo instrumento en el 2010 que proporciona una idea de la marginación dentro de los países y de la composición social de los grupos marginados, a este instrumento se le denomina: Penuria de Educación y la Marginación en la Educación (PEME). A pesar de los esfuerzos realizados en el último decenio se sigue manteniendo a un nivel extraordinariamente elevado a lo que se le ha llamado la penuria absoluta de educación. Por ello se plantea que a cualquier escala global, el hecho de haber cursado menos de cuatro años de estudios –el tiempo mínimo para adquirir el conocimiento básico de la lectura, la escritura y el cálculo elemental– constituye un signo de extrema desventaja. El conjunto de datos PEME define esa duración de estudios como indicador de referencia de la “penuria de educación” y la duración de estudios inferior a dos años como indicador de la “penuria extrema de educación”.

Las conclusiones de un examen de la situación de sesenta y tres países en desarrollo muestran lo siguiente:

Penuria de educación. En veintidós países el 30%, o más, de los jóvenes de diecisiete a veintidós años han cursado menos de cuatro años de estudios. Este porcentaje se eleva al 50%, o más, en once países del África Subsahariana.

Penuria extrema de educación. En veintiséis países el 20%, o más, de los jóvenes de diecisiete a veintidós años han estado escolarizados menos de dos años, y en algunos países como Burkina Faso y Somalia esa proporción se cifra en un 50%, o más.

El conjunto de datos PEME ayuda a identificar no sólo la extrema penuria de educación, sino también algunas de las características esenciales de aquellos a los que se margina. Sobre la base de encuestas, este conjunto de datos sirve para identificar al quintil de la población de un país que ha cursado menos años de estudios en la escuela.

Los resultados ponen de manifiesto la gran influencia que tienen las circunstancias sociales en las oportunidades para la vida, circunstancias sobre las cuales los niños no tienen poder alguno. También atraen la atención sobre

la existencia de niveles de desigualdad inaceptables.

La desigualdad en el grado de riqueza significa que, cuando se nace en una familia pobre, se duplica la probabilidad de formar parte del 20% de los más desfavorecidos en educación en toda una serie de países, que van desde la India hasta Filipinas, pasando por Vietnam. Las diferencias entre regiones significan, por ejemplo, que el hecho de vivir en las zonas rurales del Alto Egipto, del Camerún septentrional o de la Turquía occidental incrementa considerablemente las posibilidades de formar parte del 20% de los más desfavorecidos en educación.

El sexo, la pobreza, el idioma y la cultura suelen conjugarse a menudo para incrementar radicalmente el riesgo de quedarse muy rezagado. En Turquía, el 43% de las niñas de idioma kurdo pertenecientes a las familias más pobres cursan menos de dos años de estudios, mientras que el promedio nacional de las personas que sólo han estado escolarizadas ese tiempo se cifra en un 6%. En Nigeria, el 97% de las niñas pobres de idioma hausa cursan menos de dos años de estudios.

En el conjunto de la Unión Europea, el 15% de los jóvenes de 18 a 24 años dejan las aulas tras haber cursado solamente la enseñanza secundaria. En España, ese porcentaje se eleva a un 30%. El nivel de ingresos de las familias guarda una relación importante con el aprovechamiento escolar. En Inglaterra (Reino Unido), los alumnos dispensados del pago del almuerzo escolar –un indicador importante de indigencia social– obtienen en las pruebas de matemáticas, por término medio, puntuaciones inferiores en un 29% al promedio nacional.

Algunos Retos y tendencias mundiales de la educación superior

- Masificación de la educación
- La educación se a hecho permanente
- El auge de las Tecnologías de la Información (TIC)
- La privatización de la educación superior

- La fuga de cerebros e incremento de la movilidad académica
- La emergencia de “seudouniversidades” (No se tiene en cuenta el “saber del mundo” sino el objetivo es el “saber utilitario” para insertarse en el mercadode trabajo)
- La inequidad en el acceso (clase social, étnicos, religiosos, género, ect)
- Las Instituciones de Educación Superior están influidas y condicionadas por la globalizacion y las políticas del Estado

Algunas Conclusiones y Recomendaciones:

Algo que es directamente proporcional a la salida de la pobreza, es el apoyo a los progresos de la educación, pero si los gobiernos no apoyan con sus presupuestos el desarrollo de la educación de sus países, difícilmente podrán alcanzar el suficiente crecimiento económico y desarrollo, ya que la preparación técnica y profesional tiene su base en lo que el Estado haya sido capaz de invertir en recursos humanos para que de esta forma se revierta en la economía y sociedad de cada país.

Se plantea por algunos informes de la ONU que la comunidad internacional no ha respondido con eficacia a los problemas que presentan los países más pobres en cuanto a la Educación Superior. Los gobiernos de los países ricos y las cumbres sucesivas del G-20 y el G-8 han desplazado inmensos recursos financieros para estabilizar sus sistemas bancarios, pero sólo han prestado una ayuda muy modesta a las poblaciones más vulnerables del mundo. También la elaboración de informes ha exagerado los montos de la ayuda internacional destinada a los países de ingresos bajos.

Los países ricos han carecido verdaderamente de una voluntad política para poner en práctica una colaboración que cambie la situación del mundo.

Recomendaciones:

- Los presupuestos nacionales tienen que desempeñar un papel fundamental en el intento de evitar que las crisis financieras degeneren en una crisis de desarrollo humano de larga duración.
- Como los países subdesarrollados son los más necesitados de asistencia al desarrollo, se requiere urgentemente una ayuda para poder afrontar la crisis y mantener sus planes de gasto en la Educación Superior.
- Hay que asegurar un mayor acceso a la Educación Superior con equidad, garantizando de esta forma una mejor respuesta a las necesidades sociales.
- La Educación Superior ha de tener de forma mayoritaria los fondos públicos como principal fuente de financiación.
- Incrementar los recursos públicos a la Educación Superior
- Diversificar las fuentes de financiamiento
- Incrementar los “creditos educativos” que ya existen en un gran número de países de América Latina
- Aumentar las tasas de matrícula siempre que esto no incremente la desigualdad
- Ahorrar gastos innecesarios mediante la cooperación nacional, regional e internacional.
- Reducir la pobreza construyendo capacidades en las Universidades capaces de implementar programa para esa finalidad.
- Aquellos que se benefician de la educación superior mediante el trabajo de sus graduados (empresas privadas, ONG, organismos internacionales, el propio Estado) deben contribuir a su financiamiento.
- La mayor fuente de financiación debe ser el Estado
- Los fondos públicos y privados deben converger.

Bibliografía Consultada

- Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. UNESCO 2009
- Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. UNESCO 2010.
- CEPAL, Naciones Unidas: "La Educación Superior y el Desarrollo Económico en América Latina". Juan Carlos Moreno y Pablo Ruiz-Nápoles.
- Economía de la Educación. Portal: <http://www.economiadelaeducación.com>
- Educación y Desarrollo Económico: El papel de la Cooperación Internacional en el desarrollo del Tercer Mundo. Neira, Isabel, Facultad de Económicas, Universidad de Santiago de Compostela. (En España)
- ¿Es sostenible la financiación de la Educación Superior? Cristina Escrigas Páez
- Economía, Sociedad y Educación: Marcelo Fabián Vitarelli,
- UNESCO (2004) "La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca?, Informe Regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio vinculados a la Educación.
- UNESCO (2005) "Links between the Global Initiatives in Education"

PROCESOS DE ADMISIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

M.^a Ángeles Hernández Prados
Tirso Valcárcel Resalt Castillo
Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos
Universidad de Murcia

RESUMEN

Una nueva etapa de resplendor educativa se abre a la etapa de la Formación Profesional (FP), incrementando el número de solicitudes por parte del alumnado, especialmente en la FP Dual. Ello obliga a establecer unos procesos de selección tanto de los proyectos de formación en las empresas como de admisión de los alumnos. El presente trabajo se centra en analizar los procesos de solicitud y selección de los alumnos en la FP Dual a partir del análisis de contenido de las actuales normativas que regulan esta etapa en las distintas Comunidades Autónomas. Aunque los resultados que se desprenden de este análisis muestran las diferencias que existen en las distintas comunidades en lo que respecta a las cuestiones de formato, dimensión y disposiciones contempladas, el proceso de admisión selección presenta algunas similitudes en lo que respecta a la claridad y transparencia del proceso, debiendo estar el alumnado informado del número de plazas, de los aspectos esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje y de los criterios de selección. Algunas de ellas contemplan la solicitud de la modalidad de FPDual en anexos.

Palabras Clave: admisión, FPDual, formación, selección, plazas, alumnado, empresa

1. INTRODUCCIÓN

Existen distintos modelos de formación profesional que conviven a nivel mundial en la actualidad, pero en general, casi ningún país se siente plenamente contento con su propio modelo, por ejemplo en España los ciclos formativos de Grado Medio y Superior de la LOGSE (1990) no eran más que el resultado de una experiencia parecida al dual alemán, al menos en lo que se refiere a las prácticas en las empresas (Zurita, 2004). Si generalmente la Formación Profesional ha sido calificada como una educación de segunda categoría a la que acudían aquellos con pocas posibilidades de logro en la alternativa de Bachillerato, en la actualidad, gracias a la incorporación de los sistemas duales de formación profesional, esta ha adquirido una mayor revalorización.

En Europa, la formación profesional dual (en adelante FPD) o en alternancia es habitual y está reconocida en los sistemas educativos de países tales como Alemania, Francia, Reino Unido, Italia, Bélgica, etc. Se trata de modelo educativo de futuro que conlleva importantes ventajas. Cualifica a los profesionales de la manera más ajustada a las necesidades de las empresas, diversificando y asegurando las contrataciones, permite a los alumnos obtener una titulación académica reconocida, al mismo tiempo que adquieren una experiencia profesional de valor en el mercado, y además contribuye a la generación de empleo estable y de calidad, integrando progresivamente a los jóvenes en el mercado laboral. En este sentido, en nuestro país la FPD es tratada como un modelo que puede mejorar el sistema educativo y laboral, y a su vez se define como “un conjunto de las acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto mejorar la cualificación profesional de los alumnos” (IFEMA, 2016, 11). En esta línea los proyectos formativos de modalidad dual combinan procesos de enseñanza aprendizaje en el centro educativo y en la empresa, al objeto de que estas últimas se impliquen cada vez más en el desarrollo de los programas educativos, favoreciendo así las opciones de inserción laboral de los jóvenes. Dicho esto, las finalidades de FPD son las siguientes: incrementar la vinculación y corresponsabilidad del tejido empresarial, facilitar la inserción laboral, potenciar la relación del profesorado de formación profesional con las empresas del sector y favorecer la transferencia de conocimientos. Esta modalidad de Formación Profesional escapa a la diversidad de los sistemas educativos que imperan en Europa (Tolino y Hernández, 2016).

En España, la introducción oficial del modelo se produce con el nuevo Real Decreto 1529/2012, de 8 de Noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y aprendizaje, y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. Las 68 ramas profesionales de FP Básica, Grado Medio y Grado Superior reconocidas oficialmente están regidas por los reglamentos de la formación profesional (MECD, 2017). Estos son dictados por el Ministerio de educación, ciencia y deporte, en colaboración con consejerías de las

comunidades y las empresas participantes. Los convenios de FPD determinan para la empresa la duración del aprendizaje, contenidos y objetivos, estructuración, práctica, temporalización, evaluación, financiación y selección o proceso de admisión. La mayoría de los estudiantes que aspiran a una formación profesional busca un puesto de aprendizaje en una empresa para convertirse en futuros empleados de la misma o de otras empresas con la misma especialización. No obstante, a la FPD acuden no sólo jóvenes que han acabado su escolaridad obligatoria o bachillerato sino también cada vez más, personas con otros estudios medios o incluso universitarios que buscan salidas profesionales a través de esta formación (Halfpap, 2000). Teniendo en cuenta que hay una gran diversidad de personas que acceden a formación profesional en nuestro país derivando de varios accesos, a continuación presentamos los requisitos comunes según la tipología de formación profesional (Tabla 1).

FP Básica	FP Grado Medio	FP Grado Superior
Tener 15 años o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los 17 en el momento del acceso o durante el año natural en curso	Estar en posesión del título de Educación Secundaria	Estar en posesión del título de Bachillerato
Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria	Estar en posesión de un título de Técnico o Técnico Auxiliar	Estar en posesión de un título de Técnico Superior o Técnico Especialista
Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de FP Básica	Tener superado el segundo curso de Bachillerato Unificado Polivalente	Haber superado el Curso de Orientación Universitaria
	Haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Medio (al menos con una edad de 17 años, cumplidos en el año de realización de la prueba)	Haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Superior (al menos con 19 años cumplidos en el año de realización de la prueba, o 18 si se tiene un título de Grado Medio)
	Quienes hayan superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años también pueden acceder a las enseñanzas de FP de Grado Medio y Grado Superior. El procedimiento en este caso depende de cada administración autonómica.	

Tabla 1. Requisitos comunes de FP en las CC.AA. de España (Elaboración propia).

A pesar de la unidad en los requisitos para acceder a FP encontramos otros requisitos que no son comunes en las CC.AA con respecto a FPD, en este sentido, algunos expertos afirman que la descentralización de la competencia de educación en las CC.AA. constituye uno de los principales impedimentos para la implementación de la FPD en España (IESE, 2014). Otros analistas incluso consideran que no hay coordinación de intereses entre las comunidades autónomas y eso dificulta que los conocimientos de los estudiantes sean homologables en todas partes (Sánchez-Silva, 2015). Hay quien aduce incluso que la simple consulta del Portal Todo FP Formación Profesional Dual del MECDC corrobora este hecho.

Por otra parte también se detecta que la oferta de Formación Profesional en todas sus modalidades es competencia de cada una de las comunidades autónomas. Es por ello que en cada región varían las fechas de solicitud, admisión, y matrícula, que se hacen públicas en sus respectivas páginas web dedicadas a la FP. También es distinto en cada caso el modo de solicitud, aunque en la mayoría de las autonomías está disponible el trámite telemático. En la web TodoFP.es se puede consultar la información de acceso, la oferta y las fechas de cada una de las comunidades autónomas, a través de la sección 'Qué, cómo y dónde estudiar'. En este trabajo analizamos los sistemas de admisión de alumnos y las condiciones que solicita cada comunidad para acceder a FPD. Entre otros parámetros podemos destacar, la necesidad de estar desempleado/ocupado, idoneidad de las empresas, nº plazas ofertadas por especialidad.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente estudio tiene por finalidad analizar de forma cualitativa la normativa de las distintas comunidades autónomas para identificar los aspectos comunes y diferenciales en los procesos de selección del alumnado en la etapa de la Formación Profesional, concretamente la Formación Dual. Para ello se ha diseñado una parrilla de recogida de información que permite volcar cualitativamente los datos contemplados respecto a los procesos de admisión de alumnos en las distintas normativas. Posteriormente se ha procedido a la selección y localización de la información recurriendo al descriptor "selección" "admisión". La información localizada ha sido volcada en bruto en la parrilla y posteriormente se ha sometido

a un proceso de identificación de indicadores o aspectos que se contemplan a modo de criterio en los procesos de selección por parte de tres expertos y se ha llevado a cabo una triangulación de sus percepciones. A continuación se exponen los resultados obtenidos de este análisis.

Las unidades de análisis las constituyen las distintas normativas sobre formación dual de las comunidades autónomas. Debemos señalar que no se han podido localizar todas las comunidades autónomas, concretamente, han quedado fuera de este análisis la comunidad de Ceuta y Melilla.

Tabla 1

Normativa sobre la Formación Dual por comunidades

Comunidad Autónoma	Normativa	Web
ANDALUCÍA	Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual o en alternancia del sistema educativo en Andalucía para el curso 2015/2016.	http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden27marzo2015FormacionProfesionalDual.pdf
ARAGÓN	Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.	http://www.boe.es/boe/dias/2014/01/11/pdfs/BOE-A-2014-317.pdf
ASTURIAS	Resolución de 18 de enero de 2016, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan los programas de formación profesional dual del sistema educativo en el Principado de Asturias durante los años académicos 2015/16 y 2016/17.	https://sede.asturias.es/bopa/2016/01/23/2016-00600.pdf
ISLAS BALEARES	Resolución del Consejero de Educación y Universidad de 27 de mayo de 2016 por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los programas formativos de Formación Profesional del Sistema Educativo que se tienen que impartir durante el curso 2016-2017 en la modalidad de alternancia con la actividad en la empresa, denominada formación profesional dual.	http://www.caib.es/sites/fp/ca/normativa-52998/
ISLAS CANARIAS	Resolución de 31 de octubre de 2013, por la que se dictan instrucciones para la autorización de proyectos experimentales de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias durante el curso 2013-2014.	http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/formacion_profesional/enseñanzas/fp-dual.html
CANTABRIA	Orden ECD/84/2013, de 30 de julio, que regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo en Cantabria.	https://bec.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=252616
CASTILLA MANCHA	LA Orden de 25/05/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las características que deben reunir los proyectos de Formación Profesional Dual a desarrollar por los centros educativos de Castilla-La Mancha, que impartan enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, y se convoca el procedimiento de autorización de los	http://www.educa.jccm.es/es/fpclm/normativa-formacion-profesional/normativa-fp-formacion-profesional-dual

	proyectos de Formación Profesional Dual a iniciar en el curso académico 2016/2017.	
CASTILLA Y LEÓN	DECRETO 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en la Comunidad de Castilla y León.	http://www.anpecyl.com/news/view/358-f-p/12028-decreto-que-regula-la-formacion-profesional-dual-en-castilla-y-leon
CATALUÑA	RESOLUCIÓ ENS/1204/2012, de 25 de maig, d' organització de la formació en alternança en els ensenyaments de formació professional inicial.	http://www.fpdual.cat/media/docs/resolucio.pdf
EXTREMADURA	DECRETO 100/2014, de 3 de junio, por el que se regula el marco para el desarrollo de proyectos de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se establecen las bases reguladoras de concesión de subvenciones para dichos proyectos, se regulan las becas al estudio y se aprueban sus primeras convocatorias.	http://www.educarex.es/pub/cont/com/0019/documentos/normativa/formacion-profesional/fp-dual-desarr-proyectos.pdf
GALICIA	ORDE do 16 de setembro de 2016 pola que se amplían os proxectos experimentais de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados pola Orde do 6 de xuño de 2016.	http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160923/AnuncioG0164-160916-0003_gl.html
COMUNIDAD DE MADRID	Instrucciones de la dirección general de formación profesional y enseñanzas de régimen especial, relativas al proceso de evaluación de los alumnos de centros públicos de la comunidad de Madrid incorporados al primer curso de ciclos formativos de formación profesional en régimen dual y otros aspectos organizativos. Curso 2016-2017	http://www.madrid.org/fp/normativa/normativa_CM/2016-10-24_Instrucciones_FP-Dual.pdf
REGIÓN DE MURCIA	Resolución de 18 de julio de 2016, de la dirección general de calidad educativa y formación profesional, por la que se establecen las instrucciones que regulan el proceso de admisión de alumnos para determinados ciclos formativos con proyectos de formación profesional dual en la región de Murcia, para el curso 2016/2017.	http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=53242&IDTIPO=100&RASTRO=c816\$m17010
NAVARRA	Procedimiento para la implantación, con carácter experimental para el curso escolar 2013/2014, de la formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Foral de Navarra.	https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/fp-dual
PAÍS VASCO	DECRETO 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco.	https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2015/06/1502515a.pdf
LA RIOJA	Resolución de 22 de mayo de 2015, de la Dirección General de Educación por la que se autorizan proyectos de Formación Profesional Dual en distintos centros educativos de La Rioja y se dictan Instrucciones de funcionamiento para su inicio en el curso 2015/2016	http://ias1.larioja.org/boletin/Bor_BoletinvisorServlet?referencia=2334825-1-PDF-493425

COMUNIDAD VALENCIANA	ORDEN 2/2014, de 13 de enero, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional dual del sistema educativo en la Comunitat Valenciana.	http://www.dogv.gva.es/datos/2014/01/17/pdf/2014_331.pdf
----------------------	--	---

3. RESULTADOS

A continuación se van describiendo el procedimiento de admisión que se emplea actualmente en cada comunidad autónoma atendiendo al documento de referencia. La información de cada comunidad contemplará en primer lugar una breve descripción de los aspectos formales de la normativa y posteriormente de los aspectos de contenido específico referido a la selección de alumnos que se han localizado dentro de la misma gracias al descriptor empleado (admisión – selección).

3.1. Proceso de admisión de Andalucía

La normativa contemplada “Orden de 27 de marzo de 2015, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual o en alternancia del sistema educativo en Andalucía para el curso 2015/2016” consiste en un documento en pdf de nueve páginas de extensión donde se recogen 25 disposiciones. Concretamente, se hace referencia a los procesos de selección en los siguientes apartados de la normativa de formación profesional:

- Sexta. Duración y estructura de los proyectos de formación profesional en alternancia
- Noveno. Autorización de proyectos y comunicación.
- Décimo. Información al alumnado de formación profesional en alternancia
- Undécimo. Acceso, admisión y matrícula en la formación profesional en alternancia.
- Duodécimo. Conformidad del alumnado participante en la formación profesional en alternancia

Las dos primeras disposiciones se encuentran referidas específicamente a los proyectos de FPDual que se presentan. Así pues, dentro de los aspectos estructurales que deben contemplarse en el proyecto de formación profesional, se ha contemplado como aspecto el número de alumnos y alumnas para los que se propone el proyecto. En este sentido el número de plazas ofertadas dependerá en gran medida de lo que se determine en los proyectos autorizados. Por otra parte, en esta comunidad autónoma los criterios de selección del alumnado, junto los mecanismos de evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y las opciones en casa de baja o renuncia son considerados con una puntuación máxima de 2 sobre 25 puntos que se consideran en la valoración de los proyectos que se presentan.

Las tres últimas disposiciones se centran más concretamente en el proceso de admisión del alumnado, comenzando en primer lugar por la información inicial que el alumnado recibe del centro educativo donde se hace mención de forma global a los criterios de selección del alumnado y al número máximo de plazas ofertadas en cada proyecto, pero no se detallan en esta normativa ninguno de los dos aspectos. En la undécima disposición se señala que se siguen los requisitos de acceso, admisión y matrícula establecidos con carácter general, para la formación profesional en régimen ordinario. Y por último, en la duodécima disposición se contemplan el proceso de solicitud y la documentación a entregar, firmando un documento, el alumnado, en caso de ser mayor de edad, o sus padres, madres o representantes legales, en el caso contrario, en el que deje constancia de que conoce el procedimiento de selección establecido para la asignación de puestos formativos en la empresa, así como otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Proceso de admisión de Aragón

Para conocer y describir del proceso de admisión de la FPDual en Aragón se ha empleado como unidad de análisis la “Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual” publicada en el BOE el 11 de enero de 2014. Se trata de un documento en pdf de nueve páginas en que se recogen once artículos, seis disposiciones adicionales, una disposición transitoria y tres disposiciones finales.

Tras emplear como descriptor la palabra selección y admisión, pudimos comprobar que no se recoge en la normativa nada al respecto. De ahí que tuvimos que ampliar la búsqueda empleando el descriptor “plaza”, dando como resultado una única mención en el artículo 11 de la normativa de denominado “Subvenciones para la financiación de costes adicionales”. Concretamente se menciona que preferiblemente en el primer trimestre de cada año natural se llevaran a cabo los convenios de colaboración, indicando el número de plazas y títulos de formación profesional ofertados para estos contratos en cada uno de los centros del sistema educativo pertenecientes al ámbito competencial de la Administración.

3.3. Proceso de admisión de Asturias

El proceso de formación dual en el Principado de Asturias se encuentra regulado por la “Resolución de 18 de enero de 2016, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan los programas de formación profesional dual del sistema educativo en el Principado de Asturias durante los años académicos 2015/16 y 2016/17” publicado en el Boletín del Oficial del Principado de Asturias e 23 de enero de 2016. Se trata de un documento en pdf de veinticuatro páginas, estructurado en 17 artículos, una disposición adicional y dos disposiciones finales, que aglutinan un total de 7 paginas y el resto se destinan para los Anexos. Las disposiciones que hacen mención explícita al proceso de selección del alumnado son:

- Artículo 3.–Centros y empresas participantes.
- Artículo 5.–Proyecto de formación profesional dual del sistema educativo, temporalización y programa formativo.
- Artículo 11.–Información y orientación.

El número de plazas que pueden ofertar las empresas para la FPDual se encuentra condicionado por una serie de características: 1.Cada centro participante desarrollará un máximo de tres proyectos de formación profesional dual para el alumnado que curse enseñanzas en régimen presencial, aunque esta limitación no afectará a los centros integrados de formación profesional, ni a los centros que impartan más de diez ciclos formativos, si así lo solicitan; 2. Las empresas que tengan una plantilla de entre tres y cinco trabajadores no podrán tener a más de un alumno o alumna desarrollando un programa de Formación Profesional dual; y 3. En las empresas que cuenten con más de 5 trabajadores, el total del alumnado que desarrolle un programa de Formación Profesional dual no podrá superar el 30% de los trabajadores en plantilla.

En esta comunidad se presenta un modelo de solicitud de proyecto para participar en el programa de formación profesional dual del sistema educativo recogido en el Anexo II de la convocatoria atendiendo a lo indicado en el artículo 30 del Real Decreto 1529/2012. El proyecto ha de contemplar varios aspectos, pero se hace mención explícita al establecimiento por parte del equipo directivo del centro de los criterios seguidos para la selección y distribución del alumnado. “Estos criterios estarán reflejados en la programación general anual (PGA) o en la programación anual del centro en los centros integrados de formación profesional y serán establecidos teniendo en cuenta, entre otros, el expediente académico, las actitudes y las aptitudes del alumno o alumna para su adaptación a la empresa. El equipo directivo informará a la comunidad educativa de estos criterios”. Además, cada proyecto deberá incluir un mínimo de dos alumnos y contemplar los derechos y deberes del alumnado incluidos en el artículo 32 del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre.

El proceso de admisión y selección debe responder a criterios públicos, por lo tanto el proceso de información es un labor importante que ha de ser desempeñada en los centros del Principado de Asturias por cada centro educativo tal y como nos indica la normativa: “Corresponderá a cada centro educativo el deber de informar (duración, criterios de selección, compromisos, etc.), y orientar al alumnado o a sus tutores o tutoras legales en caso de ser menores de edad, sobre los proyectos en los que participen”. El alumnado, o en su defecto la familia si se trata de un menor, deberán firmar un documento de consentimiento en el que se especifica que se conoce el procedimiento, el seguimiento y la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. Proceso de admisión de Islas Baleares

La “Resolución del Consejero de Educación y Universidad de 27 de mayo de 2016 por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los programas formativos de Formación Profesional del Sistema Educativo que se tienen que impartir durante el curso 2016-2017 en la modalidad de alternancia con la actividad en la empresa, denominada formación profesional dual” ha sido publicada en el Butlletí Oficial de les Illes Balears el 2 junio de 2016. Esta compuesta por 16 paginas, la resolución

contempla cuatro puntos y tres anexos. El primero de estos anexos contempla 43 artículos en el que se ofrecen las instrucciones para regular y proceder en la FPDual; el anexo 2 presenta la oferta formativa de formación profesional dual para el curso 2016-2017; y por último, el anexo 3 recoge el calendario del proceso de admisión a los ciclos formativos de formación profesional en la modalidad dual para el curso 2016-2017. El proceso de admisión de los alumnos se encuentra detallado en 15 artículos que se muestran consecutivamente desde el artículo 16 al 30 ambos inclusive. A continuación se exponen el número de artículo y la denominación de cada uno de ellos:

- Artículo 16. Solicitud de admisión a la formación profesional dual
- Artículo 17. Presentación de solicitudes de admisión
- Artículo 18. Documentación que se tiene que aportar para la admisión a la Formación Profesional dual
- Artículo 19. Recepción de solicitudes de admisión y traslado de datos a la aplicación informática
- Artículo 20. Procedimiento para determinar qué personas se deben admitir
- Artículo 21. Sorteo para determinar las letras del criterio para dirimir las situaciones de empate
- Artículo 22. Publicación de las listas provisionales
- Artículo 23. Plazo para presentar reclamaciones y rectificaciones
- Artículo 24. Resolución y publicación de las reclamaciones y rectificaciones
- Artículo 25. Publicación de la lista definitiva de personas admitidas
- Artículo 26. Matrícula de las personas admitidas
- Artículo 27. Solicitudes que se presenten fuera de plazo
- Artículo 28. Procedimiento de adjudicación de las plazas vacantes después de la matrícula
- Artículo 29. Información y conformidad de las personas admitidas en la formación profesional dual
- Artículo 30. Asignación de alumnos al puesto de trabajo

En esta comunidad se ha establecido un modelo de solicitud único para toda la FP que se puede encontrar en la página web de la Dirección General de Formación Profesional y Formación del Profesorado (<http://formacioprofesional.caib.es>). La persona debe indicar el ciclo formativo que quiere cursar como primera y única opción, seleccionar si se solicita la admisión con propuesta de idoneidad de empresa o por el acceso general y marcar con una x la documentación que se adjunta, se deben presentar original y copia. Si la persona interesada solicita la admisión con la propuesta de idoneidad de empresa, presentar el visto bueno o certificado de idoneidad de empresa, además de “original o una copia compulsada del certificado de la Tesorería General de la Seguridad Social o de la mutualidad en la cual esté afiliada en que consten la empresa, la categoría profesional (grupo de cotización) y el periodo de contratación”. Se requiere documento oficial de identificación de la persona, documento que acredite que reúne la edad, que cumple los requisitos que le permiten acceder al ciclo formativo, la nota media que obtuvo en los estudios o en la prueba de acceso, que tiene nacionalidad española; empadronamiento en alguno de los municipios de las Illes Balears, con una antigüedad mínima de dos años, etc. La solicitud se debe presentar en el horario de oficina de la secretaría del centro en el cual quieren cursar la Formación Profesional dual del 6 de junio al 30 de junio de 2016 como plazo ordinario y del 1 de julio al 12 de septiembre de 2016, en plazo extraordinario. El centro docente debe comprobar la solicitud, compulsar la documentación, quedarse con el ejemplar para el centro y devolver el ejemplar para la persona interesada fechado y sellado, trasladar la información a la aplicación informática para la gestión educativa de las Illes Balears GestIB, como máximo el día 4 de Julio.

Transcurrido el plazo de admisión de solicitudes correspondiente, si el número de solicitudes recibidas es mayor que el de plazas disponibles, se ordenan de mayor a menor puntuación aplicando los siguientes criterios: 1. Solicitud con una propuesta de idoneidad de una empresa, 2. Mayores de dieciocho años, 3. Calificación media de la enseñanza, titulación o certificado 4. Cursos de formación permanente relacionados (número de horas), experiencia laboral relacionada (antigüedad), certificado de nivel de conocimientos de inglés reconocidos. En caso de empate, la Dirección General de Formación Profesional y Formación del Profesorado tiene que hacer un sorteo para determinar la combinación de letras por las cuales tiene que empezar el primer apellido de los solicitantes antes de la publicación de las listas provisionales de personas admitidas.

El 11 de julio de 2016 los centros educativos publican la lista provisional y se abre el periodo de reclamaciones desde el 11 al 13 de julio de 2016. El 20 de julio de 2016 se publica la lista definitiva de admitidos y excluidos y disponen del 20 al 25 de julio para formalizar la matrícula, ya que si la persona admitida no formaliza la matrícula en el periodo establecido se considera que renuncia a la plaza adjudicada y queda fuera de este proceso de admisión. Se contempla también el modelo oficial de solicitud de admisión fuera de plazo se puede encontrar en la página web de la Dirección General de Formación Profesional y

Formación del Profesorado (<http://formacioprofesional.caib.es>), de hecho hasta el día 15 de octubre de 2016 se pueden ir completando las plazas vacantes de la formación dual. Todas las listas deben llevar el sello del centro y la firma del director.

Las personas admitidas reciben información de la formación profesional dual (horario semanal, tipología de empresas, etc.) y un documento que recoja declaración, propia o de sus representantes legales en caso de ser menor de edad, de estar enterado de las finalidades, aceptación del plan de estudios y la incorporación a esta modalidad de formación profesional dual, autorización para facilitar sus datos personales y aceptación de las condiciones establecidas en la normativa laboral para la suscripción del contrato de trabajo para la formación y el aprendizaje.

3.4. Proceso de admisión de Islas Canarias

En esta ocasión se han analizado dos normativas. La primera de ellas, la Resolución de 4 de abril de 2016, por la que se dictan instrucciones para la autorización de proyectos experimentales de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias durante el curso 2016-2017, publicada el 13 de abril de 2016 en el Boletín Oficial de Canarias núm. 70. Se trata de un documento en pdf de 11 páginas que tras los antecedentes de hecho y los fundamentos de derecho se resuelve contemplando un total de 18 artículos, siendo el artículo quince el que se dedica específicamente al proceso de admisión del alumnado señalando que:

- la participación voluntaria del alumnado
- la Orden de 22 de febrero de 2008 regula la admisión y matrícula
- el calendario, el modelo de solicitud y las instrucciones del procedimiento de admisión según la normativa que regula en centros públicos y privados concertados para el curso escolar 2016-2017

En la Resolución de 31 de octubre de 2013, por la que se dictan instrucciones para la autorización de proyectos experimentales de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias durante el curso 2013-2014, contempla los requisitos que deben reunir los centros para solicitar la autorización de los proyectos, siendo fundamental el convenio entre empresa-centro que contemplara entre otros aspectos el número de plazas.

3.5. Proceso de admisión de Cantabria

En el artículo 14 de la Orden ECD/84/2013, de 30 de julio, que regula la Formación Profesional Dual del sistema educativo en Cantabria se contempla el proceso de asignación de plazas, que consiste en: formalizar un modelo único de solicitud en el plazo que determine cada centro, informar sobre el número y características de las plazas; seleccionar a los alumnos conforme a unos criterios fijados de común acuerdo por la empresa y el centro educativo (rendimiento escolar, asistencia a los módulos en el centro educativo y destrezas relacionadas con el desarrollo profesional en la empresa). Se trata de un documento de 21 páginas de las cuales las 10 primeras contemplan los 21 artículos que regulan la FPDual en Cantabria.

El número de alumnos participantes es un aspecto a considerar tanto en la estabilidad del proyecto y es competencia del centro educativo y la empresa determinar, entre otros aspectos, el número de alumnos participantes. Los proyectos se dirigen al alumnado matriculado en régimen presencial, a distancia y la solicitud incluye el compromiso de cumplir las condiciones del proyecto y de la empresa participante establecidas en el acuerdo específico así como el calendario, la jornada y el horario establecidos en el programa.

3.6. Proceso de admisión de Castilla La Mancha

En la Orden de 25/05/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las características que deben reunir los proyectos de Formación Profesional Dual a desarrollar por los centros educativos de Castilla-La Mancha, que impartan enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, y se convoca el procedimiento de autorización de los proyectos de Formación Profesional Dual a iniciar en el curso académico 2016/2017, se contemplan que el alumno debe estar matriculado en alguna de las siguientes enseñanzas: Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado medio y Formación Profesional de Grado superior como requisito para su admisión en los proyectos de Formación Profesional Dual. En los proyectos debe figurar entre otros aspectos el número de alumnos que participan en el proyecto.

3.7. Proceso de admisión de Castilla y León

El Decreto 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en la Comunidad de Castilla y León se encuentra estructurado en seis capítulos, seis disposiciones adicionales, dos transitorias y tres disposiciones finales. Como va siendo común al resto de las comunidades, el número de alumnado participante en el proyecto de formación en la empresa debe estar contemplado como requisito en la solicitud de proyectos. No obstante, el proceso de selección se contempla en el capítulo cuarto que lleva por título: Acceso al programa de formación profesional dual y permanencia del alumnado en la empresa, compuesto por los seis artículos, de los cuales, nos centramos principalmente en los tres primeros.

En el artículo 17 referido a la información y orientación al alumnado, especifica que el alumnado debe conocer las características, programas de formación incluidos en ellos, requisitos de acceso y participación en los mismos, así como el número de plazas que oferte cada empresa para desarrollar en ella el programa formativo y los criterios de selección del alumnado que se vayan a utilizar. En lo que respecta a los requisitos y a la solicitud de acceso (artículo 18), se establece lo siguiente:

- Estar matriculado en todos los módulos profesionales del segundo curso de un ciclo formativo de formación profesional.
- Haber superado la totalidad de los módulos del primer curso del ciclo formativo, a excepción del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Haber alcanzado previamente a su incorporación a la empresa la formación necesaria que garantice la actividad en la misma con seguridad y eficacia.
- Solicitar su admisión en el proyecto dual a través del centro educativo, indicando la empresa o empresas en la que desea desarrollar la formación, acompañada de un breve currículum.

Y por último, en el artículo 19 se recoge la asignación de puestos de aprendizaje se realizará por el centro educativo y la empresa conjuntamente en base a criterios de competencia e idoneidad establecidos y acordados entre ambas partes (rendimiento escolar y la asistencia a las actividades lectivas en el centro educativo, competencias personales adecuadas para el correcto desempeño de la actividad laboral), tras la verificación del director o directora del centro educativo del cumplimiento de los requisitos exigidos al alumnado para el acceso a los diferentes programas formativos.

3.8. Proceso de admisión de Cataluña

La resolución ENS/1204/2012, de 25 de maig, d' organització de la formació en alternança en els ensenyaments de formació professional inicial, establece que la adjudicación del alumnado en los lugares de actividad se llevará a cabo mediante un proceso que tenga el mayor componente formativo posible, y será realizada colaborativamente entre centros educativos y las empresas con las que mantiene convenio. En este sentido, el centro debe asesorar y formar al alumnado, a través del profesor de formación y orientación laboral, o de la persona que designe el director o directora del centro educativo, en la confección del currículum y los procesos de selección de personal. Antes de incorporarse a la empresa el centro educativo tiene que haber formado al alumnado en la seguridad y prevención necesarias para realizar su actividad en la empresa.

3.9. Proceso de admisión de la Comunidad Valenciana

La normativa estudiada "ORDEN 2/2014, de 13 de enero, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional dual del sistema educativo en la Comunitat Valenciana" aparece expuesta en un pdf y está compuesta por nueve capítulos, cincuenta y siete capítulos, cinco disposiciones y trece anexos. De todos ellos, los artículos que se centran en el proceso de selección de los participantes son:

- Artículo 4. Solicitudes del proyecto de Formación Profesional dual: plazo y lugar de presentación
- Artículo 5. Solicitantes del proyecto de Formación Profesional dual

- Artículo 6. Modelo de solicitud del proyecto de Formación Profesional dual
- Artículo 38. Requisitos de los participantes en el procedimiento de admisión en Formación Profesional dual
- Artículo 39. Criterios de prioridad en Formación Profesional dual

En el artículo 4 se explica el período para presentar los proyectos de Formación Profesional dual, el cual finalizará el 31 de enero para aquellos proyectos que pretendan llevarse a cabo en el curso académico siguiente, así como el lugar, ya que los proyectos de Formación Profesional dual deberán presentarse en la dirección general competente en materia de formación profesional del sistema educativo. También señala que, En situaciones excepcionales, debidamente motivadas, se podrán presentar los proyectos de Formación Profesional dual, para su aprobación, en una fecha posterior a la establecida en este artículo. En estos casos el plazo de presentación finalizará el 30 de abril. En el artículo 5 se señala que solo podrán solicitar la aprobación y autorización de los proyectos de Formación Profesional dual los centros educativos que previamente hayan sido autorizados para impartir Formación Profesional del sistema educativo en la Comunitat Valenciana, por lo tanto, es un requisito imprescindible para los centros educativos. El artículo 6 se centra en destacar que el modelo de solicitud del proyecto de Formación Profesional dual que se debe utilizar se encuentra en el anexo 1 de esta orden.

Los requisitos de los participantes en el proceso de admisión de Formación Profesional dual aparecen en el artículo 38, donde se dispone que los destinatarios deben cumplir los requisitos de acceso, admisión y matrícula establecidos en la Formación Profesional en régimen ordinario y realizar los trámites oportunos de preinscripción y matrícula, así como superar, en su caso, el procedimiento de selección establecido al efecto para la asignación de puestos formativos en la empresa. El último artículo, el 39, donde se refiere a asuntos relacionados con el proceso de selección de los participantes es muy importante ya que en él se señalan los criterios de prioridad. Cuando exista una mayor demanda que oferta en las plazas, se aplicarán los criterios para determinar la prioridad en la adjudicación de empresas establecidos en los baremos que figuran como anexos VIII, IX, X y XI a la presente orden. Teniendo en cuenta los criterios señalados en el apartado anterior, se elaborará una lista provisional ordenando al alumnado según su puntuación. Este listado será el que permitirá asignar los alumnos a los diferentes puestos formativos ofertados por las empresas, y se hará público en el centro educativo y podrá ser objeto de reclamación por el alumno o alumna. Los alumnos que no estén conformes y quieran reclamar tendrán que seguir un procedimiento que se detalla en el artículo: escribir al centro en el plazo de los tres días hábiles siguientes al de la publicación del listado de seleccionados; en el plazo de dos días hábiles siguientes el centro publicará una lista definitiva donde ratificará o rectificará la puntuación objeto de reclamación; y si tras esta publicación, el alumno/a sigue disconforme, puede pedir que se eleve su reclamación al director territorial de Educación correspondiente, quién resolverá y pondrá fin a la vía administrativa.

En dicho artículo, también se hace una distinción entre los casos en los cuales exista una contraprestación económica y en aquellos que no, ya que en el primer caso, serán las empresas quien entrevisten al alumnado por el orden del listado, siendo la selección final a cargo de las empresas, y en el segundo caso, el alumnado es asignado siguiendo los mismos criterios que los establecidos para el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo, sin que la empresa tenga posibilidad de realizar un proceso de selección del mismo. Por último, resaltar que los alumnos que no hayan sido asignados a ningún puesto formativo en una empresa formará parte de una lista de espera donde permanecerán por si se necesitan vacantes o bien por si se ofertan más plazas formativas.

3.10. Proceso de selección de La Rioja

El proceso de selección de los participantes de la Formación Profesional dual de La Rioja se regula por la Resolución de 2 de mayo de 2015, de la Dirección General de Educación por la que se autorizan proyectos de Formación Profesional Dual en distintos centros educativos de La Rioja y se dictan instrucciones de funcionamiento para su inicio en el curso 2015/2016. Dicho documento es un pdf de 38 páginas que consta de veintiún artículos y diecisiete anexos, de los cuales destacamos el décimo, ya que en él se señalan el proceso que tienen que seguir los alumnos para acceder a la formación.

Para ello, los participantes tienen que pasar por dos fases: en la primera los candidatos son ordenados en función de la nota media del expediente académico de la titulación que les dé acceso o de la nota final de la prueba de acceso, además para cada proyecto se seleccionarán los 20 candidatos que presenten una puntuación más elevada, reservando un 20% para las personas que accedan mediante la superación de la

prueba de acceso, un 5% para las personas que soliciten acceder mediante la superación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años y un 5% para personas con discapacidad; en la segunda, los alumnos preseleccionados deben formar parte de una entrevista personal en la que se valorarán las aptitudes, capacidad de trabajo en equipo y capacidad comunicativa, y se tendrán en cuenta el conocimiento y experiencia en el sector objeto del ciclo formativo y, en el caso de los proyectos bilingües, el dominio del idioma inglés.

También se establecen los criterios que la Comisión de Selección debe tener en cuenta para realizar la selección: aptitudes, motivación y capacidad de trabajo en equipo (hasta 20 puntos), pertenecer a la franja de edad de 17 a 22 años para Grado Medio y de 18 a 25 años para Grado Superior (hasta 20 puntos), disponibilidad de horario y de desplazamiento (hasta 10 puntos), conocimiento y experiencia laboral previa (hasta 10 puntos) y dominio del inglés para los proyectos bilingüe (hasta 20 puntos).

En el undécimo artículo aparece el plazo de matrícula, el cual será de cinco días hábiles desde la publicación de la lista definitiva. Además, quienes no la realicen en el plazo establecido, perderán su plaza que podrá ser asignada al primero de la lista de espera.

3.11. Proceso de selección del País Vasco

El DECRETO 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el documento que hemos tomado como base para analizar el proceso de selección de los participantes de la Formación Profesional dual del País Vasco. Dicho documento es un pdf de 9 páginas formado por 14 artículos y 4 disposiciones.

En el artículo 4 se afirma que el alumnado acogido a cualquier plan de formación profesional dual en régimen de alternancia deberá estar matriculado en el correspondiente centro y ciclo formativo. En este caso se podrá incluir a un grupo completo de alumnos o a una parte de ellos. En este artículo también se señalan los requisitos del alumnado ya que para poder acceder a cursar la formación dual en régimen de alternancia, los alumnos deberán haber superado la totalidad de los módulos del primer curso del ciclo formativo. En todos los casos, el alumnado deberá cursar previamente a su incorporación a la empresa la formación necesaria que garantice el trabajo en la misma con seguridad y eficacia.

Además, se señala que son los centros de formación profesional quienes recogerán las solicitudes de los alumnos para la participación en los programas de formación profesional dual en régimen de alternancia gestionados en los mismos. La selección de los candidatos se realizará en base a criterios objetivos de competencia e idoneidad establecidos en el centro de formación profesional y acordados con la empresa, que serán comunicados con carácter previo al proceso de selección y que deberán documentarse adecuadamente en el convenio suscrito. Estos criterios tendrán en cuenta, en orden prioritario, el rendimiento escolar y la asistencia a las actividades lectivas en el centro de formación profesional, así como las competencias personales como la capacidad para el trabajo en equipo, la capacidad para la toma de decisiones y la capacidad para la innovación y la creatividad.

3.12. Proceso de selección de Navarra

Para llevar a cabo un seguimiento sobre el proceso de selección de los participantes en la Formación Profesional dual hemos utilizado el Procedimiento para la implantación, con carácter experimental para el curso escolar 2013/2014, de la formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Foral de Navarra. Este documento se encuentra en formato Word, el cual lo podemos descargar de la página web (<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/fp-dual>), y está compuesto por 9 páginas donde podemos encontrar 10 pequeños principios y 2 anexos.

En el principio 2 se destaca que los centros interesados tienen que presentar una propuesta especificando el ciclo formativo que desean incorporar a la oferta de formación dual, que afectará, de manera inicial, solo al segundo curso de ciclos formativos que se oferten en modalidad presencial. Para ello, deben cumplimentar una solicitud cuyo modelo se recoge en el anexo I. El plazo de presentación de solicitudes se establece entre los días 4 y 5 de marzo. El Servicio de Formación Profesional es el encargado de resolver de manera provisional respecto a las solicitudes en un plazo máximo de diez días contados a partir de la finalización del período de presentación de solicitudes.

En el cuarto capítulo no se destacan los requisitos del alumnado participante sino de los centros educativos que quieren formar parte en el proceso de Formación Profesional dual, los cuales son:

- a) Contar con un número suficiente de empresas, acreditadas mediante el correspondiente convenio, para que todo el alumnado participante pueda ser atendido en su formación en la empresa,
- b) Acreditar que todo el alumnado del grupo correspondiente participa de forma voluntaria en esta oferta formativa, además de que podrá percibir las compensaciones económicas que se establezcan en el convenio correspondiente.

La documentación acreditativa de que la propuesta presentada por el centro cumple con los requisitos expresados en el punto anterior, se presentará al Servicio de Formación Profesional antes del 26 de abril de 2013, conforme a lo que se establece en el anexo 2.

Por último, señalar que en aquellos aspectos referidos a la evaluación y, en general a la ordenación académica, no contemplados específicamente en esta Resolución, se estará a lo dispuesto en la normativa general aplicable en la Comunidad Foral.

3.13. Proceso de selección de la Región de Murcia

La Resolución de 18 de julio de 2016, de la dirección general de calidad educativa y formación profesional, por la que se establecen las instrucciones que regulan el proceso de admisión de alumnos para determinados ciclos formativos con proyectos de formación profesional dual en la Región de Murcia, para el curso 2016/2017 es el documento que hemos tomado como referencia para analizar el proceso de selección de los participantes de la Formación Profesional dual en la Región de Murcia. El documento es un pdf de 11 páginas formado por 7 instrucciones, 1 disposición final única y 2 anexos. En la segunda instrucción se señala que para poder acceder a un ciclo formativo con proyecto de formación profesional dual, las personas aspirantes deberán cumplir los requisitos de acceso establecidos en la normativa vigente, de acuerdo a las modalidades de acceso siguientes:

- Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (LOE).
- Título de Formación Profesional Básica (ciclo formativo de Formación Profesional Básica).
- Prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio. Además, será válida la prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior y la de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- Algunas de las otras titulaciones o estudios equivalentes a efectos de acceso, que se establecen en la disposición adicional tercera del Real Decreto 1147/2011 y disposición adicional tercera de la LOMCE:
 - El título de Graduado en Educación Secundaria (LOGSE).
 - El título de Bachiller superior.
 - El título de Técnico (ciclos formativos de grado medio) o el título de Técnico Auxiliar (FP1).
 - Haber superado un módulo profesional experimental de nivel 2.
 - Haber superado los módulos obligatorios de un PCPI.
 - Tener un máximo de dos materias pendientes en el conjunto de los dos primeros cursos del Bachillerato Unificado y Polivalente.
 - Haber superado el segundo curso del primer ciclo experimental de reforma de las enseñanzas medias.
 - Haber superado un módulo profesional experimental de nivel 2.
 - Haber superado, de las enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, el tercer curso de comunes del plan de 1963 o el segundo de comunes experimental.
 - Acreditar la posesión de alguna de las titulaciones equivalentes para el acceso a los ciclos formativos de grado superior establecidos en el punto 2 de este apartado o declarantes a efectos académicos con alguno de los anteriores.

- Certificado de homologación Ministerial de estudios extranjeros con alguno de los títulos relacionados anteriormente.

En la instrucción cuarta se señala que el plazo de presentación de solicitudes en el centro educativo será desde el día 19 de julio hasta el día 1 de septiembre de 2016, ambos inclusive. Es importante el hecho de que la solicitud de inscripción para participar en la admisión a un ciclo formativo con proyecto de formación profesional dual será UNICA. En relación a la solicitud de inscripción se debe rellenar el formulario que se incluye como Anexo III, y se presentará en el centro educativo que oferta el ciclo formativo solicitado entre el 19 de julio y el 1 de septiembre de 2016, ambos inclusive, junto a la siguiente documentación: a) los dos ejemplares impresos del documento "Solicitud" para su registro en el centro educativo, b) toda la documentación necesaria para solicitar plaza en un grupo presencial ordinario de acuerdo a la Resolución de 7 de junio de 2016, de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, c) declaración firmada que se recoge en el anexo IV, en la que constará que el candidato se incorpora voluntariamente al proyecto y que conoce y asume sus características, comprometiéndose a su cumplimiento, d) Currículum vitae del candidato según el modelo de Europass en lengua española, que se puede descargar en formato Word, en el enlace siguiente: <http://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/curriculumvitae/templates-instructions>.

En la quinta instrucción se trata la reserva de las plazas para los solicitantes con discapacidad para cada ciclo formativo. Igualmente, los solicitantes que acrediten ser deportistas de alto nivel y alto rendimiento tendrán reservada una de las plazas ofertadas para cada ciclo formativo. Las reservas de plazas no solicitadas por discapacidad y deportistas de alto nivel y alto rendimiento serán ofertadas al resto de solicitantes. Las plazas restantes de cada ciclo formativo con proyecto de formación profesional dual se distribuirán aplicando los siguientes porcentajes de reserva a las distintas vías de acceso:

- Vía de acceso para el alumnado que esté en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (LOE): El 50% de las plazas.
- Vía de acceso para quienes participan con un título de Formación Profesional Básica (ciclo formativo de Formación Profesional Básica): El 30% de las plazas.
- Vía de acceso para quienes participan con una de las pruebas de acceso que permiten acceder a los ciclos formativos de grado medio: El 10% de las plazas.
- Vía de acceso para el alumnado que reúna alguno de los requisitos de acceso restantes: El 10% de las plazas.

El procedimiento de admisión y matrícula es el tema de la sexta instrucción, la cual está formada por tres fases que los alumnos tienen que pasar: la primera, de recogida de documentación, verificación de los requisitos y preselección de candidatos que será realizada por el centro educativo; la segunda (si procede) y la tercera, de selección de participantes en el proyecto dual, que serán realizadas por las empresas adheridas al proyecto formativo. Se incluye un calendario orientativo para la fase primera en el Anexo I.

3.14. Proceso de selección de la Comunidad de Madrid

El documento que vamos a trabajar para profundizar en la selección del alumnado de la Formación Profesional dual de la Comunidad de Madrid es el de las Instrucciones de la dirección general de formación profesional y enseñanzas de régimen especial, relativas al proceso de evaluación de los alumnos de centros públicos de la comunidad de Madrid incorporados al primer curso de ciclos formativos de formación profesional en régimen dual y otros aspectos organizativos para el Curso 2016-2017. Dicho documento se encuentra en formato pdf y está compuesto por 18 instrucciones y 4 anexos. Destaca la instrucción 4: "matriculación en las enseñanzas" donde se señala que los secretarios de los centros son los que comprobarán que los alumnos matriculados cumplen los requisitos de acceso a los ciclos formativos. En el caso de los alumnos que hayan realizado estudios en algún ciclo formativo de formación profesional, el secretario requerirá al alumno la certificación académica oficial de dichos estudios. Los alumnos que se incorporen al régimen dual, solo se podrán matricular si no tienen superados, convalidados, o agotadas las convocatorias de los módulos profesionales que se comparten entre el centro educativo y la empresa. Los centros deben informar a los alumnos de las características de la formación dual, así como de las presentes instrucciones al inicio de curso.

3.15. Proceso de selección de Galicia

A través de la ORDEN del 16 de septiembre de 2016 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden del 6 de junio de 2016 hemos descrito el proceso de selección de los participantes de la Formación Profesional dual en Galicia. En la página web (http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160923/AnuncioG0164-160916-0003_es.html) se puede descargar un pdf de 11 páginas, organizadas en 10 artículos, 1 disposición adicional única, 2 disposiciones finales y 4 anexos. Los requisitos de las personas solicitantes aparecen en el artículo 3:

- Tener entre dieciocho y veintinueve años o cumplirlos en el año natural en el que comience el ciclo formativo.
- Cumplir los requisitos de acceso a los ciclos formativos establecidos en el artículo 41 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, según la redacción dada por la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa, o en la disposición adicional tercera de esta última ley, para poder matricularse en todos los módulos profesionales del ciclo formativo correspondiente, y que se detallan en el modelo de solicitud, en el anexo I de esta orden.
- Carecer de la cualificación profesional obtenida y reconocida por el sistema de formación para el empleo o por el sistema educativo, requerida para concertar un contrato en prácticas para el puesto de trabajo o la ocupación objeto del proyecto.
- No haber realizado con anterioridad un contrato de formación y aprendizaje, salvo que la formación inherente al proyecto de formación profesional dual tenga por objeto la obtención de una cualificación profesional distinta, y cumplir los requisitos establecidos en la normativa laboral vigente para poder efectuarlo.
- No haber superado ningún módulo profesional del ciclo formativo del proyecto solicitado, excepto que haya sido cursando otro ciclo formativo.

En el artículo siguiente se afirma que cada solicitante debe presentar una única solicitud, según el modelo del anexo I, que se entregará en cualquiera de los centros que figuran en el anexo II. Este modelo de solicitud estará disponible en la Guía de procedimientos y servicios, en la dirección <https://sede.xunta.es>, en las jefaturas territoriales de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, y en la página web <http://www.edu.xunta.es/fp>. El plazo de presentación de solicitudes será desde el día 27 de septiembre hasta las 13.00 horas del día 10 de octubre de 2016. La documentación que debe adjuntar el alumnado a la solicitud de admisión se detallan en el artículo 5: copia del DNI o NIE, certificación académica en la que conste el expediente académico y el depósito del título, en su caso, o el certificado de la superación de la prueba de acceso al ciclo formativo o de la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años para los alumnos que no hayan realizado los estudios o las pruebas de acceso en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, y el currículum con el formato Europass, que se podrá elaborar en la dirección: <https://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/curriculum-vitae>.

En el artículo 6 se explican las dos fases del proceso de admisión de los alumnos: una primera fase donde el centro educativo, una vez analizada la documentación presentada y verificados los requisitos de las personas solicitantes, el 11 de octubre hará pública en el tablón de anuncios la relación provisional de personas solicitantes, ordenada alfabéticamente, con indicación del requisito de acceso al ciclo formativo; y una segunda fase donde la entidad colaboradora, a partir del listado facilitado por el centro educativo y hasta, como máximo, el 21 de octubre, seleccionará a las personas para participar en el proyecto de formación profesional dual, que no podrán superar el número máximo de alumnado al que se refiere el punto 1 del artículo 7 de esta orden. La empresa comunicará al alumnado los criterios y los procedimientos utilizados en la selección con anterioridad a su realización.

En el artículo 7 se establece el número máximo de alumnos con matrícula en el proyecto experimental de formación profesional dual será el establecido en los convenios suscritos entre la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria y la entidad colaboradora correspondiente; en todo caso, será como máximo de treinta alumnos/as por proyecto. Los convenios podrán ser consultados en la dirección <http://www.edu.xunta.es/fp/convenios-dual>. La autorización de la oferta del proyecto experimental de formación profesional dual quedará condicionada a que exista un número mínimo de doce personas seleccionadas.

3.16. Proceso de selección de Extremadura

El DECRETO 100/2014, de 3 de junio, por el que se regula el marco para el desarrollo de proyectos de formación profesional dual del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se establecen las bases reguladoras de concesión de subvenciones para dichos proyectos, se regulan las becas al estudio y se aprueban sus primeras convocatorias es el documento que hemos tomado como base para centrar nuestro análisis del proceso de selección del alumnado en la Formación Profesional dual de Extremadura. Dicho documento es un pdf que consta de 49 páginas, con 58 artículos, 3 disposiciones adicionales, 1 disposición transitoria, 2 disposiciones finales y 8 anexos. La información objeto de nuestro estudio aparece, principalmente, en el artículo 8, donde se señala que los alumnos deberán cumplir los requisitos de acceso a las enseñanzas solicitadas, según lo establecido en la normativa vigente, y habrán de someterse al proceso de selección fijado en el convenio de colaboración entre la Consejería competente en materia de educación y la empresa colaboradora. El proceso de selección está formado por dos fases: una primera fase que se realizará por la Administración a los aspirantes a participar en los proyectos de formación profesional dual del sistema educativo atendiendo a los criterios de prioridad para el acceso a ciclos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio o Superior, según los casos, establecidos en la normativa autonómica vigente; y una segunda fase selectiva coordinada entre la Administración y la empresa colaboradora en los términos fijados en el convenio de colaboración que se ajustará, en función del convenio, a los siguientes criterios: realización de pruebas teórico-prácticas, reconocimientos médicos, entrevistas, test psicotécnicos y cualesquiera otras fijadas por las partes convenientes que se consideren precisas para determinar la aptitud y actitud del alumno para el desarrollo del programa formativo.

Los estudiantes, con anterioridad a la matrícula en el ciclo, recibirán información del centro educativo relativa a:

- a. Las finalidades de la formación profesional dual.
- b. La distribución temporal de la actividad formativa en el centro educativo y en la empresa colaboradora.
- c. El contenido del convenio de colaboración suscrito entre el centro educativo y la empresa colaboradora.
- d. Régimen de becas.
- e. Normas internas de funcionamiento de la empresa.

4. CONCLUSIONES

Aunque los resultados que se desprenden de este análisis muestran las diferencias que existen en las distintas comunidades en lo que respecta a las cuestiones de formato, dimensión y disposiciones contempladas, el proceso de admisión selección presenta algunas similitudes en lo que respecta a la claridad y transparencia del proceso, debiendo estar el alumnado informado del número de plazas, de los aspectos esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje y de los criterios de selección.

Cabe mencionar que la media de las páginas de las normativas consultadas se encuentra en las 9-10 páginas, siendo la de Extremadura (49 páginas) y La Rioja (38 páginas) la que presentan documentos más extensos y una mayor delimitación en los aspectos organizativos de la FPDual, mientras que Andalucía, Aragón y el País Vasco presentan documentos más escuetos (9 páginas).

La mayoría presentan un apartado específico claramente delimitado con admisión de alumnos o asignación de plazas en la normativa, aunque otras incluyen el número de plazas, la asignación de forma general como un punto dentro de otro apartado más amplio referido a la autorización de proyectos. Igualmente se expone la necesidad de presentar una solicitud en los centros escolares en la mayoría de las comunidades autonómicas, pero pocas recogen la solicitud de la modalidad de FPDual en anexos.

Generalmente suelen establecerse los criterios de selección en colaboración entre centro y empresa, pero pocas de ellas explicitan los mismos. Las que lo hacen mencionan el rendimiento como aspecto esencial, así como el estar matriculado en el centro. También se contemplan competencias personales que se puedan avalar y que estén relacionadas con el desempeño de la actividad laboral.

REFERENCIAS

- Halfpap, K. (2000). Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania. Revista Europea, 21. Consultado el 1-3-2017 en URL: [Dialnet-DesarrolloDePlanesDeEstudiosEnElMarcoDeLaFormacion-131279.pdf](#)
- IESE Business School (2014). La Formación Profesional Dual como reto nacional. Una perspectiva desde la empresa. Barcelona: Autor y Citi Foundation. Consultado el 3-3-2017 en URL: <http://www.iese.edu/research/pdfs/ST-0362.pdf>
- IFEMA (2016) Semana de la Educación. Guía de formación profesional. Aula: Salón internacional del estudiante y la oferta educativa. Consultado el 3-3-2017 en URL: www.ifema.es
- Sánchez-Silva, C. (2015). El modelo alemán de la FP dual gana alumnos en España. El País Consultado el 1-3-2017 en URL: <http://economia.elpais.com>
- Tolino, A.C. y Hernández, M.A. (2016). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en Formación Profesional Dual. Una experiencia pionera*. VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano. Valencia, 21-23 de septiembre de 2016 (en proceso de publicación, Madrid: Editorial Dykinson).
- Zurita Morales, F. J. (2004). *Análisis descriptivo de la formación en centros de trabajo (FCT) de familias profesionales técnico-industriales en el ámbito provincial de Zaragoza*. Tesis Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili.

(marzo 2017)

EL LIDERAZGO COMO ELEMENTO INDISPENSABLE EN UNA EDUCACIÓN CON CALIDAD

Dra. Crystiam del Carmen Estrada SánchezORCID ID: sandbox.orcid.org/0000-0002-9914-3516

Profesor investigador

Villahermosa, Tabasco

vinculacioniaptab@hotmail.com

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

En este trabajo de investigación, se pretende dar a conocer la opinión de los educandos en cuanto a lo que comprenden como "el liderazgo del docente en el aula", lo que representa y los aspectos que consideran que deben de tener para poder ser un docente con liderazgo, buscando despertar en cada educador la autorreflexión y el deseo de mejora continua, con intenciones de mejorar la calidad de la educación en el trabajo del profesor universitario. Se definen los conceptos de liderazgo, educación y docente. Se presenta la metodología utilizada en el proceso de nuestra investigación que es de tipo cualitativa y recurrimos a la técnica del *focus group*, aspectos que nos llevaron a encontrar resultados, que invitan a reflexionar a los docentes sobre la importancia de ser líderes dentro del aula y en la práctica académica, ya que, para muchos de los estudiantes universitarios, estos, en ocasiones, son un referente en su proyecto de vida laboral y personal.

Abstrac

In this research, it is intended to make known the opinion of learners as to what they understand as "the teacher's leadership in the classroom," which represents and the aspects they consider they should have to be a teacher With leadership, seeking to awaken in each educator the self-reflection and the desire for continuous improvement, with intentions to improve the quality of education in the work of university professor. The concepts of leadership, education and teacher are defined. The methodology used in the research process is qualitative and we used the technique of the focus group, aspects that led us to find results, which invite teachers to reflect on the importance of being leaders within the classroom and In academic practice, since, for many of the university students, these, sometimes, are a reference in their project of work and personal life

Palabras Clave: Liderazgo, docente, aula, educación, universitarios

1. Prólogo

En este acercamiento conoceremos que es ser líder y que es el liderazgo, desde una perspectiva de función social como docente, es importante dejar en claro que no pretendemos hacer de esto una receta, sino una reflexión sobre lo benéfico que un líder puede aportar en un determinado grupo social.

Cuando se es docente, se trabaja en grupos y es ahí cuando el docente debe involucrar a cada uno de los alumnos para trabajar juntos en la solución de problemas y en el aprendizaje de los conocimientos, haciendo uso de su capacidad de liderazgo para desembocar en una guía eficaz que logre la integración del grupo, así como su asimilación.

Una de las principales labores del docente, es la de generar conocimientos mediante la enseñanza, responsabilidad que recae directamente en él, pero la cual también se comparte entre la institución y el alumno de manera simultánea. El conocimiento que los docentes transmiten en el aula los alumnos, mediante el proceso de enseñanza, es lo que le permitirá a los estudiantes tener un aprovechamiento adecuado en su formación como profesionistas y por ende la capacidad de ser buenos; los mejores en el ámbito laboral, pero también adquirir un mejor aprendizaje, que les de la ventaja de un mejor desempeño social y profesional, en cualquier grupo social en el que se desenvuelvan.

2. Contexto

La presente investigación se realizó con alumnos de la Licenciatura en Comunicación de la División Académica de Educación y Artes de La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Con él se pretendió analizar el trabajo en la práctica de los docentes objetos de estudio, pero bajo la premisa del uso del liderazgo de grupo en el aula, por profesores, hombre o mujeres, sin distinción de género, lo cual nos comprueba que cuando se trata de ser líder no importa el sexo, pero además también nos demuestra que cuando se trata de generar conocimientos en el nivel superior y formar más y mejores profesionistas capacitados, sin miedos, responsables y dispuestos a enfrentar retos, se requiere de un profesor o profesora con liderazgo en el aula.

3. Marco teórico conceptual.

En esta sección buscaremos definir tres conceptos básicos que nos acompañaran durante este acercamiento, estos conceptos son: liderazgo, educación y docencia, los cuales buscaremos entretrejer para encontrar su relación y su impacto en el aula.

- Liderazgo

El liderazgo es necesario e imprescindible en todo grupo social, el líder o la persona que se encuentre frente a un grupo debe conocer y saber sobre motivación humana, saber conducir a las personas hacia un logro positivo de sus objetivos para así poder lograr sus propias metas y las del grupo en sí.

“El liderazgo es una forma especial de poder e influencia, es la habilidad basada en las cualidades personales de alguien para lograr por parte de sus seguidores el cumplimiento voluntario de una amplia variedad de asuntos” (Velázquez, 2002).

Es decir, que un buen liderazgo y bien ejercido debe tener la capacidad de crear, conceptualizar y generar espacios y muchas posibilidades para el cambio positivo, crítico y efectivo para el mejoramiento de todo y para todos.

Cada persona tiene un estilo de liderazgo en el cual se siente cómodo. De hecho, el liderazgo está asociado con la personalidad de cada uno de los individuos, todo depende del tipo de personas que conforman un grupo o con las cuales se trabaja.

El liderazgo idóneo, es aquel que se adecua a las situaciones que se presentan dentro de los grupos que conforman una institución de cualquier tipo, en una situación y ambiente cualquiera, demostrando saber ser líder y sabiendo aplicar de manera objetiva su liderazgo.

- Educación

Durkheim (1975), nos indica que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en la persona un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de ella, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

En una definición amplia, se puede entender a la educación como un cumulo de experiencias que forman al ser humano como producto de la influencia extrínseca consciente o inconsciente, que puede no provenir del individuo, pero que suscita en él la voluntad de desarrollarse autónomamente.

- Docente

Un docente es aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza. La palabra deriva del término latino *docens*, que a su vez procede de *docēre* (traducido al español como “enseñar”) (Porto, 2012).

El docente transmite los conocimientos al alumno a través de diversos medios, técnicas y herramientas de apoyo. Así, el docente es la fuente del conocimiento y el alumno un receptor ilimitado del mismo. En los últimos tiempos, esta forma de enseñar ha sido cuestionada, y se han propuesto diferentes teorías para la enseñanza las cuales han transformado los roles tradicionales de alumno y docente.

Pero ¿cuál es la relación que puede darse entre educación impartida y el liderazgo del docente en el aula?

Liderazgo y la práctica del docente en el aula para una educación con calidad.

Cuando se es docente, se trabaja en grupos y es ahí cuando el docente debe involucrar a cada uno de los alumnos para trabajar juntos en la solución de problemas y en el aprendizaje de los conocimientos, haciendo uso de elementos como la investigación.

Barra (1997), menciona que “El liderazgo en el aula por el docente ya sea hombre o mujer, debe ser conducido a controlar y vigilar que cada uno de los alumnos busque soluciones a los diversos planteamientos que en el conocimiento hace, reconociendo el alumno en su profesor o profesora su liderazgo en el aula, como guía que sirve y ayuda para organizarlos y buscar soluciones en beneficio del grupo, para continuar creciendo juntos en todos los aspectos de su formación profesional desde el aula”.

La importancia del papel del líder en el círculo o grupo, se asemeja mucho a la práctica del docente en el aula o lo que en la mayoría de los casos en el rol del docente debería ser:

- Proporcionar un apoyo sincero.
- Solucionar de manera creativa los problemas.
- Guiar sin dominar.
- Involucrar a todos los miembros.
- Mantener informado a su jefe, mantener informados a los que no son miembros del grupo.
- Cooperar en el seguimiento y evaluación de los proyectos.
- Desarrollar para el crecimiento a los miembros del círculo.

Pero también puntualiza Mc Entee (1996) “el liderazgo en la formación y la práctica del docente en el aula nos permite que “Con su conocimiento de las personas y de la comunicación, el docente

influirá sobre el grupo, de tal manera que todos los miembros del grupo darán lo mejor de sí mismos para alcanzar los objetivos propuestos. Su estilo de liderazgo no será impositivo, sino persuasivo, y sobre todo él mismo será un modelo del tipo de comportamiento de comunicación apropiada para discusión, de tal manera que los demás querrán imitarlo”.

Un capacitador en el aprendizaje o un líder docente, cree y práctica constantemente el aprendizaje, es una persona que constantemente está aprendiendo y adquiere conocimientos en todas las oportunidades que tiene, es decir crea un ambiente efectivo para la educación y trabajan para el desarrollo de sus alumnos, para conocer sus expectativas, la responsabilidad, estilos de aprendizaje, efectividad en el aprendizaje y enseña lo más apropiado.

4. Métodos.

La investigación es cualitativa, con un enfoque de tipo exploratorio, bajo la técnica del grupo de discusión, el cual me permitió conocer palabras o matrices, que determinaron los resultados del análisis final, ya que los alumnos que participaron dentro del mismo el cual duró 45 minutos, fueron los que establecieron y puntualizaron las características, cualidades y perfiles del liderazgo de sus profesores dentro del aula.

Características de los sujetos de estudio.

Esta investigación se integró por sujetos que fueron seleccionados en base a los siguientes criterios:

- Ser estudiante de la Licenciatura en Comunicación, la cual se imparte en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y con promedio general de 9 a 10.
- Ser estudiantes que hayan adelantado materias.
- Ser estudiantes que deben estar cursando su 8º semestre, pero cursan el 10º semestre de la licenciatura.
- Ser estudiantes con un avance de créditos de entre el 90 y 95 por ciento.

El grupo de discusión se realizó con plena libertad, sin estar presente el investigador para no manipular los resultados o condicionar a los sujetos, ya que 4 de ellos fueron alumnos de la investigadora. Fue realizado el día 20 de mayo, a las 12: 30 del día, en la Sala de Vinculación y Educación Continua del edificio “H”, de la DAEA-UJAT, todos los alumnos al igual que la moderadora, la cual desde el inicio de la presente investigación se ofreció voluntariamente a participar como tal dentro de la misma razón que sirvió para considerar su participación.

Todos moderadora y alumnos, estaban dispuestos a colaborar e interesados en los resultados de la misma. Al inicio, la moderadora fue guiando a los alumnos en grupo, posteriormente ellos mismos fueron dando sus aportaciones de manera individual, el ambiente fue cordial y respetuoso. A continuación, los sujetos del grupo de discusión:

Tabla 1. Participantes en el *focus grup*

Sujeto	Grado y Grupo
Estudiante A	8 C
Estudiante B	8 C
Estudiante C	8 C
Estudiante D	8 C
Estudiante E	8 D

*Los nombres de los alumnos participantes no fue incluido debido a que la investigadora fue profesora de 4 de ellos y se buscó mantener la objetividad en todo momento.

Estructura de los cuestionamientos en el grupo de discusión.

Presentamos a continuación las preguntas para el grupo de discusión:

1. ¿Cómo defines liderazgo?
2. ¿En base a qué determinas que el maestro es un líder?
3. ¿Qué características tiene un líder?
4. ¿Qué características debe tener un maestro líder?
5. ¿Qué atributos debe tener un maestro líder?
6. ¿Cuál es el perfil de un maestro líder?
7. ¿En base a qué ejerce su liderazgo el profesor en el aula?
8. ¿Porque dices que es líder?
9. (nueva pregunta que surgió en el grupo de discusión) ¿Cómo defines autoridad?

*La intención de realizar estas preguntas, fue para detectar los puntos de referencia que ayudaran a dilucidar aspectos de interés para la investigación.

5. Resultados.

Las características que tiene o debe tener un profesor líder en el aula según los alumnos, es que sea un profesor con autoridad, facilitador, empático, que de confianza y cumpla los objetivos de su cátedra y de la asignatura que imparte, que motive a sus alumnos, que tenga una actitud optimista y positiva delante de los alumnos cuando este en el aula, que sea responsable, que la manera de impartir su cátedra sea dinámica y que durante ese dinamismo explote las cualidades que tanto él como el alumno tienen, para así poco a poco entre los todos se genere el conocimiento.

Con respecto a las respuestas de esta pregunta, la mayoría de los alumnos que participaron en el grupo de discusión, se refirieron a un profesor empático y autoritario, por ello fue que se generó la pregunta número 9, ¿Cómo defines autoridad? a lo cual ellos resaltaron que es un profesor que utiliza diversas formas de comunicación con sus alumnos, dependiendo del tipo de alumno que sea y mediante el uso de esa comunicación y la diferencia de alumno, lo respeta tal y como es. Un profesor con autoridad para ellos es un profesor que impone reglas, pero no es rígido, como un militar, al aplicar esa autoridad explica por qué y transmite confianza entre él y los alumnos, para que ambos respeten las reglas dentro del aula, es un maestro que sabe aplicar sanciones sin abusar del poder que saben los alumnos que tiene sobre ellos, sanciona y corrige, pero con sutileza ya que explica a sus educandos porque es necesaria y se requiere corregirse.

Los alumnos puntualizaron en el grupo de discusión, que existen algunos maestros que les han dado clases, que no cabe duda nacieron siendo líderes y otros no, pues a medida que han ido trabajando con ellos en semestres anteriores y después se los vuelven a topar, ven en ellos un cambio y eso les interesa del docente, pues dicen que han llegado a detectar que parte de los docentes que les han impartido cátedra se han ido haciendo y formando líderes en el aula.

Los alumnos resaltan nuevamente como un atributo, que el profesor en el aula sea un docente empático, que saque de dudas a los alumnos cuando tengan dudas y que siempre tengan tiempo para atenderlos dentro o fuera del aula. El maestro líder debe tener como atributo también el que cree un ambiente de confianza, respeto y cordialidad en el aula, que pregunte a los alumnos cómo quieren trabajar, los escucha y desea que sus alumnos estén junto con él a gusto dentro del aula. Que el maestro siempre sea igual y nunca cambie, porque hay maestro que el grupo los hace cambiar y es ahí también donde se les pierde el respeto y todo atributo que le pueda ayudar con los alumnos.

Los alumnos dicen que un maestro es líder en el aula cuando es reconocido y tiene conocimiento de lo que dice y del contenido de la asignatura, cuando su conocimiento y dominio de la materia lo dota de credibilidad al hablar y de liderazgo, pues sabe de eso y más, cuando tiene interés en él, en los demás y en la asignatura, cuando es carismático y es empático y cuando está seguro de sí,

cuando se capacita en talleres y cursos relacionados con la docencia para mejorar su práctica y experiencia como docente, cuando se especializa en medios de comunicación y en ser mejor como docente.

Finalmente, los jóvenes alumnos dentro del grupo de discusión puntualizaron que ellos dicen que un profesor es líder en el aula, cuando es innovador y creativo, para transmitir los conocimientos, cuando se apasiona en su manera de dar las clases y conoce nuevas formas de enseñanza. Cuando es promotor y facilitador, cuando tiene la experiencia de trabajar en los medios de comunicación o en otra área de la comunicación y con eso tiene más y mejor conocimiento por eso explican mejor, con palabras simples y los quieren tener sus alumnos una vez más como maestro.

6. Conclusión.

- El liderazgo es una cualidad que uno puede desarrollar para bienestar propio y el de los demás, para ayudar a alcanzar un fin u objetivo que ese pretende lograr.
- El líder en la educación es aquel que está comprometido con el ejercicio de su profesión, aquel que siempre y para siempre se está preparando y capacitando, aprendiendo y desarrollando, con nuevas estrategias y habilidades; aquel que comparte una meta con sus estudiantes dentro y fuera del aula; aquel que le dice no a lo pasivo, al conformismo, pero le dice si a sus alumnos, para ser mejores profesionales en los medios de comunicación, justos, humildes y capaces de enfrentar los retos y diversas problemáticas que dentro de ellos hoy existen, aquel que los apoya para ser mejores personas y mejores ciudadanos.
- El profesor debe estar abierto a retos y hallazgos que se le presenten dentro del aula, así como también estar expuesto y dispuesto a auto examinar o dejar examinar, sus metas, técnicas y prácticas docentes. La vigencia del profesor, no la da el dominio o conocimiento que tenga sobre una asignatura o conceptos, sino su práctica profesional y la experiencia que como líder tenga y mantenga, dentro del aula.

7. Obras consultadas

Barra, R. (1997). *Círculos de calidad en operación*. México: Mc Graw Hill

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.

McEntee, E. (1996). *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno*. México: Mc Graw Hill.

Porto, J. P. (2012). *definicion.de*. Obtenido de Definicion de docente: <http://definicion.de/docente/>

Velázquez, G. (2002). *El liderazgo del profesor universitario*. México: LIMUSA.

EL DIARIO DEL ALUMNO-TUTOR COMO ELEMENTO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

Víctor González López

Universidad de Salamanca
vgl@usal.es

Lujan Lázaro Herrero

Universidad de Salamanca
lujan@usal.es

David Revesado Carballares

Universidad de Salamanca
drevesado@usal.es

Eva García Redondo

Universidad de Salamanca
evagr@usal.es

Resumen.

El Proyecto “Tutoría entre Compañeros Internacional”, basado en el modelo *peer tutoring*, lleva desarrollándose desde el curso 2010-2011 en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. La máxima de este proyecto siempre ha sido la búsqueda de mecanismos de mejora. Por ello, desde el curso 2015-2016 se viene desarrollando el diario del alumno tutor, entendiéndolo, a priori, como instrumento de evaluación del proyecto, tanto a nivel interno como externo. En este trabajo ofrecemos un primer acercamiento al instrumento, así como facilitamos algunos resultados surgidos al calor del mismo.

Palabras Clave.

Diario, *Peer tutoring*, internacionalización, mentoría, Universidad de Salamanca

1. Contextualización.

1.1. Internacionalización de la Educación Superior.

Uno de los retos más relevantes que se plantea la Universidad para su futuro más inmediato y, sobre todo, para gestionar su conocimiento, es la internacionalización. Es imprescindible atraer talento internacional y contar con los mejores investigadores del mundo, lo cual solo será posible con una regulación, financiación y gobernanza adecuadas (García, González, Lázaro y Revesado, 2016). La internacionalización de la Educación Superior se presenta, por tanto, como una respuesta frente a los desafíos de la globalización. Podemos constatar su importancia, analizando el lugar que ocupa en las agendas, tanto nacionales como internacionales, de todos los países del mundo. Además, venimos observando cómo no solo los gobiernos plantean la internacionalización entre sus grandes objetivos, sino que también ocupa una posición privilegiada en los planes estratégicos de las propias universidades (Alcón, 2011).

Actualmente, la ruta de actuación viene marcada, a nivel europeo, por la *Estrategia Europa 2020*, a partir de la cual se establecen unos objetivos educativos y se pretende dar impulso al Espacio Europeo de Educación Superior. Del mismo modo, la Comisión Europea ha optado por poner en marcha la *Estrategia de Internacionalización de la Educación Superior en la Unión Europea*, en una línea bastante similar de trabajo.

A todo ello debemos sumar el lanzamiento de una nueva generación de programas educativos y programas de investigación, bajo el nombre de *ErasmusPlus* y *Horizonte 2020* respectivamente, centrados en la creación e impulso de nuevas políticas de investigación e innovación.

Llegar a este punto ha supuesto un largo camino. Unos años después de la aprobación de la Estrategia de Internacionalización del EEES (2007), el Comunicado Ministerial de Bucarest da conformidad a la *Estrategia de movilidad 2020: Estrategia para un mejor aprendizaje* (2012), a partir de la cual se establece la necesidad de desarrollar actuaciones nacionales e institucionales que favorezcan la internacionalización y movilidad en el marco de la Educación Superior (García et. al, 2016). Se define, de este modo, una serie de medidas para promover y alcanzar el objetivo trazado por el *Comunicado Ministerial de Lovaina* (2009) que, en este caso, persigue el reto de alcanzar que “en el año 2020 al menos un 20% de los graduados en el EEES hayan tenido un periodo de estudios en el extranjero” (MEC, 2014: 6).

1.2. Movilidad en el marco universitario: el programa Erasmus como factor de internacionalización.

Como ya hemos indicado al comienzo de este trabajo, la movilidad de estudiantes, investigadores, profesores y personal de administración y servicios, se contempla como un factor indispensable en la internacionalización del EEES. A lo largo de los últimos años, se está trabajando, concienzudamente, para que la llegada de extranjeros a las instituciones europeas de Educación Superior, sea una realidad.

Si hablamos de estudiantes, que es sin duda el colectivo al que nosotros prestamos una mayor atención en nuestro trabajo, cabe destacar que, de la totalidad de matriculados en las enseñanzas universitarias en los países de la OCDE, un porcentaje significativo de los alumnos -8,6%- son internacionales. Si analizamos estos datos por niveles, observamos que, a medida que se asciende en los programas universitarios, la proporción de matriculaciones aumentan. De este modo, las titulaciones universitarias de postgrado –especialmente de Doctorado- son las que atraen a un mayor número de estudiantes foráneos, superando a los títulos de Grado o equivalentes (OCDE, 2015).

El informe “Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016” (MEC, 2016) publicado recientemente, muestra cómo, durante el curso académico 2014-2015, el número de estudiantes extranjeros en el ámbito universitario ascendió a 85.973 alumnos, lo que supone un 5,6% de la totalidad de matriculados en el sistema universitario español que, en términos absolutos, se refleja en 30.922 alumnos europeos. Esta cifra es considerablemente superior al número total de alumnos extranjeros matriculados en el curso académico anterior (74.931). De ese volumen total de alumnos (85.973), 51.915 son estudiantes de Grado (4,1 % del total de alumnos de grado), 2.615 de primer y segundo ciclo (2,6 % del total de alumnos correspondientes a este ciclo) y 24.937 (17,8%), alumnos de Máster.

Estudiar en el extranjero, aporta importantes beneficios, no solo en lo que respecta al ámbito académico, sino también laboral y cultural. Entre ellos “(...) se encuentran el enriquecimiento cultural, la mejora en las habilidades del lenguaje, las cualificaciones de alto nivel y una ventaja competitiva para acceder a mejores puestos de trabajo” (OCDE, 2013: 1).

A lo largo de los últimos años, el intercambio de estudiantes se ha articulado en torno a varios programas de movilidad, siendo el más conocido el programa Erasmus¹ (por extenso, *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*). Aumentar la movilidad académica, fue uno de los grandes objetivos propuestos con la construcción europea, pero, hoy en día, creemos que ya no lo es tanto. Actualmente, debemos trabajar para combatir aquellos obstáculos que dificultan la movilidad académica. En el caso de España, es preciso seguir avanzando, abordando la internacionalización de los estudios, de los campus y de las instituciones de Educación Superior. Solo desde esta nueva perspectiva, podremos ofrecer a los estudiantes una formación internacional, capaz de hacer frente a los desafíos de la globalización (Alcón, 2011).

A pesar de que nuestro país presenta unas cifras muy bajas con respecto a la media de la OCDE, podemos afirmar que España se consolida como uno de los países más atractivos en la recepción de estudiantes extranjeros, alcanzando cifras que le sitúan por encima de Alemania, Francia, Reino Unido e Italia (Lázaro, 2014). Durante el curso 2013-2014, aproximadamente 33.500 alumnos españoles tuvieron la posibilidad de formarse en universidades extranjeras gracias al programa Erasmus (MEC, 2016). Mientras que 26.562, fueron los alumnos extranjeros que llegaron a la universidad pública española en ese mismo curso académico (CRUE, 2015).

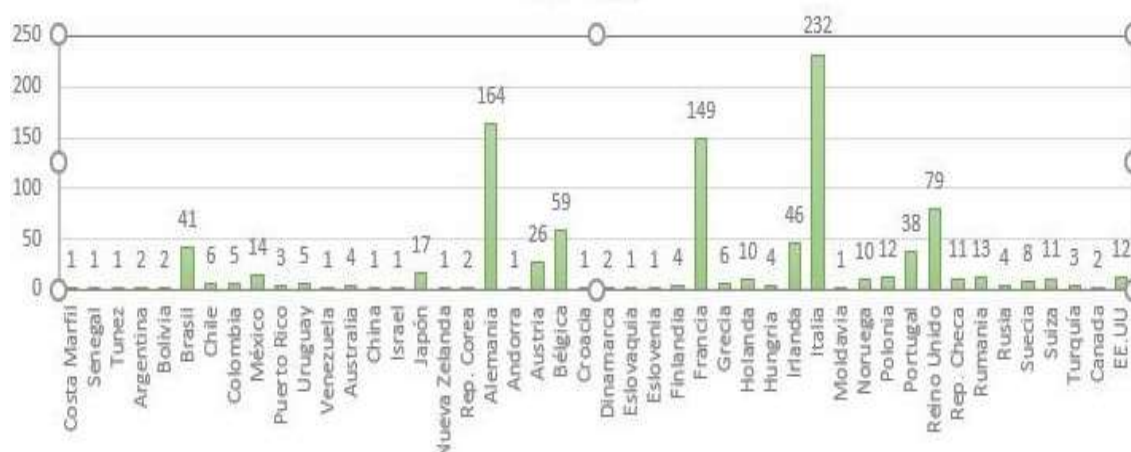
En lo que respecta a la Universidad de Salamanca, durante el curso 2015/2016², llegaron un total de 1.284 alumnos a través de diferentes programas movilidad, de los cuales, 1.018 pertenecían al programa “Erasmus e Intercambios”. La cifra total de alumnos extranjeros que, durante el pasado curso, optaron por alguna de las vías académicas posibles ofertadas en la Universidad de Salamanca asciende a 4.460, cifra que supera ligeramente la del curso anterior (4.394).

En total, son 46 las nacionalidades que hacen de nuestra universidad, una de las más heterogéneas del panorama internacional. Entre ellas destacan, por encima del resto, países como Italia, Alemania, Francia y Reino Unido, todos ellos miembros de la Unión Europea. Además, fuera de nuestro ámbito comunitario, también destacamos a Brasil, con un importante número de estudiantes en estos programas gracias, sobre todo, a su presencia en los programas de Doctorado.

¹ Decisión 87/327/CEE del Consejo, de 15 de junio y posteriormente modificado en 1989 por la Decisión 89/663/ CEE, del Consejo de 14 de diciembre.

² Los datos recogidos pertenecen al Observatorio de Calidad y Rendimiento Académico de la Universidad de Salamanca

Gráfico 1. Estudiantes extranjeros Universidad de Salamanca. Programa Erasmus e Intercambio (Curso 2015-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Calidad y Rendimiento Académico de la Universidad de Salamanca.

2. El programa *peer tutoring* (Tutoría entre iguales) de la Universidad de Salamanca. Su modalidad internacional.

Desde la puesta en marcha del EEES, el alumno universitario pasa a ocupar un puesto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la adquisición de competencias capacitadores de autonomía pedagógica por parte del discente se presenta como objetivo constante en el sistema. Los desafíos introducidos por el “Proceso de Bolonia” exigen una mayor implicación y compromiso del alumno en sus aprendizajes (Arco y Fernández, 2011) lo que supone la puesta en marcha de iniciativas académicas que favorezcan el proceso de estudio y el éxito académico. Estas reformas universitarias “propician la creación de ambientes de aprendizaje, donde los estudiantes tengan altas cotas de participación, autonomía y poder de decisión sobre su propio proceso de aprendizaje” (Durán y Flores, 2014: 6).

En este sentido, los *Programas de Tutoría entre Compañeros*, se presentan como iniciativas basadas en el “aprendizaje entre iguales” y de “acción tutorial”, a partir de las cuales:

“un compañero de curso superior (alumno-tutor), y por tanto más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel personal, social y académico, tras un proceso de formación (conocimientos y habilidades tutoriales) y a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado y supervisado por un equipo de profesores-tutores, proporciona ayuda, apoyo, guía, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno de primer curso, y por tanto recién llegado a la Universidad (alumno-tutorado)” (Cieza, 2011: 249).

El eje vertebrador de dichas actuaciones se sitúa en la “acción tutorial”, que se concibe “como pieza angular de la calidad y la excelencia dentro del marco del EEES” (Fernández, Arco y Heilborn, 2011:61). Es, por ello, que los contextos institucionales facilitan “escenarios normativos en los que se recoge el derecho de los estudiantes a recibir tutorías, a la vez que se articulan mecanismos para garantizar el acceso y promover la permanencia exitosa en la universidad” (García et al, 2016:5). Así pues, a

través de los denominados *Planes Estratégicos Generales*³, las instituciones de Educación Superior en España, como vía de optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, apuestan por la potenciación de la interacción “con” y “entre” los estudiantes.

En los últimos años, son muchas las universidades que se han sumado a la puesta en marcha de este tipo de actuaciones que encuentran su base en las primeras iniciativas llevadas a cabo al respecto, situadas en Norteamérica. Un ejemplo de ello lo encontramos en el *Supplemental Instrucción* (SI), implantado en la Universidad de Missouri-Kansas, en la década de los 70 del siglo XX, con el fin de hacer real la reducción de tasas de abandono académico. En la misma línea, la semilla plantada en territorio estadounidense va germinando en otros contextos, por ejemplo, en los programas británicos *Peer Assisted Learning* (PAL), expandiéndose así este formato y convirtiéndose en un recurso utilizado a nivel mundial.

Como señala Costa (2012), es difícil establecer una clasificación tipológica respecto al uso y diversidad de programas de tutoría entre iguales. Lo cierto es que el abanico de posibilidades que podemos encontrar se extiende significativamente e influye en ello las razones que van a justificar el uso de un modelo u otro, así como los objetivos de aprendizaje que se persiguen en cada caso.

Atendiendo a estas premisas, nos centramos en la modalidad de tutoría entre iguales que tiene por objeto al “alumno extranjero” y su proceso de adaptación universitaria. La diferenciación entre tutorías entre compañeros destinada a alumnos extranjeros y tutoría para alumnos de primer curso de grado es un hecho consolidado en diferentes universidades del territorio español⁴ (Espejo, Lázaro y García, 2013). Una vertiente que se desarrolla a nivel internacional, siendo las universidades del norte de Europa un ejemplo paradigmático del mismo: modelos nórdicos que destacan por el alto grado de eficiencia y la alta coordinación e integración que existe entre las oficinas de relaciones internacionales y las secciones de Erasmus, ESN (*Erasmus Student Network*).

El Proyecto Tutoría Entre Compañeros Internacional (TECI) en la Universidad de Salamanca surge como una ramificación o extensión del proyecto madre (centrado en los alumnos de primer curso de Grado) con el fin de dar cabida y respuesta a las necesidades de los estudiantes extranjeros que acuden a la Universidad de Salamanca, en la mayoría de las ocasiones, a través del programa Erasmus.

Las particularidades que presentan estos alumnos son bien distintas a las que presentan sus colegas de Grado; académicamente son alumnos que se encuentran en cursos más avanzados por lo que sus necesidades reales difieren de los nuevos estudiantes que se asocian al proyecto general. En este caso, los tutorados provienen de culturas diversas y lejanas llegando, en muchas ocasiones, a no conocer ni tan siquiera el idioma. Esto puede provocar una situación de desamparo a su llegada.

A través del Proyecto TECI-USAL se pretende ofrecer apoyo, ayuda y orientación a la hora de “aterrizar” en el nuevo país. Gracias a este los tutorados pueden

³ En esta línea, el Proyecto que presentamos colabora en la consecución de uno de los objetivos prioritarios del Plan Estratégico General de la Universidad de Salamanca (2013-2018) en lo que se refiere a “potenciar la interacción con y entre los estudiantes (...) aplicando nuevas herramientas y metodologías que aporten valor añadido al seguimiento de nuestra oferta, faciliten la participación activa de los estudiantes y estimulen la cooperación y la tutorización entre ellos en el proceso de aprendizaje” (artículo A.1.1.1.5)

⁴ En lo que respecta al panorama nacional, Universidades de la Comunidad de Madrid: Complutense, Autónoma, y Carlos III, así como la Universidad de León, la Universidad de Cartagena, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Cantabria y la Universidad de Salamanca, son ejemplos de instituciones de Educación Superior que han optado por diferenciar y ofertar programas específicos para el alumnado extranjero.

mantener contacto con estudiantes de origen español, conocedores del país y de la Universidad de acogida, que además les van a poder guiar no sólo a nivel académico e institucional sino también en un plano más social y personal. Los objetivos específicos perseguidos, obviamente, también se alejan en gran medida de los marcados por el proyecto general y obedecen a las diferencias que el colectivo internacional presenta con respecto al nacional:

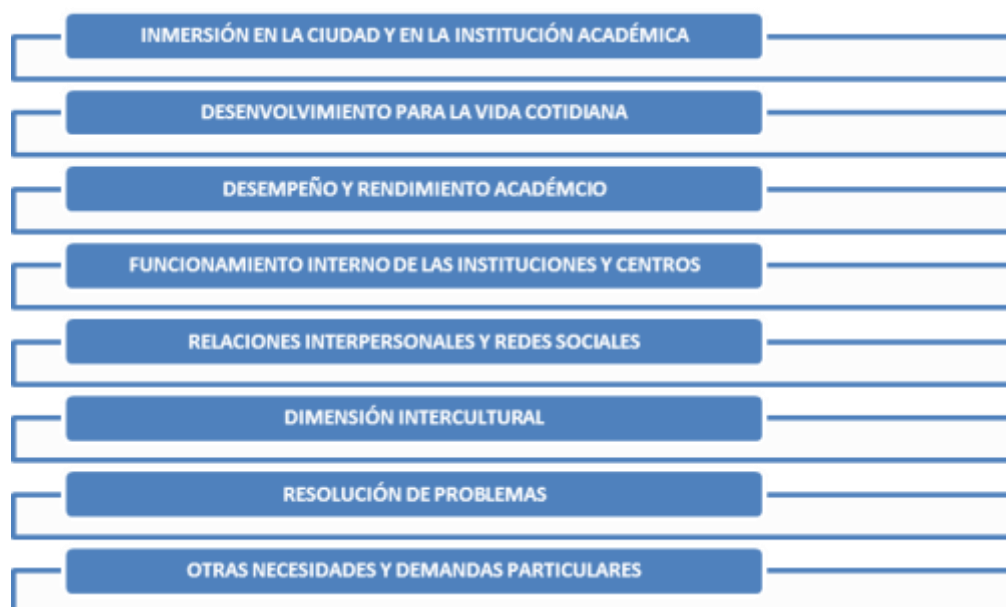
Tabla 1. Semejanzas y diferencias entre los objetivos que caracterizan el programa del Proyecto general y el específico de Internacional.

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el acceso y transición a la vida universitaria. - Favorecer las relaciones sociales - Promover la adquisición de competencias genéricas y básicas vinculadas al aprendizaje y rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de nuevo acceso y estudiantes extranjeros. Las necesidades son diferentes. - El alumno extranjero se encuentra sin ningún tipo de apoyo. Se procura favorecer su socialización con alumnos internacionales y nacionales. - Se procura un desarrollo intercultural. - Menor dependencia del cuaderno del tutor/tutorado en el proyecto internacional - Actividades grupales de convivencia en el proyecto internacional entre tutores, tutorado y profesores tutores. - Puede existir mayor número de alumnos-tutores que de alumnos-tutorados

Fuente: García Redondo *et al.* (2016). El peer tutoring como estrategia de internacionalización. El Proyecto de Tutorías entre Compañeros Internacional (TECI) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Teniendo en cuenta estas particularidades propias del alumno extranjero, el proyecto define una serie de objetivos de actuación consecuentes con las necesidades reales de los alumnos detectadas a lo largo del transcurso e implementación del mismo. En atención a estas, los contenidos específicos que trabajamos en la acción tutorial están articulados en siete ejes fundamentales:

Gráfico 2: Contenidos de la acción tutorial



Fuente: Elaboración propia

El tratamiento diferenciado y específico que el proyecto realiza respecto a sus destinatarios hace imprescindible una reformulación, tanto a nivel teórico como metodológico, de sus postulados y puesta en marcha, que le diferencia del “proyecto madre”. Ajustes que requieren el diseño de fases y actuaciones especiales, así como la adopción de un calendario más flexible que va a repercutir tanto en la periodicidad y tipología de las intervenciones tutoriales, como en los seguimientos de los profesores tutores.

La puesta en marcha de manera consecutiva ha permitido, a la vez que la reformulación de necesidades, la introducción de nuevas herramientas innovadoras con el objetivo de establecer mejoras en el mismo. Este es el motivo por el que, en el último curso, se introduce el uso de una herramienta de trabajo: el diario del tutor, como instrumento de seguimiento y de recogida de información.

2.1. El diario del tutor como herramienta de trabajo: seguimiento y evaluación.

Desde el nacimiento del Proyecto de Innovación “Tutoría entre compañeros” en la Universidad de Salamanca, allá por el año 2008, la máxima del mismo, siempre, ha sido la de introducir mejoras que supongan el desarrollo y progreso del propio proyecto. En la vertiente internacional este hecho no ha sido pasado por alto y, año tras año, desde el equipo coordinador y con ayuda de los participantes, se intentan ofrecer propuestas y mejoras que puedan producir cambios positivos que supongan un mayor grado de satisfacción en todos los alumnos participantes.

El curso pasado, 2015-2016, el conjunto de profesores que trabajan en la rama Internacional decidió poner en marcha un nuevo mecanismo con el que poder facilitar y optimizar la evaluación. Entró en juego el Diario del Tutor. Este debe de ser completado por los alumnos-tutores con aquellos datos relevantes de cada una de las sesiones de trabajo llevadas a cabo con sus alumnos-tutorados.

Para garantizar una equiparación que nos permita, posteriormente, usarlo como mecanismo de seguimiento, evaluación y comparación, el equipo de internacional

decidió incluir unos elementos comunes y obligatorios en todas las entradas del Diario. De este modo, cada una de las entradas ha de contener:

- fecha de la sesión: nos permite comprobar la frecuencia de las mismas.
- motivación de la sesión, es decir, si ha sido planteada por el alumno tutor, por el alumno tutorado, o por ambos: nos ofrece la posibilidad de inferir el tipo de relación que ha mantenido la pareja tutorial (liderazgo).
- duración aproximada de la sesión: gracias a este dato podemos conocer si hubo complicaciones que hicieron que las tutorías se extendiesen o si, por el contrario, fue una tutoría “express” debido a un casual encuentro por los pasillos.
- lugar donde se ha llevado a cabo: que nos aproxima al espacio en el que, especialmente el tutorado, se siente más seguro, más abierto, más dispuesto y disponible al encuentro.
- desarrollo, contado en primera persona por el alumno tutor, de la sesión que ha llevado a cabo. En este espacio se le pide recoger todo aquello que ha trabajado, las motivaciones de su tutorado, qué sentimientos ha tenido y cómo ha podido gestionarlos, las dificultades y conflictos que se ha encontrado, cómo los ha subsanado y sus propias impresiones particulares después de la sesión. En este sentido, se recomienda a todos los tutores que no se demoren a la hora de completar su diario pues, cuanto más cerca se encuentren de la fecha en la que se ha producido la sesión, más fácil les resultará recordar los detalles del encuentro.

Latorre define el diario como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (1996: sp). En nuestro caso, el diario permite al alumno-tutor reflexionar sobre todas sus vivencias con su alumno-tutorado, indicar cómo se ha sentido en cada momento pudiendo, como expone este autor, hacer un ejercicio de introspección que le permita aprehender en sí mismo y a través de sus vivencias. Pero no solo se limita a una acción individual consigo mismo, sino que abre canales de información con el exterior, con su entorno, con su tutorado observando y recordando todos los entresijos de la sesión llevada a cabo. En definitiva, nuestro diario pretende recoger diferentes observaciones, sentimientos del autor, reflexiones y comentarios personales (Kemmis y McTaggart, 1988). Por lo tanto, este debe ser analizado, interna y externamente, con el fin de extraer los datos relevantes del mismo (Bailey y Ochsner, 1983) y alcanzar los objetivos que López (2007) enumera y que presentamos a continuación:

- Recoger información significativa y cotidiana de las distintas situaciones observadas.
- Observar mejor lo que hacemos (auto-observación) y observar mejor a las otras personas con las que nos relacionamos (hetero-observación).
- Evaluar los distintos saberes aprendidos.
- Reflexionar sobre nuestros propios procesos de aprendizaje.
- Valorar las acciones con una perspectiva evolutiva e histórica que refleje la calidad de las formaciones e intervenciones desarrolladas.
- Mejorar nuestra práctica.
- Cambiar actitudes, comportamientos y actuaciones en general.
- Ser más conscientes de nuestras actuaciones.
- Retroalimentarnos.

El alumno-tutor, gracias a su uso puede, entonces, utilizar este instrumento de trabajo en dos direcciones. La primera, en su propio beneficio, como mecanismo de auto-observación y autoaprendizaje; la segunda, en favor del propio proyecto, como instrumento evaluador.

Siguiendo este argumento, no debemos dejar pasar por alto que el diario se ha actualizado con el tiempo. Recordamos la imagen de un diario privado, casi escondido bajo llave en el lugar más secreto de una habitación que ha conseguido evolucionar progresivamente.

Actualmente, gracias al auge de internet, los llamados *blog* o *weblog* han cobrado una gran relevancia (Jurado, 2011). Con el establecimiento de las TICs, la privacidad ha perdido fuerza, mientras que, por el contrario, mostrar tu vida personal a un público de diferente procedencia se ha convertido en algo normal y habitual. Estos diarios electrónicos recogen información, de mayor o menor valía, pero que, a nivel personal, pueden ayudar a su creador a conocerse mejor.

En el caso del diario del Proyecto Tutoría entre Compañeros Internacional, este posee un carácter privado, con el fin de un uso personal por parte del tutor, por un lado y, por el otro, del equipo coordinador para extraer conclusiones dentro de la fase evaluativa. Debido al carácter personal que poseen las sesiones y a los temas que pueden tratarse en cada una de ellas, es necesario cuidar con mimo la privacidad de las mismas.

2.1.1. Primeros resultados, curso 2015-2016.

Como herramienta de seguimiento y evaluación, la vertiente internacional del Proyecto propuso, como innovación metodológica, la introducción del ya mencionado Diario del Tutor. Este cuaderno que pretende ser, en su manejo, un instrumento práctico, ágil y accesible, reporta resultados que, creemos, apoyan los planteamientos teóricos, antes descritos, respecto al uso didáctico del mismo. Gracias a este se nos abrió un nuevo canal de conocimiento de los encuentros tutoriales que, en combinación con los estandarizados protocolos ofrecen una oportunidad única.

Pese a la complejidad de análisis de la información que ofrece este instrumento tan abierto, creemos en el valor irrenunciable del mismo en el proceso de mejora de calidad de las relaciones tutoriales presentes y futuras. De ello da buena cuenta el número de tutorías que, fuera de los protocolos “obligatorios” los tutores han mantenido con sus tutorados.

Tras este primer curso en funcionamiento, observamos que más dos tercios de los encuentros (53 de los 78) se han gestado de manera informal. Este dato nos permite hablar de una inicial, a la vez que provisional, conclusión que deberá ser confirmada en cursos sucesivos: la buena acogida que, tanto unas como otras, ha tenido la incorporación de este material flexible y, ciertamente, adaptado a las singularidades que, como hemos indicado anteriormente, definen la tutoría entre compañeros internacional.

Por otro lado, aunque debido a la confidencialidad que asiste a las relaciones tutoriales en el marco del Proyecto, las temáticas específicas trabajadas de manera individual, así como los problemas surgidos durante el transcurso de las mismas no pueden formar parte de esta comunicación, el análisis de los diarios disponibles nos permite afirmar que las emociones, sentimientos y valoraciones de los tutores, son, sin duda, mucho más sinceras, naturales y francas que en los protocolos (mucho más estandarizados). Denotamos, de su estudio, un incremento de la madurez y la

autorreflexión sobre su propia práctica tutorial, ambas cualidades diagnosticadas en ediciones anteriores del proyecto, pero no en esa medida tan señalada. Estimamos que es la informalidad del medio, como si de un diario personal se tratase, la que permite una adecuación, casi total, a los intereses y necesidades de todos los participantes.

Aún con esta limitación descrita, en términos generales, podemos reconocer como tópicos de trabajo más recurrentes aquellos que se refieren al apoyo personal-cultural frente al específicamente académico. Siendo así, los asuntos que más se repiten son:

- Búsqueda activa de vivienda.
- Conocimiento de la ciudad.
- Participación (individual o conjunta) en actividades de ocio, principalmente, cine o teatro.
- Consultas relacionadas con la plataforma STUDIUM.
- Concepto y horarios de tutorías del profesorado.

Entendemos, por tanto, que las relaciones tutoriales superan los límites considerados como mínimos y básicos ampliando las funciones clásicas como tutores.

Finalmente, otro aspecto en el que podemos abundar es en aquel que hace referencia a la motivación por la que se suscitan las tutorías. Prácticamente la totalidad de las mismas, el 90%, se produce tras una necesidad común y solicitud por ambas partes. Esto, sin duda, tiene una clara referencia al reconocimiento de un interés mutuo por el proyecto y por la relación establecida.

Conclusiones

La inclusión del diario como herramienta de trabajo y evaluación ha supuesto una clara situación de ventaja y desarrollo positivo para el proyecto de “Tutoría ente Compañeros Internacional”. El Diario del Alumno Tutor se ha revelado como un elemento clave en la comprensión, el análisis y la evaluación anual del Proyecto permitiendo conocer, de forma más cercana y personal, los problemas y emociones que las alumnas y alumnos participantes pueden haber sentido y/o tenido durante el transcurso de sus tareas como tutores. La información de carácter informal que ha aportado y que, hasta entonces, resultaba perdida resulta de gran interés evaluativo, pues permite conocer las necesidades emocionales no solo de nuestros alumnos-tutorados, sino también de nuestros alumnos-tutores.

Los buenos resultados obtenidos y encontrados, tanto a nivel general del proyecto como a nivel personal de los participantes, tras la utilización del diario como herramienta para la recogida de información garantizan la utilidad del mismo en futuras ediciones. Su puesta en práctica, por lo tanto, ha dejado claro que favorece una actuación distendida entre tutor y tutorado.

Una de las dificultades que presenta el manejo del diario del alumno tutor es la complejidad en su análisis. El diario, al ser un medio de respuesta abierto dificulta la categorización y catalogación de las variables. Por tanto, se puede advertir que pese a su eficacia como herramienta evaluadora, su análisis resulta complicado.

Por último, cabe destacar que ante el carácter innovador del proyecto resulta necesario revisar y reformular constantemente los medios de actuación del mismo con la intención de proponer mejoras anuales que permitan un desarrollo que no limite las actuaciones entre alumnos tutores y tutorados.

En definitiva, el uso del Diario del alumno tutor ha respondido a los objetivos planteados antes de su puesta en funcionamiento; por un lado, ha supuesto un mecanismo de mejora que ha acercado al equipo coordinador los sentimientos de los alumnos tutores y, por otro, les ha permitido a ellos mismos obtener nuevos aprendizajes a través de puesta en práctica y reflexión.

Bibliografía.

- Alcón, E. (2011). La internacionalización de los estudiantes universitarios. *La cuestión Universitaria*, 7, 32-39
- Arco, J.L. y Fernández, F.D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica* 16(1), 163-180. Recuperado de <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica>
- Bailey, K. y Ochsner, R. (1983). "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?". En Bailey, Long y Peck (eds.), *Second Language Acquisition Studies*, Massachussetts: Newbury House, pp. 188-198.
- Cieza, J.A. (2011). El Proyecto "Tutoría entre Compañeros" en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Revista Aula*, 17, 249-258.
- Costa, C. (2012). La tutoría entre iguales en la educación superior: una aproximación a sus modalidades didácticas. *Observar*, 6, 71-88. Recuperado de: <http://www.odas.es/site/magazine.php>
- CRUE. (2015). *La Universidad española en cifras*. 2013-2014. Informe CRUE. Documento.
- Durán, D. & Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado Español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Espejo, L.B; Lázaro, L. y García, E. (2013). *El proyecto de tutoría entre compañeros ERASMUS en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Un ejemplo de internacionalización universitaria*. En Pereira, D. (Coord). Segundas jornadas de innovación docente en la universidad de Salamanca, pp. 171-176. Recuperado de: http://www.herassantos.net/Publicaciones/Segundas_Jornadas_Innovacion_Docente.pdf
- Fernández, D.F., Arco, J.L., López, S. y Heilborn, V.A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista latinoamericana de psicología*, 43 (1) 59-71.
- García Redondo, E., González López, V., Lázaro Herrero, L. y Revesado Carballares, D. (2016). El peer tutoring como estrategia de internacionalización. El proyecto tutoría entre compañeros internacional (TECI) en la Facultad de educación de la Universidad de Salamanca. En Actas del *Primer Congreso Internacional sobre la Educación en el siglo XXI*. Online: Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://www.eumed.net/eve/esxxi-I/pon/rlhc.pdf>
- Jurado, M.D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Qurriculum*, 24, 173-200.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes

- Latorre, A. (1996) *"El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel"*. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- Lázaro, L. (2014). *Internacionalización, de la Universidad de la cultura a la de la excelencia*. En Actas del XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación comparada. Educación, supranacionalidad y ciudadanía. Educación de ciudadanos en contextos supranacionales: Aportaciones desde la Educación Comparada, pp. 1415-1437. Tomo III
- López, I. (coord.) (2007). Simposia: El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. «Convivencia, Equidad, Calidad»*. Donostia-San Sebastián. 27-29 junio.
- MEC. (2014). *Estrategia para la internacionalización de las Universidades españolas, 2015-2020*. Documento.
- MEC. (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es
- OCDE. (2013). How is international student mobility shaping up? *Education indicators in Focus*. 14, OECD Publishing: Paris.
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015*, informe español.

(marzo 2017)

RESCATANDO LA TUTORÍA ENTRE IGUALES COMO METODOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

M.^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Anabel Aranda Martínez

anabel.aranda@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Sin intención de cuestionar la expansión y generalización de la tutoría entre iguales a diversos contextos educativos, especialmente en la educación superior, consideramos necesario cuestionarnos cómo está siendo contemplada la tutoría entre iguales en la educación primaria. Para ello, partiremos del análisis normativo de los procesos de tutorización en esta etapa, para adentrarnos posteriormente en el análisis conceptual de tutoría, así como la identificación de las principales modalidades de tutoría en primaria, para luego centrarnos en la tutoría entre iguales y la descripción a modo de ejemplo de algunas experiencias en la etapa de educación primaria.

Palabras clave: tutoría, educación primaria, compañero-tutor, experiencias.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la tutoría entre iguales ha sido revalorizada en la educación universitaria española gracias a la reciente reforma de convergencia europea que ha promovido el intercambio de experiencias entre diferentes países con la finalidad de construir un sistema educativo más homogéneo que facilite la movilidad del alumnado. Esto se ha visto traducido no solo en el incremento de experiencias de tutorización entre iguales en las universidades españolas, sino también en un incremento de la producción científica al respecto.

Sin intención de cuestionar la expansión y generalización de la tutoría entre iguales a diversos contextos educativos, especialmente en la educación superior, consideramos necesario cuestionarnos cómo está siendo contemplada esta metodología en la educación primaria. Para ello partiremos del análisis normativo de los procesos de tutorización en esta etapa.

Para Arco y Fernández (2011), no hay duda alguna de que los constantes cambios normativos que producen modificaciones estructurales, organizativas y curriculares, albergan como fin la necesidad de promover la calidad educativa. Por ello, vamos a recorrer nuestras tres últimas reformas educativas para averiguar cómo estaba y está planteada la tutoría para posteriormente, tratar de explicar en qué consiste la tutoría entre iguales, pues el fin de este trabajo es revalorizar la práctica de ese método.

En lo que respecta a la acción tutorial en la LOGSE (1990), se reconoce, en su artículo 55, que uno de los factores que favorece la calidad educativa y mejora la enseñanza, es la orientación educativa y profesional. Además, el artículo 60 señala que los centros

educativos serán los encargados de la coordinación entre la tutoría y la orientación de los alumnos, que a la vez, formará parte de la función docente. La tutoría en la LOGSE, consiste en que cada alumno tiene un profesor tutor, quienes le orientarán en su proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo obligatorio que los centros tengan un plan de acción tutorial que se adapte a la realidad del mismo. Es el docente quien realiza la acción tutorial con un grupo de alumnos y que además, tiene un papel muy importante (García Bacete, Villanueva Badenes y Sorribes Membrado, 2003).

Por su parte, López (1997) expone, refiriéndose a la orientación educativa y la tutoría en la LOGSE, que la idea de educar a personas con sus características individuales es fundamental y se hace necesario el trabajo colaborativo entre el profesorado, quedando recogido en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular, para que la tutoría se aplique como una función orientadora que permita desarrollar y potenciar al máximo las competencias del alumnado garantizando una educación integral y personalizada. En Educación Primaria, la acción tutorial se lleva a cabo a través de diferentes agentes educativos los cuales deben estar coordinados, se ofertará a todo el alumnado durante toda la escolaridad y atenderá a las peculiaridades de cada alumno en las diferentes etapas educativas.

En lo referente a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), esta contempla la tutoría entre iguales en la formación inicial de los docentes de la siguiente manera “La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados”. Así mismo se contempla que el primer curso de ejercicio docente se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados, y compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas.

Por otra parte, en el punto 5 del artículo 18 de esta misma ley, se contempla dentro de la organización de los centros, la acción tutorial con la finalidad de orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado debe hacerse en colaboración con las familias, y corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

Por último, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica nuestro actual sistema educativo español citado anteriormente, tiene entre otros principios y fines, la inclusión, por lo que se hace necesario desarrollar prácticas que persigan la equidad para una educación inclusiva que aumente al mismo tiempo la calidad de la enseñanza para todo tipo de alumnado. Una de las prácticas efectivas que promueven la equidad, calidad e igualdad de la educación es la tutoría entre iguales (Martínez, Del Haro y Escarbajal, 2010; citado en Martí Ballester y Moliner Miravet, 2015).

En el artículo 6 bis de la LOMCE que modifica el artículo 18 de la LOE, uno de los puntos dice “en el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado” (p. 14), y además:

Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos se adaptarán a las características específicas del alumnado y fomentarán el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración (p. 31)

Para finalizar señalar que existen factores vinculados al profesorado como la edad, el género, experiencia, antigüedad en el centro, formación y etapa educativa en la imparte clase y variable escolares como localización del centro escolar, nivel

sociocultural de las familias y el tamaño del centro escolar, que condicionan la frecuencia con la que se realizan las tutorías (García Bacete, Villanueva y Sorribes, 2003).

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

Independientemente de la etapa en la que se encuentre, el alumno debe alcanzar unas competencias mínimas que le permitan aprender a trabajar de manera autónoma, tiene que ser capaz de planificarse y dedicarle tiempo a sus tareas para que se vea un buen resultado académico, controlando los factores externos que le puedan perjudicar durante el proceso de aprendizaje. Los procesos de tutorización enmarcados claramente como un factor a trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y otorgándole el valor que se merece en la orientación de los fines y procesos, son un recursos esencial para conseguir el éxito escolar.

De todas las modalidades de acciones que se pueden contemplar en el plan de acción tutorial, nos centramos en este trabajo en la tutoría entre iguales como metodología a trabajar con el alumnado. Debemos enmarcar la tutoría entre iguales dentro del Artículo 4. Catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado, (Orden 4 de junio, 2010, p. 5) apartado 5b donde se localizan las medidas ordinarias, que son:

medidas de apoyo ordinario todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o la etapa.

Esta medida consiste en formar parejas de alumnos, con relaciones asimétricas, es decir, uno es tutor y el otro tutorado, y existe un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos se realiza a partir de una interacción estructurada). También comporta ventajas tanto para el tutor como para el tutorado. El que realiza la acción de tutor, consigue un dominio profundo de los contenidos al haberlos de enseñar y mejora su autoestima y responsabilidad, por otro lado, el tutorado consigue una mejora de su aprendizaje al disponer de una ayuda ajustada de forma permanente y accesible (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010)

La tutoría entre iguales es una estrategia capaz de organizar y planificar acciones formativas y orientadoras que facilitan el proceso de aprendizaje del alumnado con la intención de que el alumnado genere nuevas experiencias y tenga diversas oportunidades de aprendizaje y ayudándole a estructurar su conocimiento y organizando la información para su futura vida laboral y profesional (Álvarez Pérez, 2012). Es una actividad orientadora de carácter integral, inherente y consustancial a la función docente, que dota de calidad a la educación del alumno tutorado (Cano González, 2008). El Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC) es una intervención que da bastantes buenos resultados y que se basa en:

el aprendizaje entre iguales, en la que compañeros de diferente edad y curso académico con un elevado nivel de hábitos de trabajo y estudio, tras un proceso de formación y entrenamiento, a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo en trabajo colaborativo de pareja, a otro alumnado para mejorar sus hábitos de trabajo y estudio (Arco y Fernández, 2011, p.164-165).

El apoyo entre iguales, además de mejorar el aprendizaje del alumnado, es una medida que utilizan las escuelas inclusivas para trabajar valores como la integración e

inclusión, para evitar la exclusión, ayudar a desarrollar las diversas capacidades y habilidades del alumnado con dificultades y a recoger experiencias. Este método se trabaja tanto en centros de educación primaria y secundaria como en la Universidad. Hemos encontrado artículos de diversos autores que han definido esta estrategia como:

Se trata de un asesoramiento entre iguales, entre compañeros; alumnado con experiencia en una titulación que ayuda a los estudiantes que inician sus estudios a resolver problemas relacionados con su formación. Por tanto, podríamos definir al compañero tutor como un estudiante veterano que, a partir de su experiencia, facilita el proceso de aprendizaje a otros estudiantes que se incorporan a la vida universitaria ayudándoles a clarificar sus objetivos, a conseguir las metas que se han planteado, a resolver dudas relativas a la enseñanza, a encontrar fórmulas para mejorar el aprendizaje y a acortar el camino en la resolución de problemas (Álvarez y González, 2005, p. 111).

No se trata de que el alumno tutor le haga la tarea o le soluciones los problemas, sino de ofrecerles pautas y sugerencias para que les resulte más sencillo adaptarse y desenvolverse en el ámbito educativo donde se encuentre. Este asesoramiento está basado en la colaboración entre unos y otros, es decir, entre el alumno tutor y el tutorado (Álvarez y González, 2005).

Para Duran y Vidal, citado por Alzate-Medina y Peña Borrero (2010, p. 126):

La tutoría entre iguales es una modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol de tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido.

La tutoría entre iguales —o peer-tutoring, como se la conoce en el contexto anglosajón— es una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas (Alzate-Medina y Peña Borrero, 2009, p. 125).

En definitiva, podemos decir que tras la lectura de todas estas definiciones, la tutoría entre iguales es un proceso colaborativo que se trabaja por parejas mediante una relación asimétrica donde ambos se benefician en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1. Características de la tutoría entre iguales

Más concretamente en este apartado vamos a desarrollar las características del apoyo entre iguales:

- Interdependencia positiva de tareas.
- Método de aprendizaje cooperativo: reconoce las diferencias sacando partido de ellas.
- Apoyo entre parejas: que aprenden a partir de una interacción estructurada.
- Relación asimétrica: rol de tutor y persona tutorada.
- Objetivo común: generalmente adquisición de una competencia curricular.
- Planificación del profesorado: utilizar la diversidad del aula.

Según Abellán Azorín (2014), el alumnado puede actuar como mediador entre la actividad mental del compañero y la información que éste debe aprender. Para esta autora, *docendo discimus* (enseñando aprendemos), es el proceso de ayuda que un alumno ofrece a un compañero generando oportunidades de aprendizaje también para

él, es decir, ambos se benefician a través de las interacciones entre estudiantes que se utiliza como herramienta de enseñanza.

Para Gil Molina (2009), esta estrategia metodológica presenta una serie de potencialidades:

- Capacita al estudiante tutelado desarrollar diversas competencias académicas, de carácter relacional y comunicativo.
- Los compañeros del alumno tutelado, comparten con él un nivel de interacción superior a la que se establece con el profesorado
- El alumno tutor que también se beneficia, consolida sus competencias académicas, comunicativas e interpersonales a través de la relación con otros estudiantes.

Finalmente, para Durán Gisbert (2006), la educación primaria que es la enseñanza obligatoria, debe preparar a los alumnos para que aprendan a realizar las cosas de manera autónoma, pues estos alumnos son, en esencia, los futuros ciudadanos. Estos también tienen que mecanizar los procesos de enseñanza que el profesorado le ha enseñado en la escuela para su vida futura cotidiana.

4. APROXIMACIÓN A ALGUNAS EXPERIENCIAS DE TUTORÍA ENTRE IGUALES

El *Programa educativo Leemos en Pareja* se lleva a cabo en centros educativos de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón. Los objetivos que persigue esta propuesta son: “poner al alcance de los profesores nuevas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua; generar y mantener redes de cooperación entre los docentes, fomentar la capacidad de cooperación entre los alumnos; mejorar la competencia lectora, especialmente la comprensión lectora del alumnado; y, potenciar la implicación de las familias en los trabajos escolares. Todos estos objetivos se fundamentan en tres pilares en que reposa el programa: la tutoría entre iguales, la comprensión lectora y la implicación familiar”. Este programa se apoya en las tecnologías de la información y la comunicación para potenciar la interacción de las parejas. A través de un aula virtual se establece una red de cooperación entre los profesores de los diferentes centros, generando una interdependencia positiva entre los sujetos para alcanzar un objetivo común (Valdebenito y Duran, 2013).

El *Programa de Asesoría para el Mejoramiento del Rendimiento Académico (Pamra)* es desarrollado en una universidad pública de Bucaramanga (Colombia). Aquí, el tutor hace de aprendiz y mediador en el proceso, permitiendo que los estudiantes obtengan diversas experiencias y oportunidades de aprendizaje, donde se construye un gran vínculo integrador. Este tipo de tutoría universitaria está teniendo un gran éxito. La tutoría universitaria nace y se mantiene en el contexto de la educación superior, como una forma de dar respuesta a las necesidades comunes de estas instituciones y sus estudiantes. Está referida al acompañamiento académico por parte de personas que, además de conocer sobre el tema, adoptan nuevos enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que motivan al estudiante a aprender de manera independiente, sin olvidar que existen otros que lo acompañan en la construcción de su conocimiento (Cardozo-Ortiz, 2011).

El *Programa de alumnos tutores para evitar el acoso escolar* fue creado en 2003 por Andrés González Bellido, coordinador del grupo de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de Barcelona, liderado por un equipo de psicólogos, pedagogos y profesores. Su principal objetivo es prevenir la violencia y el acoso escolar. Se ha implantado en más de ciento veinte centros educativos de Primaria,

Secundaria y Educación Especial. Esta experiencia consiste en formar a los alumnos de tercero de E.S.O. para que sepan cómo actuar ante situaciones de acoso escolar. A cada estudiante se le asigna otro de primero de E.S.O., que acaba de iniciar los estudios de Secundaria y, por tanto, se enfrenta a un cambio académico importante. Mediante este programa, cuentan con el apoyo de un alumno que ejerce de hermano mayor. Esta ayuda entre iguales propicia una mayor complicidad y confianza entre las personas semejantes, en este caso, los pequeños tendrán más confianza para contar a los mayores lo que está pasando (García, 2013).

El *Programa de alumnos en los equipos planificación de transiciones*, es una estrategia con la que se demuestra que la cooperación de los compañeros para ayudar en la transición de alumnos con profundas necesidades de un medio educativo a otro es muy valiosa. Un ejemplo es *“la transición de Bob”*, un alumno con discapacidades múltiples, que tenía trece años cuando ingresó en el distrito escolar de Winooski, procedente de un internado. Los alumnos de este distrito se reunieron con el profesorado en pequeños grupos para planear la transición de Bob. Esta participación en la planificación contribuyó al desarrollo de un auténtico sentido de responsabilidad con respecto al éxito de Bob. Además, este niño tenía un proyecto creado por sus compañeros que le ayudaría a comunicarse a través de diferentes tipos de libretas, una mochila adaptada y diferentes grabaciones musicales (Scagliotti & Chiodelli, 1987).

Y por último, en un colegio concertado de Navarra se aplicó el *Programa LEO-PAR-D* para evaluar el rendimiento lector del alumnado. En esta experiencia participaron alumnos con necesidades educativas especiales por trastornos de lenguaje, de aprendizaje, TDAH y trastorno del espectro del autismo. Consiste en organizar al alumnado por parejas, al primer alumno se le denomina “Leo” y al segundo “Par”. En cada sesión, las parejas cambian, y además, todos realizan los roles de tutor y tutorado alternativamente, empezando la lectura del texto siempre en primer lugar el alumno “Leo”, pues así el alumno “Par” tiene un modelo referente de lectura antes de que llegue su turno (Ripoll Salceda, Bravo irisó, Irurzun Peruchena, Pérez Pérez y Zuazu Martínez, 2016).

CONCLUSIONES

Podemos observar la cantidad de beneficios que ofrece la tutoría entre iguales, ya que además de ayudar a mejorar el aprendizaje y desarrollo del alumno en su totalidad beneficiando tanto al alumno tutor como al alumno-tutorado, este método fomenta el aprendizaje cooperativo, propiciando las relaciones sociales y aumentando la autoestima y el autoconcepto de manera positiva.

Esta medida ordinaria de atención a la diversidad supone un método innovador y motivador que conlleva el compromiso de todos los implicados, tutores y tutorados. Los participantes de la actividad deben estar activos durante el proceso, involucrándose tanto en aprender el uno del otro como en la enseñanza, por lo que lo ideal sería el cambio a menudo de roles y que todos tengan la oportunidad de enseñar y aprender.

La tutoría entre iguales es una opción fácil para el docente, pero que si no se planifica como es debido puede acarrear problemas en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, podemos encontrar múltiples ventajas como el desarrollo metacognitivo que el alumno-tutor lleva a cabo, ya que debe razonar sobre su propio conocimiento, regularlo y aplicarlo para enseñar al alumno tutorado. Además, los compañeros que actúan como profesores pueden ser más eficaces que los adultos al enseñar determinados conceptos, pues utilizan un vocabulario más cercano y menos complejo.

Este método de aprendizaje cooperativo nos permite ver la diversidad no como un problema, sino como un recurso, pues aprovechamos y sacamos partido de las diferencias entre los escolares. La escuela se convierte así en un medio para la socialización de los alumnos y su adecuación a la sociedad multicultural basada en el diálogo y la participación democrática creando una escuela inclusiva.

La diferencia entre la acción tutorial, llevada a cabo por un docente, y la acción tutorada, realizada entre dos alumnos, es que la primera consiste en la enseñanza y transferencia de conocimientos desde el tutor al tutorado, sin embargo, en la acción tutorada y tutoría entre iguales, se realiza una acción recíproca y cooperativa en el traspaso de conocimientos entre tutor y tutorado, es decir, ambos aprenden.

Por último, en la tutoría entre iguales se deben tener en cuenta las necesidades y dificultades del alumno para planificar la enseñanza por parte del tutor, donde el profesor es el guía y mediador durante todo el proceso. Los alumnos más aventajados ayudan a los que tienen grandes dificultades de aprendizaje. El fin último de este método es dotar al alumno de un aprendizaje significativo para que sepa realizar su trabajo autónomamente. Se logra también un clima favorable en el aula para el trabajo del alumno, donde el docente tiene más tiempo para observar a sus discentes así como el progreso de su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Abellán Azorín, C. M. (2014). Docendo Discimus, la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad en educación primaria. *Calidad e innovación en educación primaria*. Editum Ediciones de la Universidad de Murcia, 37-48.
- Álvarez Pérez, P. R. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES, en *Educación*, vol. 48 (2), 247-266.
- Álvarez Pérez, P. R., y González Afonso, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, (36), 107-128.
- Alzate-Medina, G. M., y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas psychologica*, 9(1), 123-138.
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario, *Revista de Psicodidáctica*, núm. 16, 163-180.
- Cano González, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 22, 185-206.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.
- Durán Gisbert, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de innovación educativa*, (153), 7-11.
- García, A. (2013). *Alumnos tutores para evitar el acoso escolar*. Recuperado de http://bitacoraacosoescolarbullying.blogspot.com.es/2013_03_01_archive.html

- García Bacete, F. J., Villanueva Badenes, L., y Sorribes Membrado, S. (2003). Funciones y actividades de tutoría en los centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Castellón. Aspectos diferenciales en función del centro escolar y del profesorado. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*:Nº7 (Vol. 9) Ano 7º-2003 ISSN: 1138-1663
- Gil Molina, P. (2009). *Tutorización entre iguales para el desarrollo de competencias*. En Congreso Univest. Recuperado de <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2001/128.pdf?sequence=1>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López, J. G. (1997). Tutoría con alumnos en primaria: planteamientos, actuaciones y estrategias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (12), 201-220.
- Martí Ballester, J. B., y Moliner Miravet, L. (2015). Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 206-218.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.
- Ripoll Salceda, J-C, Bravo Iriso, C, Irurzun Peruchena, M, Pérez Pérez, E y Zuazu Martínez, A-B (2016): Mejora de la lectura en 2º de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales, *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 70-77.
- Scagliotti, M., Villa, M., & Chiodelli, G. (1987). Short range order in the network of the borophosphate glasses: Raman results. *Journal of non-crystallinesolids*, 93(2), 350-360.
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154-176.