

**ACTAS VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE
PEDAGOGÍA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ**



 Sociedad Española de Pedagogía

 UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

V CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

Hacia una Transformación Educativa con Sentido

23 - 24
de septiembre del 2014
Salón Auditorium Don Bosco
Universidad Católica Silva Henríquez

25  PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
de septiembre del 2014
Auditorium Casa Central
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

congresodepedagogia.ucsh.cl

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

Presidente y Gran Canciller: P. Aberto Lorenzelli sdb.

Rector: Jorge Baeza Correa

Vicerrector Académico: Manuel Pérez Pastén

Decana Facultad de Educación: Marisol Álvarez

Secretaria Académica Facultad:

Editor: Marco Antonio Alarcón

Óscar Maureira

COMITÉ CIENTÍFICO

Marina Alvarado (UCSH)

Carlos González (PUC)

María Angélica Guzmán (PUC)

Pablo López (U. de Chile)

Cristian Bellei (U. de Chile)

Manuel Silva (U. de Chile)

Cristian Miranda (U. de Chile)

Luis Ahumada (PUCV)

Silvia Redón (PUCV)

María Verónica Leiva (PUCV)

Iván Oliva (UACH)

Sonia Osses (UFRO)

Rodrigo del Valle (UC-Temuco)

Donatilla Ferrada (UCS)

Raquel Flores (UCSH)

Marco Antonio Alarcón (UCSH)

Jaime Galgani (UCSH)

Emilio Rodríguez (UCSH)

Freddy Timmermann (UCSH)

Carola Román (UCSH)

Luis Reyes (UCSH)

Saúl Contreras (USACH)

Daniel Ríos (USACH)

Sergio Garay (Fundación Chile)

Rafael Carrasco (Fundación Chile)

Sergio Toro (U. Austral de Chile)

Adolfo González (U. de la Frontera)

Sebastián Donoso (IIIDE U. de Talca)

Ricardo Aravena (U. Santo Tomás)

Mauricio Echeverría (U. Santo Tomás)
Claudio Molina (MINEDUC)
Claudio Figueroa (UPLA)
Tatiana Diaz (UMCE)
Miguel Barrera (UCSH)
Alfonso Fernández (UCSH)

Contenido

<u>A LEITURA DIGITAL – PERCEÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO (PP.10-16)</u>	<u>10</u>
<u>ANÁLISIS DE HABILIDADES DOCENTES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DEL VIDEO (PP.18-26)</u>	<u>18</u>
<u>ANIMACIÓN GRÁFICA: UNA PROPUESTA INTERACTIVA DE LECTURA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL (PP.28-41)</u>	<u>28</u>
<u>APLICACIÓN DE EXPECTATIVAS AL ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS OBJETIVAS (PP.42-47)</u>	<u>42</u>
<u>ASPECTOS PARA LA COMPARACIÓN DEL LOGRO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE MODALIDAD PRESENCIAL Y VIRTUAL EN INSTITUCIONES COLOMBIANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (PP.48-56)</u>	<u>48</u>
<u>BUENAS PRÁCTICAS DE ACCIÓN SOCIEDUCATIVA EN INSERCIÓN LABORAL Y SOCIAL DE RECLUSOS QUE PARTICIPAN DEL PROGRAMA REINCORPORA DE LA FUNDACIÓN LA CAIXA. ESPAÑA (PP.58-69)</u>	<u>58</u>
<u>CIUDADANÍA CULTURAL: PROPUESTA PEDAGÓGICA CON JÓVENES JUDICIALIZADOS (PP.70-79)</u>	<u>70</u>
<u>COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ¿REFLEJADAS EN EL CURRÍCULUM OCULTO O EXPRESO? (PP.80-93)</u>	<u>80</u>
<u>COMPETENCIAS, PASIÓN Y RESULTADOS ORIENTADOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (PP.94-103)</u>	<u>94</u>
<u>CLAVES DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DESDE EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE (PP.104-114)</u>	<u>104</u>
<u>CREENCIAS DOCENTES SOBRE DISCIPLINA ESCOLAR (PP.116-126)</u>	<u>116</u>
<u>DEL LIBRO DE TEXTO A LA ESCRITURA COMO PROCESO. SU IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES Y DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA ESCRITURA (PP.128-138)</u>	<u>128</u>
<u>DISEÑO DE LA RUTA DE APROPIACIÓN E INCORPORACIÓN DEL USO DE LAS TIC EN EL PEI. I. E. CARDENAL ANÍBAL MUÑOZ DUQUE DE SANTA ROSA DE OSOS E I. E. DON MATÍAS DE DONMATIAS (ANTIOQUIA) (PP.140-149)</u>	<u>140</u>

<u>DISEÑO DE UN MODELO EDUCATIVO INTEGRAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL EN MÉXICO</u> <u>(PP.150-162)</u>	150
<u>EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: ¿QUÉ DICEN LOS/LAS ACTORES CLAVE? (PP.164-173)</u>	164
<u>EDUCAR EN LAS ONDAS (PP.174-182)</u>	174
<u>EFFECTIVIDAD DE LA SUPERVISIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.</u> <u>ESTUDIO EN DOS ESCUELAS DE DISTINTA DEPENDENCIA DE CONCEPCIÓN (PP.184-192)</u>	184
<u>EL DOCENTE COMO PROMOTOR DE LA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA PARA LA EDUCACIÓN</u> <u>POR LA PAZ (PP.194-207)</u>	194
<u>EL FRACASO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD, ¿FRACASO DE QUIÉN? (PP.210-218)</u>	210
<u>EL MAESTRO DE CIENCIAS: REFLEXIONES SOBRE SU ACTUAR EN CONTEXTOS DE</u> <u>VULNERABILIDAD (PP.220-229)</u>	220
<u>EL USO DE LAS TIC Y LA MEDIACIÓN PARENTAL EN NIÑAS Y NIÑOS CHILENOS DE EDUCACIÓN</u> <u>BÁSICA (PP.230-237)</u>	230
<u>EL VALOR ESTRATÉGICO DE LA EP: EL CASO DE ESPAÑA (PP.238-248)</u>	238
<u>EMOCIONES Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES AL INTERIOR DE LA SALA DE</u> <u>CLASES. UNA MIRADA DESDE EL CONTRATO DIDÁCTICO (PP.250-257)</u>	250
<u>ESTILOS DE PENSAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE</u> <u>MATEMÁTICA (PP.258-268)</u>	258
<u>EVALUACIÓN DEL NIVEL DEL REDIMIENDO CARDIACO EN ESTUDIANTES DE 4TO AÑO DE</u> <u>EDUCACIÓN BÁSICA (PP.270-279)</u>	270
<u>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA UNA EVALUACIÓN CON IMPACTO PERSONALIZANTE EN LA</u> <u>EDUCACIÓN (PP.280-290)</u>	280
<u>EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – A</u> <u>DRAMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA INDUTORA DE PRÁTICAS DE PLANIFICAÇÃO E DE REFLEXÃO</u> <u>EM MATEMÁTICA (PP.292-298)</u>	292
<u>EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES EN CURICÓ: UN ANÁLISIS</u> <u>GEORREFERENCIADO (PP.300-308)</u>	300

<u>EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN MUNDOS VIRTUALES INMERSIVOS EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA UCSC. PROYECTO TYMMI (PP.310-320)</u>	<u>310</u>
<u>FORMACIÓN DE MAESTROS EN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: UNA APUESTA QUE CONTRIBUYE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA (PP.322-329)</u>	<u>322</u>
<u>FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUYEN EN EL AREA SOCIOCULTURAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS</u>	<u>(PP.330-338) 330</u>
<u>JOGOS PEDAGÓGICOS E O ENSINO DA NATUREZA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (PP.340-350)</u>	<u>340</u>
<u>LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESPACIO PARA CONSTRUIR (PP.352-361)</u>	<u>352</u>
<u>LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL</u>	<u>(PP.362-372) 362</u>
<u>LA EDUCACIÓN COMO AGENTE DE REPRODUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO HETEROSEXUAL DENTRO DEL ESPACIO EDUCATIVO ¿QUÉ SIGNIFICA SER HOMBRE? ¿QUÉ ES LO QUE NO ESTÁ DENTRO DE LAS ALTERNATIVAS DE GÉNERO? (PP.374-382)</u>	<u>374</u>
<u>LA EJECUCIÓN DE EXÁMENES A LIBRO ABIERTO, APLICADOS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, ¿PROMUEVE LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS? (PP.384-391)</u>	<u>384</u>
<u>LA ESCRITURA COOPERATIVA: RECONOCIMIENTO VS PRÁCTICA (PP.392-405)</u>	<u>392</u>
<u>LA EXPEDICIÓN CURRÍCULO, DE MAESTROS PARA MAESTROS. CIUDAD DE MEDELLÍN (PP.406-414)</u>	<u>406</u>
<u>LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DESDE LA PROPIA PRÁCTICA (PP.416-421)</u>	<u>41</u>
<u>6</u>	
<u>LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (PP.422-432)</u>	<u>422</u>
<u>LA VALORACIÓN DEL TRAYECTO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD (PP.434-443)</u>	<u>434</u>
<u>LIDERAZGO PREVENTIVO EN LA UNIVERSIDAD (PP.444-455)</u>	<u>444</u>

<u>NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA EN TRES CONTEXTOS INTERNACIONALES (PP.456- 463)</u>	<u>456</u>
<u>PEDAGOGÍA PARA LA DIVERSIDAD: IDENTIDAD CIUDADANA INTERCULTURAL E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN EL AULA (PP.464-473)</u>	<u>464</u>
<u>PODCASTING, EN LA PRÁCTICA DE LAS HABILIDADES DE ESCUCHAR Y HABLAR EN INGLÉS (PP.474-485)</u>	<u>474</u>
<u>POSIBILIDADES DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE Y PARA LA DIVERSIDAD. DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (PP.486-495)</u>	<u>486</u>
<u>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA UNA EVALUACIÓN CON IMPACTO PERSONALIZANTE EN LA EDUCACIÓN (PP.496-506)</u>	<u>496</u>
<u>PROGRAMA HADA: HERRAMIENTA DE APOYO AL TRATAMIENTO EN EL AULA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (PP.508-518)</u>	<u>508</u>
<u>PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL ÁREA DE HUMANIDADES A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (PP.520-530)</u>	<u>520</u>
<u>PROTOTIPO DE REPOSITORIO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS BAJO ESTÁNDARES INTERNACIONALES PARA EL CENTRO UAS VIRTUAL (PP.532-540)</u>	<u>532</u>
<u>¿QUÉ OPINAN LOS DOCENTES DE SUS DIRECTORES? COMPETENCIAS DE LIDERAZGO, BAJO LA MIRADA DE LOS DOCENTES (PP.542-549)</u>	<u>542</u>
<u>42</u>	<u>5</u>
<u>RECOMENDACIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA LA MEJORA DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL (PP.550-560)</u>	<u>550</u>
<u>REDISEÑO INTEGRAL DEL CURRÍCULUM: CASO FACULTAD DE CONTADURÍA Y CIENCIAS ADMINISTRATIVAS DE LA UMSNH (PP.562-573)</u>	<u>562</u>

REFLEXIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA: EL USO DE LOS RESULTADOS BASADO EN LAS EVIDENCIAS DE EXPECTATIVAS DE LA EVALUACIÓN Y SU INTERPRETACIÓN (UN ESTUDIO DE CASO)
(PP.574-581) **574**

SEÑALANDO UN CAMINAR DE ACTUACIÓN CON ADULTOS MAYORES INSTITUCIONALIZADOS INSPIRADO EN LA PEDAGOGIA SALESIANA
(PP.584-595) **58**

4

SER UN BUEN PROFESIONAL: SIGNIFICADOS QUE OTORGAN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BAJA CALIFORNIA **(PP.596-607) 596**

SIGNIFICADOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE
(PP.608-622) **608**

SISTEMA DE INGRESO INCLUSIVO: UNA OPORTUNIDAD PARA TODOS **(PP.624-633) 624**

TEXTOS NARRATIVOS Y RELATOS A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA EBOOK CASO INSTITUCIÓN NORMAL SUPERIOR MARQUETALIA CALDAS
(PP.634-638) **63**

4

USOS DEL TIEMPO LIBRE DE LA ADOLESCENCIA ESCOLARIZADA EN ESPAÑA: RETOS DE LA PEDAGOGÍA DEL OCIO
(PP.640-650) **640**

A leitura digital – percepções de professores em formação (pp.10-16)

Maria Cristina Vieira da Silva, cristina.vieira@esept.pt
ESE de Paula Frassinetti, Porto/ CIEC-
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A proliferação de suportes tecnológicos em que a leitura é, hoje em dia, feita torna incontornável a sua utilização, reconhecendo-se o valor dos conteúdos digitais encerram face à leitura no tradicional suporte papel.

Conscientes do papel que os professores dos primeiros anos de escolaridade desempenham na formação de hábitos de leitura, procurámos saber de que forma estes encaram a leitura em suporte digital (enquanto leitores e futuros docentes com responsabilidades na promoção desta competência junto dos seus alunos), atendendo à importância que esta assume no espaço educativo.

Neste sentido, auscultámos estudantes dos mestrados em formação de professores de uma Escola Superior de Educação do norte de Portugal. Foi selecionada uma amostra por conveniência de 15 estudantes, os quais responderam a um inquérito por questionário estruturado em 20 questões visando recolher dados sobre:

- i) Caracterização dos inquiridos (Perfil de leitor e de utilizador de TIC);
- ii) Auto-percepção quanto a hábitos e valoração da leitura em suporte digital e impresso;

Os inquiridos declaram atribuir muita importância à leitura, reconhecendo-se maioritariamente como leitores entusiastas. Apesar de se identificarem como utilizadores intensivos de *notebook* e *tablet*, privilegiam a leitura em suporte impresso em detrimento do suporte digital, quer em termos de frequência absoluta, quer quando discriminados os vários géneros textuais.

Palavras-chave: formação de professores portugueses; leitura digital; 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A proliferação de suportes tecnológicos em que a leitura é, hoje, feita torna apetecível e incontornável a sua utilização por crianças, reconhecendo-se o valor que os conteúdos digitais encerram face à leitura no tradicional suporte papel.

Apesar de serem ainda escassos os dados que permitam aferir tal adesão à leitura em suporte digital em Portugal, é notório o uso generalizado das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) e da Web por parte dos jovens no seu quotidiano - seja para lazer, divertimento ou nos seus relacionamentos sociais.

Tal fenómeno terá igualmente um impacto junto das suas necessidades de aprendizagem, das suas exigências e expectativas. Daí decorre, a nosso ver, uma oportunidade de dotá-los de capacidades e de competências para se desenvolverem pessoalmente, para participarem na sociedade e para a vida ativa futura, pois utilizam cada vez mais a leitura em suporte digital para aprender o que quer que seja, muitas vezes fora da sala de aula. Tendo em conta o ritmo de evolução muito acelerado das

inovações tecnológicas em que a leitura pode ser feita, consideramos que cabe também às instituições educativas (nomeadamente àquelas que se dedicam à formação de professores) estar atentas às diferentes possibilidades que a leitura digital oferece. Tal atenção deverá ser tanto maior quanto mais evidente é o facto de “as instituições de ensino serem lideradas por atores que se esforçam para se assumirem conscientemente como «imigrantes digitais», tendo em conta uma geração de «nativos digitais» que exigem metodologias ativas e evolutivas, pelo que o conhecimento e o seu processamento têm que acontecer em novos formatos, mais desafiantes, com que os “nativos digitais” se identifiquem, tirando partido das TIC, em geral” (Morgado e Morgado, 2012: 148) e, diríamos nós, da leitura em suporte digital, em particular. Reconhecendo o papel que os docentes (nomeadamente nas valências de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico) desempenham na formação de hábitos de leitura, quisemos saber de que forma os estudantes do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, eles próprios nascidos na era digital, encaram a leitura em suporte digital, enquanto leitores, para seu usufruto, e ainda enquanto futuros docentes com responsabilidades ao nível da promoção desta competência junto de crianças entre os 6/7 e os 12 anos.

O que tem vindo a ser observado é que estas gerações, permanentemente ligadas e envolvidas com ferramentas digitais, pensam e relacionam-se de forma distinta das gerações que as precederam. Autores como Gee (2003) têm vindo a defender que o trabalho centrado em competências linguísticas baseadas nas habilidades de ler e escrever (essenciais no mundo do impresso, e, como consequência, também nos livros tradicionais) é cada vez mais desafiado pela necessidade de interagir em cenários literários multimodais, os quais, como vimos, podem ser facilmente explorados num suporte digital.

Definimos assim, como objetivo central deste trabalho identificar a experiência e as percepções de estudantes de uma Escola Superior de Educação sobre a leitura em suporte digital comparativamente à leitura em suporte impresso.

Metodologia

De forma a atingir os objetivos que nos propusemos alcançar, foi desenhado um inquérito por questionário estruturado em 20 questões de forma a recolher dados relativamente à:

- i) Caracterização do inquirido (género, faixa etária, perfil de utilizador de ferramentas TIC e perfil de leitor)
- ii) Perceção das estudantes relativamente à Leitura (preferências em termos de formato; avaliação dos hábitos de leitura percebidos em suporte digital e em suporte impresso face a anos anteriores e razões invocadas para eventual decréscimo).

As questões constantes do inquérito foram apresentadas numa ordem deliberadamente aleatória, de forma a poder revelar possíveis inconsistências nas respostas, dado o facto de estarmos a lidar com representações de estudantes. Foram considerados intervalos de 1 a 2, 1 a 4 ou ainda 1 a 5 para

algumas das questões, dependendo do tema. Noutras questões, pretendia-se identificar o número de estudantes que concordam com uma dada afirmação.

O inquérito por questionário foi aplicado durante o 2º semestre do ano letivo de 2013/2014 e os dados foram recolhidos de forma anónima, recorrendo a um formulário disponível no google.doc. O preenchimento do formulário não tinha carácter obrigatório, uma vez que tal não estava contemplado nos requisitos de nenhuma unidade curricular e aos estudantes que participaram no estudo não foi dado qualquer incentivo para o seu preenchimento. Para o efeito, auscultámos 15 estudantes do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior de Educação, cuja média de idades se situava nos 23 anos.

A seleção dos participantes para colaborar no estudo foi limitada a estes estudantes, quer em virtude da facilidade de acesso e recolha dos dados dos mesmos, quer ainda tendo em conta a sua experiência no domínio das TIC: todos se identificaram como utilizadores de pelo menos uma ferramenta tecnológica (preferencialmente, o computador pessoal), tendo o *kindle* – instrumento especificamente usado para leitura em suporte digital - sido indicado como a ferramenta com maior número de não utilizadores (cf. figura 1))

Figura 1.: Perfil de utilizador de ferramentas TIC

A maioria dos inquiridos (73%) assumiu ter uma grande apetência pela leitura, tendo 27% identificado esta como uma atividade moderadamente apreciada (cf. figura 2).

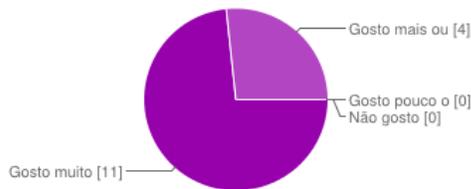
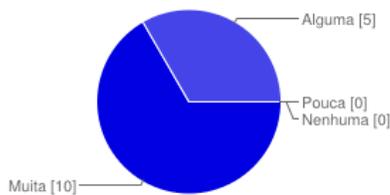


Figura 2.: Perfil de leitor: apetência pela Leitura

De igual forma, uma maioria aproximada de respondentes reconheceu a importância da leitura no seu quotidiano, face à percentagem de respondentes que lhe reconhece apenas alguma importância, como se pode observar na figura Fig.3.: Perfil de leitor: importância atribuída à Leitura



Resultados e discussão

Os resultados obtidos serão apresentados de forma a dar resposta ao objetivo do estudo: identificar a experiência e as percepções de mestrandos de uma ESE do Porto sobre a leitura em suporte digital comparativamente à leitura em suporte impresso. Esta última é claramente identificada como recolhendo maiores preferências face à leitura em suporte digital, sendo valorizada sobretudo enquanto meio de valorização pessoal e em menor escala, enquanto fonte de conhecimento para o trabalho escolar ou ainda enquanto atividade avaliada como prazerosa ou apaixonante, conforme pode ser observado na figura 4.

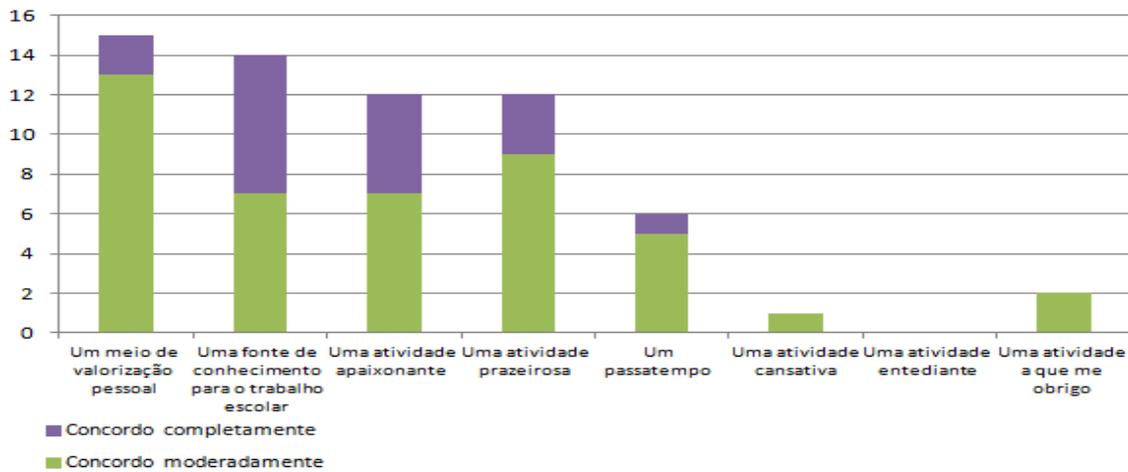


Figura4.:Posicionamento face à leitura em suporte impresso

Já relativamente à leitura em suporte digital, observamos que o posicionamento dos inquiridos tende a manter a valorização deste suporte enquanto fonte de conhecimento para o trabalho escolar e meio de valorização pessoal, ainda que em menor valor do acima verificado para a leitura em suporte impresso. Registe-se, aliás, que tal acontece igualmente com as restantes opções, à exceção das três últimas (a leitura entendida como uma atividade cansativa, entediante ou forçada), marcadamente negativas, que registam um aumento do número de respostas, conforme pode ser observado na figura 5.

Figura 5.: Posicionamento face à leitura em suporte digital

Procurámos ainda verificar se diferentes modalidades de leitura (revistas, jornais ou livros) seriam informativos da preferência por um determinado suportes (digital ou impresso).

Figura 6.: Perfil de leitor (em diferentes modalidades e suportes)

O que pudémos observar foi que esse efeito não se verifica, uma vez que o suporte parece constituir-se como o fator diferenciador: uma parte considerável dos inquiridos não se identificou como leitor digital nem de livros, nem de revistas, nem tão pouco de jornais digitais, ainda que se tenham percebido como leitores de revistas, jornais, bem como de livros impressos. Interessou-nos igualmente perceber se houve alguma evolução nos hábitos de leitura atuais, em ambos os suportes, comparativamente aos de anos anteriores.

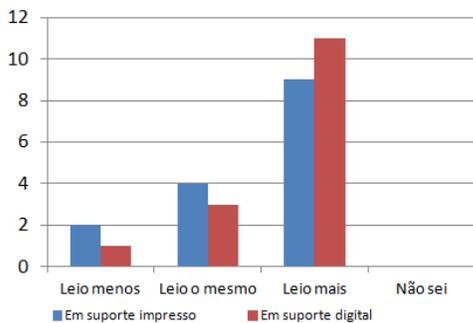


Figura 7.: Variação percebida quanto a hábitos de leitura em suporte impresso e digital comparativamente a anos anteriores

O que parece poder concluir-se da análise da figura 7. é justamente que os hábitos de leitura em suporte impresso registaram, na percepção dos inquiridos, um aumento face a anos anteriores, o qual é também extensível à leitura em suporte digital.

Ainda que as respostas registando um decréscimo dos hábitos de leitura não tenham ultrapassado os 14%, quisemos saber quais as razões invocadas para justificar tal evolução.

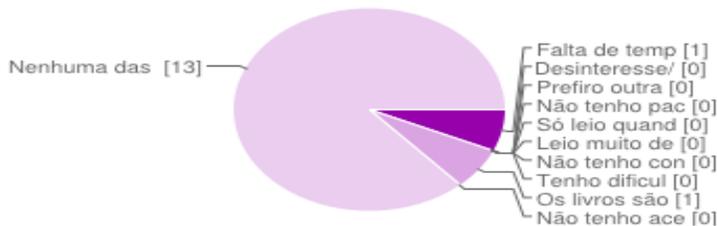


Figura 8.: Razões invocadas para redução de hábitos de leitura em suporte impresso

No que respeita à leitura em suporte impresso, as justificações apresentadas invocam apenas falta de tempo ou o elevado preço dos livros, ainda que a larga maioria tenha indicado não ler menos do que antes.

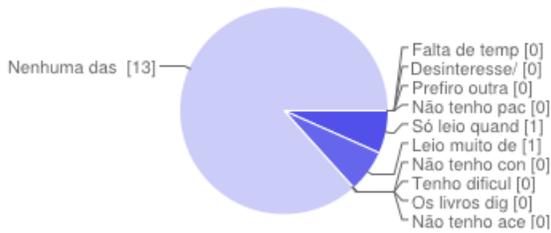


Figura 9.: Razões invocadas para redução de hábitos de leitura digital

Como podemos observar, as razões apresentadas para justificar a redução dos hábitos de leitura não são comuns a ambos os suportes, ganhando particular destaque, no caso da leitura digital, as questões decorrentes do cansaço ocular ou ainda da dificuldade no processamento de informação multimodal.

Conclusões

Como tivemos oportunidade de demonstrar, os dados apresentados apontam para uma receptividade moderada destas estudantes pela leitura digital, comparativamente às versões impressas, o que, aliás, vai ao encontro do que outros estudos (cf. Weisberg (2011) e Gonçalves, Silva & Nogueira (no prelo), por exemplo) demonstraram.

No entanto, e tendo em conta o ritmo acelerado de inovações tecnológicas, nomeadamente aquelas que proporcionam atividades de leitura, consideramos que é função das instituições educativas (nomeadamente as que se dedicam à formação de professores) estar atenta às diferentes possibilidades que a leitura digital proporciona. Não obstante, e para além dos riscos decorrentes da exposição excessiva a dispositivos eletrónicos (Sana *et al.* 2013), estudos há (*apud* ORE) que vieram defender que a leitura em suporte digital condiciona a compreensão leitora (Mangen *et al.* 2013) ou alertar para o facto de a leitura em suporte impresso permitir a criação de mapas mentais, uma visão panorâmica do lido, bem como uma capacidade de atenção e retenção em memória que a leitura digital não proporcionará (Jabr 2013). Atendendo à necessidade de pesar os benefícios e os riscos envolvidos, defendemos, pois, uma utilização criteriosa e pedagogicamente sustentada da leitura em suporte digital no contexto educativo do 1. e do 2. Ciclo do Ensino Básico.

Referências bibliográficas

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy? New York: Palgrave Macmillan.
- Gonçalves, D., Silva, C. V. & Nogueira, I. C. (no prelo). Future teachers' perceptions of the use of digital textbook in the learning process. In E. Bruillard; M. Horsley & J. Rodríguez (Coords), Digital Textbook in Schools today. What's new? (pp. 300-322). IARTEM.
- Jabr, F. (2013). Why the brain prefers paper. *Scientific American*, novembro, 35-39.
- Mangen, A.; Walgermo, B. R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Morgado e Morgado (2012). Pensar a (Re)integração das Tecnologias na Educação. In Cid, X. M.; Rodríguez Rodríguez, J. & Gonçalves, D. (Coords.) Fenda Digital: Tic, Escola e Desenvolvimento Local. (pp.147-151). Porto: ESEPF.
- ORE (2014). Por uma utilização criteriosa dos recursos digitais em contextos educativos. Um balanço de investigações recentes. Disponível em E:\C:\Users\AppData\Local\Microsoft\Windows\Temporary Internet Files\Content.Outlook\5XS164EQ\http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE_RecursosDigitaisemContextosEducativos.pdf
- Sana, F.; Weston, T. & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31.
- Weisberg, M. (2011). Student attitudes and behaviors towards Digital Textbooks. *Publishing Research Quarterly*, 27 (2), 188-196.
-

Análisis de habilidades docentes de profesores de educación básica a través del video (pp.18-26)

Mtro. Antelmo Castro López
Mtro. José Luis Bonilla Esquivel
México

Centro de Enseñanza Técnica y Superior, CETYS Universidad
antelmo.castro@cetys.mx

Resumen

Con el objetivo de analizar la práctica pedagógica que permitiera reflexionar sobre ella con fines de mejorarla, se solicitó a 14 profesores de escuelas de educación básica del noroeste de México que se videograban mientras impartían una clase, atendiendo a la técnica de microenseñanza (Astocaza et al., 2010). Los videos se revisaron en dos líneas: (a) una introspección sobre el propio desempeño del docente y (b) una valoración sobre el desempeño de los otros. Se recogieron las expresiones y analizaron a través de la técnica de análisis contenido con codificación abierta atendiendo las recomendaciones de Andréu, García-Nieto y Pérez (2007). Los códigos asociados a fortalezas de los docentes se clasificaron en cuatro categorías: (1) *Planeación* como la capacidad de estructurar la clase y utilizar recursos didácticos; (2) *Conducción de la clase* asociada al conocimiento del tema, buen manejo de grupo, fomentar la participación, aplicación de técnicas de activación y estrategias de aprendizaje, retroalimentación y evaluación; (3) *Comunicación* como las habilidades para interactuar con el grupo, entre las que se consideran la claridad de la instrucción, el tono y el lenguaje adecuado hacia los estudiantes; (4) *Personales* asociadas a características individuales como ser pacientes, empáticos, creativos y amables. En las áreas de reflexión para la mejora de la práctica docente se encontraron aspectos ligados a la comunicación y conducción de grupos. El análisis de la práctica docente deber ser un tema recurrente cuando se habla acerca del aprendizaje de los estudiantes. El autoanálisis a través de cualquier dispositivo puede y debe promover la autorreflexión sobre el quehacer educativo, lo que contribuye a recuperar el valor del trabajo docente en relación a la calidad de la educación.

Palabras clave: Evaluación docente, habilidades docentes, educación básica, microenseñanza.

Introducción

En la primera década del presente siglo, la calidad de la educación en México medida a través del desempeño de los estudiantes como en las pruebas Pisa (*Programme for International Student Assessment*, por sus siglas en inglés) y Enlace (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) reveló resultados no satisfactorios y con ellos se han propuesto iniciativas de reformas en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Recientemente, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico ([OCDE] 2009, 2010), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([Unesco] 2006) y la Organización de Estados Iberoamericanos ([OEI] 2010) propusieron a sus países miembros (incluyendo a México) elaborar políticas encaminadas a la formación de los profesores de educación básica y mejorar sus condiciones de trabajo, bajo el supuesto que para mejorar el desempeño de los estudiantes, se requiere una mejor enseñanza y mejores escuelas (OCDE, 2010).

Dentro de las variables relativas a la escuela que más incide en el aprendizaje de los estudiantes es el docente (Wenglinsky, 2002; Secretaría de Educación Pública, 2009). En este sentido Inbernón (1994) precisó que un sistema educativo debe demandar profesores con alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica. Aquí cobra importancia el papel y la función del profesor, quien puede hacer posible que la calidad del proceso educativo mejore desde su salón de clases.

En relación con el profesor, se acepta de manera generalizada que su calidad de la enseñanza depende de dos situaciones, (a) de su formación inicial y de su proceso de formación continua, la que busca por sí mismo o la que facilita el sistema educativo para el que labora y, (b) de la reflexión sobre su práctica con intenciones de mejorarla.

El profesor quien promueve los aprendizajes en los estudiantes debe reunir un conjunto de características o cualidades suficientes, mismas que aglutinan en sí tanto conocimiento, habilidades y destrezas, así como el desarrollo en actitudes y valores a través de los cuales se reconoce el papel fundamental del aprendiz como la condición que asegura que se genere el aprendizaje.

En los nuevos modelos educativos se esperaría entonces profesores competentes o habilidosos para la docencia, que se distingan por llevar a cabo una planeación efectiva de su curso y de cada clase, lo cual se concretiza en procesos de enseñanza de acción y participación, donde los aprendizajes incluso pueden mediar en tanto sea necesario y pertinente por la tecnología, a fin de integrarse de manera efectiva por el proceso de evaluación del aprendizaje. La mejora de la práctica docente solamente puede generarse a través de la reflexión de la misma. La evaluación del desempeño de los profesores puede

contribuir a su perfeccionamiento constante (Rueda y Luna, 2011) así como otras estrategias de reflexión por ejemplo, la microenseñanza (Astocaza et al., 2010). El objetivo de este trabajo es analizar las habilidades docentes de profesores de educación básica que continúan procesos de formación continua y que fueron videograbados durante sesiones de clase, con la finalidad de reflexionar sobre su práctica identificando los aciertos y áreas de oportunidad que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

Participaron 14 profesores de educación básica activos en ciclo escolar 2013-2014 y que se encontraban en proceso de formación continua (posgrado) en la ciudad de Tijuana, Baja California, México. Atendiendo a la técnica de microenseñanza (Astocaza et al., 2010) se les solicitó que organizaran una clase según la propuesta de Ferreiro (2003) y que se videograbaran mientras la impartían ante su grupo.

De lo anterior resultaron 14 videos que en plenaria se analizaron. Cada profesor analizó 13 videos para realizar una valoración sobre el desempeño de los otros y su video a fin de lograr una introspección sobre el propio desempeño. Se utilizaron hojas de observación para el registro de datos que posteriormente se analizaron a través de la técnica de análisis contenido con codificación abierta atendiendo las recomendaciones de Andréu, García-Nieto y Pérez (2007), donde resultó un modelo de cuatro categorías que se conceptualizaron en el contexto de este estudio de la siguiente manera:

1. *Planeación*. Entendida en el contexto de este ejercicio como la capacidad de estructurar una clase de manera organizada y coherente utilizando algún método para trabajar los contenidos y cumplir con el objetivo de la clase, sea éste deductivo o inductivo.
2. *Conducción de la clase*. Se relaciona con la capacidad del docente para desarrollar su clase manteniendo control de todas las variables del aula, además de lograr la motivación del grupo y lograr los resultados planeados.
3. *Comunicación*. Entendida como las habilidades y destrezas del profesor para dirigirse e interactuar con los integrantes del grupo.

4. *Personales*. Se refiere a las cualidades de los profesores que se aprecian en su trabajo docente dentro del aula y que son variables que complementan toda la complejidad del quehacer educativo.

Resultados y Discusión

Los códigos asociados a fortalezas de los docentes se clasificaron en cuatro categorías: (1) 1. *Planeación*. En el análisis de la práctica de los docentes se reflejan tres aspectos principales en la estructura de una clase: introducción, desarrollo y cierre (Ferreiro, 2003; Tenti, 1999; Zabala, 2010). En la introducción al tema se registraron la aplicación de técnicas de activación para atraer la atención de los estudiantes, la aplicación de técnicas de exploración de conocimientos o diagnósticas como lluvias de ideas o cuestionamientos antes de iniciar con el tema. El desarrollo se caracterizó por la explicación adecuada del contenido, donde se reflejó además el conocimiento del tema, y la aplicación de estrategias de aprendizaje para reforzar el entendimiento de los temas por parte de los estudiantes. Y en el cierre se apreciaron acciones de recapitulación y evaluación que le permite al docente verificar la comprensión de los contenidos. En la figura 1 se refleja los indicadores encontrados como acciones propias de la planeación.

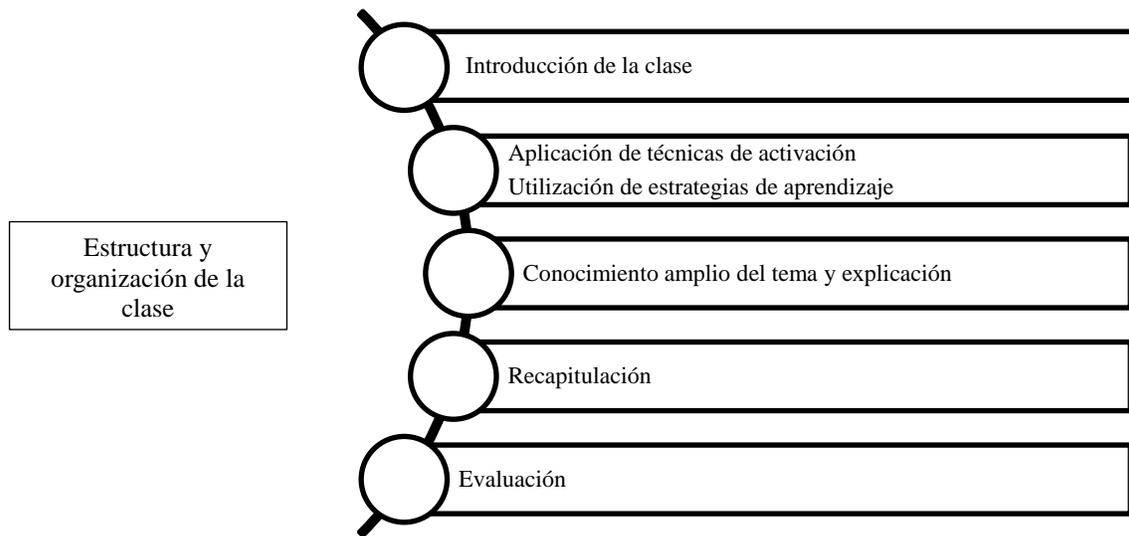


Figura 1. Identificación de indicadores de planeación de una clase.

2. *Conducción de la clase.* En la práctica docente se identificaron acciones que permitieron agruparlos en tres rubros (a) *Motivación para el trabajo* relacionado específicamente a la atención de los profesores hacia sus alumno que puede ayudar para la preparación del trabajo y hacerlos sentir bien durante el desarrollo de la clase. Dentro de las acciones del profesor, se identificó que llaman a los estudiantes por su nombre, los saludan al iniciar la clase, promueven la participación del grupo, retroalimentan inmediatamente después de la participación de los estudiantes y elogian los aciertos del grupo cuando se les pide que hagan preguntas, cuando ellos mismo hacen comentarios o responden los cuestionamientos del profesor durante la explicación del tema o cuando ellos trabajan individualmente o en equipo. (b) *Control:* la práctica del docente se caracteriza por tener conocimiento del tema, aspecto que facilita responder las preguntas de sus alumnos, resolver sus dudas y complementar sus opiniones sobre el tema en cuestión; además de tener control de las actividades en función del tiempo y de hacer uso de la evaluación para la verificación del cumplimiento del objetivo de la clase. (d) *Aplicación.* Esto se relaciona a las capacidades y habilidad que tienen los docentes para implementar adecuadamente estrategias de iniciación

de la clase, de integración del grupo, y de aprendizaje para el desarrollo de las tareas. En la figura 2 se resumen estos tres rubros.

Motivación	<ul style="list-style-type: none"> •Elogiar aciertos. •Los llama por su nombre. •Fomentar la participación. •Retroalimentar oportunamente.
Control	<ul style="list-style-type: none"> •Dominio del contenido •Resolver dudas •Responder preguntas. •Evalúa. •Organización del tiempo
Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> •Efectividad de las estrategias de aprendizaje •Efectividad de aplicación técnicas de activación •Guiar grupos de trabajo.

Figura 2. Identificación de indicadores de conducción de una clase.

La capacidad de planeación y de conducción de las clases responde a los planteamientos de Holland (2009) relacionados a los momentos de la vida del profesor a partir de su inserción al servicio docente. El segundo hace referencias a las destrezas de la enseñanza, particularmente, aprender técnicas didácticas de acuerdo con la edad de los estudiantes y sus características, así como técnicas para el manejo de grupos.

3. *Comunicación.* Dentro de esta categoría se identificaron registros en dos sentidos, por un lado referentes a habilidades de comunicación para dirigirse hacia los alumnos y brindar instrucciones claras al momento de impartir la clase, por ejemplo, tono de voz adecuado al tamaño del grupo y dimensión del espacio de trabajo (aula); instrucciones para la realización de las actividades que los estudiantes iban a desarrollar o en la que debían participar; lenguaje adecuado a la edad de los niños y el grado que cursan; y facilidad de palabra de tal manera que pudieron responder a los cuestionamientos y dudas. Por otro lado, habilidades de interacción con el grupo donde se identificaron constantes diálogos

verbales y no verbales con los alumnos en un ambiente agradable en su mayoría académico (véase figura 3).

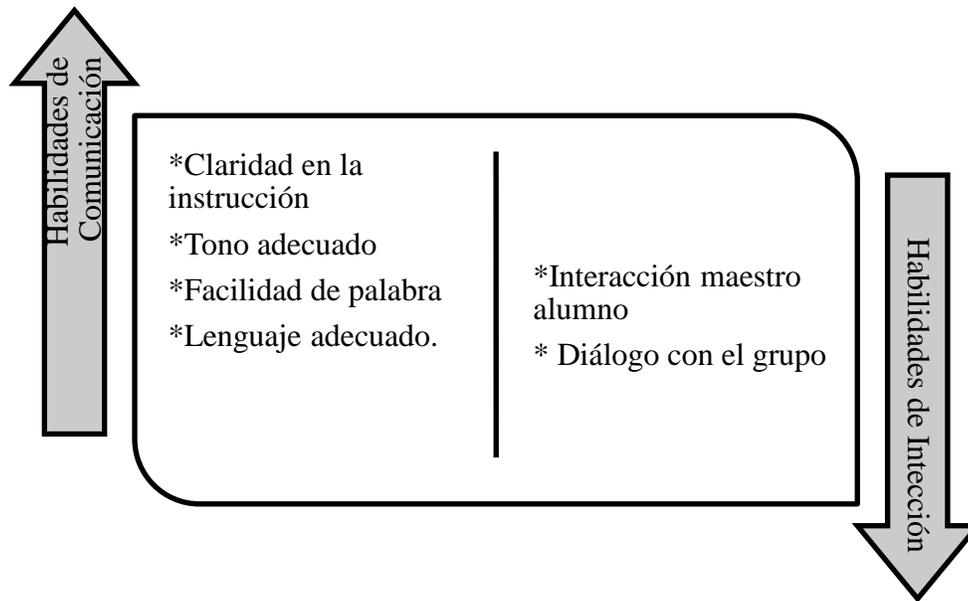


Figura 3. Habilidades docentes en la comunicación.

4. *Personales.* En el análisis de los videos, se apreciaron algunas cualidades importantes en los docentes durante su presentación de su clase y la interacción con los alumnos. Por ejemplo, adecuado arreglo personal mostrando modestia y cuidado en su vestimenta tanto de hombres como de mujeres; la creatividad en la espontaneidad de los profesores y las formas y tipos de materiales que apoyaron su clase así como los ejemplo y respuestas a las preguntas de los estudiantes; empatía en el trato de los estudiantes cuidando que se sintieran bien a pesar del tipo de preguntas que hacían o de la *carrilla* de algunos compañeros; amable con los estudiantes, una acción muy frecuente fue que los maestros saludan a los alumnos al iniciar la clase y los llamaban por su nombre, de igual forma estaban atentos a la necesidades de los alumnos; pacientes con los alumnos al momento de escucharlos cuando manifestaban dudas, expresaban opiniones y emitían preguntas.

El momento de autovalorar su propia práctica docente, a través de la reflexión para la mejora de su habilidades, se encontraron observaciones recurrentes que se enfocaban en dos aspectos: habilidades para la comunicación e interacción con el grupo y habilidades para la conducción de la clase (véase tabla 1).

Tabla 1.

Reflexiones de los docentes para mejorar sus habilidades para la enseñanza.

Comunicación e interacción con el grupo	Conducción de la clase
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar o cuidar el excesivo uso de muletillas (verdad sale, ok, vale, excelente). ✓ Comunicación adecuada, no muy pausada ✓ Tomo adecuado al tamaño del grupo ✓ Claridad en la instrucción ✓ Evitar tecnicismo ✓ Mas interacción con el grupo ✓ Ademanos exagerados ✓ No ser demasiados cariñosos con los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> × No dictar × Más atención a niños callados (motivar). × Asegurar que los niños están comprendiendo el tema × Saber aplicar estrategias de aprendizaje de acuerdo a la edad y tamaño del grupo.

Una de las grandes ventajas de la microenseñanza es tener una situación claramente controlada, así como ofrecer la oportunidad de ejercitarse en el manejo de las condiciones, los recursos disponibles, así como la práctica de técnicas y estrategias para el aprendizaje. El ejercicio de reflexión y autocrítica es una herramienta poderosa, ya que permite valorar el propio desempeño, así como establecer medidas correctivas para orientarse de mejor manera a la generación de aprendizajes (Astocaza *et al.*, 2010; Guillermo, 1997).

Conclusiones

El análisis de la práctica docente deber ser un tema recurrente cuando se habla acerca del aprendizaje de los estudiantes. El autoanálisis a través de cualquier dispositivo puede y debe promover la autorreflexión sobre el quehacer educativo, lo que contribuye a recuperar el valor del trabajo docente en relación a la calidad de la educación.

En el proceso de formación se espera que se impartan saberes imprescindibles que permitan al profesor saber qué hacer ante nuevas situaciones de enseñanza, así como de momentos que promuevan la reflexión de sus tareas futuras en diferentes escenarios (Unesco, 2001). Por lo tanto, la formación docente implica la adquisición, estructuración y reestructuración

de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo de la profesión (De Lella, 1999; Unesco, 2001). A su vez, involucra un sentido, un contexto y una política institucional para fijar sus intereses en una formación orientada a un servicio profesional, independientemente del contexto y el nivel educativo, pero razonada en el tiempo. Sin embargo, uno de los problemas que enfrentan los países, en materia de formación docente, es la desarticulación entre la formación inicial de los profesores, su desarrollo y práctica profesional, y la realidad al interior de las aulas (OCDE, 2005; Vezub, 2005).

Actualmente, la mayoría de las reformas educativas de los países latinoamericanos dirigen esfuerzos a la capacitación de maestros, que en muchos casos no se alinea a un contexto de políticas, estrategias y programas de formación continua; por lo que los recursos invertidos no son coherentes con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ni con los cambios en la gestión de las escuelas (Unesco, 2006). Uno de los grandes señalamientos es el bajo impacto de la formación continua en el aprendizaje. Y se sabe de la ausencia de la evaluación que permea en los cursos y en las escuelas, es decir, no se evalúa la formación, sólo se llegan a recuperar valoraciones de algunas prácticas pero no hay seguimiento sobre el impacto en la práctica dentro del salón de clases.

Referencias bibliográficas

- Andréu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis de contenido*. España: Centro de Investigaciones Sociales.
- Astocaza et al. (2010). *Guía de microenseñanza para el mejoramiento continuo de la docencia*. Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Lima, Perú: Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social, una nueva forma de enseñar y aprender*. México: McGrawHill.
- Guillermo, M. C. (1997). Microenseñanza: ¿una técnica vigente para el desarrollo de habilidades docentes? *Educación y Ciencia* 1(16). 59 - 68

- Holland, P. (2009). The Principal's Role in Teacher Development. *SRATE Journal*, 18 (1). 16-24.
- Inbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.
- OEI. (2010). *2021 metas educativas*. España: Autor.
- OCDE. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. México: Autor.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. México: Autor.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: Autor.
- Rueda, M. y Luna, E. (2011). La valoración del desempeño docente en las universidades. En M. Rueda (Coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar?* México: Bonilla Artigas Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS)*. Resultados de México. México: Autor.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax.
- Unesco. (2001). *Formación inicial docente*. Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Unesco. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Vezub, L. F. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), 1-30
- Zabala, A. (2010). *La práctica educativa, cómo enseñar*. México: Graó

Animación Gráfica: Una Propuesta Interactiva de Lectura y Producción Textual en la Enseñanza de Español en Brasil (pp.28-41)

Paula Jucá de Sousa Santos, paulajuca@ifto.edu.br

Gislaine Pereira Sales, gislaine@ifto.edu.br

Matheus Silva Cirqueira. , matheusifto12gmail.com.

André Dornela Menezes, andremenezes49@gmail.com

Bianca Rodrigues de Catro, biancardc24@gmail.com

Marcos Jhones dos Santos, marcos.djones@gmail.com

Raqueline Rana Mota, raqueline.rana@gmail.com

Resumen

La producción de texto con el uso de la animación gráfica es una habilidad lógica que se aplica a la actividad lúdica a través de los conocimientos lingüísticos y a la tecnología. Ésta tiene un gran potencial para involucrar y motivar el aprendizaje de la actual generación de "nativos digitales" aquellos que están acostumbrados a tratar con el correo electrónico, blog, chat, juegos, smartphone, facebook. Es uno de los recursos más estimulantes y más rentables para enseñar y aprender una lengua extranjera, pues desarrolla la cognición intelectual, las capacidades de comunicación y el desarrollo de las capacidades morales y éticas. Este proyecto fue desarrollado con alumnos de la Enseñanza Media, en el cual se utilizó la herramienta de Animación Gráfica para producir y reproducir historias. Los objetivos de esta actividad fue la promoción y la estimulación de las áreas cognitiva, emocional, psicomotora verbal para desarrollar la capacidad creativa y crítica de los estudiantes. En este sentido, este artículo tiene de forma general mostrar los aspectos positivos de la producción de textos virtuales en línea para la enseñanza del español. Presenta las herramientas para construcción de textos a fin de hacer un análisis de las principales capacidades desarrolladas en la producción y ejecución y con respecto la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Lectura, Producción de Texto, Animación Gráfica.

Introducción

A lo largo de la vida el ser humano desarrolla, produce conocimientos y los sistematiza haciendo modificaciones en aquello que cree que sea esencial. Sus acciones no son solamente biológicamente determinadas, éstas también se dan por la apropiación de las experiencias y de los conocimientos producidos y transmitidos de generación a generación. En éste inicio de siglo, un rol de nuevos instrumentos es presentado: son nuevas herramientas que están posibilitando transformaciones en la sociedad, pues ofrecen nuevas formas de conocer, de hacer y tal vez crear. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y su gran impacto en todos los ámbitos de nuestra vida hace que cada vez sea más difícil prescindir de ellas para comunicarnos, relacionarnos y acceder al conocimiento.

La aplicación de las TIC en la educación las convierte en herramientas capaces de transformar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Pensando en ésta posibilidad y sabiendo que la escritura es un acto que resulta necesario para acceder a los saberes organizados que forman parte de la cultura humana y que la misma es un proceso cognitivo complejo que realiza el hombre no sólo para comunicarse con los demás, sino también para organizar su propio pensamiento y que, como es sabido, enseñar e incentivar la producción textual en clase es uno de los mayores desafíos del profesor, tanto de LE cuanto de la lengua materna, desarrollamos un proyecto que busca amenizar esta situación. La propuesta es incentivar la producción de textos a través de la herramienta de Animación Gráfica. La misma está basada en el enfoque constructivista o sea, el aprendizaje

centrado en el alumno, que se hace responsable de su propio aprendizaje con la ayuda del profesor en su nuevo rol de mediador o facilitador de este proceso.

El aprendizaje no es una simple acumulación de contenidos sino una construcción por parte del alumno a medida que integra su experiencia con la nueva información a partir de organizadores previos (Ausubel, 1983) hasta lograr una reestructuración cognitiva. Las herramientas que proporcionan las TIC permiten que el estudiante entre en contacto con múltiples representaciones de la realidad que facilitan la construcción de conocimiento. En coincidencia con los principios constructivistas, las nuevas tecnologías promueven la participación activa del estudiante y la colaboración con los demás. El aprendizaje se da en un contexto social (Vygotsky, 1988), por lo tanto la aplicación de las TIC debe estar orientada a fomentar la interacción para que el aprendizaje sea significativo. Como hemos señalado, el cambio de paradigma que exige la integración de las TIC en el aula demanda la asunción de nuevos roles, tanto para el alumno como para el profesor.

En un marco de aprendizaje constructivista se genera un clima propicio para que el alumno desarrolle su autonomía y sea capaz de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (Carretero, 2009). Por su parte, el profesor debe asumir un firme compromiso con una formación continua que le permita mantenerse actualizado en el dominio de las herramientas tecnológicas para poder diseñar materiales y actividades que se adapten a las necesidades de los estudiantes.

En este trabajo compartimos nuestra experiencia en la utilización de las TIC y la producción de textos en español como lengua extranjera para mejorar la calidad de la enseñanza y contribuir para la innovación educativa del primer año de la Enseñanza Media del Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Tocantins.

Aspectos sobre la escritura

Es muy común suponer que la escritura es simplemente una traducción del habla o un medio para expresar y comunicar lo que pensamos, sentimos y conocemos; según esta noción, para elaborar un buen texto es suficiente dominar el alfabeto y querer compartir una idea. No obstante, los teóricos e investigadores del área han demostrado que la composición escrita también es un instrumento eficaz para cualificar, transformar e incrementar el conocimiento; es decir, posee gran valor epistémico. Como explica Carlino (2005), la actividad de escritura influye en el conocimiento de dos maneras: 1) la coherencia de un texto requiere establecer relaciones entre los diferentes conceptos, y entre éstos y el conocimiento previo del autor, lo cual implica una mejor comprensión; 2) como la escritura es una representación del pensamiento —objetiva, externa al sujeto y estable en el tiempo—, facilita el análisis y revisión de los contenidos.

La buena producción escrita es un ejercicio que implica y fomenta estrategias de pensamiento ordenadas en sus ideas, libres de vaguedades, contradicciones e inexactitudes; para escribir bien es necesario pensar con claridad. Un buen nivel de competencia para la expresión escrita no sólo sirve para comunicar las ideas a otros, sino que ayuda al escritor a comprender, definir y desarrollar mejor estas ideas; la palabra escrita es un valioso instrumento de la mente (Thurn, 1999).

El acto de escribir, de organizar las ideas con la intención de comunicarlas a otros, no sólo evidencia el conocimiento que ya tenemos, sino que refuerza, transforma y activa ese conocimiento. La comprensión de lo que se está intentando escribir crece y cambia durante el proceso de composición (Scardamalia y Bereiter, 1992). La escritura es un acto de reflexión y análisis; mientras componen un texto, los autores están aprendiendo sobre los temas tratados y sobre sí mismos. Cuando se alude al poder epistémico de la escritura se está indicando su valor como herramienta intelectual, y su eficacia como medio para acceder al aprendizaje (Cassany, 1997).

Tradicionalmente, las actividades de escritura en el aula se han centrado más en el registro o recuento de información, que en la reflexión y el análisis. En un estudio realizado en Inglaterra sobre la escritura en las escuelas de secundaria, Martín et al. señalan:

[...] en suma, la función de esta escritura parecía ser un informe de los alumnos... de lo que se les había dicho o de lo que habían leído en libros... para demostrar qué conocimientos habían adquirido más que para ayudar al proceso de convertir informaciones no familiares en nuevos conocimientos (1976: 63).

De acuerdo con estos autores, lo que escribían los alumnos no tenía mayor interés para ellos; escribían con el propósito de demostrar que habían hecho una tarea. Un texto escrito de buena calidad, que contenga ideas interesantes, no se produce de manera espontánea; es el resultado de una preparación y reelaboración cuidadosa. Al revisar un texto, el escritor vuelve a pensarlo, lo relee y entiende mejor, descubre y clarifica lo que intenta expresar. La capacidad de pensar y leer en forma analítica y crítica son competencias involucradas en la escritura. Diversos autores han señalado el poder que tiene la actividad de escritura como medio para comprender y captar nuevas significaciones de un tema u objeto de conocimiento.

Las Tics como instrumento didáctico en las clases

Las TICs constituyen un poderoso agente de cambio para el rediseño de ambientes, condiciones, métodos, y materiales didácticos; han hecho posible la aparición de nuevos enfoques pedagógicos distintos en cuanto al funcionamiento de la escuela, los contenidos del currículo, el rol del maestro, y los entornos de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Varias experiencias han mostrado que una adecuada incorporación y utilización de TICs en el entorno educativo puede generar cambios importantes en las diversas concepciones y prácticas escolares, tales como: un mayor énfasis en la construcción del conocimiento, respeto por los ritmos de aprendizaje, atención a los alumnos menos aventajados, evaluación más centrada en productos y procesos, mejores condiciones para el trabajo cooperativo, mayor control individual en la selección de contenidos de aprendizaje, y mejores posibilidades de integrar la comunicación verbal y visual (Poole, 1999).

Según Hartman (2000), las TICs han propiciado varios cambios importantes en los métodos de enseñanza. Uno es el paso de las tareas o trabajos puntuales a proyectos que involucran los estudiantes en investigaciones de cierta profundidad sobre un tema. El docente y los alumnos se integran en una comunidad de aprendizaje que trasciende los límites del aula para explorar creativamente diversos entornos y recursos: visitas a museos y laboratorios virtuales, entrevistas y comunicaciones con expertos, salidas de campo, consultas a bibliotecas, y portales en Internet.

También se está pasando de la intramediación a la transmediación; tradicionalmente los métodos de alfabetización sólo han operado en el medio impreso, de la lectura a la escritura, y viceversa. La posibilidad actual de representar significados con otros medios diferentes al alfabeto, exige nuevos métodos de enseñanza que operen de manera intermedial, es decir que se muevan a través de lo impreso, el video, lo icónico, lo escultórico, y lo musical.

El uso de la animación gráfica: una propuesta para la producción de textos

El uso de las TICs como también su evolución impulsiona nuevas formas de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, exigiendo así un nuevo papel tanto para el profesor cuanto para el alumno. En la visión de Moran (2000):

"Las redes digitales permiten a la organización de la enseñanza y el aprendizaje de manera más activa, dinámica y variada, favoreciendo la investigación, la interacción y la personalización de espacios y tiempos múltiples y virtuales. En acuerdo con ello, la organización de la escuela necesita ser reinventado para que todos puedan aprender de manera más humana, emocional y ético, la integración de los aspectos individuales y sociales, los distintos ritmos, métodos y tecnologías para ayudar a formar ciudadanos de pleno derecho en todos los aspectos"

La producción de un texto exige la capacidad de apreciar sus componentes audiovisuales (figuras, videos, animaciones, sonidos), y comprender su relación con el texto alfabético. En este sentido la utilización de La Animación Gráfica se torna una herramienta de innovación para la producción de textos, pues exige además del planteamiento de la escritura, una preparación y reelaboración cuidadosa, pues en ella también es incorporada el lenguaje visual. Esta actividad cuando bien elaborada ofrece al usuario nuevas posibilidades como: Comunicar ideas a través de múltiples medios: textos (releitura de otros textos), audios, videos, simulaciones, fotografías, animaciones; crear múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura, generar textos que ofrecen al lector una interacción más real y dinámica; conectar los textos producidos con otras fuentes de información complementarias; abordar la producción del texto, atendiendo mejor a su propio estilo cognitivo, necesidades y expectativas.

Según David Ausubel (2008), el aprendizaje significa organización e interacción del material en la estructura cognitiva. Para él existe una estructura en el cual la organización y la interacción son procesadas, donde se adquiere y utiliza el conocimiento. Así, Moreira (2006) afirma que nuestros conceptos ya establecidos pueden sufrir mutaciones de forma en que vamos aprendiendo.

Hay un proceso de interacción mediante el cual los conceptos más relevantes e inclusivos interactúan con el nuevo material de trabajo como un ancla, es decir, la inclusión y la integración del nuevo material y, al mismo tiempo, modifica a sí mismo en términos de esta ancla (Moreira, 2006, p. 14).

La producción textual es considerada en la mayoría de las veces por muchos estudiantes como algo cansativo y difícil y por los profesores un desafío, pues se trata de recaer en las clases monótonas de conocimientos lingüísticos, de estructuras ya idealizadas y sin una interacción que pueda traer expectativas a quien produz. Por lo tanto, el uso de la herramienta de Animación Gráfica hace con

que haya la interacción de los conocimientos. O sea, un aprendizaje significativo, como afirma Ausubel (1980), es un proceso por el cual una nueva información se relaciona con un aspecto de la estructura del conocimiento del individuo.

En otras palabras, un nuevo conocimiento interactúa lo que el aprendiz ya posee. Así él puede aprender cada vez más en esta interacción de forma organizada y estructurarse en un aprendizaje significativo para el sujeto aprendiente.

Para el Desarrollo de la Investigación se utilizó el software libre Movie Maker. El Windows Movie Maker es uno de los rasgos de sistemas operativos de Microsoft (XP, Vista, 7) que permite crear presentaciones y vídeos caseros en el equipo y completarlos con títulos, transiciones, efectos, música e incluso con una narración para conseguir un aspecto profesional. Y cuando esté preparado, podrá usar Windows Movie Maker para publicar y compartirlo.

La computadora a través de texto, imagen y sonido se interrumpe la relación autor / lector que está claramente definido en un libro, ir a un nivel más alto, la reconfiguración de la forma en que es tratada en esta relación. La interactividad de las aplicaciones multimedia puede ayudar tanto en la tarea de la enseñanza y en el aprendizaje. Los estudios realizados por Mayer (2001), cuando el mensaje está mal dibujada, los estudiantes tienen más dificultades para comprender que, siendo alta la carga cognitiva extrínseca cuando el mensaje está bien estructurado y presentado, la carga cognitiva es minimizada. Hace hincapié que tenemos que participar activamente en el procesamiento cognitivo con el fin de construir una representación mental coherente. Esto incluye la atención, organizar la nueva información e integrarla en los conocimientos existentes. Este proceso consiste en convertir el conocimiento en la memoria a largo plazo y traerlo a la memoria a corto plazo. Como resultado de los estudios y supuestos establecidos, Mayer (2000, p 1-19) propone algunos principios que deben inspirar el diseño de un documento multimedia:

1. Los estudiantes aprenden mejor cuando se combinan las palabras e imágenes que sólo palabras
Principio de Multimedia;

2. Cuando correspondientes palabras e imágenes están cerca al invés de estaren lejanas, por ejemplo, en la misma pantalla - el principio de proximidad espacial;

3. Cuando las palabras y las imágenes se presentan simultáneamente en vez de sucesivamente - principio de proximidad temporal;

4 Cuando las palabras, imágenes o sonidos no pertinentes al tema que están excluidos - el principio de coherencia;

5. Cuando se utiliza la animación y la narración en lugar de la animación y el texto escrito - modo de principio;

6. Cuando se utiliza la animación y la narración en lugar de animación, narración y texto - principio la redundancia;

Sin embargo, el análisis del tema en relación con el conocimiento y la orientación espacial, llegaron a la conclusión de que los sujetos se benefician más de un documento multimedia son los tienen relativamente poco conocimiento y aquellos que ya tienen mucho conocimiento;

7 ¿Cuáles son los sujetos que tienen una alta orientación espacial más ventajosa en comparación con aquellos que tienen poca orientación espacial - principio de las diferencias individuales.

En este contexto, uno de los más interesados en la actividad de este tipo, como los usuarios de video digital son los niños y adolescentes, un público que se identifica cada vez más una gran cantidad de este tipo de medios de comunicación, dado su carácter altamente motivador. A pesar de ser generalmente asociado a la producción de video digital de ocio y entretenimiento se puede utilizar como una actividad de enseñanza y aprendizaje con gran potencial educativo aún no se ha explorado.

Explotación de video por las escuelas como una herramienta de motivación no es nuevo, sin embargo, no es un mal uso de esta producción de imágenes, que a menudo se olvida de su dimensión estética.

El reduccionismo es justo en este lenguaje rico, ahora muy enriquecido por las funciones multimedia. Es evidente que significaba sólo como una herramienta de video solos no enseña. Silva (2000) señala que el uso del video en el aula se ha acumulado una gran cantidad de críticas por su uso apropiado e inapropiado. Moran (1995, p.27) afirma que el potencial del video no creer que esta máquina también tiene una "interacción funcional":

El video es sensorial, visual, lenguaje hablado, musical y escrita idioma. Idiomas que interactúan superpuestas, entrelazadas, juntos, no separados-rated. De ahí su fuerza. Se consiguen mediante todos los sentidos y en todas las formas. El video nos seduce, informa, entretiene, se proyecta en otras realidades (la imaginarios), y en otras ocasiones con demasiada frecuencia y (Moran, 1995, p. 27).

Incluso sin el ordenador en el aula, el profesor puede favorecer la interactividad, la utilización de todo el potencial del video. Para ello, tiene que hacerse cargo de "interactividad intencional" e ir apropiándose de las posibilidades de las interfaces digitales. Por lo tanto, la elección y la explotación de cineasta aplicación, su contenido, la forma y la cognición fue para que los estudiantes pudiesen acceder a e interpretar las pantallas, iconos y objetos, en relación con el contenido real de los conocimientos de la herramienta, ya que esto ya se utiliza mucho por los jóvenes de manera informal en sus actividades personales.

Por lo tanto, la posibilidad de que los estudiantes elaborasen en riqueza y formato en multimedia las producciones textuales, si orientados en el contexto de la práctica docente. Y este esfuerzo de trabajo se realizó para evitar que los estudiantes desarrollasen una comprensión superficial del tema presentado por los productos que estaban planeando, o sea, sus videos digitales. En el escenario multimedia, el soporte visual también se puede presentar en forma dinámica y de sonido. Es posible que este contexto diversificado, permita al alumno establecer con mayor facilidad las relaciones entre los insumos ofrecidos por el material del maestro y su conocimiento previo del tema.

Cuando se utilizan las diferentes formas de expresión de los medios de comunicación de una manera integrada por los profesores en su labor pedagógica, estas acciones pueden alentar una amplitud de oportunidades y de direcciones para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, un factor que puede contribuir a la información que recibe el estudiantes, debido a sus diferentes estilos cognitivos.

Método, participantes y design de la investigación

La investigación fue exploratorio y descriptivo, con el apoyo de la estadística descriptiva, utilizando variables para evaluar las tablas de distribución de tipo cualitativo y frecuencia; formato de figuras de pizza, hecha con el software Excel. Se celebró en el Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Paraíso do Tocantins- Tocantins, Brasil, de febrero a junio de 2014. Fueron aliados los aspectos cuantitativos, mediante la observación directa y la intervención por parte del investigador con el profesor y los alumnos del 1 ° año de la escuela secundaria para la intervención en la práctica docente para esto se llevaron a cabo talleres para estudiar el software para la planificación de los videos, así como la observación de la convivencia del grupo de producción multimedia de los estudiantes.

En vista de Lüdke y Andrew (1986, p 13.), La investigación cualitativa "consiste en obtener datos descriptivos obtenidos en contacto directo con el investigador con la situación que fuera estudiada, enfatiza más el proceso que el producto y se preocupa de presentar la perspectiva de los participantes”.

Los pasos fueron los siguientes:

La intervención inicial por parte del profesor para delinear el trabajo pedagógico;

Intervención con los 120 alumnos del 1 ° año de la escuela secundaria, siendo dos clases de Medio Ambiente, una clase de informática y una clase de Agronegocios) para la orientación de la aplicación y la propuesta educativa;

3 - Aplicación del cuestionario del profesor para reunir datos que definiría su participación en la investigación, con vídeo digital como una propuesta que puede incorporar en su práctica;

4 - La aplicación de cuestionarios a los estudiantes en etapas, con una producción digital antes y otra después de la producción del vídeo, que tuvo lugar en un período de 15 días de la escuela y encontró que el nivel de satisfacción y la motivación para el proceso de trabajo pedagógico usando multimedia.

Material y aparatos

En las etapas de trabajo se utilizaron los recursos tecnológicos como el laboratorio de informática, datashow, pen drive, cámaras digitales, ordenador con sistema operativo Windows 2003 y la aplicación Windows Movie Maker.

Producción

El gran grupo se dividió en cuatro grupos de trabajo para la exploración y producción de la aplicación Windows Movie Maker a través de un taller ofrecido en la institución, que tuvo duración de 02 horas.

El segundo paso consistió en dibujar el texto con la propuesta de Género Literario Crónica, y el tema: El lugar donde vivo (un tema sugerido por los Juegos Olímpicos de Lengua Portuguesa en Brasil).

El tercer paso fue la producción, lo que provocó el uso de dispositivos tecnológicos para la edición de vídeo y la finalización del producto que se ha registrado en el pen drive.

El cuarto paso fue los vídeos de demostración de los otros grupos.

Los datos de los estudiantes en la fase de pre-producción del video: los estudiantes consideran que existe una buena renta en portugués, un porcentaje del 44% en la Figura 01 e indican la orientación del profesor como un factor importante de aprendizaje en el 26% de ellos, de acuerdo con la figura 02.

Fig. 1. – Resultados comúnmente obtenidos en Producción de Textos

De acuerdo con las cifras a continuación en relación con la adquisición de conocimientos de Informática y Multimedia, los estudiantes utilizan el ordenador en el 100%, como se muestra en la figura 02 y en diferentes ambientes, siendo 49% en el hogar. Afirman que con la clase de aplicación cineasta pone más interesante en un 28%, fructífera, siendo los medios de colaboración y alternativas de aprendizaje un porcentaje del 28%, como se muestra en la figura 03.

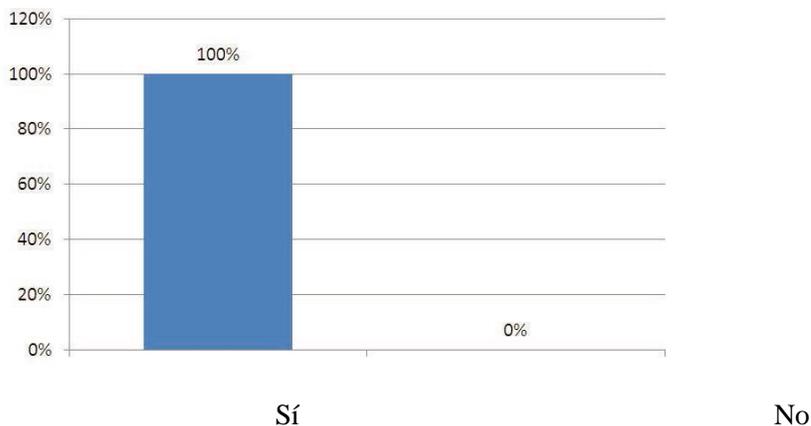


Fig. 2 – Perceptual de alumnos que utilizan la computadora

Fig. 3. Uso de Aplicación de la Producción Textos

Alarcão (2003) destaca que pensar y actuar no es activamente una pregunta fácil ni para los educadores ni para los discentes. Relata que algunas experiencias son posibles para hacer referencia a tres estudios de investigación-acción (Vieira, 1998; Carreira, 2000; Gonçalves, 2002), desarrollado en Portugal. Los tres de intervención educativa curricular tenía la intención de desarrollar la capacidad de autonomía de los estudiantes mediante la estructuración de las actividades que animan a los estudiantes a ser aprendices activos, que reúne a la escuela y la vida, el autoaprendizaje y la motivación.

Datos obtenidos en la etapa de preproducción y posproducción del texto

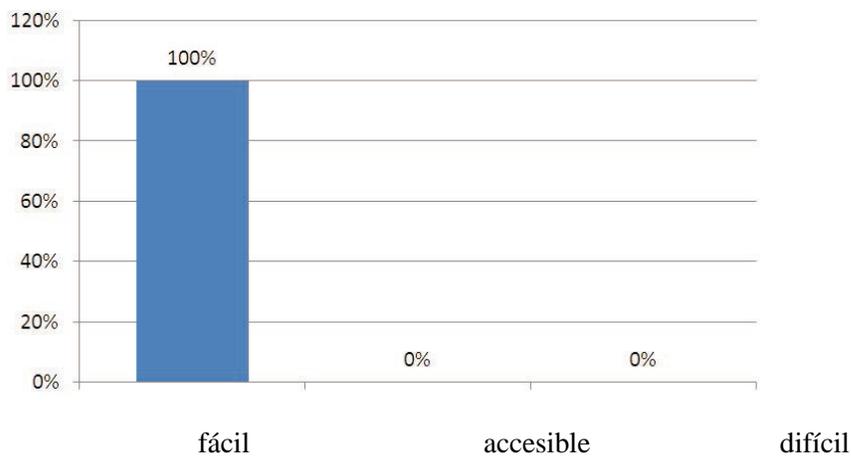


Fig. 4. - Uso del Movie Maker

Fig. 5. - En qué favoreció la Producción Textual a través de la herramienta Movie Maker

Los estudiantes afirman en 100% por la figura 04 que es fácil de usar creador de películas de aplicaciones Movie Maker, y la Figura 05 que el video ayudó en 74% con respecto a la comprensión de los objetivos del texto y el mensaje que querían enviar. Esto se expresó sobre todo cuando la mediación de soporte informático con el contenido de la disciplina, ya que trató el aprendizaje de conceptos, resolución de problemas y el desarrollo del proyecto de vídeo como un producto del trabajo colaborativo. Parece que una buena parte de las habilidades requeridas hoy en día apenas se enseña, sin embargo, necesita ser desarrollado para Walker (2004), “the digital vídeo appears to have considerable potential as a research tool in educational research”.

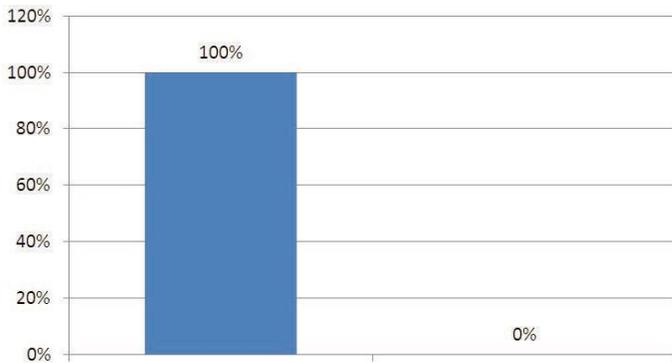


Fig. 6 – Escenas elaboradas Preocupación y escenas establecen intervalos de tiempo

Fase de pre-producción del vídeo – fue evidente que la interacción entre los estudiantes fue supervisado por las ideas de la colaboración entre pares y se conectadas a las estaciones de trabajo para el cual fueron interactuando al preparar el proyecto de vídeo. Estos datos se indican con las cifras 09 y 10 cuando los estudiantes expresan su preocupación por el proyecto que se construirá. En cuanto a la producción de vídeo - fue una importante participación de grupos de estudiantes en la producción del video, el cual cumple con los objetivos del estudio cuando se tiene la creencia de que la presencia de tecnologías digitales y multimedia en la práctica docente son las posibilidades de motivación, colaboración y aprendizaje de los aprendices.

Fig. 7. Las opiniones sobre el trabajo colaborativo

Las cuestiones de colaboración se destacaron positivamente en la Figura 07 , la motivación en las figuras 8 y 09 y 10 tratan ya de interés de los estudiantes acentuado de en la figura 10 en el 49% el hecho de que la actividad del esfuerzo del estudiante fue necesaria para producir el texto. Encontrar estas nuevas fundaciones permite al profesor a una nueva comprensión de la realidad, el desarrollo de prácticas educativas epistemológicamente más innovadoras y el reconocimiento del estudiante como micro auto rde una red de relaciones que se establecen y las interacciones con su entorno, según Lévy (1993).

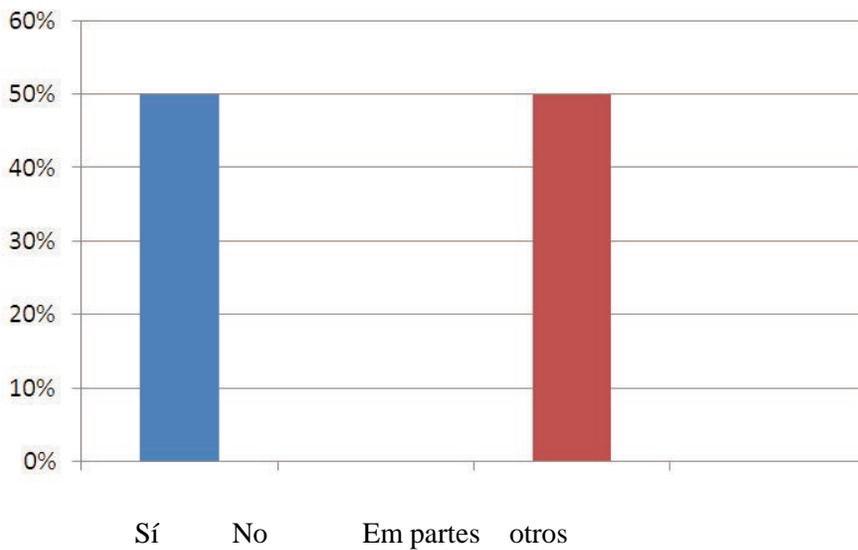


Fig. 8. – Producir vídeos aumenta el en producir textos

Fig. 9. – El interés en la actividad propuesta

Fig. 10. – La actividad fue un reto por qué

Esto lleva el marco teórico como pedagogía cooperativa, es decir, un contexto de enseñanza colaborativa necesaria para el desarrollo del grupo en relación con los aspectos intelectuales, afectivos y relacionales, lo que favorece la visión constructivista y constructivista social y continua construcción y reconstrucción del conocimiento. La experiencia con la producción de vídeo - Para profesores, que se ocupan de las tecnologías más recientes, ahora parece un deseo de ellos, ¿por qué preocuparse?, ahora dejado de lado, sabemos que la extracción puede perjudicar el rendimiento y la calidad de su trabajo, ya sea por desconocimiento de las necesidades del estudiante o por la obsolescencia o la insuficiencia de los planes de estudio, la falta de rentabilidad que le permite corregir distorsiones. Desde el punto de vista del estudiante, estas son otras posibilidades, el estudiante puede estudiar en casa, en el trabajo o en la playa, yendo más allá de la escuela y llevar a cabo el aprendizaje tecnológico de forma individual o en grupos.

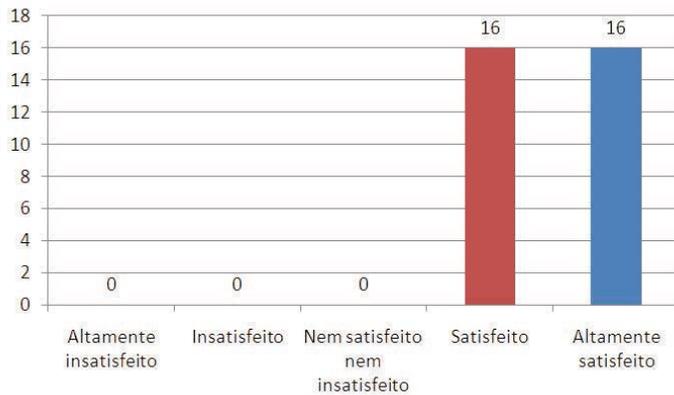


Fig. 11. – Nivel de satisfacción de los estudiantes con la producción, confiriendo autoría

Para Moran (2007, p. 47) "Hay actividades que faciliten la organización y otras la superan." En el uso del vídeo en la escuela, tiene dos focos:

1. Cuando el video provoca, sacode, causa preocupación y sirve como una apertura para un tema, es un estímulo en nuestra inercia [...];
2. Cuando el video sirve para confirmar una teoría, una síntesis, una mirada específica con la que ya estamos trabajando, es que ilustra, amplía, ejemplifica. (Moran, 2007, p. 47).

El estudio quería alcanzar según foco , por la pertinencia de superar el modelo establecido para uno más innovador y sistematizar la motivación del grupo busca de motivaciones para promover un mayor aprendizaje. El aprendizaje también depende del estudiante, que está listo, maduro para incorporar el significado real de que la información es, pero si no será aprehendida verdad.

Se puede ver que la participación estudiantil activa la motivación, el dinamismo y la asimilación de los contenidos. Como se posiciona Lévy (1993) la multimedia Interactiva una actitud de exploración, hasta mismo lúdica, frente al material a ser asimilado. Esta riqueza de hallazgos refuerza por Silva (2003), que el maestro que busca la interactividad con sus alumnos propone el conocimiento, no lo transmite. En clase es más que el instructor, entrenador, compañero, consejero, guía, facilitador, colaborador. Es formulador de problemas, situaciones provocativas, arquitecto de vías.

Resultados y discusión

Integrar algunas herramientas tecnológicas a la enseñanza ofrece a los estudiantes formas más dinámicas de aprender y conocer el mundo. En suma, las TIC tienen el potencial de enriquecer el aprendizaje de los niños y de los jóvenes, potenciando el desarrollo de competencias. Además, ofrecen recursos didácticos a los maestros, que permiten la generación de metodologías alternativas para favorecer los procesos de enseñanza (Fluent, 2007).

La intervención educativa fue para los encuestados profesor y los estudiantes del 1° año de secundaria la oportunidad de experimentar una relación del aprendizaje activo, que genera situaciones de enseñanza aprendizaje tanto de la aplicación, de disciplina y de aprendizaje que implican los estudiantes en el trabajo de colaboración y de motivación en la producción textos. La contribución de este estudio señala retos para la formación del profesorado en relación con el impacto que los avances tecnológicos proyectan en la práctica de la enseñanza y de la educación, sino también como acción motivadora favorable al proceso de aprendizaje de los alumnos en asignatura escolares.

El Apoyo informático ofrecido a la actividad y la orientación de la enseñanza, el ambiente combinado con los artefactos culturales y el lugar para que el estudiante sea un participante activo, fomenta experiencias de colaboración en grupo y la motivación para llevar a cabo el desarrollo del aprendizaje: videos digitales.

Como un indicativo de respuesta del estudio indica que los datos revelan importantes niveles de satisfacción y motivación con la presencia de una práctica centrada en el aprendizaje con multimedia. Mostrando que la construcción de este vídeo digital dio apoyo a emplear para abordar el aprendizaje de conceptos, resolución de problemas y el desarrollo del proyecto de vídeo en grupos, lo que permite acciones para desarrollar el aprendizaje en colaboración, en cuanto a la investigación, la selección de imágenes, sonidos, las opciones y autoría propia.

El software desarrollado permite que sean calculadas y simuladas escenas - imágenes y sonidos sintéticos cada vez más realistas. Sin lugar a dudas, estos acontecimientos son de interés para la investigación educativa y proponen un marco pedagógico de las tecnologías digitales en la clase y en práctica docente.

Por último, se ha demostrado por los datos presentados, que los alumnos están participando en la sociedad digital, que requiere que sus profesores están por delante de desdoblamiento de esta cultura para contribuir mejor a la formación práctica de sus estudiantes. El reto está en cambiar el diseño con respecto al aprendizaje, no sólo de la tecnología, sino que la enseñanza, que es aprender.

Referencias bibliográficas

CARREIRA, J. S. O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento.2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Aveiro Aveiro, 2000.[Documento policopiado – não publicado].

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, M.L. Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão de eu-afectivo. 2002.Tese (Mestrado) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2002. [documento policopiado – não publicado].

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. Comunicação e educação. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, Jan./abr. 1995.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem.São Paulo: EUP, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. _____.Educação Online. São Paulo: Loyola, 2003.

VEIGA NETO, A. Olhares. In: M. V. Costa. Caminhos investigativos:novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação. p.19-35.

VIEIRA, F. Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira.Braga: Universidade do Minho, 1998.

Aplicación de expectativas al análisis de resultados de pruebas objetivas (pp.42-47)

Marcelo Guillermo Arancibia Chacana
Instituto Marítimo de Valparaíso
Departamento de Investigación Pedagógica

Resumen

Una de las actividades complejas de abordar en educación, tiene que ver con el análisis efectivo de las prácticas de aulas, que se explica en gran parte por la obtención de resultados en logros de calidad. Una de las formas efectivas de hacerlo, es precisamente mediante el análisis de resultados en instrumentos de evaluación. De allí que una propuesta recurrente y tradicional sea la de utilizar el nivel de dificultad alcanzado por cada ítem, determinado por el promedio de respuestas acertadas respecto al total de participantes en la aplicación del instrumento de evaluación. Resultados que se obtiene a posteriori de la administración y aplicación del instrumento evaluativo. Lo que proponemos es complementar, extender y profundizar este análisis, mediante la incorporación de las expectativas del docente -antes de la aplicación del instrumento- respecto a la posibilidad razonada de respuesta por parte de los participantes, basados esencialmente en una experiencia alcanzada mediante la práctica de aula. Esta expectativa puede tener como resultado, en un contraste entre el nivel de complejidad concretado en la respuesta del ítem y la proposición razonada del docente, un posicionamiento mejor del estudiante (zona positiva), o un posicionamiento coincidente (zona de concordancia). En el caso que el desempeño sea inferior, se estará en una zona negativa. El análisis de estas observaciones en función de los indicadores de aprendizaje, indicará cuales de estos deben ser atendidos y qué actividades en aula resultaron ser más o menos apropiadas para los estudiantes, lo que lo constituye en un poderoso instrumento de análisis meta evaluativo o de autoevaluación, que permite al docente la revisión de su propia práctica de aula, de tal forma de avanzar en forma más rápidas en áreas del aprendizaje logrado; como a su vez de regresión en áreas deficitarias o de no logros.

Palabras clave: Análisis de ítem, nivel de complejidad, expectativas de logro.

Introducción

El nivel de complejidad de un ítem, está dado por el nivel de habilidad requerido por el participante para responderlo acertadamente. Esto implica que a mayor habilidad, será menor la dificultad del ítem. (Cárdenas N., L. 2011). La sintonía que tenga el docente, en función de la actividad desarrollada en aula, el comportamiento de los estudiantes frente al aprendizaje y sus razonamientos a los desafíos planteados, con la habilidad a ser concretada por el estudiante en el desarrollo de las

respuestas a los ítems, será una evidencia de un acertado trabajo en aula. Esta sintonía, constituye una expectativa de logro, que representa un dato más del análisis del instrumento de evaluación.

Entendemos la expectativa como la posibilidad razonada en la obtención de un logro. Esta expectativa puede tener como resultado la concreción del logro o la no obtención de ese mismo. El análisis de resultados puede servir de base para revisar el comportamiento ítem, o para ajustar las prácticas de aula; por lo que este análisis de expectativas tiene un potencial de coadyuvar al proceso de instrucción.

Método

En el análisis de ítem se determina la dificultad y la discriminación, y a la vez el profesor precisa conforme a su razonamiento, la expectativa que él tiene sobre la dificultad del ítem en el comportamiento de respuesta. La dificultad calculada, en una discriminación aceptable, permite establecer el grado de logro de esta incertidumbre, catalogándola como propia de una zona positiva, en el caso de que el comportamiento de respuesta del ítem sea mejor que la posibilidad razonada del docente. En un comportamiento coincidente de la posibilidad razonada del docente y la concretada por el alumno, se estaría en presencia de una zona de concordancia, que refleja el cumplimiento de las expectativas del docente. En el caso que la posibilidad razonada del docente, no concordara con el comportamiento del estudiante, siendo este inferior, se estaría en presencia de una zona de incertidumbre negativa. Esta zona, reflejaría dificultad en el ítem y/o en la práctica de aula que fundamenta la posibilidad razonada por del docente.

Para lograr la información a utilizar posteriormente en un proceso de evaluación, y generar apropiadamente la posibilidad de logro en el ítem, el docente puede – como lo señala Aguilar-Morales, J.E. (2011) -, utilizar procedimientos sencillos, como plantear algunas preguntas relacionadas con el tema, promover la participación de los alumnos en discusiones o en conversaciones en clase en donde se comente lo que se estudia o lo que se estudió y cómo se logró. Complementariamente se puede realizar la observación del alumno en Aula, al realizar prácticas y en otras situaciones de instrucción y en el proceso de revisión de trabajos que son producto del comportamiento del estudiante frente al aprendizaje. (Ver figura 1). Esta sintonía implica unificar criterios entre docente-estudiante, de modo de orientar qué es importante y cómo razonarlo. El docente, al hacer de igual manera su aprendizaje, percibe las formas de llegar a desarrollar de mejor forma su práctica. El esfuerzo realizado para construir un instrumento de evaluación no sería provechoso si no se evalúa la efectividad de los ítems y se analiza e interpreta la evidencia

recopilada, para su posterior empleo en las conversaciones basadas en esta evidencia (Lorna M. Earl and Helen Timperley, 2008).

Abreviando el proceso, para centrarse en la expectativa misma, se entiende que hay etapas, que se inician con una revisión y diseño, luego una selección y administración del instrumento, para finalmente, recolectar los datos e interpretarlos, para la emisión de juicios. Es esta última fase del proceso, la recolección e interpretación de datos, la que concita nuestro interés desde la perspectiva de la presente comunicación.

El nivel de dificultad de un ítem se entiende como la proporción de estudiantes que responden correctamente un reactivo de un instrumento de evaluación o prueba. De esta forma, como ya se ha expresado, a mayor proporción de respuestas correctas al ítem, implicará una menor dificultad. En contrario, a menor proporción de respuestas correctas, será mayor la dificultad del mismo. Y es entonces cuando el docente introduce su expectativa de logro, que es una posibilidad razonada y basada en todos los factores ya descritos, y emite una expectativa expresada a manera de opinión de cómo será el comportamiento del reactivo en sus estudiantes, al momento de diseño del instrumento de evaluación. Para el efecto del trabajo analítico, procede en una gradación de cinco niveles que van desde a) Muy Fácil, b) Fácil, c) Adecuado, d) Difícil, y e) Muy Difícil.

Efectuado el análisis, se establece para cada ítem, la estimación del nivel de dificultad y el nivel de discriminación; este último, establece la capacidad discriminativa del ítem, lo que es un indicador de la efectividad del mismo al instrumento de evaluación o prueba.

Al establecer la dificultad, se evalúa el comportamiento al reactivo con exactitud y se puede establecer la distancia entre la apreciación o expectativa razonada por el docente y el comportamiento evaluado. Se logra de esta manera estimar la zona de incertidumbre; que como ya se indicara, puede adoptar el posicionamiento de “zona de incertidumbre positiva” cuando el comportamiento de respuesta del ítem sea mejor que la posibilidad razonada del docente, o “zona de concordancia”, cuando estas coincidan. Por el contrario, cuando el estimado de dificultad sea inferior a la apreciación del docente, se estará en presencia de una “zona de incertidumbre negativa”.



Figura 1. Descripción del proceso involucrado en la articulación de expectativas

Resultados

Como primera fase de análisis, se someten las respuestas del instrumento de evaluación a un proceso de lectura mediante un lector óptico [LO] registrando la estructura de prueba, y registrando las características importantes de la misma: grupos curso a los que se aplica, fecha, el aprendizaje sometido a evaluación, los respectivos indicadores, y la estructura del comportamiento de respuesta en los ítems involucrados.

Desde la salida de resultados del [LO], se generan los archivos de trabajo para el análisis estadístico, que se realiza y reporta como **Informe Beta**. En este informe se reporta la confiabilidad de la prueba y se tabulan por ítem los resultados, con sus gráficas de síntesis. Una de sus tablas, proporciona los resultados comparados de la dificultad y la apreciación del docente, desde donde se establece el posicionamiento de la zona de incertidumbre para el ítem.

Para el efecto del posicionamiento calculado se usa un criterio de clasificación según tramos que se indica en la Tabla 1.

Categorías	Interpretación	
	Menos de 21,0 %	Muy Difícil
21,0 % a 40,9 %	Difícil	4
41,0 % a 60,9 %	Apropiada	3
61,0 % a 80,9 %	Fácil	2
81,0 % o más.	Muy Fácil	1

Tabla 1. Tabla de gradación de la dificultad y criterios.

El análisis permite que se tabulen por ítems los posicionamientos, según la correspondencia que estos tengan con los indicadores de aprendizaje.

De esta manera el docente puede apreciar cual sector de indicadores de aprendizaje está en zona de incertidumbre negativa, que debiera ser su primera ocupación, y luego, los indicadores de aprendizaje que están en zona de incertidumbre positiva. Los primeros implican dificultades de la adecuación de criterios entre del docente y los estudiantes, que puede tener una variedad de causales que deben ser atendidas. Los indicadores de aprendizaje que están en zona de incertidumbre positiva deben ser atendidos en cuanto, representan ser resultado de acciones o formas de trabajo, que logran un buen desempeño, sin dificultad para los estudiantes; este comportamiento debe ser analizado ya que proporciona información sobre ítems que pudieran ser descartables por baja discriminación o por constituir un trabajo ya logrado, o fácilmente lograble.

Las zonas de ajuste manifiestan posicionamientos de indicadores donde hay coincidencia de las apreciaciones del docente con el comportamiento de los estudiantes en los reactivos. Esto es desde la perspectiva de esta experiencia, un resultado deseable ya que las apreciaciones del docente, basadas en el comportamiento en aula, en las modalidades de trabajo desarrollados en ella, señalan una correspondencia interesante en los aprendizajes involucrados, lo que permite al docente, replicar estilos de trabajo o modalidades de aprendizaje.

Conclusiones

La aplicación de las zonas de incertidumbre, por ítems correspondientes a indicadores de aprendizaje, permite al docente contrastar su criterio basado en el trabajo de aula con el comportamiento de logro de los estudiantes y referir este, a la práctica de aula.

Desde otra perspectiva, el ejercicio que implica para el docente, relacionar las actividades, observaciones y evaluaciones de uso corriente, como fundamento del criterio de apreciación de las zonas de incertidumbre le proporciona un conocimiento fundado de su actividad, que redundará en una acertada práctica de aula, y ciertamente en un mejor aprendizaje de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

Aguilar-Morales, J.E. (2011). La evaluación educativa. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. ; 23 pp.

Construcción de Pruebas Objetivas. (2011) Lucila Cárdenas Niño.

Lorna M. Earl and Helen Timperley (2008). Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement. Springer Science + Business Media B.V.

Aspectos para la comparación del logro académico de estudiantes de modalidad presencial y virtual en instituciones colombianas de educación superior¹ (pp.48-56)

Nicolás Arias-Velandia, nariasv@poligran.edu.co
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Bogotá, Colombia
Christian Hederich-Martínez, hederich@pedagogica.edu.co
Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP)
Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia)
Jaime Guarnizo-Mosquera, jaime_guarnizo@hotmail.com
Departamento Académico de Ciencias Básicas
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Bogotá, Colombia

Resumen

Existen diferentes factores asociados al desempeño de estudiantes de educación superior. Se examinaron tendencias en las comparaciones de logros en estudiantes de programas presenciales y de programas virtuales de educación superior, y las características de los potenciales estudiantes de educación superior en Colombia.

Se implementaron dos estrategias de recolección de información: una revisión de estudios que comparan logros de estudiantes universitarios de modalidad presencial y virtual, y una revisión de información de población en educación secundaria y entre 17 y 21 años (del Departamento Administrativo Nacional de Estadística), y del logro académico de estudiantes que finalizan secundaria en Colombia (pruebas Saber 11 y PISA-OCDE 2012, del Instituto de Evaluación de la Educación, ICFES).

Los estudios no encuentran diferencias significativas en logros académicos de estudiantes de los mismos cursos en modalidad presencial y virtual. No se aclara en ellos el peso de otros factores sobre su desempeño. Fuentes secundarias muestran logros mayores de los estudiantes en zonas urbanas de Bogotá, Medellín y Manizales.

Palabras clave: logro educativo, educación presencial, educación virtual, acceso a educación superior

1

Esta comunicación hace parte del proyecto de investigación *Diferencias de logro educativo e inclusión laboral en egresados de programas presenciales y virtuales de educación superior*, aprobado y financiado por la Convocatoria de Investigación Aplicada IA2013 de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (Resolución INV-0092-13-01-DAA-01, código 2014-FCS-PEC-TC-436).

Introducción

Varios estudios comparan los logros educativos de estudiantes que ven el mismo contenido, impartíendoselo de manera virtual a un grupo y de manera presencial a otro. Dichos estudios no suelen contemplar otros factores que incidan en el desempeño del estudiante (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), tales como:

- Gestión de los programas e instituciones de educación superior (Hederich, Lanziano & Rincón, 2013) o gestión que realiza la institución y sus coordinaciones de programas académicos para mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.
- Actividades de docentes y gestión del aula (Hernandez & Abello, 2013).
- Entorno previo de aprendizaje de los estudiantes (Flórez, Arias & Moreno, 2011)
- Características personales y de desempeño previo del estudiante (Flórez, et.al., 2011; Hederich, 2007; Tinajero & Páramo, 2013).
- Canal de comunicación –presencial o virtual- y a la experiencia educativa derivada de él (Sangrá, 2002).
- Retornos o efectos de la educación superior en el logro del estudiante y sus posibilidades de inserción sociolaboral futura (Arum, 2013; Colombia, Observatorio Laboral – Ministerio de Educación Nacional, 2014; Rodríguez, Gómez & Ariza, 2014; Van Bellegem & San Martín, 2013).

Con base en lo anterior, nos planteamos dos preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se ha examinado la comparación de efectos o resultados entre educación presencial y virtual a la luz de los seis grupos de factores de desempeño del estudiante?
2. ¿Qué condiciones de acceso y logro en educación superior presentan en este momento estudiantes colombianos que podrían acceder a educación superior?

Metodología

Para el desarrollo de este estudio, se implementó una revisión de literatura de investigaciones que comparan los efectos en el logro de la enseñanza del mismo contenido en educación presencial y virtual. También se realizó un análisis de indicadores de condiciones poblacionales de estudiantes entre 17 y 21 años realizado por el Departamento

Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y de reportes de sus resultados de logro al finalizar la educación secundaria y media según distintos reportes de evaluaciones publicados por Instituto de Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES), de Colombia. A continuación se explican los detalles metodológicos de esta exploración

Unidades de observación y sus fuentes

El estudio examinó tres unidades de observación, que se enuncian en la tabla 1 con sus respectivas fuentes de información para ser recolectadas.

Tabla 1. Unidades de observación y sus fuentes.

Unidad de observación	Fuente
<i>Artículos reportes de investigación</i> publicados en revistas internacionales indexadas	Bases de datos Science Direct, Academic Search Premier y EBSCO, consultadas por los autores, con la asistencia de auxiliares de investigación
<i>Datos poblacionales recopilados por el DANE,</i> sobre jóvenes de 17 a 21 años.	Sitio web del DANE que permite al usuario realizar operaciones de combinación de datos con diferentes criterios: https://www.dane.gov.co/index.php/es/educacion-cultura-gobierno-alias/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal
<i>Reportes de estudios compilados por el ICFES</i> sobre el logro educativo de los estudiantes que finalizan educación secundaria y media en Colombia	Sitio web del ICFES: https://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/Informe%20resultados%20historicos%20Saber%2011%202005-2010.pdf file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf

Técnicas de recolección de información

Artículos reportes de investigación. Se hallaron en las bases de datos Science Direct, Academic Search Premier y EBSCO y se seleccionaron con los siguientes criterios: 1. Deben comparar el logro de estudiantes en los mismos cursos o programas en su modalidad presencial y virtual; 2. La comparación debe usar la misma medida o método de evaluación del logro en ambas modalidades; y 3. Los estudiantes de modalidad presencial deben ser diferentes de los de modalidad virtual. Se obtuvieron 48 artículo, que luego se redujeron a 14 depurándolos por cumplimiento estricto de los criterios.

Datos poblacionales recopilados por el DANE. Se accedió en el portal de Datos Poblacionales del DANE a los archivos “Número de alumnos matriculados, por nivel educativo y zona”, en la sección “Información definitiva año 2012”, en el formato de hojas de cálculo de Microsoft Excel ©.

Reportes de estudios compilados por el ICFES. Se accedió al portal web del ICFES y de allí se descargaron los siguientes documentos para ser analizados: “Examen de estado de la educación media. Resultados del periodo 2005 - 2010” y “Colombia en PISA 2012. Informe Nacional de Resultados. Resumen ejecutivo”.

Técnicas de análisis de la información

Artículos reportes de investigación. Los artículos elegidos fueron leídos por los auxiliares de investigación y por los investigadores. Luego se contrastaron los criterios de calificación del investigador y del auxiliar, para dejar una versión final de registro del artículo, del cual se n: referencia del artículo según normas APA, síntesis del artículo, campo de conocimiento o formación sobre el cual se realiza la investigación, tendencia encontrada en los resultados (mayor logro en presencial, mayor logro en virtual o sin diferencias significativas entre ambos), razones de mayor de logro en presencial o en virtual, asociación a otras variables o factores cuando reportan mayor logro en presencial o en virtual, tipo de estructura o construcción de los cursos virtuales en comparación y tipo de medida de comparación del logro entre los grupos. Estos datos fueron vaciados en una hoja de cálculo independiente de Microsoft Excel © en la cual se extrajeron los índices cuantitativos (a partir de los cuales se reportaron tendencias) y los índices de respuestas abiertas agrupándolas por tendencias en el contenido del reporte, por parte del investigador principal.

Datos poblacionales recopilados por el DANE. Los datos obtenidos de la exploración al sitio web interactivo del DANE fueron agrupados en tendencias regionales y en tendencias según procedencias rurales y urbanas de los estudiantes (según la posibilidad de discriminación de los datos obtenidos). Igualmente, se realizaron cálculos de proporciones entre los estudiantes de procedencia rural y urbana para indicar las diferencias de acceso a educación de los estudiantes de ambas procedencias. Con la hoja de cálculo obtenida se realizaron las siguientes operaciones:

- Dividir el número de estudiantes matriculados en cada nivel entre los que se ubican en zona urbana y en zona rural, para obtener la proporción estudiantes en zona urbana / estuantes en zona rural.
- Seleccionar, luego de la operación anterior, los Departamentos en los cuales llegaba a haber una proporción estudiantes en zona urbana / estudiantes en zona rural de 5/1 o mayor, en secundaria y media y en jóvenes y adultos.
- Elaborar una tabla donde se mostraran los Departamentos con proporción 5/1 o mayor entre urbanos y rurales.
- Elaboración de interpretaciones de la información obtenida.

Reportes de estudios compilados por el ICFES. De estos reportes, una vez recuperados se extrajeron las principales tendencias con respecto a diferencias de logro entre estudiantes de procedencia rural y urbana.

Resultados y discusión

Los estudios revisados no encuentran una tendencia claramente predominante en relación con el logro del estudiante en la modalidad presencial o virtual. Las fuentes secundarias muestran logros mayores en tres ciudades (Bogotá, Medellín y Manizales) y menores en el resto del país y en las zonas rurales.

Artículos reportes de investigación

No se puede establecer, a partir de los estudios una única tendencia en el logro educativo: es más frecuente que no se encuentren diferencias de logro entre los estudiantes de modalidad presencial o virtual, pero esta tendencia solo tiene una investigación más en su favor que el hallazgo de mayores logros en educación virtual y tres más que el hallazgo de mayores logros en educación presencial (figura 1).

Figura 1. Tendencias de los hallazgos en los reportes de investigación analizados.

Las investigaciones con mayores logros en la modalidad virtual, lo atribuyeron al mayor compromiso personal del estudiante (2 casos), al mayor control de las actividades, a una mejor relación de acompañamiento, a rasgos personales de reflexividad, a mayor edad en los estudiantes y mayor facilidad para el trabajo en grupo (1 caso en cada uno de estos motivos).

En las investigaciones que reportan mayor logro en estudiantes de modalidad presencial, esgrimen como posible explicación de esta tendencia: mayor compromiso personal del estudiante (1 caso), trabajo con diseños instruccionales (1 caso) y posibilidad de tener de retroalimentación más oportuna (1 caso).

En primer lugar, esta exploración muestra la ausencia de tendencias predominantes de mayor logro en educación presencial o virtual. Esto concuerda con el fenómeno de “no diferencias significativas” que algunos meta – análisis ya han encontrado en este campo (Rusell, 1999; Bernanrd, Abrami, Borokhovski, Wade, Wozney, Wallet, Fiset & Huang, 2004).

También es mucho mayor el número de evaluaciones internas que de evaluaciones externas como medida del logro educativo. En 11 de las 14 investigaciones el logro se mide con las pruebas de la institución educativa y en 6 de las 14 se usan también evaluaciones formuladas por el profesor (figura 2).

Figura 2. Medidas del logro del estudiante en los reportes de investigación analizados.

Esta tendencia tiene la ventaja de permitir las comparaciones locales, por ser evaluaciones cercanas a los criterios pedagógicos usados en las mismas instituciones (Hederich, 2007). Sin embargo, no facilita la posible comparación entre instituciones, donde los criterios pedagógicos, curriculares o administrativos pueden variar (Hederich, et.al., 2013).

Datos poblacionales recopilados por el DANE y del logro de estudiantes por el ICFES

Según los datos del DANE, la proporción alumnos en zona urbana /alumnos en zona rural es mayor en educación secundaria y media (4,5235), y desciende un poco en jóvenes y

adultos (3,8309). Los departamentos con mayor proporción urbano / rural, de 5 a 1 o mayor, en educación secundaria y media y en jóvenes y adultos son Amazonas, Antioquia, Atlántico, Bogotá D.C., Casanare, Cauca, Guajira, Magdalena, Meta, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Santander, Valle y Vaupés (15 de los 32 Departamentos).

El ICFES reporta evidencias de diferencias en el logro entre los estudiantes de procedencia urbana o rural, o en función de factores socioeconómicos o socioculturales. Los resultados de las pruebas ICFES Saber 11 en su curso histórico de 2006 a 2010 (Colombia, ICFES, 2014), muestran pocas diferencias en matemáticas entre escuelas oficiales rurales y escuelas oficiales urbanas, pero muestran mayores logros de los estudiantes de escuelas oficiales urbanas en lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. No se reportan tales diferencias entre estudiantes de escuelas privadas en ambos entornos.

Así mismo, el reporte de resultados de las pruebas PISA-OCDE 2012 (Colombia, ICFES, 2014) muestra también mayores logros en la prueba en estudiantes de Bogotá, Medellín y Manizales, con una tendencia general a presentar mayores puntajes en los estudiantes de grandes ciudades que en aquellos residentes en otras zonas geográficas.

Estos datos muestran una tendencia de concentración de los mayores logros educativos en estudiantes con mayores oportunidades, principalmente en los estudiantes de entornos urbanos y de mayor desarrollo socioeconómico del país (Flórez, Arias & Moreno, 2011; Sangrá, 2002).

Conclusiones

En primer lugar, realizar estudios de comparación entre estudiantes de programas de educación superior presencial y virtual comparando su logro y también evidencias de otros factores que se asocian habitualmente a dicho logro (Colomina et. al., 2001).

En relación con esto, parece crucial recopilar información sobre condiciones socioeconómicas, grado de proximidad al mundo urbano y de apropiación de herramientas culturales que tienen todos los estudiantes que acceden a la educación superior.

La comparación entre entornos urbanos y rurales debe ser parte integral de las investigaciones que comparan el logro entre educación presencial y educación virtual, y de los diseños de programas académicos de ambas modalidades.

Referencias bibliográficas

- Arum, R. (2013). El aprendizaje en tiempos de inestabilidad: desempeño académico de graduados de universidad y experiencias recientes en EEUU. En Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, ICFES (org), *Seminario Internacional de Investigación sobre Calidad de la Educación, Bogota, 7 y 8 de noviembre de 2013*. Consultado el 30 de enero de 2014 en: <http://www.icfes.gov.co/seminario/docman/seminario-2013/conferencias-principales-2/retornos-de-la-educacion-superior/102-a-la-deriva-academica-richard-arum/file.html>
- Bernard, R., Abrami, P., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Walseth, P., Fiset, M. & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74, 379-439.
- Colombia, Observatorio Laboral - Ministerio de Educación Nacional (2014). *Encuesta de egresados*. Consultada el 30 de enero de 2014 en: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/channel.html>
- Colombia, Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación ICFES (2014). Página web institucional. Consultada el 30 de enero de 2014 en: <http://www.icfes.gov.co/>
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza.
- Flórez, R., Arias, N. & Moreno, M. (2011). Cambios en la lectura y la escritura de universitarios con el curso "Comunicación Oral y Escrita". *Revista de la Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*, 59, 319-330.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C., Lanziano, C. & Rincón, E. (2013). *Propuesta de un sistema de Indicadores de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior en Colombia*. Documento de trabajo inédito producido por los autores para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Hernández, C. & Abello, D. (2013). Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 309 – 325.

Onrubia, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Consultado el 9 de Febrero de 2005 en <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Rodríguez, G., Gómez, V. & Ariza, M. (2014). Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 22(1), 80 – 121.

Russell, T; L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. Chapel Hill: Office of Instructional Telecommunications, University of North Carolina.

Sangrá, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico*. Madrid: EDUTEC.

Tinajero, C. & Páramo, M. F. (2013). El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 57 – 78.

Van Bellegem, C. & San Martín, E. (2013). Taller de Modelos de Valor Agregado. En Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, ICFES (org), *Seminario Internacional de Investigación sobre Calidad de la Educación, Bogota, 7 y 8 de noviembre de 2013*. Texto inédito.

Buenas prácticas de acción socioeducativa en inserción laboral y social de reclusos que participan del Programa Reincorpora de la Fundación la Caixa. España (pp.58-69)

Juan Andrés Castellví Oyarce, andrescastellvi@gmail.com

Pilar Heras Trias, pheras@ub.edu

Núria Fabra Fres, española, nfabra@ub.edu

Jordi Bonaterra Carreras, jorbona@gmail.com

Universitat de Barcelona (UB)

Resumen

La ocupación, es uno de los retos y desafíos más importantes y difíciles de conseguir en la actual situación económica, social y política de España. La ocupación laboral de cualquier colectivo vulnerable es una tarea que tiene muchas aristas y enfoques que deben sortear los sujetos para el logro de un empleo. En primer lugar, los efectos de la crisis económica sobre los agentes que pueden ofrecer empleo; y en segundo lugar, deben luchar para sortear los obstáculos de su entorno social inmediato, su capital competencial, y en definitiva, la falta de oportunidades en las que han estado desde antes de la crisis. En el contexto de un *estudio de efectividad del programa de reinserción de reclusos en el marco del “Reincorpora”* de la Fundación la “Caixa” (convocatoria RecerCaixa-ACUP, 2012), en el Estado español, es que se desprenden una serie de acciones caracterizadas como buenas prácticas de acción socioeducativas identificadas por los diversos actores consultados. El punto de partida ha sido una investigación mixta, que tuvo un pilar cuantitativo, a partir del cual se aplicaron cuestionarios a los administradores y profesionales de los centros penitenciarios y a las empresas de inserción, que abordan diferentes aspectos vinculados a la evaluación del programa; y un segundo pilar cualitativo, que incluyó entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con los agentes implicados. Los resultados que se refieren a los elementos que contribuyen al desarrollo de una buena práctica de acción socioeducativa: a) la formación ocupacional integral b) Una buena estrategia es el vínculo con la comunidad, a través de acciones solidarias. La necesidad de diálogo entre los actores que participan en la reinserción. La necesidad de la corresponsabilidad y el compromiso ético-político, una apuesta por una acción interinstitucional. Es fundamental la participación de las personas privadas de libertad para que su voz sea escuchada.

Palabras clave: Reinserción social y laboral, buenas prácticas, educación en prisiones.

Introducción

La ocupación, es uno de los retos y desafíos más importantes y difíciles de conseguir en la actual situación económica, social y política de España.

La ocupación laboral de cualquier colectivo vulnerable es una tarea que tiene muchas aristas y enfoques que deben sortear los sujetos para el logro de un empleo. En primer lugar, los efectos de la crisis económica sobre los agentes que pueden ofrecer empleo; y en segundo lugar, deben luchar para sortear los obstáculos de su entorno social inmediato, su capital competencial, y en definitiva, la falta de oportunidades en las que han estado desde antes de la crisis.

En el contexto de un *estudio de efectividad del programa de reinserción de reclusos en el marco del “Reincorpora”* de la Fundación la “Caixa” (convocatoria RecerCaixa-ACUP, 2012), en el Estado español, es que se desprenden una serie de acciones caracterizadas como buenas prácticas de acción socioeducativas identificadas por los diversos actores consultados.

Así, el programa de inserción de reclusos “Reincorpora” de la Fundación la “Caixa”, se transforma en una pieza clave, para complementar las políticas públicas orientadas a la rehabilitación de personas que cumplen medidas de privación de libertad.

La experiencia del Reincorpora, viene a ejemplificar los esfuerzos de la sociedad civil y las dinámicas del entorno social, para la construcción de estrategias para enfrentar los diferentes efectos que implica una crisis económica, que impactan más duramente a los colectivos vulnerables, y que por otra parte, ponen en evidencia la crisis del modelo de políticas sociales y sectoriales que se tiene.

En este escenario, en donde ninguna actividad ni acción individual de las instituciones, tanto públicas, no gubernamentales, entidades y empresas, son suficientes para enfrentar las diferentes demandas de la población, es que surgen experiencias como el Reincorpora, que entre cosas, refleja la necesidad actual de trabajar bajo un enfoque de colaboración con otros, como respuesta emergente a la complejidad que implica el diseño de respuestas o soluciones oportunas a las demandas de los diferentes colectivos sociales.

El objetivo final es analizar el funcionamiento y los resultados del programa, con fin de proponer mejoras que se presentarán en diferentes jornadas de difusión de resultados. El

estudio finalizará con la participación de los diferentes agentes implicados: las administraciones penitenciarias, las entidades sociales y los responsables del programa de la fundación la Caixa.

La dimensión del estudio sobre la que se centra la presente comunicación tiene que ver con las buenas prácticas socioeducativas en contextos penitenciarios, razón por la cual, no haremos referencia a las otras dimensiones: Propuestas de mejora, en torno a las herramientas de gestión, en torno a la eficiencia (perfil de acceso al programa); análisis de competencias transversales necesarias para la inserción laboral; y las dificultades y propuestas de cambio señaladas por los implicados.

Método

El punto de partida ha sido una investigación mixta, que tuvo un pilar cuantitativo, a partir del cual se aplicaron cuestionarios a los administradores y profesionales de los centros penitenciarios y a las empresas de inserción, que abordan diferentes aspectos vinculados a la evaluación del programa; y un segundo pilar cualitativo, que incluyó entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con los agentes implicados.

La primera fase del estudio contempla la presentación y análisis documental de la bibliografía. Se realiza un estudio documental y bibliografía de información de la evaluación de eficacia y eficiencia del programa Reincorpora, que aportan elementos de mejora y pone de manifiesto los puntos fuertes del actual programa. Otra acción de esta fase es el análisis de la bibliografía especializada en el ámbito internacional referente a las prácticas de éxito en la reinserción laboral de personas que han cumplido medidas judiciales de prisión.

De manera paralela se efectúa un análisis de los estudios de competencias transversales para la inserción laboral, con el fin de poder revisar y aportar nuevos contenidos formativos al programa Reincorpora. En este ámbito, también se hace un mapa de los servicios de formación profesional y técnico que se imparten en las prisiones, incluyendo la construcción de los perfiles de ocupación de los diferentes territorios.

Para este estudio se enviaron cuestionarios y/o entrevistas telefónicas con los responsables territoriales de los centros penitenciarios, con asociaciones y organizaciones sectoriales y empresariales. Con todos los antecedentes teóricos y prácticos conocidos, se efectúa el diseño de los guiones de entrevistas en profundidad y grupos de discusión que forman parte de la siguiente fase.

La segunda fase del estudio contempla el trabajo de campo, en el cual se combinan herramientas cuantitativas y cualitativas de recogida de información, vinculándose con los responsables del programa, profesionales implicados, personas atendidas y empresarios contratantes.

Los cuestionarios enviados a los profesionales de los cursos de formación, tienen el objetivo de identificar: el listado de competencias que es necesario trabajar, posibles mejoras a aplicar al programa, percepción del nivel de efectividad e identificación de buenas prácticas. Se efectúa un muestreo representativo estatal. También se diseña un segundo cuestionario que se envía a los técnicos de los Centros Penitenciarios que derivan a los presos al programa, este instrumento tiene la finalidad de analizar el perfil de los candidatos escogidos y criterios de selección.

Del mismo modo se llevan a cabo entrevistas en profundidad con:

- a) Responsables territoriales del programa y coordinadores de entidades del territorio, que permiten analizar datos e identificar propuestas de mejora y buenas prácticas.
- b) Responsables de selección del personal de empresas colaboradoras de Barcelona, que permite analizar el perfil de candidatos necesarios para la inserción.
- c) Se aplica a una selección de presos que hayan realizado un proceso de inserción laboral excepcional en ediciones anteriores, con permite identificar factores de éxito del programa y el perfil de los candidatos.

La tercera fase contempla el análisis de los datos, obtención y validación de resultados. En esta etapa se efectúa un trabajo de identificación de los resultados esperados, con la elaboración de informes preliminares de las diferentes dimensiones de estudio, y que se

validarán con los sujetos a través de grupos focales y reuniones de trabajo con los responsables del programa.

Finalmente se emitirá un informe final y se presentarán las herramientas de trabajo y evaluación diseñadas, con la finalidad de poder mejorar la evaluación de resultados y eficacia del programa.

La cuarta fase y final, contempla la difusión de los resultados. En primer lugar se propone la divulgación de los resultados en el marco de los jornadas ya previstas por el programa Reincorpora para la rendición de cuentas y evaluación. Además de publicaciones científicas que se desprendan del trabajo del grupo de investigación.

En lo que se refiere específicamente a la dimensión de buenas prácticas socioeducativas, la primera gran misión fue consensuar una definición de este concepto.

Llegar a la definición del concepto de *buenas prácticas* puede llegar a transformarse en una tarea compleja, toda vez, que este es un concepto polisémico y que ofrece un abanico de definiciones, dependiendo de los autores que lo aborden, de los contextos en los que se aplique e incluso del ámbito temático en el que se utilice.

La primera misión –como grupo de trabajo- fue identificar bibliografía actualizada respecto de factores de éxito para la reinserción social y laboral de personas que hayan cumplido medidas penitenciarias. Para conseguir este objetivo, se efectuó una búsqueda y seguimiento de aquellos textos a nivel nacional, que abordaran la temática y de sus fuentes de información, así, conseguimos vincularnos con el *Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEFJE)*, de la Generalitat de Catalunya; desde aquí llegamos a las publicaciones que se han realizado a partir de las investigaciones realizadas por el *Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (CIRE)*, de la Generalitat de Catalunya; asimismo, conocimos las propuestas en el ámbito penitenciario de la *Red Temática Nacional para la Reinserción de Personas reclusas*, que reúne a partir de un proyecto del Fondo Social Europeo a entidades comprometidas con la inserción social y laboral de ex reclusos, en el

territorio nacional y mantiene un diálogo e intercambio con otros miembros de la red a nivel europeo.

Una segunda línea de búsqueda, fue la actualización de la bibliografía a partir de la experiencia en esta temática desde la mirada del resto de Europa y el mundo, así se utilizó – en primer lugar- las vinculaciones emanadas de las fuentes nacionales; como también, la búsqueda en base de datos científica; y en segundo lugar, las publicaciones de la redes sobre esta temática existentes en Europa, como por ejemplo, The ExOCop European Learning Network (Red Europea de inserción de Reclusos/as y Ex reclusos/as). Esta comisión se crea para funcionar durante el periodo 2009-2011, en donde uno de sus objetivos principales es: Identificación y transferencia de buenas prácticas que se estén llevando a cabo.

Por otra parte, otra fuente de información fue la “Conférence Permanente Européenne de la Probation” (CEP), fundada en 1981, esta es la Organización Europea para la libertad condicional. Su objetivo es promover la inclusión social de los ex -reclusos a través de sanciones y medidas comunitarias, libertad condicional, servicio comunitario, la mediación y la conciliación. CEP se ha comprometido a mejorar el perfil de la libertad condicional y para mejorar el ideal de profesionalidad en este campo, en un nivel nacional y europeo.

En consecuencia –como se ha planteado- nos encontramos frente a múltiples definiciones de buenas prácticas, algunos autores conectan el significado con la “aplicación de un conjunto de estándares de calidad a la oferta de un determinado servicio. Especificaciones del proceso lo más claras posible, científicamente fundadas y revisadas periódicamente, que nos indiquen cuáles son las pautas de actuación ante una situación” (Redondo, Muñoz, & Torres, 1994); otros, apartándose del pragmatismo de la definición anterior, desarrollan una definición de buenas prácticas vinculadas a los valores que involucra, es decir, “una referencia de valores, principios y procedimientos que aseguren que las personas reciben un servicio de calidad (Aróstegui & Martínez Rueda, 1999).

En este sentido, otros autores, identifican tres elementos de buenas prácticas en general, y en primer lugar señalan el impacto y la transformación, es decir, la incidencia de las mejoras, las mejoras mismas tangibles, los resultados, la eficacia de las acciones llevadas a

cabo, los cambios que se han operado, etc.; en segundo lugar, incorporan el concepto de innovación, es decir, asocia una actuación de buena práctica, con un quehacer que refleje algo nuevo, ya sea en su metodología de trabajo, la intervención propiamente tal, o por el cambio en la forma de hacer, respecto de experiencias anteriores; y en tercer lugar, nos presentan la idea de transferencia de la actuación, es decir, que la buena práctica identificada, debe tener la capacidad de servir de modelo para otras intervenciones y para generalizar y sistematizar sus resultados (Asis & Poyato, 2008).

Claro está, que respecto de la clasificación anterior, hay que tener cuidado al momento de comparar prácticas que sean de diferentes ámbitos de actuación, respecto de las materias a tratar y del tipo de intervención a la que se refieren. En consecuencia, deben trabajarse las mismas categorías y no mezclar las prácticas pertenecientes a categorías diferentes.

De este modo, de manera general, se asocia el concepto de buenas prácticas a la idea de impacto y transferencia, al desarrollo de una actuación innovadora y una práctica que se pueda transferir o replicar.

Al respecto el autor García Vallinas (2005), a través de un estudio analiza actuaciones de capacitación e integración sociolaboral, a partir, de Proyecto Nacent (Network against social exclusion new task – red contra la exclusión social, nueva tarea); consigue revisar los programas de inserción sociolaboral, e identifica –en general- una serie de rasgos distintivos de buenas prácticas, que coinciden con lo hasta ahora planteado, es decir, debe existir un trabajo colaborativo entre entidades, que las actuaciones deben tener una planificación que incluya el seguimiento y que se enmarquen en proyecto de largo plazo, con el fin de ir corrigiendo el diseño con la experiencia.

Por otra parte, la Red Temática Nacional, rescata una definición de buena práctica, según el estudio INOFOR², *“una buena práctica se puede entender como una filosofía, política,*

2

Documento INOFOR sobre “Identificación y Validación de Buenas Prácticas”, cumbre EQUAL Barcelona.

proceso y/o estrategia de carácter innovador que tenga un impacto positivo, resuelve un problema y/o crea nuevas oportunidades”

Dentro de este ámbito -en el contexto europeo- el año 2012, la *ESF Learning Network Ex-offenderCommunity of Practice (ExOCOP)*, con el apoyo del Fondo Social Europeo, publica la Declaración de Berlín. Esta declaración parte haciendo una caracterización de aspectos comunes de los “ex – reclusos”; identifica características comunes con el fin de establecer un punto de partida para la reinserción.

La Declaración de Berlín, plantea que a nivel práctico y operativo, la tarea de la reinserción social y laboral, no debe ser sólo del sistema penitenciario, sino que deben confluir todos los organismos que puedan aportar información. Se necesitan estrategias para sensibilizar a la sociedad, en particular y de manera especial a los empleadores y a la comunidad, para reducir la estereotipación y favorecer la generación de oportunidades de empleo e interacción social.

Resultados y discusión

Los resultados que se refieren a los elementos que contribuyen al desarrollo de una buena práctica de acción socioeducativa: a) la formación ocupacional integral b) Una buena estrategia es el vínculo con la comunidad, a través de acciones solidarias.

La necesidad de diálogo entre los actores que participan en la reinserción. La necesidad de la corresponsabilidad y el compromiso ético-político, una apuesta por una acción interinstitucional. Es fundamental la participación de las personas privadas de libertad para que su voz sea escuchada.

Y en función de los criterios definidos en el marco referencial, se han establecido las siguientes categorías de análisis: Buenas prácticas en relación a las competencias que trabajan, a las metodologías aplicadas, a la selección de usuarios, a la selección de contenidos / Perfil de la formación, en relación a las prácticas comunitarias y en relación a la intermediación laboral-

Conclusiones

El programa Reincorpora, como una estrategia complementaria a los mecanismos de reinserción social y laboral que poseen los centros penitenciarios, ha resultado ser una buena instancia para poner en práctica modificaciones que en la estructura organizacional tradicional del trabajo en prisiones, es más compleja de aplicar, toda vez, que contiene todo un soporte burocrático, que en el caso del Reincorpora goza de mayor flexibilidad.

Los reclusos que se encuentran en segundo o tercer grado de condena, de cara a la liberación, valoran positivamente la acciones de formación extra-carcelaria, y en especial el Reincorpora, debido a que ofrece posibilidades de comenzar a “normalizar” sus rutinas y a preparar la organización de su vida fuera de la cárcel.

En los procesos de selección de los candidatos, coexisten dos miradas que en ocasiones persiguen diferentes objetivos, la mirada de los profesionales de la Junta de Tratamiento de los centros penitenciarios, que deben convivir con la burocracia penitenciaria y las normativas que reducen su capacidad de elección. En donde el trabajo contiene una finalidad terapéutica; y por otra parte la mirada de los profesionales entidades sociales que realizan la formación, cuyo objetivo es desarrollar e instalar competencias laborales y transversales, que les permita a los reclusos desempeñarse adecuadamente en una actividad laboral.

En este sentido es que el programa Reincorpora se ha transformado en una oportunidad, debido a que a través de la colaboración y diálogo entre los centros penitenciarios, las entidades sociales y las empresas de inserción, han permeado sus estructuras organizacionales y consensado los criterios para una adecuada selección. Esto ha propiciado una dinámica de interconexión, que los reclusos logran percibir.

De esta manera, las acciones socioeducativas que en han generado un mayor grado de satisfacción en los internos, han sido aquellas en que todos los implicados les han demostrado la existencia de un enfoque de inserción, es decir, que a pesar del difícil contexto del mercado laboral, desde la selección en el centro penitenciario, hasta las

prácticas socio-laborales en las empresas, se han sentido tratados como iguales, con dignidad y sin prejuicios.

Referencias bibliográficas

Parra Álvarez, M. Á. (2010). *Relación entre creencias, conocimientos y emociones durante la toma de decisiones en la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Arista, L. (1 de Septiembre de 2011). *El universal*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2012, de El universal: <http://www.eluniversaldf.mx/cuauhtemoc/nota33109.html>

López, M. E., & Medrano, R. M. (2011). *4to Congreso Nacional "Políticas públicas y proyecto nacional de educación Superior"*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

González, P., Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). *Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience*. Santiago de Chile: CEA.

Nacional, B. d. (21 de Diciembre de 2013). *Reporte Estadístico Comunal 2013*. Obtenido de http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/Curic%C3%B3#Poblaci.C3.B3n_seg.C3.BA_n_pobrez_a_CASEN_2003-2011

DAEM, C. (2009). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2010). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2011). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2012). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2013). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

Elacqua, G., & Santos, H. (2013). *Los Efectos de la Elección Escolar en la Segregación Socioeconómica en Chile: Un Análisis Georreferenciado*. Santiago de Chile: Espacio Público.

Mineduc. (2002). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.

Mineduc. (2005). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.

Mineduc. (2008). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.

Mineduc. (2012). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.

Miranda, E., & De Simone, J. (2001). *Gestión Educacional Descentralizado. Análisis y Propuestas de Acción a Nivel Municipal*. Concepción: Universidad San Sebastián.

PNUD-CHILE. (2003). *Las Trayectorias del Desarrollo Humano en las Comunas de Chile*. Obtenido de <http://www.desarrollhumano.cl/otraspub/pub12/IDHC%20con%20portada.pdf>

Ruz, C., & Canales, J. (2012). *Segregación Escolar en la Provincia de Curicó*. Curicó: Fundación Maule Scholar.

SNIM, S. N. (2013). Obtenido de www.sinim.gov.cl/

Social, M. d. (s.f.). *Observatorio Social, Encuesta CASEN*. Obtenido de observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_obj.php

Redondo, E., Muñoz, R., & Torres, B. (1994). *Manual de Buena Práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Aróstegui, I., & Martínez Rueda, N. (1999). *Guía de Buenas Prácticas: Orientaciones para una atención de calidad en talleres protegidos*. San Sebastián: Gureak, SA.

Asis, F., & Poyato, L. (2008). *Manual de buenas prácticas en mediación comunitaria en el ámbito de las drogodependencias*. Madrid: Instituto de Adicciones de Madrid Salud; UNAD; APH.

García Vallinas, E. (Diciembre de 2006). *La lucha contra la exclusión: panorama de las prácticas de intervención sociolaboral de ex-reclusos en España*. Obtenido de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7778/33194890.pdf?sequence=1>

Faura Messa, J., & Sancho Carles, P. (2011). *La Inserción Puesta en Práctica: Experiencias destacadas para la inserción sociolaboral de personas reclusas y ex reclusas participantes de la Red Temática Nacional del Fondo Social Europeo*. Barcelona: Unidad Administradora del Fondo Social Europeo, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

CREAS ID SOCIAL. (Noviembre de 2012). *Informe buenas prácticas red Retos: Análisis y Validación de Buenas Prácticas*. (G. d. España, M. d. Social, & F. S. Europeo, Edits.) Obtenido de http://www.empleo.gob.es/uafse/es/COP/redRETOS/CD_Informe_RETOS_BBPP_CREAS.PDF

Hillmer, J. (. (junio de 2012). *The Berlin Declaration: On the Reintegration of offender and ex-offenders*. Recuperado el 04 de Septiembre de 2013, de http://www.exocop.eu/sixcms/media.php/13/Berlin-declaration_Final%20with%20logos.pdf

Cabruja Martínez, A., & Rincón Millán, C. (2008). *Libro Blanco: el trabajo en prisiones europeas. Organización y Gestión de los talleres penitenciarios*. Barcelona: Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (Cire).

Esteban, F., Alós, R., Jódar, P., & Miguélez, F. (2014). La inserción laboral de ex reclusos. Una aproximación cualitativa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (145), 181-204.

Miguélez, F., De Alós-Moner, R., Martín Artiles, A., & Gibert, F. (2007). *Trabajar en Prisión*. Barcelona: Icaria.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010). *Sistema Penitenciario Español*. Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Alós-Moner, R., Esteban, F., Jódar, P., Miguélez, F., Alcaide, V., & López, P. (2010). *La inserción laboral de los Ex internos de los centros penitenciarios de Cataluña*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona; QUIT (centre d'estudis sociològics sobre la vida Quotidiana i el treball).

Alós-Moner, R., Martín Artiles, A., Miguélez Lobo, F., & Gibert Badia, F. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (127), 11-31.

Bushway, S. (2003). *Employment dimensions of reentry: Understanding the nexus between prisoner reentry and work*. New York: Urban institute reentry roundtable.

Salomon, A., Dedel Johnson, K., Travis, J., & McBride, E. (2004). *From prison to work: the employment dimensions of prisoner reentry*. Washington DC: Urban Institute.

Salomon, A., Osborne, J., LoBuglio, S., Mellow, J., & Mukamal, D. (2008). *Life After Lockup: improving reentry from jail to the Community*. Washington DC: Urban Institute; Justice Policy Center.

Cortines, A., Martínez, D., González De la Torre, G., & Arribas, A. (2011). *Centro de Rehabilitación Laboral: Guía de procesos y buenas prácticas en rehabilitación psicosocial*. Madrid: Grupo 5.

Ciudadanía cultural: propuesta pedagógica con jóvenes judicializados (pp.70-79)

Marcela Gaete Vergara, magaete@uchile.cl
Doctora en Educación
Universidad de Chile

Artículo y ponencia contienen parte de los resultados de Proyecto financiado por el Fondo Valentín Letelier y Transversal de Educación de la Iniciativa Bicentenario de la Universidad de Chile

Resumen

En el texto se presentan algunos resultados y análisis de un proyecto realizado en dos centros Semicerrados y uno Residencial del Servicio Nacional de Menores (SENAME) de la Región Metropolitana. El propósito ha sido diseñar un modelo formativo que supere la noción tradicional de ciudadanía, entendida como el otorgamiento de derechos civiles, políticos y sociales, con el propósito que los individuos adultos sean considerados como miembros plenos de una sociedad de iguales. Noción ampliamente criticada, por establecer una línea divisoria que excluye a quienes no han alcanzado dicha condición y por no considerar la diversidad social y cultural de los individuos. Contrariamente, la propuesta pedagógica emana del concepto de ciudadanía cultural, por el cual se legitima a todos los sujetos para participar en la construcción de proyectos de sociedad/ciudad. La metodología utilizada se orienta por los principios de la investigación-acción, en torno a la implementación de talleres de Cine-Foro, Artes y Ferias Culturales, donde los chicos y chicas se valoren como sujetos capaces, legítimos constructores de cultura, y por tanto, parte de la sociedad. Generación de principios y pautas de actuación docente basadas en prácticas que reconocimiento, que los y las jóvenes han valorado, y que se aprecia en la asistencia y permanencia en los talleres, entusiasmo por participar, solución de conflictos a partir del diálogo, el establecimiento de relaciones cada menos violentas, entre otros. Los y las jóvenes que viven en contextos de marginación y/o privados de libertad requieren de un apoyo formativo que no esté centrado sólo en su capacitación laboral, intervención psicosocial individual o metodologías y contenidos específicos, sino que parece urgente implementar un plan formativo integral y transversal, focalizado en la construcción de espacios de reconocimiento individual y colectivo, que genere en los sujetos y las comunidades oportunidades y sentimientos de valía y legitimidad.

Palabras clave: Ciudadanía cultural, jóvenes judicializados, reconocimiento.

Introducción

Para la tradición occidental la ciudadanía ha sido entendida principalmente como el otorgamiento de derechos civiles (opinión, expresión y asociación), políticos (voto,

participación en cargos públicos, representación) y sociales (trabajo, salud, educación, vivienda, etc.) que transforman a un individuo, bajo ciertos requisitos o condiciones, en miembro pleno de una comunidad de "iguales". El otorgamiento de tales derechos estuvo restringido por muchos siglos "a los varones blancos, propietarios y protestantes, y gradualmente extendidos a las mujeres, los trabajadores, los judíos y católicos, los negros y otros grupos [de adultos] previamente excluidos" (Kymlicka & Norman, 1997, p.8). Extensión, que no ha sido suficiente para lograr que los más desposeídos participen de la vida pública y en la toma de decisiones políticas, ni siquiera con la instauración de la democracia representativa.

Kymlicka y Norman (1997, p.9) se preguntan si es suficiente por sí misma la noción tradicional de ciudadanía "para incluir en pie de igualdad a los grupos históricamente excluidos o, al menos en algunos casos, sería necesario agregar disposiciones particulares". Sobre todo si pensamos que muchos grupos se sienten excluidos de la "cultura compartida", pese a poseer los derechos comunes propios de la ciudadanía. Exclusión percibida, "no sólo a causa de su situación socioeconómica sino también como consecuencia de su identidad sociocultural: su "diferencia" (Kymlicka & Norman, 1997, p.27).

Una serie de autores plantean que existen otros caminos de interpretación de la ciudadanía, que intentan ampliar el concepto tradicional poniendo el acento en la relación que construye el individuo con su contexto socio-cultural. Desde esta concepción la ciudadanía "se la concibe como un factor innato y necesario que determina la inserción del individuo en el grupo étnico y/o cultural al que pertenece" (Pérez, 2002, p.9). Tal definición, trae consigo una reinterpretación del papel que juega cada individuo en la participación social, otorgando valor a la voz y formas culturales diversas de los sujetos que conviven en un territorio social, y por tanto, implica nuevas formas de concebir la ciudadanía, más bien en acto y como construcción cultural. Así, la ciudadanía se redefine "desde la articulación del derecho a la organización, a la expresión, a la participación en el mundo a partir de las pertenencias y anclajes culturales (el género, la etnia, la religión, las opciones sexuales, las múltiples adscripciones identitarias, entre otras)" (Reguillo, 2003, p.36).

Tal conceptualización se afianza en la noción de ciudadanía cultural, que no implica desechar ni los derechos que debe otorgar el Estado ni los deberes cívicos que deben ejercer

los sujetos, sino que implica ampliar la concepción de ciudadano y "reconocer otras esferas... relacionadas con la música, las expresiones artísticas y culturales, las formas diferentes de habitar la ciudad..." (Muñoz & Muñoz, 2008, p.227). En este sentido, la construcción de espacios de formación ciudadana, implica tomar conciencia que la ciudadanía no es un contenido a enseñar sino una forma de actuación que efectivamente valida al otro y lo reconoce. No obstante, cabe preguntarse si es posible formar en ciudadanía a sujetos que han sido víctimas de una ciudadanía que excluye, más aún, si estos individuos son jóvenes, que por ley no son poseedores de derechos políticos, y que aunque alcancen la mayoría de edad, no gozarán de una participación real. Entonces, ¿Tiene algún sentido para dichos sujetos formarse en ciudadanía y en qué ciudadanía?

Estas y otras problemáticas las hemos asumido en una investigación-acción en curso, que tiene como finalidad diseñar una propuesta pedagógica basada en principios de ciudadanía cultural y reconocimiento, dirigida a jóvenes en vulnerabilidad social e infractores de ley que habitan en contextos de residencia y reclusión. Propuesta, desarrollada por un equipo de académicos y estudiantes de Pedagogía de diversas disciplinas de Enseñanza Media del Departamentos de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile, en tres centros del Servicio Nacional de Menores (SENAME).

Método

En consideración al objetivo de estudio, hemos optado por un diseño orientado por la investigación acción (I-A), ya que es el único que permite generar conocimiento a partir de la implementación de acciones concretas para la transformación de prácticas educativas y sociales. Entendemos la I-A como un proceso cíclico de reflexión colectiva (McKernan, 1999), en que se diseñan e implementan acciones, que tienen el propósito de transformar las lógicas de no reconocimiento predominantes en la formación de jóvenes, que viven condiciones de marginación y desamparo, así como la observación, comprensión, evaluación y sistematización de dichas acciones.

- a. Equipo. El proyecto se origina el año 2011, como inquietud de 12 estudiantes de la mención Filosofía, críticos ante una educación chilena que no se hace cargo de una formación que permita a los jóvenes sentirse participes en la construcción de proyectos de sociedad, por lo que deciden cambiar la práctica tradicional en un Liceo e

implementar un proyecto de acción transformativo con jóvenes que estén viviendo situaciones de marginación y exclusión social, con la intención de generar prácticas pedagógicas basadas en el reconocimiento y fomento de una ciudadanía cultural. A la fecha han participado en los diversos ciclos del proyecto alrededor de 40 practicantes de diversas especialidades, quienes actúan como docentes investigadores en condiciones de autonomía: son responsables de los espacios pedagógicos, gestionan los recursos, organizan las actividades, toman decisiones, co-evalúan el proceso, apoyados por académicos del DEP. Vale aclarar que los estudiantes no tienen profesores guías de práctica en los centros, pues el SENAME no tiene estructura de colegio sino de residencia.

- b. Contexto. La experiencia se lleva a cabo en 3 centros del SENAME de la Región Metropolitana, dos de carácter semicerrados y uno residencial. Los primeros atienden a varones entre 14 a 17 años y de 18 a 24, respectivamente, que han sido condenados por la ley de responsabilidad civil adolescente a pernoctar en un centro del SENAME. Por su parte, el centro de reparación especializada de atención directa (CREAD) atiende a chicos y chicas entre 12 a 17 años, que han sido remitidos por los tribunales de familia o de justicia, por protección o delitos menores a un régimen residencial, que les exige vivir en el centro. En todos los casos, los chicos pueden asistir a la escuela, pero la mayoría no lo hace por diversos motivos. Al interior de todos los centros se imparten algunos talleres realizados por voluntarios, instituciones colaboradoras o por adjudicación de proyectos.
- c. Ciclos metodológicos. El desarrollo de la I-A se ha llevado cabo en cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. Además, al inicio se implementa una fase exploratoria para recoger información y hacer un diagnóstico preliminar, a través de un taller de Cine-Foro, cuyo propósito es potenciar un espacio donde los y las jóvenes puedan expresar libremente sus inquietudes, problemáticas y expectativas; sientan que sus ideas son reconocidas como válidas, reflexionen sobre temas de convivencia, relaciones interpersonales, proyectos de vida, etc. Luego de esta fase se inician ciclos de 5 a 6 meses de duración, iniciándose a la fecha el tercero. En este proceso se han

ajustado, eliminado e incorporado nuevos espacios educativos. Además, a partir del ciclo 2 se ha focalizado el trabajo sólo en el centro residencial, pues la propuesta didáctica tiene mayor sentido que en los centros semicerrados, debido a la dificultad para que los jóvenes asistan durante el día a los centros y además, por las propias complejidades de un grupo que no logramos conocer plenamente.

- d. Técnicas de recogida de datos. Las técnicas principales de recolección de datos han sido los registros en diarios de campo de los practicantes investigadores; observaciones cruzadas entre practicantes (amigo crítico), análisis grupales de cada sesión una vez a la semana, análisis de registros fotográficos, entrevistas informales con los y las jóvenes, entrevistas y sesiones de evaluación con las autoridades y funcionarios de los centros, escritura y análisis de episodios crítico, entre otros.

Resultados

En la I-A los resultados se encuentran absolutamente imbricados con el proceso de implementación de los ciclos metodológicos. De allí, que los resultados que a continuación se presentan, sólo por razones analíticas, se expresan separados del proceso y del contexto real de producción. Además, se expresan focalizados en el objetivo general.

1. El taller: Espacio de construcción y legitimación.

La ciudadanía requiere de un constante ejercicio de expresión, diálogo, construcción y reconstrucción colectiva de significados compartidos. En este sentido, el taller, entendido como el lugar donde se construye, ha constituido un gatillante para que los jóvenes, vivencien espacios de aceptación, diálogo y expresión. Para la constitución de tal espacio de reconocimiento, las artes y los diversos modos de expresión cultural de los jóvenes se han convertido en posibilidades de apertura, en la medida que sus distintas formas de expresión y representación —visual, plástica, musical, audiovisual, etc.— son manifestaciones humanas que construyen y reconstruyen la cultura, en tanto tales, se constituyen, en un medio de formación ciudadana y empoderamiento de los jóvenes, al permitirles ejercer su derecho de expresión y significación cultural.

La propuesta ha generado que los chicos y chicas saquen a la luz sus capacidades, se reconozcan a sí mismos como personas que tiene mucho que aportar, experimenten que pueden hacer pequeños cambios en sus condiciones de materiales de vida, entre muchos otros. Así, a lo largo de la

experiencia hemos visto como los y las jóvenes asisten cada vez en mayor número a los talleres, aportan con sus ideas, se entusiasman, sienten que es un espacio donde pueden ser ellos mismos y no son discriminados o estigmatizados. A la fecha, se han implementado talleres de Cine, Arte, Música, Revista, Tutorías de Proyecto de Vida, Talleres integrados de Ciencias y Matemáticas, y se proyecta un taller de alfabetización.

Es importante mencionar que se han incorporado espacios de participación comunitaria al interior de los centros como ferias culturales, exposiciones artísticas, implementación de huerto, hermoejamento de espacios, en los que han participado chicos y chicas que no asisten a los talleres. Además, se han llevado a cabo actividades fuera de los centros como visitar y entregar un mensaje en una radio comunitaria, reportear en un campus de la Universidad de Chile, grabar un programa radial, entre otras. Todas, actividades que han surgido a partir de los proyectos implementados en los diversos talleres.

2. Generación de principios prácticos ineludibles.

Un resultado relevante a partir de la experiencia, es que una práctica en ciudadanía cultural como reconocimiento requiere la generación colectiva de una serie de principios pedagógicos, necesariamente compartidos, conscientes e ineludibles. Estos principios refieren a cuestiones: a) Estructurales, que permitan revertir la masificación de la educación hacia una pedagogía centrada en los sujetos. b) Normativos, de tal modo que las normas de convivencia no incidan por ningún motivo en las situaciones judiciales y les permita ejercer libremente su decisión de asistir. c) Pedagógicos, que potencie al diagnóstico de capacidades y no de carencias, a partir de un trabajo que no se ciña a logros prefijados, sino a la experiencia de estar siendo con el otro y de construir juntos. d) Relacionales, que permita la construcción de un clima de confianza y aceptación en el aula, por el cual los talleres sean espacios de libertad, los conflictos se solucionen a través del diálogo, no se responda la violencia con más violencia, no se utilicen medidas de castigo (sanción, expulsión, derivación) ni reprimenda, se consensuen las reglas de convivencia y se trabaje sólo a partir de las necesidades e intereses de los y las jóvenes.

La experiencia nos indica que el incumplimiento de cualquiera de estos principios, ya sea por requerimientos externos o por inconsistencias del equipo, debilita a tal punto la propuesta pedagógica que implica su fracaso casi inmediato, pues los y las jóvenes distinguen perfectamente entre espacios donde se establecen relaciones de subalternidad, de aquéllos en que su voz es legitimada.

3. Pedagogía por proyectos.

La pedagogía por proyectos constituye un enfoque relevante para organizar secuencias didácticas basadas en una pedagogía del reconocimiento y fomento de una ciudadanía cultural, en la medida que “es una de las estrategias para la formación de personas que apunta ... a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos” (Jolibert, citado por Rincón, 2007, p. 26). De allí, que todos los espacios educativos se orientan por los siguientes momentos: a) Realización de diagnósticos participativos donde se levantan necesidades, problemáticas, intereses y se establezcan las primeras confianzas. b) Co-planificación de las actividades y/o temas que respondan al análisis conjunto del diagnóstico. c) Ejecución de un plan de acción compartida. d) Evaluación y retroalimentación conjunta del plan de acción.

Si bien, parece una estructura rígida y lineal no es así, porque estos momentos se traslapan unos con otros, no determinan tiempos fijos y tienden a la recursividad. Los practicantes en conjunto con los y las jóvenes van estableciendo los ritmos de acuerdo a las necesidades. De allí, que las secuencias didácticas específicas sean muy diferentes entre un taller y otro. Un aspecto importante de señalar es que ninguna estrategia metodológica asegura por sí misma una experiencia formativa de reconocimiento, ni siquiera la estructura de la pedagogía por proyectos si fallan algunos de los principios pedagógicos detallados con anterioridad. La clave no se agota en la metodología sino en un giro pedagógico y didáctico, por el cual se resignifique el sentido de la educación como posibilidad de libertad, participación, aceptación de la diversidad, entre otros.

4. Formación en ciudadanía: Transformándonos.

El análisis de la experiencia evidencia que todos los momentos de conflicto y tensión experimentados son producto de prácticas inconscientes que reproducen lógicas de dominación y control, lo que se agrava cuando no se toma conciencia de las mismas y se justifica el fracaso por cuestiones externas o por la actitud de los chicos y chicas. El equipo ha ido tomando conciencia que teóricamente es fácil plantear una formación de jóvenes desde el reconocimiento y la ciudadanía cultural, pero difícil actuar desde prácticas de reconocimiento auténticas, cuando la historia de formación está marcada por experiencias propias de un sistema educativo altamente fragmentado, que fomenta y mantiene las

desigualdades sociales, donde la noción de meritocracia está tan arraigada, que se cree que los excluidos lo son, porque no se han esforzado lo suficiente.

En la medida que los educadores nos transformamos, también se va transformando el espacio de disputa por la legitimación en un espacio de encuentro, con-vivencia y aprendizaje. Las inseguridades van cediendo, tanto del equipo como en los jóvenes, los conflictos se enfrentan, los límites de la convivencia se discuten. El otro emerge poco a poco, y cuando esto ocurre, se reconoce que todos tenemos algo que decir, haciéndonos partícipes de una experiencia individual y colectiva donde los sujetos son los que importan. La clave parece ser <<ver>> al otro en toda su complejidad. Para ello, es fundamental establecer lazos, conversar, escuchar sus historias de vida, pero además compartir con ellos quienes somos, nuestros sueños y expectativas. Un error inicial es asumir que nosotros somos los que debemos reconocerlos, cuando la tarea es mutua. De lo contrario, se sigue en una postura de superioridad y no de legitimación. Un resultado importante es que los talleres toman mayor fluidez una vez que los chicos y chicas dejan de sentirse objetos y se sienten sujetos válidos.

Conclusión

Los y las jóvenes que viven en contextos de marginación y/o privados de libertad requieren de un apoyo formativo que no esté centrado sólo en su capacitación laboral, intervención psicosocial individual o enseñanza de contenidos escolares específicos, sino que parece urgente implementar un plan formativo integral y transversal, focalizado en la construcción de espacios de reconocimiento individual y colectivo, que genere en los sujetos y las comunidades oportunidades y sentimientos de valía y legitimidad.

A medida que el proyecto avanza nos hemos dado cuenta de la potencialidad que tiene para los jóvenes vivenciar experiencias de reconocimiento y sentirse sujetos válidos, que con su voz, tienen mucho que aportar a la sociedad. Por ahora, la experiencia se encuentra limitada a talleres que se realizan en espacios protegidos de las dinámicas judiciales e institucionales a las que están sometidos las y los jóvenes. Sabemos que en otros espacios siguen siendo invisibilizados, sometidos, marginados, estigmatizados. Creemos que este espacio, por protegido que parezca, tiene valor en sí mismo, en la medida que pone en acto experiencias de reconocimiento y ciudadanía cultural.

Un aspecto importante de profundizar, a partir de la experiencia, es que asumir la responsabilidad ética y política que implica educar, supone concebir la práctica pedagógica como acontecimiento, es decir, como un fenómeno que ocurre en tiempo presente. Cada minuto en la relación pedagógica es única e irrepetible (Bárcena y Mélich, 2001). Asumir este simple hecho nos impulsa a reconocer al otro en la experiencia cara a cara, sin importar lo que haya vivido antes y sin tratar de controlar lo que haga después.

Es relevante discutir además, de qué manera el Estado se está haciendo cargo de la formación de chicos y chicas que viven en contextos de marginación social o privados de libertad y si las universidades formadoras de docentes deberían asumir o no dicha tarea. Si la respuesta a esta última pregunta fuese afirmativa, cabe preguntarse, si las carreras de pedagogía están preparadas para proponer apuestas formativas que aporten a la transformación social y a una pedagogía en tiempo presente, que fomente el reconocimiento del otro como legítimo constructor de proyectos de sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F., y Mélich, J.C. (2001). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad: Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La política*. 3, 5-39.
- Mc Kernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata.
- Muñoz, G., & Muñoz, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural : una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Psicología*. 6 (2), 217–236.
- Pérez, A. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 25, 177-211.
- Reguillo, R (2003). Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar en los jóvenes. *A Renglón Seguido*. 55, 27-37.
- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Colombia: Tejer la Red.

Competencias ciudadanas en la Educación Superior ¿reflejadas en el currículum oculto o expreso? ³ (pp.80-93)

Luis Alejandro Padilla Beltrán, luis.padilla@unimilitar.edu.co
Paula Lizette Vega Rojas, vega527@gmail.com
Laura Viviana Chavarro Cabeza, laura.chavarro11@unimilitar.edu.co
Universidad Militar Nueva Granada
Bogotá D. C., Colombia

Resumen

Si queremos una verdadera transformación social debemos reflexionar en que cambios debemos dar al proceso enseñanza- aprendizaje; ya que seguimos enseñando como en el siglo XIX, por personas nacidas en el siglo XX para jóvenes nacidos en su mayoría en el siglo XXI, y que con lo acelerado de los cambios no podemos predecir cuál va a ser el mundo en el que van a vivir pero hoy en día si se está definiendo ese mundo.

Palabras clave: Ciudadanía, educación superior, democracia, currículum, participación.

Introducción

Las competencias ciudadanas en la Educación Superior colombiana se constituyen como herramienta formativa para consolidar la democracia, especialmente en la etapa del pos conflicto que se tiene la firme esperanza que llegue pronto; para lo cual implica una búsqueda en teorías, marcos legales, y antecedentes que fundamenten porque se debe hacer, para que se debe hacer y en especial el cómo se debe hacer. En el escenario desde el modelo pedagógico establecido por el Estado y acogido por las universidades, se formarán profesionales que sean ciudadanos activos, con autonomía, críticos, reflexivos en un marco de libertad de pensamiento que le permita analizar y plantear soluciones pacíficas acordes a los problemas que vive hoy en día el país y la región.

En la actualidad, resulta evidente, y fácil de entender, que la universidad sea por excelencia el lugar en el cual se aprende un conjunto de saberes, y en especial, las competencias

3

Producto derivado del proyecto DIS-1508 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UMNG-Vigencia 2014.

necesarias para vivir en sociedad. Por disposición constitucional son todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, las que lo deben hacer; por lo tanto las universidades tienen que cumplir dicho mandato constitucional y desempeñar un papel fundamental en la tarea de formar ciudadanos que puedan participar activamente en la democracia y en especial en la colombiana. La educación superior debe incluir la enseñanza en temas como derechos y deberes de todo ciudadano, el conocimiento y respeto de los derechos humanos, mecanismos de participación ciudadana, conformación, ejercicio y control del poder político, la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (art 22 CPC), y control y manejo de sus propias emociones; aspectos como estos son esenciales para vivir en sociedad.

Por consiguiente, una Educación Superior de calidad no solamente debe formar en el área del conocimiento disciplinar sino que debe incluir a lo largo de la permanencia del estudiante en la Universidad una formación ciudadana, que le permita actuar como un ser social de manera eficiente, respetuosa y responsable. Teniendo en cuenta que las universidades, y las demás instituciones de Educación Superior, se constituyen como los centros principales y agentes socializadores; surge el proyecto de investigación que tiene como objetivo principal, establecer y analizar el nivel de formación ciudadana en los estudiantes universitarios de primer y últimos semestres de la Universidad Militar Nueva Granada sede Bogotá D. C., para presentar una propuesta que permita fortalecer la formación ciudadana en la institución, bajo el lema “En Paz y Para la Paz” De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Método

Teniendo como base los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia sobre competencias ciudadanas, a partir de una metodología cualitativa descriptiva, se elaboró una propuesta curricular/pedagógica de tipo transversal, en donde los docentes se apropien del manejo de competencias cognitivas, comunicativas, emocionales para que sean transmitidas a los estudiantes y estos a su vez puedan reconocerse como ciudadanos democráticos y participativos y que adicionalmente entiendan que forma parte de la solución de las problemáticas sociales y económicas actuales y que sienta que su saber disciplinar debe estar enfocado principalmente al bienestar general.

Retomando un estudio previo realizado a un grupo de estudiantes de la UMNG en el año 2012 sobre el manejo y aplicación de competencia ciudadanas, se desarrolló y aplicó una prueba piloto de manera aleatoria a un grupo de estudiantes, mediante un instrumento de verificación encuesta tipo Likert, que arrojó información relevante para la construcción de una propuesta curricular/pedagógica que busque el fortalecimiento y la formación en competencias ciudadanas en los estudiantes.

Formación ciudadana: En la misión de las Instituciones de Educación Superior (IES).

A partir del año 1991 surge, por mandato constitucional en los artículos, 4, 40, 41, 67, 95, 103 entre otros, la labor para todas las instituciones educativas públicas o privadas, incluidas las de Educación Superior, de educar en ciudadanía. Es decir, formar a los estudiantes para que sean ciudadanos competentes en la convivencia social y la participación política, que tengan claro que es un Estado Social de Derecho; que adquieran un sentido de responsabilidad en la construcción de una sociedad democrática, justa, tolerante, respetuosa, solidaria, participativa, pluralista, multiétnica y multicultural como lo dispone la constitución; garantizando un cúmulo de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para que ellos puedan participar democráticamente, con conciencia y respeto de los derechos humanos con una clara prevalencia del interés general sobre el particular. (C.P.C. art. 1).

La formación de ciudadanos comprende la capacitación para afrontar procesos de participación, construcción y transformación en un sistema democrático de gran complejidad, como lo es el colombiano, que cada vez más carece de una identidad nacional y que requiere con urgencia conocimientos más profundos de lo que significa un Estado Social de Derecho, adicionalmente permitan comprender, plantear y ser parte de las soluciones a las problemáticas nacionales dentro de un marco de convivencia en paz y para la paz.

Es indispensable capacitar a los estudiantes, desde el saber específico de su disciplina, con una mayor autonomía, con pensamiento analítico y crítico; sustentado con el conocimiento y el respeto por el pensamiento del otro; estos entre otros aspectos son fundamentales en la formación ciudadana. En este sentido, es necesaria la participación activa, pacífica y crítica de los ciudadanos para promover el respeto, la justicia, la igualdad y el respeto por los

derechos humanos, con el objetivo de sentar las bases de una democracia real que contribuya a la disminución del desajuste social del país. En síntesis, “los valores sociales son los que permitirán acondicionar el mundo para poder vivir como personas” (Cortina, 2005, pág. 38)

Ciudadanía y educación

Hoy en día están llegando cada vez más jóvenes los estudiantes a las Instituciones de Educación Superior, entre otras razones es por eso que la universidad se convierte en el escenario ideal para la formación de los futuros ciudadanos, que se espera logren desempeñarse de manera responsable en la conformación de una sociedad más justa e igualitaria; es por esto que se debe, generar en los estudiantes competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras para que puedan ejercer sus derechos participativos como agentes activos de manera transformadora y constructiva en la sociedad, capaces de decidir colectivamente de manera democrática, resolver conflictos pacíficamente y respetar la diversidad étnica y cultural. (Ministerio de Educación Nacional , 2003)

Ahora bien, al respecto el MEN ha establecido unos estándares sobre los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los estudiantes, allí no se enfatiza en los contenidos que se deben enseñar, sino en las competencias que se deben desarrollar para transformar la acción diaria (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Esto a partir de tres grupos o categorías: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Por lo tanto estas competencias especiales se deben desarrollar por mandato constitucional, legal y se debe reflejar de manera expresa en el currículo y de manera transversal por parte de los profesores con la libertad de cátedra y de aprendizaje.

En este sentido, se establece que para la formación ciudadana es indispensable adquirir ciertos conocimientos específicos, pero también ejercitar diferentes competencias, que se conceptualizan a continuación de acuerdo con los lineamientos del MEN. (Ministerio de Educación Nacional, 2004):

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Cognitivas	Se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales relativos al ejercicio ciudadano (solución de conflictos, identificación de consecuencias relativas a una decisión).
Emocionales	Permiten la identificación y generación de respuestas ante las emociones propias y las de los demás. En la medida que sea posible identificar las propias emociones permite conocerse mejor a sí mismo y ayuda a autorregular la intensidad de estas emociones, se facilita responder de manera constructiva ante las emociones propias y las de los demás.
Comunicativas	Son necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Es un diálogo en el que no se habla con la intención de hacer daño y/o en el que todos pueden expresar sus puntos de vista sin miedos, de tal suerte que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés común o con intereses opuestos.
Integradoras	Articulan, todas las demás competencias y conocimientos. Así, los estudiantes deben aprender a manejar conflictos de manera pacífica y constructiva y para ello requieren de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas competencias cognitivas, de competencias emocionales, y de competencias comunicativas.

Adicionalmente, la formación en competencias ciudadanas, el MEN la considera dentro de las competencias genéricas, por lo tanto se deben desarrollar a lo largo de todo el ciclo educativo, es por eso que la prueba busca proveer información a las comunidades educativas sobre el Estado actual y el impacto que la IES realizó en el estudiante en materia de las competencias ciudadanas en los profesionales próximos a culminar sus estudios de educación superior; para ello el MEN estableció estándares básicos de competencias ciudadanas hasta la educación media, por ahora no las ha determinado para la educación superior, lo que le brinda a esta poder proyectar mejor a sus profesionales.

Universidad y currículo

Es importante reconocer el proyecto curricular como propuesta de formación en la institución superior. El currículo se constituye como un puente que permite, fomentar y desarrollar la interacción entre la universidad y la sociedad dándole una respuesta concreta a los problemas de esta con sus profesionales.

El currículo debe repensarse desde dos enfoques iniciales a saber; los objetivos curriculares y los institucionales, que deben contener adicionalmente dos lineamientos claros; la formación disciplinar y la formación como persona y ciudadano del estudiante. Desde estos puntos de vista, es importante abordar el concepto de currículo desde lo teórico, metodológico y operativo.

Kemmis, uno de los autores que aborda éste tema, considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. El currículo implica una propuesta, un quehacer, una práctica pedagógica donde uno de los propósitos más importantes es promover un cambio social a través del conocimiento y fortalecimiento de la investigación.

4

El Curriculum está definido como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido. Es la realización de un proyecto educativo dirigido desde un profesor o desde la universidad para sus estudiantes, su comunidad y la sociedad en su conjunto. Hay varios debates en lo que debería aparecer en el curriculum. La necesidad de comprender sobre lo que las IES hacen y deberían hacer con relación a los estudiantes y la sociedad, por ende existen grandes diferencias entre lo que es curriculum y educación.

Es necesario comprender la idea de que la práctica del curriculum es un proceso de representación, formación y transformación del estudiante en su vida social. Se debe comprender los problemas más fundamentales de los estudios sobre la educación y su propósito debe ser buscar soluciones que redefinan las relaciones sociales de la educación y de la sociedad.

Se conocen las primeras nociones de curriculum desde 1582 en la Universidad de Leiden y en 1633 en la Universidad de Glasgow. Es aquí; en estas reconocidas instituciones educativas donde se plantea el curriculum como la idea de método educativo, como facilitador de la comunicación entre instituciones, profesores, estudiantes y el conocimiento.

Para Luis Malagon autor de *El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad*, el surgimiento del término y el concepto en su forma tradicional se encuentran ligados al origen y desarrollo de las ideas y las prácticas del capitalismo y hace

4

KEMMIS, Stephen. El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción, 2 ed. Madrid: Morata, 1993.
p. 28. (La pedagogía hoy).

referencia a la tesis planteada por Lundgren y sus códigos curriculares en los cuales se elabora una historia del currículo desde la época clásica hasta nuestros días. Uno de los argumentos centrales son los procesos de producción y reproducción y es en éste punto donde surge la necesidad de a partir del curriculum construir una visión de educación y por ende de sociedad la cual menciona el autor.

Currículo transversal

Luego de efectuar una revisión sobre el currículo en la Universidad, es importante ver como diversos autores integran al concepto de currículo a la transversalidad, lo que permite comprender la importancia de vincular la formación en competencia ciudadanas en los programas académicos de la educación superior, (Molina, 2007) establece que la transversalidad en el currículo ... surge como una estrategia y condición clave para abordar la diversidad, permitiendo la formación integral del individuo, mediante la capacitación, el desarrollo de aptitudes y conocimientos sobre aspectos relativos a la identificación de amenazas, reducción de la vulnerabilidad, prevención y mitigación del riesgo considerados en las diferentes sub-proyectos del currículo de estudio o plan de estudio. (pág. 134)

En este sentido, la inclusión de ejes transversales en los currículos ha sufrido transformaciones pues no se limitan a determinados contenidos en las asignaturas, sino más bien a representar el conjunto de valores, actitudes y comportamientos, en que deben ser educados y formados. A juicio de (Álvarez, 2000) la transversalidad consiste en un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador de la problemática de las personas como individuos y como seres que pertenecen a una colectividad.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, el proyecto de investigación titulado “*Formación ciudadana en Instituciones de Educación Superior; en paz y para la paz dentro del contexto de la política pública. Estudio de caso UMNG*” retoma lo establecido en la misión institucional de la entidad universitaria (Universidad Militar Nueva Granada, 2010). Siendo coherente con la misión institucional, la cual está orientada a la formación de ciudadanos íntegros a través del desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión; se plantea la necesidad de elaborar una propuesta curricular/pedagógica de tipo transversal, en donde los docentes apropien el manejo de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas, e integradoras que al ser transmitidas a los estudiantes les permita

reconocerse como ciudadanos participativos con visión para entender y dar solución a las problemáticas sociales y económicas actuales.

Es así, como se evidencia la coherencia de elaborar esta propuesta para la institución, puesto que esta posibilita la producción de conocimiento con miras a aportar a un proyecto social que busca formar profesionales reflexivos capaces de transformar sus propias prácticas y en especial lograr llegar a una situación de posconflicto que debe sostenerse en el tiempo a través de la educación principalmente.

Resultados

Los resultados obtenidos para esta investigación, se encuentra en una fase inicial, pues a la fecha el proceso de recolección y verificación de la información obtenida se ha efectuado inicialmente a un grupo piloto de estudiantes mediante la aplicación de una encuesta tipo Likert.

A continuación se presenta la estructura y hallazgos relativos a este proceso.

Descripción del instrumento: se aplicó una encuesta tipo Likert en razón a la facilidad que presenta para ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Estas frases, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que el encuestado aprenda rápidamente el sistema de respuestas (Instituto Cultural Tampico, s.f).

El instrumento cuenta con un encabezado que orienta a los encuestados sobre el objetivo planteado para efectuar esta prueba, las indicaciones para efectuarla, algunas preguntas que logran dar información sobre la población y veintiséis preguntas organizadas en tres categorías *Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, áreas que el Ministerio de Educación ha determinado para analizar las competencias cognitivas, argumentativas y emocionales, para ver como sea formado su pensamiento en el campo del Multiperspectivismo, pensamiento sistémico que el estudiante alcanza en su proceso de formación en la educación superior. Cada una de las preguntas se encuentra categorizada en uno o varios de estos componentes.

Conclusiones

La realización de una propuesta curricular/pedagógica en razón a los resultados que se obtengan.

La participación ciudadana debe servir para que los estudiantes (futuros profesionales) puedan proponer soluciones y formar parte de ellas, asumir obligaciones democráticas con

responsabilidad y que su participación no se limite a las elecciones mediante su voto, sino que participe en la vigilancia, implementación y seguimiento al ciclo completo de las políticas públicas; que contribuyan a una verdadera integración nacional siendo verdaderos demócratas consolidando de esta manera el Estado Social de Derecho mediante un verdadero control político ciudadano; con unos objetivos claros como nación.

El país necesita contar con ciudadanos que aporten y dinamicen el Estado Social de Derecho con la participación directa y frecuente de éstos en la sociedad tal y como lo considera la constitución. Por lo tanto, se deben ver los problemas del Estado como un resultado de lo que vive la sociedad y esto lo deben entender los jóvenes dentro de su formación como estudiantes; que si no forman parte de la solución están formando parte del problema.

Colombia y el mundo en general deben realizar una verdadera formación ciudadana y que esta no se limite únicamente a cuando los jóvenes cumplan su mayoría de edad, sin exigirles mayor conocimiento o conciencia de los efectos que esto conlleva para ellos, para su familia y por ende para con la sociedad en general.

Es perentorio, frente a las circunstancias actuales que vive el país, que los ciudadanos conozcan, respeten y hagan respetar los derechos humanos, como acuerdos mínimos que se deben tener en un Estado Social de Derecho como es el caso colombiano; que la participación ciudadana sea un verdadero límite al poder del gobernante de turno.

Analizados los indicadores establecidos en el instrumento de la prueba piloto, se obtuvo resultados que evidencian que no hay un cambio significativo en las competencias ciudadanas de los estudiante en su paso por la universidad en cuanto a las competencias ciudadanas cognitivas, comunicativas y emocionales. Esto se puede interpretar como que la universidad permite la libertad de pensamiento y no quiere interferir en la formación de sus estudiantes en ese aspecto. Como tampoco se evidencia claramente que eso se busque en las mallas curriculares que se revisaron de los diferentes programas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2000). *Valores y temas transversales en el curriculum*. Madrid: GRAO.
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: TEMIS.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Colombia .
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía* . Madrid: Alianza.
- Estadística, D. N. (10 de 09 de 2011). *www.dane.gov.co*. Recuperado el 11 de 09 de 2012, de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_11.pdf
- Estadística, D. N. (10 de 09 de 2012). *www.dane.gov.co*. Recuperado el 11 de 09 de 2012, de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_11.pdf
- Gema, C. (1996). Transversalidad curricular.Educación para el Desarrollo de Hegoa. *Educación para el Desarrollo de Hegoa.*, 31-36.
- ICFES. (junio de 2012). *POR PRIMERA VEZ SE EVALÚAN COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON LAS PRUEBAS SABER PRO*. Recuperado el marzo de 2014, de http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc_view/5919-por-primera-vez-evaluan-competencias-ciudadanas-en-la-educacion-superior-con-las-pruebas-saber-pro
- Instituto Cultural Tampico. (s.f). *Escala de Likert*. Recuperado el 14 de mayo de 2014, de http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Recuperado el marzo de 2014, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional . (2003). *Estándares Básicos De Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencia Ciudadana*. Recuperado el mayo de 2014, de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado el marzo de 2014, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Molina, D. (2007). Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho. *Ciências & Cognição*, 132-146.
- UNESCO. (2000). Reporte de la Comisión Internacional de la Educación para el SIGLO XXI. *Comisión internacional de la UNESCO*. Zurich: UNESCO.

UNICEF. (2011). *UNICEF*. Recuperado el mayo de 2014, de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/La-adolencia-temprana-y-tardia.pdf>

Universidad Militar Nueva Granada. (2010). *Proyección social: una mirada desde la UMNG*. Bogota : Universidad Militar Nueva Granada.

Anexos

A continuación se presenta el modelo que fue utilizado con los estudiantes:

[ENCUESTA COMPETENCIA CÍVICAS]

El grupo de investigación IRBO de la Universidad Militar Nueva Granada mediante el proyecto de Investigación DIB-1508 titulado "Formación ciudadana en Instituciones de Educación Superior: en paz y para la paz, dentro del contexto de la política pública" Estudio de Caso UMNG, busca analizar el nivel de formación ciudadana en los estudiantes universitarios de primer y último semestre de la UMNG (Bede Calle 100, Cajicá y Medicina), para presentar una propuesta que permita fortalecer la formación ciudadana en la institución, bajo el lema "En Paz y Para la Paz".

Queremos pedir su colaboración para el desarrollo de esta encuesta, que no le tomará mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas, pues las opiniones serán sumadas y analizadas, pero nunca se comunicarán datos individuales. Le pedimos que conteste esta encuesta con la mejor sinceridad posible.

La encuesta está dividida en tres secciones temáticas: Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Si no puede contestar una pregunta o si la pregunta no tiene sentido para Usted, por favor pregúntele a la persona que le entregó este cuestionario y le resolvemos su inquietud.

Fecha de la encuesta: ___/___/2014		Lugar de residencia	
Municipio: _____		Municipio: _____	
Departamento: _____		Departamento: _____	
Género: Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/>		Programa de estudio: _____	
Edad: 18-24 <input type="checkbox"/> 25-30 <input type="checkbox"/> >31 <input type="checkbox"/>		Jornada: Mañana <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noche <input type="checkbox"/>	
En qué tipo de Colegio terminó sus estudios de bachillerato: Oficial <input type="checkbox"/> Privado: calendario A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/>		Semestre que cursa actualmente: I ___ II ___ III ___ IV ___ V ___ VI ___ VII ___ VIII ___ IX ___ X ___	
Pertenece a un partido político: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>			
Si su anterior respuesta fue SI, por favor indique a cuál: _____ Si su respuesta fue NO, señale una de las siguientes razones: No cree en los partidos <input type="checkbox"/> No cree en la democracia <input type="checkbox"/> Se considera apolítico <input type="checkbox"/> No conozco como vincularme a un Partido Político <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____			

Les detenidamente cada enunciado y decide en qué medida ésta corresponde con lo que usted piensa. Luego marque con una equis (X) la opción que considere más apropiada en cada pregunta, de acuerdo a las opciones presentadas.

SECCION I: Participación y responsabilidad democrática					
ENUNCIADO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Considero importante vivir en una democracia.					
2. Conozco exactamente el concepto de Estado Social de Derecho					
3. Considero que los mecanismos de participación democrática establecidos en la constitución política de 1991, son eficientes para una democracia participativa.					
4. Considero que es importante sufragio en las elecciones.					
5. Considero que en Colombia se respetan los Derechos Fundamentales.					
6. Entiendo que el Congreso de la República es quien debe ejercer el control político. Considero que éste es eficiente.					
7. Considero que los medios de comunicación influyen en la participación ciudadana.					
8. Considero que he recibido en su proceso académico, elementos para su desarrollo como ciudadano.					

SECCION II: Convivencia y Paz					
ENUNCIADO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
9. Logro interactuar con los compañeros de manera pacífica y constructiva, optando por estrategias de diálogo y negociación.					
10. Me preocupo por comprender críticamente los diferentes conflictos sociales que vive Colombia.					
11. Reconozco que cuáles podrían ser las soluciones a los problemas desde mi formación profesional.					
12. En situaciones conflictivas, fácilmente puedo argumentar mi punto de vista desde el reconocimiento de mis derechos sin incomodar a los demás.					
13. En situaciones conflictivas, fácilmente puedo argumentar mi punto de vista desde el reconocimiento de mis derechos sin incomodar a los demás.					
14. Reconozco el valor del respeto a las normas para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones.					
15. Reconozco la importancia de la defensa y protección del medio					

 					
ambiente en el nivel local y global para garantizar la calidad de vida.					
18. Reconozco situaciones de discriminación y exclusión expresadas explícita y propongo acciones solidarias para con ellos.					
SECCION III: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias					
ENUNCIADO					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
17. Con frecuencia reflexiono sobre mi comportamiento social y cómo hacer para mejorarlo.					
18. Generalmente, cuando una afirmación no es sustentada con argumentos me motivó a cuestionarla.					
19. Me preocupo por comprender los diferentes puntos de vista de los demás y respetarlos.					
20. Cuando hay a tomar decisiones que afectan a la sociedad, considero claramente cada una de las alternativas con que cuento.					
21. Considero que en Colombia hay respeto por la dignidad humana.					
22. Pude saber que cuando estoy de mi grupo bajo de forma pasiva y racional, escuchando los argumentos del otro.					
23. Considero que la forma de decisiones a nivel nacional determinan las políticas públicas del gobierno local.					
24. Considero que las decisiones de los organismos internacionales como la ONU, afectan la soberanía de un país.					
Finalmente, ¿Cuáles de los siguientes mecanismos de participación ha utilizado?:					
25. Mecanismos para hacer efectivos los derechos fundamentales			26. Mecanismos para hacer efectiva la participación		
Mecanismos	Conoce	Ha utilizado	Mecanismos	Conoce	Ha utilizado
Derecho de petición			Voto		
Acción de tutela			Referendo		
Acción de cumplimiento			Referendo		
Acciones populares			Consulta popular		
Acceso a documentos públicos			Control ciudadano		
Ninguno			Participación popular		
			Revocatoria de Mandato		
			Ninguno		

Fuente: elaboración propia, proyecto de investigación DIS-1508 “Formación ciudadana en Instituciones de Educación Superior; en paz y para la paz dentro del contexto de la política pública. Estudio de caso UMNG”

Descripción de la población: cuarenta y seis estudiantes de dos programas de Construcción y gestión en arquitectura; Diseño digital y multimedia. El 78 % de la muestra encuestada son hombres y el 22 % son mujeres, los rangos de edad se encuentra distribuidos así menores de 18 años 0 %, entre 19 y 24 años 50%, entre 25 y 30 años 24% y mayores de 31 años 26 %. El 65 % de los encuestados recibieron su formación de bachillerato en colegios oficiales y el 35 % en colegios de carácter privado.

Como característica que vale la pena resaltar el 96% de la muestra encuestada no pertenece a un partido político, debido a que no creen en este tipo de organizaciones.

Análisis a los resultados obtenidos a las preguntas:

De las 26 preguntas realizadas se escogieron 2 de cada una de las secciones que presentaban la mayor tendencia positiva y negativa. A continuación se realiza el análisis de los resultados obtenidos.

Pregunta sección I con tendencia positiva

Fuente: elaboración propia.

El 81% de los encuestados tiene una tendencia positiva al respecto de la importancia que tiene su voto en las elecciones.

Pregunta sección I con tendencia negativa

Fuente: elaboración propia.

El 70% de la muestra considera que el Congreso de la Republica no es eficiente, al momento de ejercer control político.

Pregunta Sección II tendencia positiva

Fuente: elaboración propia.

El 73% de la muestra comprende la importancia de la defensa del medio ambiente en el nivel local y global para garantizar la calidad de vida.

Pregunta sección II con tendencia negativa

Fuente: elaboración propia.

El 46% de los encuestados reconoce que hay situaciones de discriminación y exclusión.

Pregunta Sección III tendencia positiva

Fuente: elaboración propia.

El 89% de la muestra se preocupa por comprender los diferentes puntos de vista de los demás y respetar.

Pregunta Sección III tendencia negativa

Fuente: elaboración propia.

El 61% de los encuestados considera que en Colombia no hay respeto por la dignidad humana.

Competencias, pasión y resultados orientados mediante el aprendizaje basado en proyectos (pp.94-103)

Dr. Juan Jesús Torres Gordillo, juanj@us.es

Universidad de Sevilla, España

Dra. M^a Angélica Arán Jara, kekamaaj@hotmail.com

Universidad Mayor, Temuco, Chile

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un estudio empírico sobre el alcance, en términos de competencias profesionales, de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos (ABP).

Se utiliza una metodología de investigación no experimental, concretamente de tipo *survey* o encuesta. La recogida de datos sigue un procedimiento online a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas mediante *Blackboard Learning System*, plataforma institucional de la Universidad de Sevilla (España). La muestra la conforman 102 estudiantes del último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. La población asciende a 150 matriculados.

Realizado los análisis y correlacionales y aplicado en las preguntas abiertas el análisis de contenido, se puede concluir que el ABP contribuye a mejorar y aprender mejor que otros sistemas más tradicionales, pues ofrece mayor autonomía al estar enfocado a un aprendizaje basado en tareas auténticas en un contexto real de desempeño profesional. En este sentido, el ABP, visto desde un enfoque de innovación metodológica, se orientada a resultados de aprendizaje contextualizados. Además, esta metodología didáctica engancha al profesional-en-formación desde el compromiso para trabajar con pasión en el desarrollo de competencias reales.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos colaborativos, metodología docente, aprendizaje universitario, competencias profesionales, innovación didáctica.

Introducción

El concepto de competencia, desde el escenario pedagógico, implica la generación de capacidades en los estudiantes que efectivamente den cuenta de la apropiación de los objetos de saber, y tienen un alcance profesionalizante. Conectar este desarrollo con las emociones es un desafío mayor, que

tiene su base en la manera de cómo el aprendizaje se torna significativo y les compromete realmente. Competencia y pasión pueden ser, ante esta premisa, dos conceptos que se vinculan en una formación profesional enriquecedora, sustentada en las nuevas formas de aprender, que implican un aprendizaje profundo que nace de experiencias en contextos reales.

El enfoque actual de la enseñanza demanda al profesorado una comprensión profunda y flexible de lo que enseña, facilitando con ello la generación de mapas cognitivos útiles en sus estudiantes. Esto implica generar procesos educativos que incorporen el concepto de estructura del conocimiento, que Grossman, Wilson y Shulman (2005) señalan como *Modelo de razonamiento pedagógico*⁵.

La creación de significados en conjunto nutre el aprendizaje del estudiante, y aleja del aula el modelo clásico de enseñanza de transferencia del conocimiento. Es así como, a partir de la generación de aprendizaje significativo, se favorece una mayor implicación personal (Marchesi, Tedesco y Coll, 2011).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve el desarrollo de una formación universitaria basada en la adquisición y desarrollo de competencias académicas y profesionales, que implican, en palabras de Hernández (2005), "el saber hacer, poder hacer y querer hacer". En este sentido, Michavila (2001) indica que uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo ha de ser generar en los estudiantes una búsqueda personal del conocimiento, dotándolos de capacidades que les permitan utilizar los recursos de que disponen y ponerlos al servicio de su propio proceso formativo.

El enfoque por competencias debe utilizar variadas metodologías y técnicas para lograr que los estudiantes asuman algunas de estas actitudes respecto de su propio aprendizaje, y que les posibiliten (Jabif, 2007):

- Responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Actuar con autonomía.
- Asumir un rol activo en la realización de las actividades de aprendizaje.

5

Modelo que comprende un ciclo de bastantes actividades que un profesor debiera completar para ofrecer una buena enseñanza: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión, y nueva comprensión.

- Tomar contacto con el entorno.
- Reflexionar sobre lo que hacen.
- Utilizar la tecnología como recurso útil para el aprendizaje.

Gutiérrez (2007), citando un trabajo de 2005 de Ahumada, expone que la construcción o reconstrucción del conocimiento es un proceso de elaboración personal del estudiante, y esto implica potenciar la capacidad de aprender a pensar, avanzando desde el predominio de formas analíticas y lógicas de pensar (pensamiento lineal)⁶, hacia la potenciación del pensamiento independiente. Este facilita la reflexión y sentido crítico, posibilitando formas distintas de contrastar la información y darle validez. En este sentido, aparece el pensamiento divergente como figura clave de los procesos creativos, desde una mirada holística del aprendizaje.

La innovación educativa, en la actualidad, es un marco de referencia en la educación superior. Las metodologías de aprendizaje basado en proyectos y del aprendizaje colaborativo ofrecen técnicas específicas que permiten la innovación al momento de educar y enseñar (Cáceres, Martín y Urquiza, 2011).

El método del aprendizaje orientado a proyectos (AOP), aprendizaje basado en proyectos (ABP) o método de proyectos, surge de una visión educativa que colabora en esos procesos, favoreciendo que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje y logren aplicar en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en las aulas (Domínguez, Carod y Velilla, 2008).

A través de esta metodología de trabajo, los estudiantes tienen la posibilidad de diseñar, planificar y realizar un proyecto que integra saberes trabajados en más de una asignatura, ofreciendo un camino dinámico de participación que potencia la capacidad de investigación, imaginación y creatividad. Esta metodología se inspira en el aprendizaje basado en la indagación, conocido como aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje basado en problemas. La característica que le distingue es la existencia de un producto que puede ser evaluado, exhibido públicamente y que alcanza tal diversidad, cuyo propósito de trabajo se ha definido desde el principio (Patton, 2012).

6

Pensamiento que se caracteriza por la aceptación incondicional del conocimiento enseñado, respecto al cual no se cuestiona la información e incluso no es prioritario enseñar al estudiante a distinguir lo esencial de lo accesorio (Ontoria, Gómez y Molina, 2007).

Según Pozo y Pérez (2009), las características principales que asumen los métodos de enseñanza favorecedores de competencias, están asociadas a generar un modelo de aprendizaje, más autónomo, reflexivo, crítico, resolutivo y creativo a la hora de enfrentar situaciones de aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Proyectos implica al estudiante en experiencias de aprendizaje complejas y exige realizar actividades significativas del campo profesional (Jabif, 2007). Su transversalidad formativa se puede resumir en la tabla 1 (De Miguel, 2005):

Tabla 1. ABP y capacidades

Fases	Capacidades	Centro
Definición del proyecto	✓ Análisis	✓ Estudiante ✓ Aprendizaje autónomo ✓ Trabajo en equipo ✓ Aprendizaje profundo ✓ Experiencia en contextos reales ✓ enfoque constructivista
	✓ Búsqueda de información	
	✓ Transferencia de conocimientos y procedimientos	
Definición de actividades a realizar	✓ Planificación/organización	
	✓ Toma de decisiones	
Definición de recursos necesarios	✓ Responsabilidad individual y grupal	
	✓ Manejo de distintas fuentes de información	
Implementación	✓ Resolución de problemas	
	✓ Transferencia de conocimientos y procedimientos	
	✓ Reflexión	
	✓ Colaboración	
	✓ Gestión del tiempo	
Evaluación	✓ Pensamiento crítico	
	✓ Expresión oral y escrita	
	✓ Síntesis	

Metodología

Se trata de un estudio no experimental, concretamente dentro de la metodología de encuesta. Se aplica un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a 102 estudiantes de una población de 150, de último curso de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla (España). Se realizan análisis descriptivos (porcentajes) y correlacionales (tablas de contingencia) para las preguntas cerradas, y análisis de contenido (categorización y codificación) para las abiertas.

El objetivo del estudio es describir la importancia que le asignan los estudiantes de Psicopedagogía a la metodología ABP, como experiencia de aprendizaje.

Resultados y discusión

En primer término se presentan resultados de carácter descriptivo, luego de correlación y posteriormente del análisis de contenido.

Como refleja el gráfico 1, prácticamente la totalidad de estudiantes está muy satisfecho o satisfecho con la metodología ABP, llegando a que dos de cada tres estudiantes den la máxima valoración. Semejantes porcentajes de respuesta se repiten al ser preguntados por el nivel de autonomía desarrollado con el ABP (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Niveles de autonomía desarrollados por ABP.

Gráfico 1. Nivel de satisfacción aplicada la metodología
ABP en contextos reales.

Otros datos relevantes señalan que el 100% entiende que el ABP es un método más adecuado a nivel universitario que los métodos más tradicionales (ver gráfico 3); o que el 90% considere que el ABP favorece el trabajo en equipo y aprender de los compañeros (ver gráfico 4). Más de la mitad responden con la valoración más alta a estas dos cuestiones.

Gráfico 3. ABP vs. sistemas tradicionales de enseñanza.

Gráfico 4. ABP y aprendizaje colaborativo.

Gráfico 5. ABP e interés por la asignatura.

Como muestra el gráfica 5, casi el total declara que el ABP ha motivado un interés real en la asignatura en función de la movilización activa respecto de sus aprendizajes en un contexto real.

Se puede interpretar que la mayoría de estudiantes valora la oportunidad de aplicar sus aprendizajes en contextos reales de forma autónoma, moviéndose hacia un aprendizaje profundo. Esta valoración positiva del ABP promueve competencias transversales previstas en todos los planes de estudio en

el EEES, como son el aprendizaje colaborativo, la autonomía o la aplicación práctica de lo aprendido a situaciones o contextos reales.

Respecto a los análisis correlacionales realizados, no se han encontrado correlaciones significativas al 95% de confianza respecto del sexo y la edad. En los cruces de variables mediante *Spearman* (r_s), como muestra la tabla 2, sí se obtienen correlaciones significativas al 95% y 99% de confianza, con sentido positivo en todos los casos. Existe una tendencia general moderada ($0,4 < r_s < 0,6$) a considerar que cuanto mejor valoran la metodología ABP como sistema que contribuye a mejorar la forma de estudiar y aprender (E), mejor la califican como método adecuado para la Universidad (A), o para aprender a trabajar en equipo y de los compañeros (G), o como mejor metodología que otras más tradicionales (F). Esto lleva, a su vez, y también con tendencia moderada, a valorar mejor la asignatura o el nivel de satisfacción general. La correlación de estas variables respecto al nivel de logro competencial obtenido (C) solo se queda en tendencia baja ($0,2 < r_s < 0,4$).

Tabla 2. Correlaciones de Spearman

Rho de Spearman	A	B	C	D	E	F	G	
Sistema de trabajo adecuado para el nivel universitario (A)	Coefficiente C Sig. (bilateral) N	1,000 . 100	,453** ,000 99	,306** ,002 100	,505** ,000 100	,515** ,000 100	,407** ,000 100	,496** ,000 100
Nivel de satisfacción con la asignatura (B)	Coefficiente C Sig. (bilateral) N	,453** ,000 99	1,000 . 99	,369** ,000 99	,547** ,000 99	,497** ,000 99	,348** ,000 99	,471** ,000 99
Nivel de logro obtenido (C)	Coefficiente C Sig. (bilateral) N	,306** ,002 100	,369** ,000 99	1,000 . 101	,206* ,040 100	,395** ,000 100	,052 ,605 100	,218* ,029 100
En general, valoro la asignatura en su conjunto (D)	Coefficiente C Sig. (bilateral) N	,505** ,000 100	,547** ,000 99	,206* ,040 100	1,000 . 100	,530** ,000 100	,314** ,001 100	,460** ,000 100
Contribución a la mejora del estudio y el aprendizaje (E)	Coefficiente C Sig. (bilateral) N	,515** ,000 100	,497** ,000 99	,395** ,000 100	,530** ,000 100	1,000 . 100	,220* ,028 100	,345** ,000 100
ABP más apropiada	Coefficiente C	,407**	,348**	,052	,314**	,220*	1,000	,437**

que sistemas tradicionales (F)	Sig. (bilateral) N	,000 100	,000 99	,605 100	,001 100	,028 100	.	,000 100
Trabajo en grupo y aprendizaje de compañeros (G)	Coefficiente C Sig. (bilateral) N	,496** ,000 100	,471** ,000 99	,218* ,029 100	,460** ,000 100	,345** ,000 100	,437** ,000 100	1,000 . 100
**.	La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).							
*.	La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).							

El análisis de contenido de las preguntas abiertas identifica cuatro categorías:

- a) Implicación del ABP en el aprendizaje: los estudiantes manifiestan que aunque les ha hecho trabajar mucho, se corresponde con el aprendizaje adquirido en situaciones motivantes. Existen variadas razones, que tienen que ver con la propia exigencia de la asignatura, motivación de la metodología per se, trabajo de competencias académico-profesionales, aprendizaje colaborativo o ayuda docente. La parte más negativa viene cuando indican que han dedicado mucho tiempo:

“Mi implicación ha sido total. He participado en todas las tareas tanto con mis compañeras como con el asesoramiento que estábamos realizando con motivación, interés y esfuerzo...” (R.34).

“Considero que mi implicación ha sido alta, pues esta asignatura no ha sido como una más en el plan de estudios, sino que me ha permitido adquirir muchas competencias no solo dentro del aula sino también gracias al proyecto llevado a cabo con personas...” (R.55).

- b) Aprendizaje colaborativo: las respuestas refieren al proyecto diseñado, implementado y evaluado por los propios estudiantes desde cero y en colaboración con sus iguales:

“El hecho de trabajar por grupos y que tanto la idea del proyecto, como la justificación, fundamentación, implementación, evaluación..., hayan nacido de nosotros como grupo ha permitido que haya desarrollado las competencias de diseñar, implementar y evaluar un proyecto psicopedagógico en un contexto real...” (R.10).

“Esta metodología me ha ayudado a intervenir en un contexto real de la mejor forma posible y sobre todo he aprendido la importancia del trabajo en grupo y de la cohesión grupal...” (R.24).

- c) Aprendizaje autónomo: la mayoría de respuestas muestran que el ABP ayuda mucho a tomar decisiones de forma autónoma, lo que facilita ser más consciente de la adquisición de las competencias, ganando en confianza respecto al futuro desempeño profesional:

“Me ha ayudado a ser más autónoma, tener más creatividad al no dármelo todo hecho, a confiar más en mí y en mi capacidad de organización y planificación, a confiar en mi equipo y mejorar en las habilidades interpersonales cuando surgían problemas...” (R.11).

“La metodología ABP me ha ayudado a trabajar de manera autónoma, a tomar decisiones por mí misma, y sobre todo a adquirir conocimientos científicos que posteriormente he aplicado a la hora de desempeñar mi labor” (R. 68).

- d) Aprendizaje en contextos reales: los estudiantes también destacan que el ABP les permite adquirir las competencias de una forma más significativa gracias a poder trabajar en contextos o situaciones reales:

“Esta metodología me ha ayudado a conseguir competencias como la identificación de problemas reales en el contexto profesional, desarrollar habilidades de evaluación y autoevaluación, adquirir un pensamiento crítico, realizar propuestas y estrategias de resolución de problemas...” (R.23).

“Requiere mucha autonomía llevar a cabo un proyecto. He aprendido a "moverme" buscar contactos necesario para llevar a cabo el proyecto, concertar citas, desarrollar entrevistas, etc. Esto es algo que no se aprende estudiando, sino actuando...” (R.93).

Conclusión

Este estudio empírico pretende describir la importancia que los estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla otorgan a la metodología ABP como método de aprendizaje. Las conclusiones se presentan resumidas en los siguientes puntos:

1. La tendencia mayoritaria, una vez aplicada la metodología ABP en el contexto de su asignatura, es valorarla positivamente respecto de otros enfoques más tradicionales.
2. El aprendizaje autónomo y colaborativo se considera relevante trabajando con ABP. Otorga la posibilidad de tomar decisiones, buscar información, sistematizarla, organizar equipos de trabajo, llegar a acuerdos, gestionar el tiempo y situar las competencias adquiridas en contextos reales de alta exigencia.
3. El ABP es una metodología que mantiene el interés permanente en la tarea, al situarla en un trabajo por competencias profesionales de alta responsabilidad para con otros.

4. El ABP se valora como una oportunidad para aprender de manera autónoma, entre pares, en contextos reales de actuación, implicándose en su aprendizaje de manera significativa.
5. Como punto negativo encontramos que una parte de los estudiantes hace referencia al tiempo excesivo de dedicación, algo que ya se ha documentado en otros trabajos previos (Torres, 2010; Torres, Rodríguez y Reyes, 2010; ITESM, s.f., entre otros). Ser una experiencia novedosa, diferente a lo que se les ofrece en la Universidad y tan cercana a su futuro desempeño son explicaciones para relativizar el concepto de ‘tiempo excesivo’.

Referencias bibliográficas

Cáceres, P., Martín, E. y Urquiza-Fuentes, J. (2011). Innovación docente aplicando Aprendizaje Colaborativo basado en Proyectos. *Actas del I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC, 2011)*, 447-450. Recuperado de <http://eficiencia.urjc.es/bitstream/10115/6055/1/ContribucionActas.pdf>

De Miguel, M. (Coord.) (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Narcea.

Domínguez, J.A., Carod, E.S. y Vellilla, M.J. (2008). Comparativa entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje baso en problemas. *Actas de las II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*. Recuperado de <http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1J9HKH72N-9B9GQG> T9F/Información adjunta 3.pdf

Gutiérrez, J.J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias. Manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudio*. Viña del Mar, Chile: Ed. Altazor.

Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>

Hernández, F. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia*, 3(8). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308232>

ITESM (s.f.). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. Documento policopiado. México.

- Jabif, L. (2007).** *La docencia universitaria bajo enfoque por competencias*. Valdivia, Chile: UACH, Imprenta Austral.
- Marchesi, Á., Tedesco, J.C. y Coll, C. (Coords.) (2011).** *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: OEI/Fundación Santillana.
- Michavila, F. (2001).** ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Revista de docencia universitaria, I(1)*.
- Ontoria, A., Gómez, J.P. y Molina, A. (2007).** *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- Patton, A. (2012).** *Work that matters. The teacher's guide to project-based learning*. London: Paul Hamlyn Foundation. Recuperado de [http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher%27s%20Guide%20to%20Project based%20Learning.pdf](http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher%27s%20Guide%20to%20Project%20based%20Learning.pdf)
- Pozo, J.I. y Pérez, M.P. (Coords.) (2009).** *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Torres, J.J. (2010).** Construcción del conocimiento en Educación Superior a través del aprendizaje por proyectos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(1), 137-142.
- Torres, J.J., Rodríguez, J, y Reyes, E.M. (2010).** El aprendizaje basado en proyectos colaborativos desde la percepción de los estudiantes. *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía 'La Educación 200 años después de la independencia'*. Toluca, México.

Claves de la evaluación auténtica desde el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje (pp.104-114)

Juan Jesús Torres Gordillo, juanj@us.es
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla (España)
M^a Angélica Arán Jara, kekamaaj@hotmail.com
Docente postgrado Escuela de Educación
Universidad Mayor Temuco (Chile)

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un estudio empírico que pretende encontrar las claves de la evaluación auténtica con estudiantes universitarios desde el enfoque de la Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA).

Se utiliza una metodología de investigación no experimental, concretamente de tipo *survey* o encuesta. La recogida de datos sigue un procedimiento online a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas dentro de Blackboard Learning System, plataforma institucional de la Universidad de Sevilla (España). La muestra la conforman 102 estudiantes del último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha Universidad. La población asciende a 150 matriculados.

Se aceptan 102 respuestas de 119 posibles (85,71%). Con las preguntas cerradas se realizan análisis descriptivos (porcentajes, media y desviación típica) y correlacionales (tablas de contingencia). Para las preguntas abiertas se emplea el análisis de contenido.

Aunque los resultados confirman que los participantes del estudio no conocen este modo de hacer evaluación auténtica, sí se destacan los beneficios en términos de ayuda en el logro competencial desde un proceso formativo real. El cambio de los modelos tradicionales requiere de nuevas experiencias de este tipo, que tras un acto mediado, promuevan un vuelco profundo en la forma de entender la valoración de sus procesos, para que no sean percibidas por el estudiante como la innovación pasajera de una asignatura.

Palabras clave: Evaluación orientada al aprendizaje, evaluación auténtica, aprendizaje universitario, competencias profesionales, mediación

Introducción

La evaluación viene a ser un potencial real para que todos los alumnos aprendan más y mejor, pues es el propio alumno el que puede corregir sus errores; y la tarea del profesorado es ayudarlo a detectarlos y a encontrar caminos para superarlos (Sanmartí, 2008).

Más allá de la evaluación de los resultados, la valoración de procesos ha adquirido una importancia capital. Si antes sólo se precisaba la valoración del *qué* como reflejo de lo aprendido, el *cómo* asume un protagonismo que implica al estudiante en su proceso de manera más consciente

(Cabrera, 2009). En este sentido, hoy lo que cuenta, desde la práctica evaluativa, no es conocer cuánto conoce o lo que sabe hacer una persona, sino qué es lo que hace con lo que conoce o cómo utiliza lo que conoce o sabe hacer. Se valora desde la perspectiva del docente el cómo se utilizan los resultados conseguidos para generar nueva información, y desarrollar aquellas capacidades en los estudiantes para transferir aprendizajes a otros contextos o realidades (Peñalosa, Durán y Vega, 2006).

La evaluación orientada al aprendizaje moviliza cambios respecto de las formas tradicionales de evaluación, y en este contexto, debe centrarse en ayudar a aprender. Bajo la denominación de evaluación orientada al aprendizaje (EOA) o *learning-oriented assessment*, las investigaciones y experiencias persiguen reforzar la dimensión formativa de la evaluación. El énfasis ha de situarse en la dimensión de aprendizaje de la evaluación y cómo debe ser representada (Padilla y Gil, 2008).

La EOA se contextualiza en tres supuestos, asociados a:

- Nivel de implicación de los estudiantes en las tareas de aprendizaje. En este sentido, las tareas de evaluación se consideran también como *tareas de aprendizaje*.
- Considerar el feedback de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje (*feedforward*).
- Hay que *implicar a los estudiantes* en el proceso de evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros, lo cual resulta en una habilidad crucial para su futura vida profesional.

Los criterios y estándares de ejecución de los trabajos deben ser explícitos de forma que el estudiante pueda comparar sus realizaciones con estos criterios. La EOA hace uso de las técnicas de autoevaluación y de evaluación por compañeros, ya que sirven para implicar a los estudiantes en la evaluación, desarrollando las capacidades necesarias para ello (Padilla y Gil, 2008).

La evaluación enfocada en el aprendizaje permanente (*lifelong learning*) se transforma en una oportunidad para que los estudiantes, como profesionales en fase de aprendizaje como aprendices, se instruyan en el arte de aprender; aprender de todo; y entre todo ello, aprender a evaluar. Como afirma Herrero (2011), existe una cercanía funcional y conceptual entre la evaluación, la toma de decisiones y la resolución de problemas. En definitiva, cuando un aprendiz es formado para evaluar, lo es para aprender.

Las corrientes constructivistas, de acuerdo a Sánchez (2001, citado en Muñoz, 2006), obligan a replantearse la evaluación como una actividad formativa. En los modelos del aprendizaje que se circunscriben en los modelos pedagógicos de construcción del conocimiento, debe entenderse como:

- Una actividad de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos. El agente evaluativo crea un espacio que impulsa técnicas y estrategias evaluativas que generan condiciones de autonomía y responsabilidad de los estudiantes.
- El aspecto central de evaluar no se focaliza en el resultado del aprendizaje como fin último, sino más bien en medir cualitativa y cuantitativamente las estrategias y procesos mentales desarrollados para el logro de los aprendizajes.
- La evaluación planteada en términos de *situaciones con sentido*, asume la actividad de evaluar los aprendizajes dentro de un contexto pedagógico que resulte cercano al estudiante.
- La relación entre aprendizaje significativo y actividades de evaluación implica una preocupación por los procesos y la promoción de la autoevaluación y coevaluación.
- Reconocer que la metodología proporciona antecedentes evaluativos. En este caso, el proceso de aprender descansa en el control y responsabilidad progresiva de quienes aprenden.
- Construir conocimientos implica crear una amplia gama de actividades de evaluación. Los modelos pedagógicos contienen perfiles de construcción del conocimiento, que demandan tratamientos evaluativos diversos y de un amplio espectro.

De acuerdo a Padilla, Gil, Rodríguez, Torres y Clares (2010), las características de la nueva evaluación, centrada en el conocimiento procedimental, son su integración y alineación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el empoderamiento que en mayor o menor grado se les otorga a los aprendices, a quienes se anima a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Considera en su contexto los niveles de significado durante el proceso formativo (realismo) y su trascendencia y transferibilidad (relevancia profesional).

Metodología

Se utiliza una metodología de investigación no experimental, descriptiva, correlacional. El procedimiento de recogida de información se realiza a través de un cuestionario de preguntas

abiertas y cerradas. La muestra la conforman 102 estudiantes del último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla (España). La población asciende a 150 matriculados. El objetivo que persigue el estudio es describir la importancia que le atribuyen los estudiantes a la evaluación orientada al aprendizaje (EOA) como proceso de fortalecimiento de sus competencias bajo el marco de esta evaluación auténtica.

Resultados y discusión

Los resultados se organizan en tres partes: primero los descriptivos, luego las correlaciones y, por último, el análisis de contenido de las preguntas abiertas.

Los gráficos 1 y 2 muestran que prácticamente 9 de cada 10 estudiantes consideran que tanto el empleo de rúbricas para la valoración de las competencias adquiridas durante su aprendizaje, como los criterios definidos y consensuados para la evaluación, son buenos o muy buenos.

Para el 70% la rúbrica supone un buen o muy buen instrumento que facilita el aprendizaje (ver gráfico 3).

Gráfico 1. Criterios de evaluación y evaluación EOA

Gráfico 2. Empleo de rúbricas en la evaluación de competencias

Gráfico 3. Empleo de rúbricas como medio facilitador de los aprendizajes.

El 87% de los estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo en que el uso de rúbricas bajo el enfoque de la EOA aporta más al aprendizaje que los sistemas tradicionales de evaluación basados en el tipo test o exámenes (ver gráfico 4).

Gráfica 4. Empleo de rúbricas versus sistemas de tradicionales de evaluación.

Estos resultados están indicando que existe un nivel alto de satisfacción respecto a la evaluación realizada, una evaluación auténtica basada en el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje. La tendencia es a valorar positivamente el uso de la rúbrica como un instrumento adecuado para evaluar competencias. Se entiende en su conjunto como un proceso que aporta a sus procesos formativos y los implica en sus aprendizajes.

Respecto a los análisis correlacionales realizados, ni para la variable sexo ni para la se han encontrado correlaciones significativas, salvo una correlación de tendencia baja ($C=0,338$, $p=0,001$) donde los estudiantes de mayor edad (29 años o más) valoran como muy buenos los criterios de evaluación y la evaluación continua, mientras para el resto de edades se quedan en buenos.

En los cruces de variables mediante Spearman (r_s), como muestra la tabla 1, sí se obtienen correlaciones muy significativas al 99% de confianza, con sentido positivo en todos los casos. La relación es de tendencia alta ($0,6 < r_s < 0,8$) al considerar que cuanto mejor valoran la rúbrica como facilitadora de aprendizajes (D), mejor la califican como sistema de evaluación de competencias (C), o como procedimiento más adecuado que otras prácticas evaluadoras más tradicionales (E). Y la relación es moderada ($0,4 < r_s < 0,6$) cuanto mejor valoran los criterios de evaluación y la evaluación continua en la asignatura. Esto conlleva que haya una relación positiva, también moderada, con un 99% de confianza, para valorar mejor la asignatura (G) y estar satisfechos con la experiencia en la misma (F).

En el cruce con el nivel de logro competencial en la asignatura (A), manifestado por el estudiante, solo se obtiene una relación significativa al 95% de confianza: conforme mayor logro se dice obtener, mayor es la valoración de la rúbrica como facilitadora del aprendizaje.

Tabla 1. Correlaciones de Spearman

Rho de Spearman	A	B	C	D	E	F	G	
Nivel de logro obtenido (A)	Coefficiente C	1,000	,130	,030	,206*	,055	,369**	,206*
	Sig. (bilateral)	.	,198	,764	,040	,589	,000	,040

	N	101	100	100	100	100	99	100
Criterios de evaluación y evaluación continua de la asignatura (B)	Coeficiente C	,130	1,000	,469**	,494**	,359**	,501**	,499**
	Sig. (bilateral)	,198	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	99	100
Sistema de rúbricas para evaluar la asignatura (C)	Coeficiente C	,030	,469**	1,000	,714**	,564**	,442**	,300**
	Sig. (bilateral)	,764	,000	.	,000	,000	,000	,002
	N	100	100	100	100	100	99	100
La rúbrica ha contribuido a facilitar el aprendizaje (D)	Coeficiente C	,206*	,494**	,714**	1,000	,653**	,502**	,348**
	Sig. (bilateral)	,040	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	99	100
La rúbrica es un sistema de evaluación más apropiado que otros tradicionales (E)	Coeficiente C	,055	,359**	,564**	,653**	1,000	,356**	,296**
	Sig. (bilateral)	,589	,000	,000	,000	.	,000	,003
	N	100	100	100	100	100	99	100

Nivel de satisfacción con la asignatura (F)	Coefficiente C	,369**	,501**	,442*	,502**	,356**	1,000	,547**
	Sig. (bilateral)	,144	,004	,035	,039	,071	.	,000
	N	99	99	99	99	99	99	99
En general, valoro la asignatura en su conjunto (G)	Coefficiente C	,206*	,499**	,300**	,348**	,296**	,547**	1,000
	Sig. (bilateral)	,040	,000	,002	,000	,000	,000	.
	N	100	100	100	100	100	99	100
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)								
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)								

El análisis de contenido de las preguntas abiertas identifica tres categorías:

- a) Autoevaluación y aprendizaje como implicación real en la asignatura: los estudiantes manifiestan que el sistema de evaluación les ha ayudado a aprender, les ha invitado a seguir

avanzando, ya no solo para salir adelante en la asignatura, sino adquiriendo competencias y recursos para su futuro profesional:

“Garantizarnos el aprobado por esforzarnos y trabajar, e invitarnos a disfrutar la asignatura y centrarnos en aprender me ha supuesto dar un pasito más en mi proceso de enseñanza y aprendizaje...” (R. 11).

“Si tengo que evaluar mi esfuerzo, ganas e implicación con respecto al trabajo llevado a cabo y los resultados obtenidos, considero que como nota numérica tengo un 9. Como nota valorativa en términos de aprendizaje conseguido lo valoraría con un "Muy Bueno", ya que los aprendizajes obtenidos son y serán muy útiles de cara al futuro, tanto como psicopedagogos/as, como maestros/as o en cualquier otro trabajo...” (R.81).

- b) Apropriación del concepto de EOA: las respuestas abiertas nos hacen entender que los estudiantes han interiorizado el concepto de evaluación con el foco principal de ayudar a aprender (EOA). Desde sus experiencias en el proyecto desarrollado han percibido el verdadero significado de la evaluación auténtica, significativa, ad hoc, y la han vivido en primera persona, donde el protagonista o peso de la evaluación ya no solo recae en el profesorado, sino que ellos pasan a ser actores principales del proceso evaluador:

“Creo que la evaluación orientada al aprendizaje es algo que no está enfocado hacia la obtención de una cualificación, sino que los estudiantes buscan el significado de la materia...” (R.45).

“Entiendo la evaluación como un proceso continuo y no como un resultado ya que a lo largo del desarrollo del proyecto te has ido valorando para poder modificar, potenciar los conocimientos que vas adquiriendo durante la realización de las actividades programadas para ello...” (R.78).

“En mi opinión, la evaluación consiste en valorar el avance de un alumno, comprobar su evolución, todo lo que ha aprendido y obtener datos e información que nos ayuden a mejorar nuestra metodología, poniendo el énfasis en el principal objetivo, que los alumnos hayan aprendido. Es decir, el aspecto central es la actividad de aprendizaje que realiza el alumno y no la enseñanza que desempeña el profesorado...” (R.86).

- c) Desarrollo de competencias: la evaluación auténtica les ha servido principalmente para aprender, para lograr las competencias previstas, no para recibir o esperar una calificación numérica al final del proceso sin más, como les ocurre en otras muchas materias:

“Gracias a esta metodología he conseguido alcanzar las competencias, ya que me ha hecho no enfocarme hacia la obtención de una nota, sino hacia la adquisición del aprendizaje, la nota

vendría después si aprendía. Esa es la mentalidad con la que abordé la asignatura desde el principio...” (R.5).

“Me ha ayudado a tener claro qué era lo que tenía que alcanzar, qué contenidos debía aprender, qué destrezas debía ser capaz de poner en la práctica. Esto facilita organizar el trabajo y realizar una autoevaluación que te permita ser consciente de las competencias adquiridas...” (R.10).

“En ser consciente de tu propio aprendizaje y de lo que tienes que aprender para conseguir cada uno de los objetivos o metas marcados, ayuda a detectarlos y la búsqueda de recursos y estrategias para su logro...” (R.39).

“Nosotros, principales protagonistas de nuestro aprendizaje, hemos sido al mismo tiempo evaluadores, puesto que nuestro papel es activo tanto para nosotros como para nuestros compañeros (uso de técnicas Hashtag de evaluación y métodos de evaluación con críticas constructivas que promuevan la mejora y no el deterioro de las relaciones sociales)...” (R.66).

Conclusiones

El escenario evaluativo para los estudiantes ha cambiado en los últimos tiempos, y ellos han ido asumiendo nuevas prácticas evaluativas por parte del profesorado. De ahí que el objetivo del estudio empírico fuese describir la percepción de los estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla sobre la evaluación orientada al aprendizaje (EOA) como proceso de fortalecimiento de sus competencias. Estos estudiantes marcan tendencia al valorar la EOA como una forma de trabajo que ofrece mejor cuenta de sus logros respecto del aprendizaje, a través de instancias de participación mayor en las decisiones al momento de evaluar y que les implican de manera más significativa en sus aprendizajes. El rol docente se reconoce clave en la motivación hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes, donde el centro del proceso ya no está en aprobar las asignaturas. Si bien los estudiantes valoran muy bien la EOA, declaran que al no estar generalizada en la Universidad, les exige acomodarse a estas nuevas formas de entender el aprendizaje.

La evaluación por medio de rúbricas tiene una valoración positiva en el contexto de sus aprendizajes y en el logro de competencias. La participación en los procesos de evaluación, definición de criterios, autoevaluación y evaluación por pares la entienden como un proceso significativo para implicarlos en sus aprendizajes, y lo ven como generadores de motivación al sentirse valorados, y comprender mejor sus procesos.

Ha cambiado la inercia con la que se enfrentan a la evaluación, desde un enfoque tradicional encorsetado en una calificación, para entrar en el nuevo enfoque de una evaluación auténtica, real, que invita a seguir aprendizaje, a autoanalizar el progreso y las necesidades, para reflexionar sobre y durante el proceso, para buscar alternativas que antes no se consideraban. Se necesitan más experiencias para cambiar la evaluación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Cabrera, F. (2009, 14 abril). ¿Qué evaluación para qué productos de aprendizaje? Vs. ¿Qué rendimientos educativos privilegamos con la evaluación? [Mensaje en Blog]. Recuperado de <http://flor-angelescabrera.blogspot.com>
- Herrero, E.A. (2011). La p-evaluación. Los estudiantes universitarios frente a expertos profesionales. En Grupo EvalFor (Ed.), *Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación. EvalTrends 2011: Evaluar para Aprender en la Universidad* (pp. 304-322). Cádiz: Bubok Publishing. Recuperado de <http://evaltrends.uca.es/index.php/publicaciones.html>
- Muñoz, E. (2006). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago de Chile: Bibliográfica Internacional.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486.
- Padilla, M.T., Gil, J., Rodríguez, J., Torres, J.J. y Clares, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla (versión digital, 25-julio-2010). *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/3574.htm>
- Peñalosa, E., Durán, P. y Vega, C.Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Creencias docentes sobre disciplina escolar⁷ (pp.116-126)

Azucena Ochoa Cervantes, azus@uaq.mx

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Resumen

La preocupación del sistema educativo por el deterioro de la convivencia en la escuela es cada vez más evidente. Si bien, esta situación ha existido a lo largo de la historia de esta institución, cobran relevancia debido a la frecuencia e intensidad con que se presentan. Varios autores (Calvo, 2003; Monjas, 2009; Ortega y Del Rey, 2006; Torrego, et, al 2006) han desarrollado categorías a partir de las cuales se pueden analizar los conflictos escolares, como la indisciplina, que en ocasiones puede provocar conflictos interpersonales. En este sentido, se realizó un estudio exploratorio descriptivo, cuyo objetivo general fue identificar las ideas que tienen los docentes sobre el concepto y función de la disciplina escolar, así como los factores que influyen en la indisciplina. Para alcanzar el objetivo, se aplicaron cuestionarios conformados por preguntas con escala tipo Likert y preguntas abiertas a 100 docentes de nivel secundaria del municipio de Querétaro. Los resultados muestran que los docentes reconocen que una de las funciones principales de la disciplina es promover la convivencia, sin embargo también le atribuyen la función de controlar la conducta del alumnado. Así mismo, identifican los factores externos como causantes de la indisciplina. Nuestros resultados apuntan hacia la necesidad de reflexionar sobre los conocimientos y creencias en torno a este tema para proponer programas de formación docente que impacten en la mejor de la convivencia.

Palabras clave: Disciplina escolar, indisciplina, convivencia escolar, conflictos de convivencia.

7

Se agradece el apoyo al fondo sectorial de investigación SEP/SEB/CONACYT 2011 y al Fondo para el Fortalecimiento a la Investigación de la UAQ por el financiamiento parcial a este trabajo.

Introducción

La escuela como institución es una comunidad organizada que se desarrolla en medio de diversos conflictos. Sin embargo, no todos los conflictos merecen la misma atención y tratamiento por parte de las personas de la institución, pues no son todos igualmente visibles ni todos generan la misma preocupación, esto depende, un tanto, de quienes sean los protagonistas. En este sentido, en el informe TALIS se reporta que un 16% de los docentes empleaban la mayor parte de su tiempo en “cuidar” a los estudiantes y a proporcionar ayuda en los problemas de convivencia (OCDE, 2009), esto suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (Fernández-Balboa, 1991; Esteve, 2006). Específicamente en nuestro país, en un estudio realizado por Tenti y Steinberg (2011), en el que encuestan a 2599 maestros de educación básica de sectores urbanos, encontraron que dentro de los principales problemas que reportan en su trabajo cotidiano, más la mitad de los docentes (59.4%) señalan el tema de la disciplina como una situación conflictiva recurrente.

Aunado a lo anterior, las conductas indisciplinadas de los estudiantes representan a menudo una fuente de tensión profesional, pues además de ser cuestionando el trabajo del maestro distrae a los estudiantes no directamente implicados (Graham, 1992). Podemos decir entonces, que los conflictos visibles como la indisciplina son los que generan además de preocupación el “desgaste” de la comunidad escolar. Esto es que los conflictos no merecen la misma atención y tratamiento por parte de las personas que forman parte de la institución, pues no son todos igualmente visibles ni todos generan la misma preocupación. Para ubicar el problema de investigación que nos atañe en el presente proyecto, a continuación se presenta el “Triángulo del conflicto escolar” (Ochoa, et al 2013)

En la figura anterior se observa un triángulo, el cual está dividido en dos partes por una línea horizontal. La parte superior corresponde a la punta del triángulo, donde se muestran los conflictos escolares más tangibles o visibles, como son: a) disrupción, b) violencia, c) deshonestidad y d) desinterés; y que en la actualidad son los conflictos que han generado mayor “preocupación y alarma”, tanto por los actores de la comunidad escolar, como por los medios de comunicación y los académicos en general.

En la parte inferior se encuentran los conflictos escolares que son la base del triángulo, pero que son intangibles o “invisibles”: e) las prácticas docentes que se relaciona con las metodologías, contenidos, técnicas y herramientas empleadas por el profesorado, así como las creencias f) la organización escolar, referidos a la forma en que está estructurada la escuela y g) el currículum. Estos elementos generalmente no son vistos como conflictos o aspectos que pudieran causarlos. Si queremos mejorar la convivencia en la escuela, consideramos necesario la reflexión-acción sobre esto pues al estar en la base, significa que si no modificamos ciertas prácticas, organización y gestión dentro de las escuelas no se modificarán las formas de relación, y más aún no habrá condiciones necesarias para el aprendizaje.

Lo que nos interesa estudiar es uno de los conflictos que genera mayor preocupación y desgaste a los profesores, nos referimos a la disciplina escolar pero partiendo de indagar las creencias que tienen de ésta.

La manera en que los docentes tratan los conflictos de indisciplina muchas veces se fundamenta en las creencias, que forman parte de la personalidad de cada profesor, pertenecen a un sistema interno del sujeto, es el componente subjetivo del saber. Las creencias no son sólo actos, son más bien un sistema de experiencias internas que están a disposición de cada persona y se utilizan para una situación en particular cualquier creencia, incluso la más abstracta, implica expectativas que pueden convertirse en hipótesis que regulan acciones ante el mundo (Serrano, 2010).

Por lo que el conocimiento de éstas puede proporcionar información valiosa para comprender mejor su comportamiento, lo que resulta necesario conocer las creencias, para describirlas y observar cómo influyen en el manejo y gestión de la disciplina. Coincidimos con Serrano (2010) en considerar las creencias como componentes del conocimiento,

conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas (Linares, 1991, en Serrano, 2010).

Por su parte, Gotenz, et al., (2010), advierte que el conocimiento denominado formal y el creencial representa dos caras contrapuestas del conocimiento humano pues, mientras que el primero se refiere al conocimiento basado en la verificación, coherente con la teoría y sensible al cambio, el segundo se caracteriza por ser fruto del consenso social, con fuerte arraigo y vinculado al mundo de las emociones más que al de las cogniciones. Entre estos conocimientos, cabe situar formas “intermedias”, como por ejemplo el experiencial, altamente valorado en términos profesionales y que, sin embargo, no garantiza las ventajas que se le imputan. Uno de los aspectos más importantes de este tipo de conocimiento es su resistencia al cambio por su vinculación con las emociones; su utilidad para explicar y justificar determinadas situaciones; su carácter social, etc. Esto hace de las creencias un tipo de conocimiento difícil de modificar y por ende, necesario de conocer. En coincidencia con esta autora, Pajares (1992) afirma que mientras más temprano una creencia es incorporada en la estructura de creencias, más difícil es alterarla; así las creencias subsecuentemente afectan las percepciones e influyen fuertemente en el procesamiento de nueva información. Esto explica por qué las creencias adquiridas recientemente son más vulnerables. No obstante, con el tiempo y uso, las creencias se volverán más fuertes y los individuos podrían mantener las creencias basadas en conocimientos correctos o incompletos aun cuando hayan sido recibidas o estudiadas explicaciones corroboradas que entren en contradicción con sus creencias (Santos, 2010).

Existen investigaciones acerca de las creencias docentes en torno al aprendizaje de las ciencias o de las matemáticas (Peme-Aranega, et al. 2006; García, 2006; Moreano, et al. 2008; Mora y Borrantes, 2008), acerca de la evaluación (Prieto, 2008), así como también acerca de la propia práctica (Aguilar, 2003; Chacón 2006; Vega e Isidro 1997; Cruz, 2008; Solar y Díaz, 2007; Castillo, 2009) , sin embargo, existen pocos estudios que tienen que ver

con las creencias de los docentes sobre la disciplina escolar y cómo éstas determinan la forma en que los docentes la gestionan.

Con base en los antecedentes descritos, consideramos pertinente indagar si los conocimientos y actuaciones de los docentes acerca de la disciplina escolar responden a las creencias que tengan sobre este aspecto, y determinar si éstas influyen en el clima de convivencia.

Metodología

Para acercarnos a conocer las creencias que tienen los docentes de nos planteamos los siguientes

2.1 Objetivos

Objetivo General:

- ❖ Analizar las creencias que sobre disciplina escolar tienen los docentes de educación básica, y buscar las relaciones entre éstas y los problemas de convivencia escolar.

Objetivos particulares:

- ❖ Describir las funciones que los docentes consideran acerca de la disciplina escolar.
- ❖ Describir los factores que los docentes consideran son los causantes de la indisciplina.

2.2 Población:

Para esta investigación se utilizó una muestra compuesta por 100 docentes de primaria y de secundaria, de un rango de edad de 25 a 64 años, así como 1 a 43 años de experiencia docente. Todos ellos pertenecientes de escuelas públicas del municipio de Querétaro y San Juan del Río, los cuales fueron seleccionados intencionalmente, debido a que se utilizaron escuelas y docentes a los que se tuvo fácil acceso y disponibilidad. Los docentes respondieron de forma anónima y voluntaria.

2.3 Técnicas e instrumentos:

Se diseñó un instrumento escrito que indaga lo siguiente:

1. Concepto de disciplina. Pretende identificar los conocimientos y creencias de los docentes sobre la disciplina escolar, así como los factores que ellos atribuyen son causa de indisciplina.

2. Función de la disciplina. Pretende conocer la manera en que los docentes utilizan la disciplina, ya sea como ejercicio de poder o como un medio de formación.
3. Gestión de la disciplina. Pretende investigar la reacción y resolución que utiliza el docente frente al conflicto, así como el uso y establecimiento de normas y sanciones.

2.4 Procedimiento

Para elaborar el instrumento, se realizó un pilotaje con 18 docentes, lo cual permitió corregir algunos de los reactivos.

Para la aplicación hubo una reunión previa con el director de cada escuela con el fin de solicitar su autorización para pasar con los docentes a quienes se les invitó a participar de manera voluntaria. Una vez acordada la fecha, los responsables de aplicar el cuestionario llegaban a la escuela, le entregaban el cuestionario a cada profesor que previamente había accedido a colaborar en este estudio; una vez contestado, se recogía, por lo que la aplicación se realizó en un solo momento. El tiempo promedio para responder al mismo no excedió los 30 minutos.

Una vez aplicados se procedió a realizar una base de datos, para posteriormente hacer el análisis.

Resultados y discusión

Por razones de espacio, en este trabajo sólo se presentarán los resultados correspondientes a la categoría concepto de disciplina, función de la disciplina y factores que causan indisciplina. Los resultados se presentan mediante tablas de porcentaje, las cuales presentan las respuestas a las preguntas abiertas.

3.1 Concepto de disciplina

La tabla que a continuación se presenta muestra lo que los docentes consideran que es la disciplina escolar. Para organizar las respuestas, se agruparon en tipos de respuestas que fueran conceptualmente parecidas y se procedió a calcular porcentajes de frecuencia de respuestas, por lo tanto, en las tablas que presentan las respuestas de las preguntas abiertas el porcentaje corresponde a la frecuencia de respuesta y no al número de la población encuestada.

Normas para la convivencia	Normas para mantener el orden	Normas para el control	Conductas/ comportamientos esperados	Es un medio para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje	Otras	Normas y reglas
11%	11%	6%	30%	13%	18%	11%

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta abierta ¿qué es la disciplina escolar.

Como se puede observar en la tabla 1, el mayor porcentaje de respuesta hacen referencia a la disciplina como conductas/comportamientos esperados.

Podemos corroborar lo que Gotenz, et. al., (2010) señala en torno a los “niveles” de las creencias y su influencia en las actuaciones de los docentes, es decir, a nivel “académico” los profesores relacionan a la disciplina con comportamientos esperados basados en el respeto, sin embargo, en el nivel “experencial” -es decir sus creencias- podemos observar que existe una tendencia a asumir que la disciplina es igual a un comportamiento “correcto”, lo que se espera que los niños y niñas hagan en la escuela, callar y obedecer.

3.2 Función de la disciplina

Para indagar las creencias acerca de la función de la disciplina se planteó la pregunta ¿Cuál es la función de la disciplina escolar?

Promover la convivencia	Orden	Control	Desarrollo de habilidades/valores para la autonomía	Desarrollo de habilidades/valores para la dependencia	Medio para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje	Otra	Normas y reglas
29%	16%	8%	12%	9%	15%	6%	4%

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta ¿Cuál es la función de la disciplina escolar?

A partir de las respuestas de la tabla 2, se puede afirmar que los docentes creen que la función principal de la disciplina es la de promover la convivencia, ya que permite un medio de formación para los alumnos y su participación en la toma de decisiones. Podemos observar que las creencias sobre la función de la disciplina son contradictorias, pues si bien se reconoce la parte formativa, también hay respuestas que hacen alusión a una creencia autoritaria con respecto a la disciplina, en este sentido, la disciplina incoherente o

autoritaria contribuye a crear confusión sobre lo que está bien y lo que está mal, que es, a su vez, un factor determinante para que aparezca la violencia.

3.3 Factores causantes de la indisciplina

Para indagar las creencias de los docentes en torno a los factores que consideran son los causantes de la indisciplina, se planteó la pregunta abierta ¿Cuáles son los factores que considera causan la indisciplina escolar?

Referidos a la práctica docente	Referidos a la institución	Referidos a la sociedad-comunidad	Referidos a las familias	“Falta de valores”	Otros	Referidos al alumno	Reglamento
23%	8%	12%	25%	11%	2%	17%	2%

Tabla 3. Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los factores que considera causan la indisciplina escolar?

A partir de las respuestas que se presentan en la tabla 3, podemos confirmar que los docentes creen que son factores externos a la institución y/o aula los causantes de la indisciplina escolar. De acuerdo con algunos autores, para los docentes la disciplina y conflictos son temáticas muy importantes, debido al carácter de los estudiantes, a la falta de normas claras en primeras edades y a las condiciones socio-económicas (García, et al., 2009). A pesar de la importancia que tiene el docente en la promoción de la disciplina, varios estudios muestran que los maestros tienden a negar su propia influencia en los problemas de disciplina, pues atribuyen las causas a factores externos a la escuela, como al contexto, la familia y el propio estudiante (Palomero y Fernández, 2001, Saavedra, et al., 2007).

Conclusiones

La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir discrepancias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc. que pueden dar lugar a conflictos interpersonales. Sin embargo, la escuela es un contexto privilegiado para el aprendizaje de diversas formas de atender esos desacuerdos.

En la escuela, los maestros y maestras son el punto de referencia de las actividades que se realizan, dirige gran parte de lo que sucede: imparte los conocimientos, mantiene el orden, suministra premios y castigos y en definitiva representa a la autoridad, siendo así el punto de referencia de los alumnos sobre las normas, reglas y convenciones sociales que deben seguir y acatar en la escuela.

En esta investigación se encuentra la presencia de dos estilos de disciplina, opuestos entre sí, que son el estilo democrático y el estilo autoritario. Creemos que esta oposición se puede deber a que el docente fue formado en una postura tradicionalista que pertenece a un estilo predominantemente autoritario, pasa a un cambio de perspectiva, en donde se intenta por medio de constantes actualizaciones, implementar una visión de disciplina más democrática.

Si bien, el hecho de indagar las creencias docentes por medio de un instrumento escrito tiene limitantes, representa una aportación el mostrar que en tanto el discurso vaya en una dirección y las acciones por otro, es difícil cambiar las prácticas que permitan la promoción de ambientes de aprendizaje democrático e inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. (2003). Aproximaciones del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y sociedad*, XV (26), pp. 73-102.
- Castillo, A. (2009). Los conocimientos y creencias del profesor en relación a su práctica docente. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Calvo, A. (2003). Problemas de convivencia en los centros educativos. Madrid: EOS.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, pp. 44-54.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencias de los alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, pp.137-156.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). “Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviours”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- García, L.; Azcárate, C. y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, 9 (1), 85-116.
- Gotzens, C.; Badia, M. y Genovard, C. (2010). Conocimientos de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología* 99, pp. 33-44.
- Graham, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Monjas, I. (2009). Como promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Madrid: CEPE.
- Mora, F. y Barrantes, H. (2008). ¿Qué es la matemática? Creencias y concepciones en la enseñanza media costarricense. *Cuadernos de Educación y Formación en Educación Matemática*, año 3, número 4, pp. 71-81.
- Moreano, G.; Asmad, V.; Cruz, G. y Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26 (2), pp. 299-334.
- Ochoa, A., Salinas, J., Gudiño, K. y Uresti, M. (2013). El conflicto en la organización escolar: el punto de vista de los estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México). *Temachtiani*, 18, 15-29.

- OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Consultado el 9 de febrero de 2010 en www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). Construir la convivencia. España: Edebé.
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. (cit. en (Parra Álvarez, 2010)
- Peme-Arenaga, C; De Longhi, A.; Baquero, M.E.; Mellado, V. y Ruíz, C. (2006). Creencias explícitas e implícitas sobre ciencia y su enseñanza y aprendizaje de una profesora de Química de secundaria. *Perfiles Educativos*, XXVIII (114), 131-151.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y sus efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (084), 123-144.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Solar, M. y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12(1), 35-42.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Torrego, J.C (coord.) (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Barcelona: Graó.
- Vega, T, e Isidro, A. (1997). Las creencias académico- sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Consultado el 22 de marzo de 2012, en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238519.

Del libro de texto a la escritura como proceso. Su impacto en los aprendizajes y desarrollo de habilidades en la escritura (pp.128-138)

María Verónica Strocchi, strocchiveronica@gmail.com, argentina
Universidad del Desarrollo
Universidad del Bío-Bío.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue desarrollar competencias para la composición de textos en un grupo de estudiantes de 7° básico. Como sustento teórico se consideraron la teoría de la redacción como proceso cognitivo de Flower y Hayes (1996), la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994) y el planteamiento de Alvarado (2003), entre otros autores. La intervención se llevó a cabo en un colegio particular de la ciudad de Concepción, entre los meses de agosto y noviembre de 2012. Los participantes fueron dieciséis alumnos, cuyas edades oscilaron entre doce y trece años. El método utilizado fue la investigación acción, el cual se implementó en cuatro fases: 1) diagnóstico, 2) planificación y diseño de estrategias y actividades, 3) implementación y 4) evaluación de las estrategias. Los resultados se derivaron del contraste entre un pre- test y un post test, que demostraron una mejora en la escritura, reflejada en el incremento de los indicadores asociados a las dimensiones evaluadas.

Palabras clave: Escritura, modelo de composición, enfoque didáctico, andamiaje.

Introducción

El diagnóstico del problema se efectuó en base a la aplicación de cuatro instrumentos, consistentes en un análisis FODA, una encuesta a los alumnos, una entrevista al profesor de Lenguaje y Comunicación y el análisis de un corpus de textos producidos por los alumnos, a modo de pre-test.

El análisis FODA evidenció el relegamiento del eje de escritura, ya que la asignatura se focalizó en el eje de la lectura. La encuesta reveló, como datos relevantes para el diseño de nuestra intervención, que sólo cuatro estudiantes admitieron planificar su escritura y sólo cinco afirmaron revisar sus escritos.

Con el objetivo de ratificar y fundamentar el diagnóstico, se optó por aplicar a los estudiantes un trabajo de redacción, a fin de obtener una muestra de su escritura y contrastarla con los indicadores proporcionados por los mapas de progreso.

De acuerdo a lo manifestado en los mapas de progreso, podemos distinguir tres dimensiones en la capacidad de producir textos: tipos de texto, construcción de significado y aspectos formales del lenguaje, que se dividen en diferentes indicadores que permiten establecer los desempeños. Se evaluaron los resultados, en base a criterios cuantitativos, realizando la medición a partir de la presencia (P) o la ausencia (A) de los indicadores en los textos.

El resultado del diagnóstico delimitó cuatro áreas susceptibles de mejora, en torno a la producción de textos escritos: planificación y revisión de la escritura; estructuración de diferentes tipos de textos; mecanismos de coherencia y de cohesión y motivación. En torno a estos ejes se estableció nuestro problema de investigación, que tuvo como objetivo dar respuesta a la pregunta ¿Cómo mejorar las competencias en producción de textos, en los alumnos de 7° básico, a partir de las orientaciones establecidas en los mapas de progreso?

Desde el sentido común, podemos inferir que una lista cualquiera de frases no constituye un texto. La textualidad de un enunciado se vincula con la presencia de ciertas propiedades que son enumeradas por Cassany y cols (1993), a saber: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la estilística. Dichas propiedades constituyen la base de los indicadores empleados para medir los niveles en los mapas de progreso que fueron utilizadas en este estudio, para mejorar en nuestros alumnos la competencia de generación textual.

El desarrollo de la escritura demanda habilidades y conocimientos que, de acuerdo a lo propugnado por el Ministerio de Educación de Chile, deben trabajarse de manera tridimensional. En otras palabras, el aprendizaje de la escritura demanda la apropiación de conceptos (saberes), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser). El eje de los conceptos coincide con las propiedades que definen al texto como tal (adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación, estilística). El eje de los procedimientos supone la presencia de habilidades cognitivas inferiores, como aspectos psicomotrices pero también superiores, vinculadas con aspectos cognitivos que permiten la planificación y la ejecución del texto. Finalmente, las actitudes se relacionan con la opinión que los sujetos

tienen sobre la producción escrita y apuntan a fomentar hábitos y a motivar a escribir. Desde nuestra perspectiva, estas tres dimensiones fueron abordadas en nuestra innovación: lo conceptual a través de los contenidos establecidos en el currículum, lo procedimental a través de la implementación del modelo de composición de Flower y Hayes (1996) y lo valórico a través de una práctica sistemática de escritura contextualizada, mediante consignas motivantes.

La propuesta curricular para el eje escritura, emanada por el Ministerio de Educación de Chile, se fundamenta en el modelo de Flower y Hayes (1996), quienes analizaron y describieron los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción de textos. El modelo de Flower y Hayes (1996) supone un distanciamiento de la concepción tradicional de escritura como producto para comprenderla como un proceso. Postula la existencia de tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo se refiere a los condicionantes contextuales de la escritura, por ejemplo, la adecuación a la situación de enunciación y al tipo de texto a producir. La memoria a largo plazo puede ser entendida como el almacén mental del escritor, que alberga conocimientos culturales y lingüísticos, es decir, las informaciones que constituyen la base de la producción textual. Finalmente, los autores hablan del proceso de escritura compuesto por tres instancias: la planificación, la redacción y la revisión del texto. Las instancias no son secuenciales sino recursivas. La planificación supone la habilidad para generar ideas a partir de las informaciones albergadas en la memoria a largo plazo y su organización; la redacción se refiere a la textualización de las ideas; la revisión apunta a la capacidad de volver sobre lo escrito. El proceso es regulado por un mecanismo de control, el monitor, que decide en que momento trabaja cada uno de ellos.

Cassany y cols (1994) definen cuatro enfoques didácticos de enseñanza de la escritura, orientados a diferentes objetivos de aprendizaje. En primer lugar, describen el enfoque gramatical, que es prescriptivo y busca instalar en los alumnos un conocimiento elaborado e indiscutible, el de la norma y la gramática. El segundo enfoque es el funcional, que apunta a la producción de diferentes tipos de textos, con énfasis en la situación comunicacional. El enfoque procesual supone la aplicación del modelo de composición de Flower y Hayes (1996). El último enfoque es el de contenido, que apunta a la enseñanza de la escritura de

un modo transdisciplinario, a partir de la redacción como vehículo de aprendizaje en todas las asignaturas.

Lo expuesto en el párrafo anterior, resulta relevante para nuestra innovación, dado que tiene como objetivo producir una mejora en la competencia escrituraria de los alumnos, mediante un desplazamiento en el enfoque didáctico. En nuestro caso, desplazarnos del enfoque gramatical a los enfoques funcional y procesual.

Nuestra intervención tomó como sustento teórico uno de los elementos del modelo de Flower y Hayes (1996): el proceso de composición, no desarrollando aspectos vinculados a la memoria a largo plazo. Con respecto a la propuesta de Cassany y cols (1994), nos limitamos a los enfoques funcional y procesual, sin dejar de considerar que el enfoque del contenido resulta interesante para la enseñanza del lenguaje, pero su aplicación excede los objetivos de este estudio. Finalmente, incorporamos el aporte metodológico de Alvarado (2003), que sumado al modelo de Flower y Hayes (1996) y al planteo de Cassany y cols (1994), nos permitió elaborar el marco teórico que sustentó nuestra propuesta.

Nuestro objeto de estudio fue el corpus conformado por las diferentes producciones textuales de los alumnos. Los textos se limitaron a la prosa y a estructuras preestablecidas por el docente, en este caso, una carta, un discurso argumentativo y un cuento.

Metodología

A partir del panorama presentado en el apartado anterior, se planteó el objetivo general a lograr con los alumnos, que apuntó a desarrollar competencias para mejorar la producción de textos escritos en los estudiantes de 7° básico de un colegio particular de Concepción. A fin de alcanzar el objetivo general, se establecieron cuatro objetivos específicos. El primero se orientó a desarrollar en el alumno la capacidad para utilizar estrategias de planificación y de revisión en su proceso de escritura, lo cual encuentra sustento teórico en el modelo de Flower y Hayes (1996). El segundo objetivo buscó producir diferentes tipos de textos, sobre la base de los conocimientos previos de los alumnos, esto se vinculó con la capacidad de adoptar diferentes tipos discursivos de acuerdo a la situación propuesta. El tercer objetivo materializó la dimensión de construcción de significado, establecida por los mapas de progreso y supuso mejorar la capacidad de construir significado mediante la escritura. El cuarto objetivo estuvo dado por el desplazamiento del enfoque didáctico de

enseñanza de la lengua, desde una perspectiva externa, que impone la normativa, hacia la internalización de aspectos formales del lenguaje.

Durante toda la intervención, el punto de partida de las actividades fue el intercambio de ideas entre pares. El enfoque gramatical fue suplantado por el funcional, caracterizado por adoptar diferentes técnicas (transformación, reescritura, creación) para la generación de textos y por el procesual, cuyo énfasis recae en la composición a partir de una secuencia didáctica, utilizando recursos que favorezcan la creatividad (lluvia de ideas), las técnicas de estudio (esquemas) y la autorregulación (borradores, relectura).

La innovación demandó la organización de diferentes instancias. En primer lugar, se buscó despertar la motivación intrínseca de los alumnos. Para ello, se les comunicó la idea de construir una capsula del tiempo, que fuera sepultada en el patio del colegio. La cápsula albergaría los textos que los alumnos realizaron durante la innovación.

En segundo lugar, con la finalidad de generar los textos para la cápsula, se creó un taller de producción escrita, en el que los estudiantes desarrollaron sus textos y el profesor les ayudó a realizarlo. La modalidad de trabajo consistió en la presentación de una situación problema, que sólo podía zanjarse mediante la elaboración de un escrito.

La estrategia de la innovación fue estructuradas en tres actividades: un cuento, una carta y discurso argumentativo. Previamente a la redacción del texto, los estudiantes intercambiaron ideas y completaron guías de planificación textual, que funcionaron como andamiajes. La intención de las guías estuvo orientada a la internalización de la planificación y a la revisión de la escritura. Por consiguiente, con la progresión de las actividades se fueron disminuyendo los andamiajes, a fin de propiciar la autorregulación de los alumnos.

Temporalmente, la innovación abarcó cuatro semanas. Comenzó en la tercera semana de octubre de 2012, con la redacción de un texto narrativo: “El misterio de la casa de piedra”, que planteaba la necesidad de terminar un cuento, comenzado por un escritor penquista,

que desapareció misteriosamente en la Laguna Grande de San Pedro de la Paz, lugar que los alumnos habían visitado la semana anterior.

Durante la cuarta semana de octubre los alumnos trabajaron en la actividad titulada “Carta a ti mismo hacia el futuro”. Debieron imaginar que descubrían un buzón mágico en el colegio, que les permitía enviar cartas hacia futuro, más específicamente al año 2017. Los estudiantes redactaron una carta con el objetivo de entablar un diálogo con su yo del futuro, por consiguiente, ellos desempeñaron tanto el rol de destinador y como el de destinatario.

En la primera semana de noviembre tuvo lugar la actividad titulada “Yo y mi planeta”, que consistió en la redacción de un discurso argumentativo. Los alumnos vieron, a modo de ejemplo, el discurso que Severn Suzuki realizó ante la Cumbre de Medio Ambiente y Desarrollo de la Organización de Naciones Unidas. En esta ocasión, la redacción fue grupal, los estudiantes debieron imaginar que eran delegados de una organización medioambiental, que debía exponer un discurso ante el Congreso Nacional.

Finalmente, en la segunda semana de noviembre concluyó la intervención, lo que debía simbolizarse mediante la sepultura de la capsula del tiempo.

Resultados y discusión

Los resultados fueron analizados desde dos perspectivas. La primera buscó determinar el incremento de las competencias escriturarias de los educandos, es decir, corresponde a la evaluación del objetivo general que guía nuestro trabajo. Para ello, se emplearon dos instrumentos, por una parte una pauta de cotejo que nos permitió realizar un análisis de los progresos de los estudiantes, dentro de las diferentes etapas de la innovación. Por otra, se aplicó un post -test, consistente en la producción de un texto narrativo, a fin de contrastar los resultados con los obtenidos en el procedimiento análogo, efectuado en el diagnóstico.

El objetivo específico de desarrollar la escritura como un proceso compuesto por tres momentos, dados por la planificación, la realización del texto y la revisión, fue evaluado mediante la pauta de cotejo. Decidimos emplear este instrumento, a fin de evaluar la presencia o ausencia de ciertos indicadores en el hacer de los estudiantes. Los indicadores se establecieron a partir de la propuesta de Flower y Hayes (1996). La pauta de cotejo nos

permitió, además, comparar los resultados, entendidos como avances o retrocesos, en las diferentes producciones textuales que constituyeron la base de nuestra intervención.

Figura N° 1: Resultados pauta de cotejo.

Indicador	Redacción N° 1 Número de alumnos participantes: 14	Redacción N° 2 Número de alumnos participantes: 10	Redacción N° 3 Número de alumnos participantes: 13
1. Compartió ideas con compañeros	100%	100%	100%
2. Planificó la escritura	43%	70%	77%
3. Respetó la consigna y tipo de texto.	100%	100%	100%
4. Mantuvo los temas planteados en el borrador	78%	70%	92%
5. Escribió el texto definitivo	100%	100%	100%
6. Revisó el texto definitivo	7%	30%	46%

Con la finalidad de evaluar los restantes objetivos específicos, se aplicó a modo de post-test un análisis del corpus de textos narrativos conformados por la redacción de un cuento. Este procedimiento buscó contrastar los resultados obtenidos al final de la intervención, con el pre-test realizado durante el diagnóstico.

El contraste entre los porcentajes obtenidos en los indicadores de las diferentes dimensiones del pre- test y el post- test se evidencian mediante la utilización de gráficos de barras.

Figura 2: Dimensión tipos de textos y extensión

Figura 3: Dimensión construcción de significado

Figura 4: Dimensión aspectos formales del lenguaje

La segunda perspectiva de análisis de resultados apuntó a evaluar el impacto de la innovación en los participantes. Para ello, se utilizó una encuesta, que fue aplicada a los alumnos en un focus group.

El focus group otorgó una respuesta, prácticamente, unánime con respecto a la importancia de planificar los textos, mediante guías de planificación que funcionaron como andamiaje,

La encuesta se aplicó el 16 de noviembre de 2012 a un grupo de quince alumnos. De ellos, catorce consideraron motivante escribir a partir de una situación contextualizada, doce admitieron haber utilizado estrategias de planificación en su último escrito y quince argumentaron haber leído el texto una vez concluido el trabajo. Trece estudiantes admitieron haber integrado los contenidos curriculares a la generación de textos. Pero, únicamente tres educandos afirmaron estar seguros de emplear en el futuro, técnicas de planificación y de revisión de manera autónoma.

Conclusiones

La metodología utilizada permitió responder a la pregunta que guió nuestra innovación: ¿Cómo mejorar las competencias en producción de textos, en los alumnos de 7° básico, a partir de las orientaciones establecidas en los mapas de progreso? La implementación de una metodología ecléctica, producto de la combinación de diferentes modelos y enfoques teóricos, permitió mejorar las competencias de los alumnos. Se elaboró una estrategia, que se materializó en actividades orientadas a que los alumnos adoptaran el modelo de planificación y revisión textual, mediante guías de planificación. Asimismo, las actividades de redacción fueron desafiantes, ya que los alumnos debían resolver un problema o desafío, a partir de la generación de un texto. Finalmente, se incorporó a la producción de textos los

contendidos del currículum correspondientes a la unidad en curso, como una manera de enfocar integralmente el aprendizaje

En base a expuesto en el apartado análisis de resultados, podemos afirmar que la innovación alcanzó el objetivo propuesto. La pauta de cotejo evidenció el paulatino incremento de los indicadores, que dan cuenta de la utilización del modelo de composición, lo que resultó determinante para mejorar la escritura. En este punto, destacó el aumento de la planificación, que contrasta con un mesurado incremento de la revisión. El post-test demostró el logro de los objetivos específicos, a partir de la comparación con el pre-test, que evidenció un aumento significativo en todos los indicadores. Sin lugar a dudas, el alza es fruto de la instauración de un nuevo concepto de escritura, que dejó de ser considerada un producto para entenderse como proceso, lo que necesariamente demanda una práctica reflexiva.

A modo de cierre, queremos plantear que la innovación instaló nuevas interrogantes, factibles de ser abordadas por investigaciones futuras. En primer lugar, ¿podrá sostenerse la mejora en la escritura, si se abandona su práctica sistemática? Esta interrogante se vincula, directamente, con los procesos de autorregulación de los alumnos. En nuestra innovación nunca se abandonaron los andamiajes, por consiguiente, cabría preguntarse si los alumnos serán capaces de aplicar el modelo de composición sin ayudas externas. En base a los resultados arrojados por la encuesta, podemos prever una respuesta negativa, dado que sólo tres alumnos admitieron que utilizarán de manera autónoma las técnicas de planificación y revisión. Esta respuesta quizás se conecta con la necesidad de una práctica sostenida en el tiempo, a fin de que los alumnos puedan internalizar las estrategias de la escritura como proceso y no como producto, dejando de demandar ayudas externas.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003). “La resolución de problemas”. En: Revista Propuesta Educativa N° 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- Cassany D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. Gao, Barcelona.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2007). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill, México.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En: Textos en contexto 1 “Los procesos de lectura y escritura”. Buenos Aires, Lectura.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). Mapas de Progreso del Aprendizaje. Subsector Lenguaje y Comunicación Mapas de Progreso de Producción de Textos escritos. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). Programa de Estudio de Séptimo Básico: Lenguaje y Comunicación. Santiago.
- Rodríguez, M. (2007). El desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años. En: Paradigma, p 157-181.
- Sánchez, V. y Brozone, A. (2010). “Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula”. En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Vol.31, N° 1.
- UNESCO. Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. (2010). Grafica Andros, Chile.
- Woolfolk, Anita. (1999) Psicología Educativa. Prentice-hall, México.

Diseño de la ruta de apropiación e incorporación del uso de las tic en el pei. i. e cardenal aníbal muñoz duque de santa rosa de osos e i. e don matías de donmatías (Antioquia) (pp.140-149)

Adriana María Granda García, amgrandag@ucn.edu.co
Carlos Augusto Puerta Gil, cpuertag@ucn.edu.co
Facultad de Ciencias de la Educación
Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia
CIER OCCIDENTE - COLCIENCIAS

Resumen

El presente texto es el resultado de un proceso investigativo de innovación educativa a través de la articulación de las TIC en el proceso educativo en la básica y media académica, por lo que esta investigación le apuesta a establecer una ruta de uso de las TIC en el Proyecto Educativo Institucional – PEI de dos escuelas innovadoras del departamento de Antioquia, Colombia, a partir de la realización de un diagnóstico que permita el diseño de la ruta de apropiación de las TIC en el aula de clase desde la mediación en los procesos de enseñanza – aprendizaje – evaluación por las TIC.

Palabras clave: Pei, tic, apropiación, incorporación, diseño.

Introducción

Dentro de la propuesta de la UNESCO (2008) en su primera versión la cual fue revisada y actualizada en el 2011, se plantea desarrollar competencias en el uso y apropiación de las TIC (Tecnologías de información y comunicación) por parte de los docentes para dar respuesta a los avances tecnológicos y el uso de éstos en las diferentes labores del individuo y su desempeño en la sociedad. Es así como se ha incorporado el uso de las TIC en la formación docente desde los estándares planteados en el 2008 por la UNESCO, para potenciar estrategias que permitan la construcción de capacidades en los docentes para la formación de los estudiantes en el uso de las TIC. También para el uso de las TIC en el aula de clase existen políticas como los objetivos del desarrollo del Milenio (OMD), educación para todos (EPT), decenio de alfabetización de las Naciones Unidas (DNUA) y Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS). Estas políticas nacionales e internacionales surge de la reflexión en torno a cómo la escuela debe preguntarse acerca del saber circulante a través de las TIC que en cierta medida le han dado una dinámica diferente al acto educativo y están descentralizando la información, el saber y el conocimiento de cada disciplina. Al respecto Barbero (2011) expresa que “el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para expresarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita a nuevas sensibilidades y escrituras” (p. 24).

También vale destacar el informe IB y el informe NMC (New Media Consortium) Horizon 2012, el cual describe el uso las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje

tanto en educación superior como en primaria y secundaria. Y allí se especifica que el uso de las TIC está determinado por dos aspectos: el primero obedece al tipo de herramienta utilizada y la disponibilidad de conectividad y el segundo se relaciona con el manejo que los docentes hacen de las tecnologías. (Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S, 2012, p. 2). El informe de Situación Educativa de América Latina y el Caribe (2012) expresa que para dar cumplimiento a los seis objetivos de educación para todos los establecidos en el marco de acción de Dakar en 2000, expresa que “el desafío futuro es cómo lograr que –más allá del uso recreativo- los estudiantes latinoamericanos les den un uso con potencial educativo; esto supone capacitar mejor a los docentes para incorporar a sus prácticas de enseñanza estas nuevas tecnologías”. (p.11)

Paralelamente a estos informes, el gobierno Colombiano ha establecido lineamientos para el uso de las TIC en el sistema educativo como el Plan de desarrollo Nacional (PDN) 2010- 2014 “Prosperidad para todos” en el cual se establece la necesidad de fomentar una política educativa a partir de la “innovación” como guía de la ruta inicial de formación para los docentes, mediante la articulación de lo tecnológico con las prácticas pedagógicas en cada institución educativa y en sus currículos. El Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008- 2019 (PNTIC) propone que todos los colombianos usen y se apropien de manera eficiente y productiva de las TIC, para mejorar la inclusión y aumentar la competitividad al finalizar el 2019. (p. 3). Por ello, la importancia de Transformar el PEI de los colegios para el aprovechamiento de las TIC por estudiantes y docentes (Plan de gestión de TIC, p. 1).

En Colombia, los avances son significativos como lo informa el boletín de seguimiento a meta de gobierno de enero del 2014. Según este boletín, 6.003 docentes fueron formados en uso e incorporación de las TIC con fines educativos a finales del 2010. También se formaron directivos a través de la ruta de formación del Itinerario Temáticas del MEN, impactando en el 2013 a 150 instituciones educativas en relación al uso de las TIC. El MEN con proyectos como el plan de gestión y su impacto para el uso Educativo de las TIC, evaluación y auto -evaluación de gestiones, y el Programa para el Desarrollo de Competencias Básicas (PDCB)- MEN: La Trama de Saberes, continúa capacitando a los docentes a nivel nacional en el uso y apropiación de las TIC en el aula de clase. Tejiendo competencias, el cual le apunta a tres elementos significativos:

- El papel significativo según la intención que juega el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Construcción de saberes desde los hilos conductores en contexto, que toman sentido en la descentralización de cada una de las áreas por los actores del acto educativo: docentes- estudiantes - comunidad.
- La motivación y el interés de la trama de saberes tanto al interior del aula como fuera de ella.

Derivado de lo anterior este proyecto de investigación responde a la necesidad de establecer los fundamentos conceptuales, teóricos y prácticos en torno a la apropiación e incorporación de las TIC, que conlleven a enriquecer el PEI de las IE, Cardenal Aníbal Muñoz Duque de Santa Rosa de Osos y Don Matías (Antioquia) desde una reflexión analítica, reflexiva, crítica y propositiva desde los mismos actores de las IE, sin desconocer el Plan de Gestión de TIC y los lineamientos que allí se plantean a partir de las estrategias para alcanzar la calidad y la construcción de los indicadores de gestión.

Marcos de referencia

Proyecto Educativo Institucional- PEI

La Ley General de educación de Colombia(1994) en el artículo 73 señala que "el Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y país, ser concreto, factible y evaluable", por lo tanto el PEI se fundamenta desde el quehacer pedagógico, didáctico, currículos, planes de estudio, metodología, herramientas utilizadas en el acto educativo, actores involucrados y principios y fines de la IE, permitiendo potencializar los componentes de la Misión, Visión, modelo pedagógico, enfoque institucional, comunidad educativa, la región y la nación.

Brecha digital

En el Libro blanco sobre la educación y formación (Comisión Europea, 1995, citado en Gómez Pérez, 2004), en su texto las TIC en educación, nos interroga acerca de la brecha digital que está entrando al nuevo orden social de quienes pueden acceder y quienes quedan excluidos de la información, afirmando "que la sociedad del futuro será una sociedad del conocimiento y que, en dicha sociedad, la educación y formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. La cultura de los pueblos determinará su nivel económico". Y en esta misma línea Gómez Pérez (2004), complementa el aporte de la Comisión Europea al expresar que es necesario generar "un aprendizaje a lo largo de la vida", que trascienda la esfera de lo inmediato y pasajero.

Es entonces como la Formación en la incorporación de las TIC, por parte de los estamentos educativos es tarea prioritaria, que responde a generar cultura en relación con la comunicación digital (Sánchez, Puerta & Sánchez Ceballos, 2012, p. 37) a través de la creación de comunidad escrita, fortalecimiento de la comunicación digital y comunicación oral, apropiación de herramientas interactivas y generación adecuados y propicios de ambientes virtuales de aprendizaje y motores de búsqueda que permitan el uso adecuado de las TIC en el aula de clase.

Así mismo, en el PDE 2006-2016, "en el 2016, el 100% de las IE y municipios han renovado sus proyectos educativos en torno a la transformación de sus ambientes de aprendizaje con apoyo de las TIC, y tendrán bases para hacer uso ético y responsable de las mismas" (2012, p. 8-9).

Innovación educativa

Las nuevas exigencias que demanda la educación de hoy, en el marco del PDE 2006-2016 implica que las IE deben estar inmersas en los procesos de innovación pedagógica desde las prácticas docentes que se viven a diario en las aulas de clase de forma directa o indirecta. Tarazona-Méndez (2007, citado en Roldán, 2013, p. 1) plantea que la "innovación pedagógica supone la combinación y puesta en práctica de teorías, experiencias existentes e ideas, para generar un cambio en un determinado contexto educativo", esto lleva a reflexionar en la aplicación de las herramientas utilizadas en la práctica docente, ya que el texto digital permite nuevas lecturas de los conocimientos como lo describe Sánchez (2013, citado en Arias, 2013, p.7) al decir que "lo digital es el proceso de diseño, producción, valoración, interacción, publicación, edición y visibilidad de diversos contenidos, mediante el uso de las TIC", es decir, lo digital entra en el orden de lo virtual y el docente juega el papel de acompañante en el proceso educativo, por lo que lo virtual es la interrelación entre conocimiento y aprendizaje desde la mediación de las TIC. Así las TIC en el aula de clase son relevantes desde tres concepciones, según Arias (2013, p. 7)

- El campo de valoración de los dispositivos tecnológicos como herramientas de aprendizaje.
- El campo de la comprensión.
- El campo de la significación.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativa puesto que se parte de la premisa que el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados, dicho de otra manera el mundo es construido por el investigador con la comunidad (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2006, p.11). En este sentido la apropiación e incorporación de las TIC en el aula de clase es llevada a cabo por docentes que tienen sus propias didácticas y metodologías y estrategias de enseñanza. Por lo tanto, dicha realidad es aplicada por agentes educativos que tienen su propio patrón cultural (Colby, 1996, citado por Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2006, p.9), quienes tienen su propio modo de entender las diferentes situaciones y eventos de acuerdo a su sistema social – cultural –educativo.

Y por ello este estudio se apoya en la Investigación Acción-Participación - IAP, la cual según León y Montero (2006 citado por Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 706) es en el contexto social donde se investiga al mismo tiempo que se interviene. Sundín (2003, citado Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 706) expresa que la IAP se realiza para propiciar transformación y Lerma (2005) señala que la IAP tiene como objetivo producir conocimiento y sistematizar las experiencias para cambiar una situación social sentida como necesidad, mediante un proceso investigativo donde se involucra a la comunidad. (p. 76).

Las etapas que orientan el proyecto son: identificación del objeto de estudio diagnóstico, planteamiento crítico del problema y formulación del proyecto: Diseño de la ruta de apropiación e incorporación del uso de las TIC en el PEI en las I. E Cardenal Aníbal Muñoz Duque de Santa Rosa de Osos e I. E Don Matías de Donmatias (Antioquia).

Población- muestra- Áreas de gestión.

Resultados y discusiones

El Metaplan metodología de diagnóstico y moderación grupal

La técnica del Metaplan permite desde la IAP en un primer momento la reconstrucción de las vivencias o prácticas o conceptos en la apropiación e incorporación de las TIC en el PEI y en un segundo momento someter a discusión las experiencias desde la descripción, reflexión y análisis a partir de las gestiones - Guía 34 del MEN.

Holliday (2012), afirma:

(...) cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un “discurso” transformador, sino hablando del proceso realizado por sujetos sociales con capacidades de construir conocimiento crítico o, vinculado a dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrolla como un componente de la propia práctica- la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras. Esto se puede realizar a través de esfuerzos específicos investigativos, evaluativos o de sistematización de experiencias en la medida que están vinculados a los procesos y desafíos de la práctica social. (p. 59)

El Metaplan como técnica posibilitó la recolección de información con respecto a las fortalezas y dificultades en la apropiación de las TIC, teniendo en cuenta las fases de aprestamiento, diagnóstica y prospectiva para proponer soluciones a cada uno de los problemas o necesidades de la comunidad educativa, permitiendo un avance en la construcción del diagnóstico de la investigación.

Algunas observaciones son:

- ✓ Gestión Directiva: se evidencia avance en cuanto al uso y apropiación de las TIC en las instituciones, así como humanización y transformación de la práctica pedagógica. Pero es necesario mayor capacitación.
- ✓ Gestión financiera: considera que la sensibilización y la capacitación a nivel general sobre el uso adecuado de las TIC a toda la comunidad es necesario fortalecerlas.
- ✓ Gestión académica: la dificultad de la conectividad afecta la incorporación de las TIC por parte de la comunidad académica en el aula de clase.

- ✓ Gestión Comunidad Padres y Estudiantes: es necesario articular las TIC al currículo.

La educación en un contexto en el uso de TIC

En el proceso educativo, las IE se enfrentan al reto de un aprendizaje “*para toda la vida*”; lo que hace necesario establecer una lectura del contexto, el entorno y la realidad inmediata, para enfrentar las nuevas realidades de la sociedad en las prácticas docentes, como lo expresa la UNESCO (2004) “los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que hagan uso innovador de la tecnología”

El MEN propone un esquema con tres grandes ejes de política en materia de incorporación de las TIC en el contexto educativo para el mejoramiento de la calidad de la educación y la competitividad de las personas del país (MEN, 2008: p.3), las cuales son: acceso a la tecnología, acceso a contenidos y uso y apropiación de las TIC.

Por lo que esta etapa de la investigación permitió el acercamiento a las herramientas, los aplicativos e instrumentos de las TIC, para establecer parámetros de conocimiento, formación y manejo de las mismas, desde una mirada retrospectiva y prospectiva no sistemática. Hecho que conlleva a pensar en los planes de estudio y currículos desde la visibilidad y la articulación en cada área de desempeño o disciplina del conocimiento, desde:

- computador, conectividad, tiempos de uso,
- conocimiento y uso de las TIC,
- procesos de formación y capacitación en TIC.

Es entonces como la Gestión Directiva, Académica, administrativa financiero, potencia los aspectos de orientación (Gestión Directiva), currículo- prácticas- seguimiento (Gestión Académica) y soporte al trabajo institucional (Gestión administrativa financiero) llevando a que la Gestión de la comunidad: Estudiantes y padres de familia reconozca la pertinencia de las TIC en la IE.

Acercamiento a la apropiación e incorporación del uso de las TIC.

EL PNDE 2006 -2016 plantea la necesidad de “incorporar el uso de las TIC como eje transversal para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos” y además complementa la importancia de implementar mecanismos de seguimiento a partir del rediseño del PEI y planes educativos municipales (PEM) que incluyan el uso ético y pedagógico de las TIC, para mejorar los currículos orientados hacia los procesos investigativos, informativos y al desarrollo de inteligencias cognitivas, sociales y prácticas” (PNDE, 2006 -2016, p.6).

Desde estos lineamientos se planteó un acercamiento en relación a la apropiación e incorporación del uso de las TIC y las competencias que se deben generar desde la innovación con sentido en cada gestión en relación a la formación, las prácticas, las competencias en TIC, desde una mirada del aprendizaje significativo como lo propone Ausubel, el cual no puede ser producto del “ensayo y error”, sino que debe ser el resultado de la forma de enseñar de los profesores; la conformación de los currículos desde la estructura y el modo en que se produce el conocimiento y el contexto donde se desarrolla estos procesos (Ausubel, 1983). Por lo que toma relevancia y significado el papel de cada una de las gestiones que le dan sentido al PEI como los son la gestión: directiva, académica, administrativa y financiera para la construcción de propuestas para ser articulados o fortalecidos en la Gestión comunidad.

Conclusiones

La participación de los actores en el campo educativo desde cada área de gestión en correlación al acercamiento a los saberes circundantes en el contexto educativo de cada escuela innovadora, esencialmente, se relaciona en la dirección de qué procesos investigativos de formación o de reconocimiento se articulan en el medio llevando a la construcción de generalidades o particularidades en la cualificación del aproximamiento o la apropiación del conocimiento desde un discurso pedagógico a partir de las funciones no solo de la gestión académica o directiva, sino desde la escuela vista como una organización en la que cada miembro hace parte del engranaje de la “gestión escolar”.

El acercamiento a cómo se han vivido los procesos conceptuales y prácticas entorno a qué es investigación formativa fortalece, resignifica, trasforma, innova y establece estrategias de mejora, en cada uno de las áreas de gestión que servirán de puente entre la escuela, la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

Los Espacios de participación consensuados contribuirán al fortalecimiento de los semilleros de investigación, pero desde un diagnóstico de la realidad institucional, para la estructuración y diseño de un PEI que considere una estrategia coherente y pertinente con las exigencias y necesidades de la comunidad.

La investigación que se genera en el ámbito educativo es el de una investigación por un aprendizaje por descubrimiento, donde el asombro marca la línea de acción desde la comprensión como lo afirma Montoya & Pelaez (2013) y lo cual llevara a diseñar una ruta de apropiación e incorporación del uso de las TIC en las escuelas innovadoras del Cier Occidente.

Referencias bibliográficas.

- Arias Giraldo, J. M. (2013). Hacia una propuesta pedagógica y metodológica para la educación virtual asistida. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria
- Ausubel, D. Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de http://www.iprojazz.cl/intranet_profesor/subir_archivo/archivos_subidos/Aprendizaje_significativo.pdf
- Barbero, M. & Lluch, G. (2011). Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. Madrid: UNESCO y CERLALC. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201018023002.pdf>
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017. Austin, Texas: The New Media Consortium. recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/17021>
- Gómez Pérez, J. R. (2004). Las TIC en la educación. Consultado 10 de julio. Recuperado de: <http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>
- Guía 34. (2008) Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-177745.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª ed. México: McGraw Hill
- Jara Holliday, O (2012). SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN: APROXIMACIONES DESDE TRES ÁNGULOS. Educación global. (Número uno)(Pp 56 - 70) Disponible en <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Lerma, H. D. (2005) *Metodología de la investigación: propuesta proyecto y anteproyecto*. 2ª ediciones. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de: <http://www.iered.org/cmappserver/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1H1GMHSFS-1RHS5MF-1LQ>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Programa Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC .Programa estratégico para la competitividad .Ruta dausubele apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente Versión Marzo 31 del 2008 Recuperado de http://wikiplanestic.uniandes.edu.co/lib/exe/fetch.php?media=vision:ruta_superior.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012) Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312270.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Políticas curriculares. Recuperado de: http://www.sedboyaca.gov.co/descargas2008/Presentacion_CURR%20CDCULO_ESTANDA RES.pdf
- Montoya, J. , Peláez, L. (2013). Investigación Formativa e Investigación en Sentido Estricto: una Reflexión para Diferenciar su Aplicación en Instituciones de Educación Superior. p. 20-25 Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/entrecei/article/viewFile/1611/pdf>
- Plan de gestión. Itinerario de TemáTICas para Directivos Docentes. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-193572_marinillapdf.pdf
- Plan Decenal de Educación 2006-2016. (2007) Disponible en http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf
- Plan Nacional de Educación 2010-2014. “Prosperidad para todos” Disponible en http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_71/recursos/01_general/30072014/plan_desarrollo_nacional.pdf
- Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2008 - 2019) Recuperado de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/repositorio%20de%20recursos/Plan%20nacion>

[al%20de%20tecnologias%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20telecomunicacion.es.pdf](#)

- Presidencia de la República con el Departamento Nacional de Planeación –DNP. Oficina Asesora de Planeación y Estudios Sectoriales. Sistema de seguimiento a metas de Gobierno SINERGIA. SISMEG. Recuperado de http://issuu.com/colombiatic/docs/boletin_de_seguimiento_enero_6-2-14
- Programa para el Desarrollo de Competencias Básicas (PDCB)- Ministerio de Educación Nacional- MEN: La Trama de Saberes. Tejiendo competencias. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3038.html>
- Proyecto de investigación DISEÑO DE LA RUTA DE APROPIACIÓN E INCORPORACIÓN DEL USO DE LAS TIC EN EL PEI. I. E Cardenal Aníbal Muñoz Duque de Santa Rosa de Osos e I. E de Don Matías de Donmatías (Colombia - Antioquia). FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE. 2013-2015. CIER OCCIDENTE. Recuperado de http://www.campusvirtualgitt.com/comunidadredco/sites/default/files/disen%C3%B3_de_la_ruta_de_apropiacion_e_incorporacion_del_uso_de_las_tic_en_el_pei_i_e_cardenal_anibal_munoz_duque_de_santa_rosa_de
- Roldán López, N. D (2013). Editorial. Innovaciones pedagógicas y TIC: retos para una sola educación. Revista virtual Universidad Católica del Norte (39). Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/issue/view/34/showToc>
- Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C.A y Sánchez Ceballos, L. M. (2012). Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria
- UNESCO. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. UNESCO. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>erencias bibliográfica.
- UNESCO. (2004). Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Una educación para todos 2015 http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/resumenejecutivoinforme2015.pdf

Diseño de un Modelo educativo integral para la inclusión social en México (pp.150-162)

María del Socorro Tapia, mstapia@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la
Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL
Pátzcuaro, Michoacán, México

Resumen

Bajo el enfoque teórico-metodológico de la intervención socioeducativa (aprendizaje formal & aprendizaje informal), se construyó un modelo Integral para la Inclusión social como estrategia medular para la vinculación entre la escuela, familia y comunidad. Con su frase distintiva “Inclusión social para el desarrollo educativo” se hace alusión a una formación integral en donde niñas, niños, jóvenes y adultos, transitan de una situación de vulnerabilidad (educativa, económica y social) hacia el empoderamiento individual y colectivo de sus conocimientos y saberes, con la intención de acceder a una igualdad de oportunidades educativas, y así intervenir y participar activamente en las diferentes esferas de la sociedad. Conceptualmente, el modelo integral se distingue por una estructura base que comprende ámbitos de intervención, actores y ejes temáticos. Operativamente aplica una estrategia de intervención por áreas y modalidades de formación y capacitación, brindando atención a escuelas de educación básica, buscando promover la integración de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos. En su aplicación de intervención en por lo menos dos ciclos escolares, se ha logrado desarrollar una serie de talleres formativos para docentes, autoridades educativas y padres de familia, junto con la generación de materiales educativos destinados para esta formación integral, con notable demanda en las escuelas de educación básica en algunos estados del país. Es función primordial que toda acción educativa debe hacer que las personas sujetas de formación, desarrollen la capacidad de aplicar el conocimiento adquirido en situaciones prácticas de la vida cotidiana. Para explicar esta correlación, es necesario analizar determinados aspectos de conexión entre aprendizajes formales en la escuela y aprendizajes informales que se dan en el hogar, para desde ahí diseñar las estrategias educativas que habrán de propiciar la calidad educativa a la que se aspira en las escuelas de la educación básica.

Palabras clave: Inclusión social, modelo integral de intervención, integración de padres.

Introducción

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, (CREFAL) como organismo internacional preocupado por la equidad y justicia social, refrenda su compromiso al ofertar una educación intergeneracional con niñas, niños, jóvenes y adultos, para sumarse a la tarea de enfrentar los desafíos por igualar las condiciones de cobertura y calidad de la educación.

En esta iniciativa es menester generar condiciones para la mejora en la infraestructura; eficientar el desarrollo y profesionalización docente para garantizar la eficacia de los

aprendizajes en el aula; promover la participación social de los padres de familia y de diversos actores involucrados con la educación. En suma, apuntalar la educación obligatoria en México para generar escuelas autónomas que garanticen el máximo logro de los aprendizajes de los educandos.

El “marco” institucional de la inclusión educativa

Uno de los problemas centrales en que se encuentra el debate no sólo de la educación, sino del desarrollo y desempeño de las políticas públicas, es el estado de analfabetismo en que se encuentran millones de personas, al que se suman también otros millones de personas consideradas alfabetizadas, pero que no alcanzan a desarrollarse adecuadamente en sus ámbitos de competencia como el laboral por ejemplo.

El analfabetismo parental es uno de los factores que incide negativamente sobre la autoestima, la vida escolar y el aprendizaje de niños y niñas en sectores pobres. Los modernos esquemas de competencia entre escuelas a partir de sus resultados escolares, asociados a incentivos según el “desempeño” de los profesores y/o el de las escuelas, están contribuyendo a una situación que era predecible: la escuela pública –ya no sólo la privada– está seleccionando a los estudiantes, a fin de asegurar buenos resultados escolares y, de ese modo, los incentivos y premios asociados a estos. (Torres, 2002, p. 7).

En la coyuntura de las recientes reformas educativas en el Sistema Educativo Mexicano, hacia finales del 2011 surgió en el CREFAL una línea de atención educativa que se inclinó por repensar la educación de adultos hacia una fusión integral de intervención educativa que encuentra sustento en la vinculación de aprendizajes formales, no formales e informales, en razón de tres ámbitos concretos de acción: familia, escuela y comunidad.

En medio de un contexto de rezago educativo⁸, el CREFAL promovió la operación piloto de uno de los proyectos interinstitucionales de mayor impacto: el Programa Aprendizajes en Familia (PAF). Como parte de su instrumentación, la investigación que acompañó al programa, encontró un camino fructífero de experiencias que permitieron traducir situaciones adversas en condiciones posibles para mejorar el proceso educativo a partir de la vinculación de los conocimientos y saberes de la vida cotidiana, con los aprendizajes propios de la educación formal.

8

Según cifras estimadas por el INEA (al 31 de diciembre de 2012) en México existe una población de 83, 994, 523 con 15 años y más; de los cuales 5,135,375 son analfabetas; 19,258,973 no terminaron la primaria y 16,944,578 no concluyeron la secundaria, lo que arroja un total de 32,338,926 personas en rezago educativo.

La construcción de un modelo de intervención: PAF

Bajo el paradigma del *Aprendizaje a lo largo de la vida*, el desarrollo de la investigación, comenzó por concebir la noción de modelo educativo, como el conjunto de prácticas pedagógicas que centran su atención en el sujeto que aprende, creando las condiciones necesarias para un desarrollo integral basado en competencias; hecho que puede llevarse a cabo bajo la promoción de una educación continua para aprender a aprender a lo largo de la vida.

Rosa María Torres (2002) hace una crítica a la educación tradicional institucionalizada proponiendo un enfoque holístico e inclusivo que describe de la siguiente manera:

Niños, jóvenes y adult@s viven, crecen y aprenden juntos, unos de otros, en el hogar, en el seno del grupo familiar, en instituciones de enseñanza y aprendizaje, en comunidades y sociedades reales. Todos ellos son alumnos, tienen necesidades básicas de aprendizaje insatisfechas y aprenden a lo largo de toda la vida. La necesidad de contar con un modelo de educación inclusivo, en el que no se les pida a las familias, las comunidades y las naciones que “escojan” entre niños (el futuro) y adult@s (el presente), o que decidan qué segmento de la población desean educar [...] (p. 20).

En los dos años de operación piloto del PAF (2011-2013), la investigación denotó los aspectos centrales para la integración de un modelo de atención:

- a) en lo educativo, con la promoción de ambientes propicios para el aprendizaje dentro y fuera del aula;
- b) en lo social, a través del fomento prácticas significativas como la autogestión, el liderazgo transformacional y el desarrollo humano, y
- c) en lo político, con la gestión de una mayor participación social y comunitaria que reditúa en un trabajo colaborativo e incluyente que emerge de la escuela hacia las familias y sus comunidades.

Desde esta perspectiva, hacia el 2012 se crea la línea de investigación *Modelos educativos en el marco del aprendizaje a lo largo de TODA la vida*; que en tres fases de investigación (diagnóstico, diseño e implementación) llevo al diseño de un modelo educativo integral como propuesta de formación transversal en intervención educativa para docentes y autoridades educativas; madres, padres y tutores; autoridades municipales, líderes comunitarios y personas jóvenes y adultas en la comunidad.

Con el propósito de brindar las herramientas necesarias para el desarrollo potencial del aprendizaje informal, hacia una mejora en el aprendizaje formal que se vive en las escuelas de educación básica, la tercera fase de la investigación logra concretar en el 2013 el inicio

de la aplicación del *Modelo de Inclusión para el Desarrollo Educativo*, que en su base teórica-conceptual contempla dos enfoques: intervención socioeducativa y comunicación pedagógica.

Este desarrollo científico-académico para la consolidación del modelo integral, contempla la instrumentación de productos estratégicos que responden a la satisfacción de necesidades educativas específicas de grupos focales permeados por el rezago educativo, los altos niveles de pobreza y la marginación social, entre otros aspectos.

La definición como modelo de intervención educativa

Esta estrategia integral de intervención socioeducativa aún en proceso de aplicación, se circunscribe como un modelo en construcción destinado a promover la inclusión social de la familia, escuela y comunidad, vía la consecución de un desarrollo educativo integral en donde niñas, niños, jóvenes y adultos, transitan de una situación de vulnerabilidad (educativa, económica y social, principalmente) hacia el empoderamiento individual y colectivo, con conocimientos y saberes que los lleven a acceder a una igualdad de oportunidades educativas y sociales que les permitan conocer, reflexionar, intervenir y participar efectivamente en las diferentes esferas de la sociedad.

En la vertiente de intervención socioeducativa, el modelo integral se define como:

- Una estrategia de formación intergeneracional (niñas, niños, jóvenes y adultos) en apoyo a la educación básica.
- Un puente para la vinculación del aprendizaje formal e informal que genera procesos y ambientes de intervención socioeducativa.
- Una vía de interlocución que favorece la participación social entre la familia y la comunidad con otros sectores asociados.
- Un mecanismo de intervención que articula escuela, familia y comunidad.
- Un sistema que genera procesos de autogestión y autonomía en escuelas con rezago educativo y marginación social.

Desde la perspectiva de la comunicación pedagógica, el modelo integral se plantea como reto educativo:

- La construcción de ambientes educativos para un mejor y mayor acceso del conocimiento, que tengan como propósito favorecer la continuidad en la aplicación de los aprendizajes entre la escuela y la vida cotidiana con la familia y la comunidad.
- La formación de actores educativos en la aprehensión de estilos flexibles de comunicación que los lleve a interactuar de manera eficiente con los beneficiarios – agentes educativos-, mediante un efectivo desarrollo de su potencial cognitivo, afectivo y conductual para la educación.

- La implementación de estrategias de intervención que, desde el ámbito escolar, propicien el involucramiento de jóvenes y adultos integrantes de las familias y las comunidades locales, en el ejercicio de una educación que trasciende a las aulas.

Estructura y herramientas de intervención del modelo

El modelo integral tiene una estructura base que se define por componentes, ámbitos de intervención, actores y ejes temáticos. Con una estrategia de atención por áreas y modalidades para la formación, asesoría y capacitación, busca propiciar un primer perfil de facilitador como actor o agente educativo, para que durante la aplicación, actúe como mediador en la intervención con niñas y niños, quienes vienen siendo los beneficiarios secundarios en este modelo.

Los ejes temáticos son el marco pedagógico que por sí mismos y en articulación, buscan propiciar dinámicas significativas en donde alfabetizar, implica construir procesos de aprendizaje que aluden a la capacidad de interacción de los sujetos de intervención:

- El *fomento de la lectoescritura* se enfoca en el carácter intergeneracional de la familia para demostrar que, letrados y no letrados, pueden generar juntos procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido y significado social.
- Con el *fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje*, se pretende exaltar el aprendizaje transformacional y la participación social, con dinámicas que trascienden los muros del aula y la propia escuela, en beneficio de los educandos hacia la mejora del logro educativo.
- La *construcción de comunidades letradas*, implica que desde la comunidad local se organicen grupos de personas interesadas en un aprendizaje integrador que los coloque como líderes educativos y comunitarios, como una vía para la mejora su condición de vida a partir de sus formas de convivencia, organización, cultura y lengua propia.

Estos ejes temáticos son los puntos de convergencia de un aprendizaje integral que se matiza en cuatro categorías de herramientas de intervención que consisten en:

- Mapeo de aprendizaje para la intervención socioeducativa: caracteriza las seis áreas de atención –componentes- que articulan los procesos de aprendizaje –formal, no formal e informal- en los ámbitos de intervención –escuela, familia y comunidad-, a partir de los tres ejes temáticos que comprende la propuesta de comunicación pedagógica.
- Formación integral de actores y agentes educativos: Plan estratégico orientado a la formación de actores y agentes educativos en dos etapas: certificación de facilitadores para la intervención y certificación de actores y agentes educativos en ámbitos de intervención.
- Recursos educativos para la formación: serie educativa de tres cuadernillos, dedicados a la sensibilización para el desarrollo del aprendizaje entre niñas, niños, jóvenes y adultos, en ambientes de intervención socioeducativa.
- Recursos didácticos para la intervención: Colección de 12 series didácticas en 36 paquetes integrados por una guía de actividades, una antología con glosario de

términos, un juego didáctico para trabajar el ámbito familiar y comunitario; más un cuaderno de trabajo en los que están dedicados a la intervención desde la escuela.

Metodología y método de intervención educativa

El modelo integral está destinado para que instancias del gobierno federal, estatal y municipal en sinergia con autoridades educativas y escolares; brinden un panorama pedagógico que fortalezca a la calidad en la educación básica, mediante una formación integral en intervención socioeducativa que involucra la participación activa y dinámica de jóvenes y adultos desde otros ámbitos como la familia y la comunidad.

Transitar de un modelo educativo integral, hacia una estrategia de intervención educativa que articule los procesos de aprendizaje formal de la escuela y los procesos de aprendizaje informal en la familia, implica desarrollo de una metodología base que sustente potencie estrategias específicas, las cuales tienen que repercutir en un proceso recursivo de enseñanza y aprendizaje, entre los ámbitos de la escuela y la familia, como los espacios y contextos primordiales de referencia para la acción de la intervención.

Esta estrategia de intervención en la modalidad de taller propicia la reflexión sobre las condiciones en que la lectura, escritura y pensamiento matemático, se construyen día a día mediante la convivencia y el “quehacer” en el contexto de la casa familiar. Los participantes logran sensibilizarse en la manera en cómo es que sí pueden apoyar en el desarrollo del aprendizaje, aún sin tener conocimientos básicos de lectoescritura.

En un espacio de cuatro horas, los participantes en el taller analizan 10 principios básicos para el aprendizaje desde el hogar, como *Conversar para aprender, Dialogar para resolver problemas, Respetar nuestra ideas, Acercarnos a la escuela*, entre otros. Apoyados con un material impreso coeditado entre el CREFAL y la Secretaría de Educación Pública, desarrollan herramientas guía que los llevan a comprender su función educativa primaria en el hogar, en vinculación con los procesos de aprendizaje que se generan en el aula; en una dinámica de colaboración reflexionan las condiciones en que se construyen las prácticas de lectura, escritura y matemáticas en la vida cotidiana, logrando sensibilizarse en el “cómo” del hecho educativo, aún sin saber leer o escribir; siendo éste último, la parte más significativa y enriquecedora del proceso de intervención durante los talleres.

Resultados de la intervención educativa

Los 10 quehaceres de nuestra familia inició a principios del 2013, proyectándose en la práctica como la primera estrategia de intervención educativa del modelo integral que a lo largo de 18 meses ha atendido a 3, 000 personas en entidades como Coahuila, Durango, Guanajuato, Guerrero y Michoacán; con la aplicación de 65 talleres en donde el 30% de los participantes formados han sido padres de familia, 60% docentes y 10% niñas y niños que llegan a tener una intervención especial y complementaria, haciendo que la experiencia sea una muestra del nivel de empoderamiento de conocimientos y saberes que se generan en la vida cotidiana. Padres, madres y tutores que no saben leer y escribir, redescubren el valor de sus capacidades para apoyar a sus hijos e hijas en su proceso de formación básica.

La siguiente tabla concentra los aspectos más relevantes de la dinámica de formación, como evidencia cualitativa de la intervención en los talleres:

Experiencias de intervención educativa

Quehacer	Situación detonante	Dinámica de intervención	Refuerzo de intervención	Aprendizaje evidenciado
1. Conversar para aprender	“... pregunto que hizo durante el día, regaño sin conocer sus problemas, por mis preocupaciones no escucho lo que me quiere decir”	<i>¿Cómo conversamos?:</i> representación a cargo de los participantes, sobre un diálogo cotidiano entre una madre o padre con sus hijos.	Una conversación debe darse con confianza, respeto y sin prejuicios por parte de los padres de familia.	Necesidad de cambiar la actitud de padres y adultos autoritarios, para convertirse en personas capaces de orientar y acompañar.
2. Confiar en nuestra capacidades	“Si confío en ellos, pero mis hijos no lo saben”	<i>La isla solitaria:</i> los participantes identifican las cualidades y aptitudes de las personas cercanas en su entorno familiar y comunitario.	La demostración de afecto, reconocimiento y confianza hacia el otro, potencia la construcción de autoestima y convivencia sana.	Importancia de brindar una atención afectiva de calidad para un buen desarrollo personal y rendimiento efectivo en el aprendizaje.
3. Leer para aprender juntos	“Leer es comprender textos escritos”	<i>Y para ti ¿qué es leer?:</i> los participantes aportan su definición de leer con base en su rol de vida, aún sin saber leer y escribir.	Los procesos de lectura en la vida cotidiana, no sólo dependen del aprendizaje convencional de la capacidad para leer y escribir.	Valoración de los saberes y conocimientos que se construyen por experiencia en la vida cotidiana y su aportación enriquecedora para el

4. Comprender para aprender	“las sumas y restas no las enseñan como yo las aprendí”	<i>¡El orden de los factores no altera el producto!</i> : los participantes describen el uso que hacen de los procesos matemático en su vida cotidiana, aún sin saber leer y escribir.	Los procesos matemáticos en la vida cotidiana posibilitan el desarrollo de aptitudes para la comprensión, razonamiento, comparación, entre otras habilidades básicas para el aprendizaje.	aprendizaje formal.
5. Dialogar para resolver problemas	“Mis problemas me abruman porque no veo solución”	<i>“Un problema es problema, porque tiene solución”</i> : Los participantes testimonian la manera en cómo asumen asuntos laborales y familiares como personales (sólo me ocurre a mi).	El diálogo es un acto progresivo que se caracteriza por la observación, el sentimiento, la prudencia, el optimismo, la creatividad y toma de decisiones.	Comprensión de que el aprendizaje tiene diferentes formas de construirse por lo que es importante saber escuchar, ser tolerante y tener un alto grado de comprensión hacia quienes están en proceso de formación.
6. Establecer mejores hábitos de estudio	“No tengo tiempo para ayudar en las tareas de mis hijos”	<i>Tiempo dedicado a los hij@s ¿cantidad o calidad?</i> : Los participantes comparan la cantidad de información y tiempo de duración de los mensajes comerciales en tv y radio.	Los mejores hábitos se aprenden con constancia y disciplina sin mediar rigurosamente la cantidad de tiempo de dedicación.	Importancia de romper con esquemas e ideas preconcebidas sobre la atención de calidad que requieren los hijos en el hogar y los alumnos en la escuela.

7. Desarrollar autonomía en el aprendizaje	“Por mi instituto de cuidar y proteger caigo en la sobreprotección”	<i>El ciego y el Lazarillo:</i> representación en parejas para sortear un camino de obstáculos con la ayuda de un guía.	La autonomía en el otro se construye con una sólida confianza que inicia con uno mismo.	Importancia de que el otro aprenda a desarrollar sus capacidades, habilidades y conocimientos con el acompañamiento y orientación debida.
8. Respetar nuestras ideas	“Sin darme cuenta, descalifico antes de escuchar”	<i>... es un niño, qué sabe:</i> Los participantes comparten en grupo diferentes anécdotas de convivencia con sus hijos.	Las actitudes que se aprenden en la infancia, determinan la personalidad y carácter de los adolescentes y adultos.	Apertura de diálogo compartido sabiendo escuchar al otro, permitiendo desarrollar su derecho de expresarse sin ser juzgado.
9. Colaborar con otros	“en mi casa cada quien hace sus deberes”	<i>Plantemos un árbol:</i> Los participantes se organizan en equipo para planear los pasos para plantar un árbol, aportando cada quien sus conocimientos en el tema.	En el trabajo en equipo se reparten actividades, en el trabajo colaborativo se comparten conocimientos y se aprende en acompañamiento.	Oportunidad de abrirse a posibilidad de aprender del otro.

10. Acercarnos a la escuela	“No tengo tiempo para ir a la escuela de mis hijos”	<i>Ensayando juntos la participación:</i> Los participantes arman figuras de tangram representado los valores que deben caracterizar un ambiente escolar con la inclusión de los padres de familia	La sana convivencia en la escuela se ensaya y aprende desde el hogar.	Reconocimiento de que la sabiduría, experiencia, seguridad, protección, libertad, diálogo, fortaleza, confianza, entre otros valores, son los que acercan a la escuela con la familia.
-----------------------------	---	--	---	--

Como estrategia de intervención del modelo integral, *Los 10 Quehaceres de nuestra familia* promueve la participación social de padres de familia en los procesos educativos de sus hijas e hijos, con dinámicas de aprendizaje que se comparten con docentes y autoridades educativas, quienes mediante un clima de reflexión y experiencia compartida, asumen cada uno su rol educativo para hacer de la escuela un espacio de convivencia armónico que garantice las condiciones de aprendizaje para que niñas y niños permanezcan con óptimo desempeño en sus aulas hasta la conclusión de su formación básica.

Discusión

Ante estos primeros resultados de intervención socioeducativa:

- La familia ¿está preparada para retomar la responsabilidad primaria educativa con sus hijos?
- La escuela ¿está preparada para compartir su misión educativa?
- ¿Qué hace falta para que ambas instancias se pongan de acuerdo en esta tarea constitucional?
- ¿Qué debe redefinirse en las políticas educativas para lograr la inclusión social?

La investigación como práctica en el análisis científico de los temas expuestos, está aportando suficientes evidencias de que escuela por sí sola no puede atender la formación integral de los ciudadanos; la familia por su parte, si bien es imprescindible; tampoco es suficiente para formar a un individuo para hacer frente a las demandas de la sociedad

multifacética que caracteriza nuestro tiempo. Es importante generar los mecanismos que lleven a una vinculación más cercana entre estos ámbitos en que se desempeñan cotidianamente los niños y jóvenes que están el proceso de formación.

Referencias bibliográficas

- Cassany Daniel. (2009). *Para ser letrados; voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Ibérica. 2009.
- González M., Laura (1999) “*Metodología para la construcción de un modelo de comunicación educativa en el aula*” en Revista electrónica Razón y Palabra. Num. 13, año , Enero- Marzo. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/metod13.html>
- Chavarría Olarte, Marcela. (2011). *Cómo coordinar la educación entre padres y profesores*. México: Editorial Trillas.
- Longwrth Norman. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica; transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- Ortiz Casallas E.M. (s/a) “Escuela, comunicación y pedagogía crítica”. Revista EDU-FISICA grupo de investigación Edu-Física. Recuperado de <http://www.edufisica.com/Revista%205/escuelacritica.pdf>
- Rubio Moreno Juan. (2010) *Aprender a aprender: el aprendizaje a lo largo de la vida*. Mijas Costa. I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias Básicas y Modelos de Intervención en el Aula. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/juanrubio.pdf>
- Tapia, María del Socorro. (2012) *Los 10 quehaceres de nuestra familia. Una guía para padres, jóvenes y adultos que impulsan el aprendizaje de las niñas y niños en la familia*. México: CREFAL/SEP
- Torres, Rosa María. (2002) *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Fronesis. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/documentacion_complementaria/10_rosamariatorres_aprendizajealolargodelavida.pdf

Educación intercultural en México: ¿Qué dicen los/las actores clave? (pp.164-173)

Graciela Cortés Camarillo, cortescamarillo@hotmail.com

Leyla Gisela Leo Peraza, giselaleop@gmail.com

Secretarías de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, México

Resumen

México es reconocido en su constitución como un país pluricultural y pluriétnico; en Yucatán, aproximadamente el 30 % de la población es indígena. Por ley, todos los niveles de gobierno están obligados a “Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en el la nación”. Este trabajo presenta los avances de una investigación cuyo propósito es conocer las concepciones sobre la educación intercultural de los/las participantes clave en el proceso educativo. Los resultados permitirán valorar la forma como un modelo pedagógico está siendo conceptualizado por los actores clave: docentes, padres/madres y niños/niñas. El trabajo se llevó mediante un diseño etnográfico. Se realizaron observaciones en el contexto y en el aula de una escuela indígena unitaria. Entrevistas a un padre y una madre de familia, al docente (que también es director de la escuela); a un niño y a una niña. El modelo pedagógico intercultural planteado en el Plan de estudios vigente en México es muy distante de las concepciones que los y las participantes clave tienen de él. Diversos factores contribuyen a la conceptualización del modelo pedagógico intercultural. Los y las participantes claves tienen diferentes formas de describirlo. Conceptos fundamentales del modelo están ausentes en estas visiones. Los resultados de este trabajo hacen un llamado a los administradores educativos así como quienes formulan las políticas públicas para escuchar las voces de los/las participantes clave. Ellos y ellas tienen experiencias fundamentales para valorar este modelo pedagógico y sus posibilidades/limitaciones como una estrategia para la atención de un grupo poblacional históricamente excluido y en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: Diversidad cultural, educación intercultural, diseño etnográfico, modelo pedagógico intercultural.

Introducción

México es definido, en su constitución, como un país pluricultural y pluriétnico. El estado de Yucatán es reconocido por ser heredero de la gran civilización Maya. De acuerdo con el INEGI (2010) registra una población maya hablante de 553,484 personas, lo que corresponde aproximadamente, al 30% de su población total. La población maya sigue siendo una proporción muy importante de la población total, y es portadora de

conocimientos y filosofía que contribuyen a la cultura e identidades locales; lo cual indica una clara necesidad de promover una educación que promueva el respeto y la valoración de la lengua y cultura maya; es decir, la interculturalidad.

Por ley, todos los niveles de gobierno están obligados a impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en el la nación. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), tiene la responsabilidad de atender a la población indígena del país; en cada estado existe una oficina correspondiente. Aunque no todos los niños y niñas maya hablantes asisten a escuelas de este subsistema, quienes lo hacen están en posibilidades de recibir una educación culturalmente pertinente. La forma como este proceso es llevado a cabo desde que concepciones, puede ser definitivo para que se logren o se obstaculicen los objetivos de la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe.

De acuerdo con el INALI (2009) la lengua maya peninsular es la segunda lengua originaria de México de acuerdo con el número de hablantes. Con la lengua, se reconoce también una cultura definida claramente con una historia compartida. En este marco, vale la pena plantearnos algunas reflexiones: ¿Estamos preparando a los niños y a las niñas para enfrentar los retos que la sociedad contemporánea les ofrece? ¿Los saberes ancestrales están siendo valorados y sobre qué principios ético-pedagógicos? ¿Qué está sucediendo con los procedimientos de enseñanza aprendizaje de los docentes? ¿Qué edificio ético-pedagógico posee el docente para enmarcar la atención de las complejas necesidades de aprendizaje de las actuales generaciones de niños y niñas mayas de Yucatán?

En la historia reciente de México, podemos reconocer avances fundamentales en los esfuerzos para promover un desarrollo social y económico más equilibrado. Sin embargo, también hay que reconocer que quedan muchos desafíos por enfrentar. Por mencionar algunos, la diversidad lingüística y cultural de país (11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes), aunado a los contextos difíciles en los que viven y se desarrollan las familias de los niños y las niñas, la histórica marginación en la que se han desarrollado y las condiciones en las que se ofrece el servicio educativo.

Este proyecto se orienta a generar información que recopilará las voces de los actores sociales clave: padres/madres de familia, niños/niñas y docentes en un estado con una presencia indígena muy importante en un tema crucial para la oferta de educación intercultural bilingüe (EIB).

Aunque la EIB ofrece una plataforma filosófica y pedagógica que pretende atender con calidad, equidad y pertinencia la complejidad que se mencionó antes, actualmente se dispone de muy poca información empírica que pueda servir como base para analizar los procesos educativos y sus resultados. Rescatar las concepciones de las personas participantes, escuchando sus palabras permitirá revisar la propuesta vigente.

Método

El estudio que se realiza se lleva a cabo mediante la metodología etnográfica. Se valoran las perspectivas que expresan los actores que están involucrados en un proceso de educación formal que declara enmarcarse en los principios pedagógicos de una educación intercultural y bilingüe. La cantidad de informantes, genera oportunidades de ahondar en la información que se comparte. Enfocar el estudio a la perspectiva de los actores clave del fenómeno educativo tiene no sólo un sentido metodológico sino también un sentido ético. Son ellos/ellas quienes protagonizan este proceso, aportan y reciben directamente los impactos; valorar sus concepciones y aspiraciones es crucial para un sistema educativo que se pronuncia por la equidad y la justicia social base de un sistema de gobierno democrático.

Las personas que participan en este estudio pertenecen a tres grupos: docentes, padres/madres de familia y niños/niñas. Fueron seleccionados por su deseo de colaborar, permitiendo así recolectar información de calidad y en profundidad. El grupo estuvo integrado por un docente que además de ser profesor de todos los grados, también fungía como el director de la escuela; un niño y dos niñas de sexto grado; un padre y una madre de familia cuyos hijos/hijas están en 5° o 6° grado. La permanencia en el campo fue de siete meses, de enero a julio de 2014.

La recolección de la información se llevó a cabo mediante observaciones en el aula (participante y no-participante) y entrevistas a cada uno de los actores educativos que integran la muestra. Para el analizar la información se siguió el proceso de análisis de información propuesto por Miles y Huberman (1994) que consiste primero en la reducción de la información; segundo disposición y transformación de información, y por último ensamblaje de nuevo los elementos para reconstruir un todo estructurado y significativo.

Resultados

El estudio se realiza en una comunidad pequeña del estado de Yucatán, en México. Se encuentra a 30 kilómetros de la capital del Estado. De acuerdo con el INEGI (2010), cuenta con una población de 155 habitantes, 76 hombres y 79 mujeres. Aunque cerca de la capital del estado, carece de servicios de salud, y transporte. En educación, dispone de un jardín de niños y una primaria multigrado, unidocente que pertenece al sistema de educación indígena. El profesor atiende todos los grados de educación primaria, de primero a sexto; sólo tiene un aula y allí enseña todos los grados. En el grupo hay 28 estudiantes entre 6 y 14 años, 15 niños y 13 niñas. La observación inició a la mitad del ciclo escolar.

El primer día que se observó, el maestro le dijo al grupo: “ahora a los chiquitines les vamos a decir chan paalal y a los grandes nojoch paalal; ahora desaparecen los chiquitines y ahora son chan paalal” (Diario de campo 28 de enero de 2014). Probablemente el maestro estuviera preocupado por la observación porque a pesar de dar esta instrucción, durante el resto del ciclo escolar se olvidó de los nombres en maya y siguió utilizando chiquitines y los grandes, para hacer la diferencia entre los niños y niñas de los grados de 1º, 2º y 3º con los de los grados 4º, 5º y 6º. Los lineamientos de la DGEI orientan al maestro a organizar la enseñanza de la lengua maya a partir de las prácticas sociales del lenguaje. Sin embargo, no se observó un trabajo sistemático, sino más bien ocasional.

El curriculum para las escuelas de educación indígena indica que en los primeros grados, el maestro debe ofrecer las clases en la lengua originaria del lugar, en este caso el maya. Conforme se avanza en la escuela, va disminuyendo el uso de la lengua materna hasta que en sexto grado, se trabaja exclusivamente en español. Lo que se espera es que los niños y

las niñas indígenas sean bilingües. Sin embargo, en el periodo observado, sólo en cinco clases se utilizó la lengua maya y los temas que se abordaron fueron sobre la cultura maya. En una de las clases, el maestro pidió un día antes a los niños y niñas que lleven diferentes objetos: lek, luuch, chu'uk, xu'ul, loche. Les pide utensilios que usen en casa y les comenta que pueden traer cualquier cosa que tengan en casa. Al realizar la actividad en el salón de clase el maestro describe los objetos: “los antiguos mayas usaban” y “nuestros antepasados usaban”; parecería que estos objetos fueron tomados de un museo y no de las casas de los niños y las niñas. Cuando se preguntó a los niños y a las niñas que llevaron algún instrumento, ¿Para qué sirve? ¿Quién lo utiliza en tu casa?, las respuestas fueron: “es de mi tío lo usa para el monte”, “mi papá cuando sale a deshierbar”, “nos sirve para que quitemos la hierba del patio”, “mi abuelo lo usa”, “me lo prestó mi abuelita para traer”(Miércoles 29 de enero de 2014, DC). Esta sesión duró aproximadamente una hora y media, fue la que más tiempo duró. Es la “clase de maya”, de acuerdo con el docente, los niños y las niñas. Se pueden observar dos discursos: la cultura maya como aquella que se remonta al pueblo antes de la llegada de los españoles, una cultura que se ve lejana en tiempo y espacio; al mismo tiempo se habla de las herramientas como objetos que son parte de la vida cotidiana de las familias, sin tener conciencia de que son parte de los saberes que han perdurado de la cultura originaria. Un objeto que casi todos los niños y niñas llevaron fue “la jícara”, cuando el maestro habla de ella comenta que “sirve para que el campesino tome su pozole en el monte” y continua “de ahora en adelante se llevan sus vasos y traigan sus jícaras para beber el agua”, un niño le responde “eso no checa”, otro “no maestro, yo en vaso”, “no maestro, ya comenzamos con vasos y así continuamos” y uno más “no inventes maestro”. Se siguieron usando los vasos de plástico para tomar agua; el maestro no volvió a comentar sobre este asunto. Algunas costumbres se van dejando a un lado, a pesar que en las casas de los niños y niñas hay las jícaras, en la escuela se resisten o no están de acuerdo en usarlas, tal y como lo manifestaron; pero por otra, parecería que la decisión del maestro de que en adelante se usen jícaras es una idea que le surge pero de manera aislada; no la conecta con la plataforma pedagógica y finalmente, la olvida. (Miércoles 29 de enero de 2014, DC).

Unos días después del equinoccio de primavera, durante el homenaje el maestro comenta que el 21 de marzo “entró la primavera a nuestro país, también se celebra el nacimiento de Benito Juárez; además, mucha gente visitó Chichen Itzá que los antepasados construyeron”, nuevamente aparece el discurso del orgullo de un pasado y de una cultura lejana en tiempo y espacio. Se nota la ausencia del presente, recientemente se había celebrado el día internacional de las lenguas maternas. Hubo actividades conmemorativas en muchas instituciones y la propia Dirección de Educación Indígena del Estado promovió dichas celebraciones (Diario de campo, 25 de marzo de 2014); sin embargo, en la escuela no se hizo ni siquiera una mención.

Hablar maya no es algo importante o significativo en la vida escolar de niños y niñas; aunque usan maya cuando el maestro pasa lista y ellos/ellas contestan “waye”; o también cuando se canta el himno nacional en las ceremonias que se llevan a cabo todos los lunes; no hay reflexión sobre la lengua maya y el valor que tiene.

Al preguntar si hablan maya, de los 28 niños y niñas, todos contestan que no; al preguntar quién entiende maya, una niña y un niño de tercer grado, una niña de segundo, un niño de sexto, contestaron que sí lo entienden. Sin embargo, todas las mamás hablan maya, en las juntas de madres de familia cuando se trataba algún tema o se ponían de acuerdo para hacer alguna actividad. En una entrevista, una de las mamás dijo que tanto su esposo como ella hablan maya pero nunca les hablaron a los niños; los abuelos de los niños, casi no hablan español y a veces los niños dicen que no entienden a sus abuelos; “pero no sé por qué, ahora que me lo pregunta pienso ¿por qué nunca les hablé en maya, ni siquiera cuando eran bebés?”. En una de las entrevistas, una niña de 6° grado, al preguntarles por qué no hablaban maya, una de ellas me contestó: “mi hermana dice que es de nacos” (Entrevista 17 de junio de 2014). Esta respuesta nos refiere al concepto que los niños y las niñas están construyendo con respecto a la lengua maya, como una lengua sin prestigio.

Durante una entrevista, el maestro comentó que si estuviera en sus manos, él dejaría que la escuela continuara siendo indígena pero que tuviera más profesores porque así le daría el tiempo para poder llevar a cabo la Educación Intercultural Bilingüe como debe de ser. Se

reconoce la complejidad que un profesor/director enfrenta en una escuela unitaria que presenta múltiples carencias; sin embargo, la plataforma pedagógica de la EIB ofrece un conjunto de principios y valores que enmarca la práctica docente; es posible que las convicciones pedagógicas del maestro no correspondan a las que ofrece la EIB.

Durante una reunión para organizar los festejos del día de la madre, del niño y del maestro, se propuso que se vistieran las niñas con hipil y los niños con filipina; las mamás no aceptaron la propuesta, las razones que dieron fueron: “el hipil es muy caro”, “ya no tiene hipil mi hija”, ante estas reacciones el maestro les dijo “recuerden que ésta es una escuela indígena y debemos conservar nuestras tradiciones, como los antiguos”; una mamá agregó “nosotras mismas no le damos valor a nuestras creencias, cómo van a querer nuestros hijos vestirse de hipil o guayabera”. Usar hipil para las mujeres es una forma de vestir en Yucatán es una costumbre extendida; sin embargo, en esta comunidad sólo las mujeres mayores lo usan. La forma de vestir tradicional del hombre, no se observa con la misma extensión pero en esta comunidad ni siquiera los hombres mayores la usan. Una niña comentó: “solo las abuelitas usan hipil”.

Al preguntarle a los niños y niñas de 6º grado cómo les gustaría que fuera su escuela se refieren a aspectos de infraestructura: “mejorar las canchas”, “hacer otra escuela”, “mejorar las ventanas”, “cambiar todo”; respuestas muy generales, que pueden reflejar la inmediatez de las necesidades que no han sido cubiertas, como el tener un lugar agradable para aprender, con las mínimas condiciones: ventilación, iluminación y materiales de apoyo. Lo que esperan de la escuela es aprender, mencionan las materias conocidas: matemáticas, químicas, leer. Quieren “saber más” “aprender para tener un buen trabajo”. Respuestas similares ofrecieron las madres cuando se les preguntó que les gustaría cambiar de la escuela: mejor infraestructura, más maestros porque están conscientes de que un solo maestro no puede poner atención a todos los niños. Una mamá sí mencionó que le gustaría que la educación que reciben sus hijos debiera promover el respeto: “los niños no respetan”. Aunque ella se refería concretamente a “saludar”; en general, se refería a mostrar respeto por las demás personas: “saludar, ser considerado”. Ella dijo “nosotros les enseñamos a nuestros hijos, pero llegan a la escuela y parece que lo que nosotros les

decimos no cuenta”. Este comentario nos lleva pensar a la conexión de la escuela los valores de la familia; lo que podría ayudar al desarrollo de una plataforma para la EIB tal y como lo propone el sistema de educación indígena en México.

La propuesta pedagógica de la EIB se puede sintetizar en la valoración de la diversidad lingüística y cultural, y en la promoción del bilingüismo. La información recolectada y analizada hasta este momento nos conduce a pensar que en esta escuela el concepto de EIB que el docente expresa a través de sus prácticas cotidianas refleja la idea de que la cultura maya actual no existe o sólo es un reflejo débil de la cultura ancestral. La lengua maya no es utilizada en la escuela más allá de prácticas aisladas, no se trabaja de manera bilingüe. Los padres de familia no esperan que la escuela sea bilingüe, así que no forma parte de sus aspiraciones ni del concepto de escuela que quieren para sus hijos. Las mamás, como sus hijos, quieren que sus hijos aprendan los temas que les puedan ayudar a tener un buen trabajo. No consideran que la cultura maya pueda tener valor en el mundo contemporáneo. La comunidad en donde se lleva a cabo este trabajo está muy cercana a la capital del estado. Los padres y en ocasiones también las madres, tienen que salir a trabajar a la ciudad y el no contar con un servicio de transporte eficiente, hace que las ausencias de los padres sean prolongadas. Los niños y las niñas no ven la cultura maya como propia, es la cultura de sus abuelos, para ellos está bien; pero no para enfrentar la vida actual.

El modelo pedagógico intercultural planteado en el plan de estudios vigente en México es muy distante de las concepciones que los y las participantes clave tienen de él. Diversos factores contribuyen a la forma como los y las participantes claves describen la educación EIB. Conceptos fundamentales del modelo están ausentes en estas visiones.

Discusión

Los resultados de este trabajo hacen un llamado para escuchar las voces de los/las participantes clave, quienes tienen experiencias fundamentales para valorar este modelo pedagógico y sus posibilidades/limitaciones como una estrategia para la atención de un grupo poblacional históricamente excluido y en situación de vulnerabilidad.

La complejidad de esta escuela es clara en muchos sentidos: escuela unitaria atendida por un solo profesor para todos los grados; ubicada a 30 kms. de la ciudad capital con una dinámica híbrida entre la ciudad y el campo enmarcan las prácticas pedagógicas que desde la perspectiva de ninguno de los actores pretende ser ni intercultural ni bilingüe.

La atención de niños y niñas indígenas en una escuela con un solo docente para todos los grados es una situación que no es exclusiva de esta escuela. Las condiciones para poder impartir las clases en español y en maya para los seis grados de la escuela primaria ofrece un desafío difícil de superar; pero con mucho más obstáculos si la plataforma que ofrece la globalización económica está presente en los marcos conceptuales y éticos de padres de familia, niños y docentes: hace falta que los niños se preparen para tener un buen trabajo y para ello, la lengua maya no tiene cabida, ni la sabiduría de sus ancestros. Nadie quiere ser indígena ni ser educado como tal.

Hacer escuelas interculturales bilingües requiere no sólo de una plataforma filosófica y ético-pedagógica muy sólida, que en este contexto no se percibe; sino también una plataforma política que va más allá de la escuela. Donde los derechos se vivan en los hechos. Las escuelas a su vez tienen que convertirse en sitios locales de resistencia, en donde los niños y las niñas indígenas reciban una educación que afirme sus identidades y a partir de ellas fortalezca sus oportunidades para convivir, construir y demandar relaciones equitativas en donde su participación sea valorada. Para ello hay que educar también a la sociedad no indígena.

Referencias bibliográficas

- Baumann, G., (2001). El enigma multicultural, un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. Editorial Paidós: España
- Bertely, M., (1998) Educación Indígena del siglo XX en México. En Un siglo de Educación en México II. Pablo Latapí Sarre (Coord.) Edit, Fondo de Cultura Económica: México
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. SEP: México
- Freire, P., (1975). Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Geertz, G.,(1987). La interpretación de las culturas. Gedisa: Barcelona
- Henry A. Giroux (1990) Los profesores como intelectuales. Editorial Paidós: México
- Herrera, C. & Ramírez, I. (2004) Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. En “Año 2468: La mediación social, el análisis” Alicia Gil Gómez Coordinadora General. Edita: Fondo Social Europeo Proyecto Equal Universitat Jaume I (pp 283 – 311)
- Lenkerdof, C. (2002) Filosofar en clave tojolabal. UNAM: México.
- López, L. & Küper, W. (1999) La educación intercultural bilingüe en América latina: balance y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación, No.20, Mayo - Agosto 1999, pp. 1-50.
- Sardar, Z., & Van Loon, B. (2005). Estudios Culturales para Todos. Paidos: Barcelona
- SEP (2011) Plan de estudios 2011. Educación básica. México: SEP
- SEP. (2006). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. Sylvia Smelkes (Coord). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México
- Szurmuk, M. & Mckee, R., (2009). Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos. Editorial Instituto Mora Siglo XXI
- UNESCO (2010). Cultura y desarrollo, Evolución y perspectivas. En UNESCO Etxea, Cuadernos de Trabajo http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura_desarrollo.pdf
- Varela, R., (1997). Cultura y comportamiento. En Revista Alteridades 7 (13), pp. 47 -52
- Villoro, L. (2009) Tres retos de la sociedad contemporánea: justicia, democracia pluralidad. Siglo XXI: México

Educación en las ondas

(pp.174-182)

Sara Seco de Lucena Rodríguez, sara.seco.lucena@gmail.com

Española

Sociedad Española de Pedagogía

Resumen

La sociedad avanza vertiginosamente tanto a nivel tecnológico como humano. Dichos avances vienen principalmente de la mano de tres factores: la educación, el contexto y la motivación para seguir adelante. Existen varios colectivos de la población que necesitan ayuda en estos tres aspectos. Este objetivo lo acomete Radio ECCA: acercar la educación a través de las ondas a familias en situación de pobreza y vulnerabilidad social. Así como ayudar a sus hijos e hijas, a través del Programa Caixa Proinfancia, a conseguir los objetivos propios de cada etapa, gracias al trabajo de especialistas en educación que se acercan a sus contextos y analizan sus necesidades.

Radio ECCA pone a disposición de las familias un catálogo de 408 acciones formativas, que cubren las demandas y nuevas necesidades de la sociedad en general, para un mejor desarrollo personal y profesional. Es una formación para personas adultas, que en su día no pudieron continuar con su formación y reanudan sus estudios ahora, con un método flexible, tutorizado, adaptado a sus necesidades y utilizando un medio accesible a todos: la radio.

Al mismo tiempo, sus hijos/as, reciben de manera presencial cada día el apoyo educativo de pedagogos/as y maestros/as realizando las adaptaciones curriculares pertinentes.

Durante el año 2013 en Canarias, 6.200 menores recibieron refuerzo educativo y apoyo psicológico. Todas estas familias podían solicitar beca de matrícula en Formación Básica, cursos de Aula Abierta o Bachillerato, y en total se emitieron 4.030 clases radiofónicas.

No se busca solucionar los problemas de las familias, sino proporcionar las herramientas necesarias para que ellos mismos tengan la formación y los recursos para salir adelante. Creando una premisa indispensable para acceder al programa: ser responsables de sus cambios, de sus hijos/as y del porvenir de ellos/as.

Palabras clave: Vulnerabilidad, la radio, responsables.

Introducción

En la década de los sesenta, el jesuita Francisco Villén llega a Canarias (España) con una idea pionera en Europa: crear una emisora de radio dedicada exclusivamente a la cultura y la docencia.

Tras varios años de experimentación y pruebas piloto, Radio ECCA emite su primera clase radiofónica el 15 de febrero de 1965. Los principios fueron duros, pero una vez conseguido el apoyo de subvenciones públicas y privadas el proyecto comenzó a crecer, alcanzando rápidamente el millar de alumnos y alumnas.

Se consolida por tanto, como un Centro de Educación a Distancia de Personas Adultas, utilizando la radio como medio de difusión de sus clases.

Su misión principal es llevar una formación de calidad al mayor número de personas posible, prioritariamente a las que tienen más necesidades culturales. Por ello, en sus inicios, se centró en la alfabetización y la Educación Básica, generalmente del colectivo femenino y de personas dedicadas a la labranza. Hoy por hoy, su alumnado ha variado considerablemente, al igual que su oferta formativa, y se puede decir que la media de edad ha bajado a 35 años, siendo igual para hombres y mujeres, y de una gran variedad de niveles culturales y socioeconómicos.

El alumnado heterogéneo con el que se cuenta en estos momentos, ha hecho que tanto los cursos como los contenidos de los mismos se adecuen y actualicen constantemente, buscando que respondan a las necesidades sociales y de empleo que vivimos en la actualidad, siendo un pilar importante para ello, el profesorado que se encarga de impartir estas clases y sus tutorías, en las que la motivación es el eje central en la formación de personas adultas.

A día de hoy, Radio ECCA mediante su particular metodología educativa (Sistema ECCA) y con la radio como herramienta de difusión, ha formado a más de dos millones y medio de personas en tres Continentes distintos (Europa, África y América Latina) y todas ellas mayoritariamente desfavorecidas. Concretamente en África en los últimos años se han formado a más de 15.000 personas, a las cuales la radio ha contribuido a mejorar sus vidas.

Siguiendo con su misión de llevar la educación a quienes más lo necesitan, Radio ECCA Fundación Canaria adquiere el compromiso de desarrollar el Programa Caixa Proinfancia, creado en 2007 y financiado por la Obra Social La Caixa. Con este programa se busca

romper la transmisión de la pobreza de padres a hijos, adquiriendo como meta una transformación educativa y cultural del núcleo familiar.

El programa está destinado a niños y niñas de 0 a 16 años en contextos de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social dada la situación de sus familias: bajo nivel cultural, falta de empleo, desestructuración familiar, adicciones, necesidades educativas especiales, etc. Por ello, esta iniciativa con vocación transformadora busca favorecer una infancia sana y feliz, desarrollando el potencial de cada menor y sus capacidades, confiando en el cambio y en el progreso, así como cubriendo necesidades básicas para el desarrollo de los miles de niños y niñas que se encuentran en el límite de la pobreza. Para ello se cuenta con profesionales de la educación, el trabajo social y la psicología, que conjuntamente y de manera integrada trabajan con las familias diariamente con el mismo propósito: favorecer la inclusión social y minimizar las carencias educativas.

En definitiva, se utilizan las ondas para llegar a cada hogar y cubrir necesidades formativas, adaptándose a las particularidades del alumnado (véase a continuación en la metodología), y motivando a las personas adultas que en su día tuvieron que abandonar sus estudios, a mejorar sus conocimientos y habilidades con el fin de que la educación sea un valor añadido en sus vidas. Sin olvidar a los menores que tienen a su cargo, y cuyas carencias también se pretenden cubrir.

Metodología

En la actualidad se cuenta con un catálogo de 408 acciones formativas que abarcan:

- Formación Básica: que comprende los cursos que se extienden desde la Alfabetización hasta la obtención del Graduado en Educación Secundaria (GES).
- Bachillerato: con una duración de dos cursos académicos y disponible en la rama de Humanidades y Ciencias Sociales así como en Ciencias y Tecnología.
- Aula Abierta: centrada generalmente en formación para el desarrollo personal, formación orientada al ejercicio de los derechos ciudadanos y formación orientada al reciclaje laboral.

- Formación Profesional del Sistema Educativo: donde contamos con el Ciclo Superior de Integración Social.
- Formación Profesional para el Empleo: que por un lado cuenta con una oferta de cuatro cualificaciones profesionales: Atención sociosanitaria a personas en el domicilio, Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones, Actividades de venta y Educación infantil. Y por otro, abarca Formación de Demanda, acreditada por la Fundación Tripartita y que comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a las personas trabajadoras ocupadas.

Pero ¿qué metodología se utiliza, para que más de 50 años después de su arranque como emisora cultural, siga funcionando y cada vez con más alumnado? Pues bien, lo consigue a través del llamado Sistema ECCA. Se trata de un sistema de educación formado por tres elementos que se complementan entre sí, donde por un lado, al alumnado se le entrega **material impreso** (esquemas y textos incompletos que deben ir completando) a medida que escuchan las **clases en la radio**, impartidas por una pareja de profesores/as, de una duración aproximada de 30 minutos cada una, y que van ayudando a las personas para que asimilen los conceptos y entiendan el material que tienen delante impreso. Estas clases hoy por hoy, también las pueden consultar y descargar del Banco de Clases, servicio que está alojado en la página web de ECCA, el cual es gratuito y de acceso libre. Pero hasta aquí no funcionaría sin un tercer elemento fundamental en la educación de personas adultas, **la tutoría**. Por ello, el alumnado tiene a su disposición una serie de tutorías presenciales, telefónicas o por correo electrónico. Con lo que no se sienten desamparados/as ante de la difícil tarea de formarse compaginada con sus vidas, sus familias, trabajos, etc. Por ello, la motivación es un pilar importante en cualquier etapa educativa, pero en la formación de personas adultas lo es con más fuerza, ya que son ellos/as de manera voluntaria los/as que acceden a los cursos y necesitan un apoyo para no abandonar en este proceso.

Por tanto, es un método tutorizado, flexible, adaptado a las necesidades de cada persona, y accesible a todos/as. Precisamente, buscando dicha adaptación y flexibilidad, gran parte de su oferta formativa (como puede ser el Graduado en Educación Secundaria o el Bachillerato) son modulables, por lo que el alumnado, puede matricularse de manera

independiente de los módulos que en ese momento pueda abarcar, ya sea por su situación personal o económica, y cuyo título oficial conseguirá una vez completados todos los módulos que forman su programa formativo.

Pero como explicaba al principio, Radio ECCA intenta ir más allá y por ello añade el Programa Caixa Proinfancia a sus líneas de actuación, buscando prestar también atención a muchos de los menores que viven en contextos conflictivos, al límite de la pobreza y con necesidades de apoyo educativo. Para ellos/as, pone a su disposición a profesionales de la educación que se acercan a sus centros educativos (Centro escolar del menor) en horario no lectivo y tienen cuatro horas a la semana de clases individuales o de grupos de no más de cinco menores (dependiendo de cada niño o niña y sus necesidades particulares). En dichas clases se realizan adaptaciones curriculares, dinámicas, actividades deportivas, explicaciones... todo lo necesario para que el desarrollo tanto académico como personal sea óptimo. Fomentando valores de cooperación, esfuerzo en la tarea, valoración hacia el trabajo propio y el de los/as compañeros/as, respeto a los demás, igualdad, tolerancia y compromiso. Cada menor es diferente y por eso gracias a la individualización de las clases se les/as puede ayudar en aquello que tienen más carencias, motivándoles y mostrándoles como el avance conseguido es gracias a su propio esfuerzo. Por otro lado, también cuentan con un grupo de psicólogos y psicólogas que tratan a las familias que lo necesiten de manera personal y global: analizando el contexto de la familia y a todos sus miembros, así como estableciendo pautas de acción con cada uno de ellos.

En definitiva, es un programa que tiene en cuenta al menor y sus necesidades, así como a todo el conjunto familiar y escolar en que está inmerso. Ya que trabajar de manera independiente es descontextualizar la acción y no tendría ningún efecto de cambio positivo.

Resultados y discusión

Resultados generales de Radio ECCA como Centro de Formación a Distancia de personas adultas:

Tabla 1. Acciones formativas llevadas a cabo (2013)

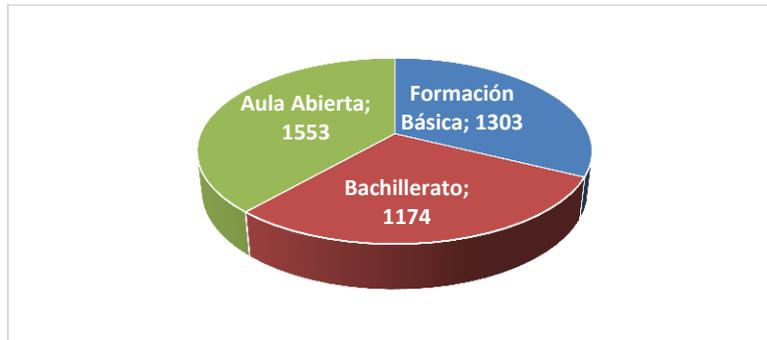
Niveles	Acciones formativas en catálogo
Formación básica	77
Bachillerato	79
FP del Sistema Educativo	13
Formación para el empleo	65
Aula abierta	174
Total	408

Tabla 2. Alumnado matriculado en el último curso académico (2013)

Formación básica	12.239
Bachillerato	3.104
Aula abierta	17.654
FP	1.753

En los últimos años las necesidades del alumnado han evolucionado, buscando adaptarse a las exigencias del mercado laboral y sus intereses personales. Con estas premisas llegan a las oficinas de Radio ECCA, donde encuentran a orientadores/as que les marcan los itinerarios posibles para mejorar sus conocimientos, capacidades y habilidades.

Figura 1. Clases emitidas por radio.



En total se han emitido 4.030 clases radiofónicas de 30 minutos cada una y dentro de un horario establecido, pero como comentaba anteriormente, existe la posibilidad de que el alumnado se las descargue de la web de Radio ECCA o bien, porque no haya podido seguirlas o porque necesite escucharlas nuevamente con el fin de asimilar mejor sus conceptos.

También pueden visitar los diferentes blogs (blog del GES, blog del Bachillerato, blog Magis Radio, blog de Cooperación) y Podcasts ECCA.

Datos propios del Programa Caixa Proinfancia:

Durante 2013 en Canarias, 6.200 menores recibieron refuerzo educativo y apoyo psicológico y 1.500 asistieron a colonias urbanas y campamentos veraniegos. Todas estas familias tenían la posibilidad de pedir beca de matrícula en Formación Básica, cursos de Aula Abierta, Bachillerato o Formación Profesional.

Conclusiones

Vivimos en un mundo en constante evolución, y las personas debemos cambiar con él para seguir el ritmo frenético que nos exige. Exigencias sociales y culturales a las que no todos/as pueden hacer frente por su situación de vulnerabilidad.

La educación en estos momentos juega un papel muy importante en dicha actualización, pero en algunos entornos por su situación geográfica, su bajo nivel económico, la

necesidad de multiempleo de baja cualificación, falta de tiempo, cuidado de los hijos e hijas... hacen que acceder a la formación se convierta en algo quimérico.

Estas barreras las intenta eliminar la formación a través de la radio, una alternativa a la formación presencial, de alto coste y que implica desplazamiento y a la formación online, que requiere de aparatos electrónicos costosos, mantenimiento de una línea de Internet y conocimientos mínimos de informática.

Muchas personas que en su día no pudieron continuar con su formación, adquieren hoy nuevos retos, ampliando así sus posibilidades y adquiriendo compromisos con ellos/as mismos/as, por el bien personal y de sus familias.

Incluso para algunas personas es un cambio importante en sus vidas, ya que en países como África, las mujeres no lo tienen fácil para acceder a la educación por las exigencias culturales del entorno, y gracias a la implicación de Radio ECCA e instituciones públicas o privadas de los distintos países, han podido aprender a leer y escribir, así como ampliar sus conocimientos en los ámbitos de la salud, de la participación comunitaria y de los idiomas, lo que repercute directamente en las futuras generaciones.

Por otro lado, dentro del Programa Caixa Proinfancia, las familias se responsabilizan de sus situaciones y comprenden que la sociedad les exige cada día un poco más, pero es un esfuerzo que ellas mismas deben realizar, siendo complicado en muchos de los casos, aunque sin estar desamparados/as ya que tras las ondas, se encuentran profesionales que los/as motivan de manera individualizada para no abandonar la meta que se han propuesto.

Se ha podido comprobar, que tras pasar por el Programa y las peculiares aulas de Radio ECCA, los padres y madres han entendido mejor el esfuerzo que sus hijos e hijas deben hacer cada día en las escuelas, y en muchos casos han acercado a ambas generaciones ayudándose entre sí en sus estudios. Un acercamiento familiar que implican muchos valores intrínsecos que hasta el momento no se daban.

No es fácil cambiar contextos y en algunos casos se ha fracasado, pero en aquellos en los que sí se han conseguido logros, por pequeños que sean, han supuesto una evolución de la persona y por inercia de su núcleo social.

Confiar en las personas, en que se pueden cambiar contextos, en que las situaciones de vulnerabilidad no tienen que ser sinónimo de abandono académico... son creencias que no se pueden olvidar cuando se trata de educar y de desarrollar en las personas su máximo potencial.

Referencias bibliográficas

Andrés, T., Boadas, B., Botella, L., Carrillo, E., Civís, M., Cussó, I... & Rivera, J. (2013) *Programa Caixa Proinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social* en Barcelona. Recuperado de http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/CaixaProInfancia/CaixaProinfancia_Modelo_Libro_Blanco_es.pdf

Radio ECCA (2013). *Memoria 2012-2013* en Gran Canaria. Recuperado de <http://www.radioecca.net/memoria.pdf>

Radio ECCA. (2013). *Memoria de responsabilidad social corporativa* en Gran Canaria. Recuperado de <http://www.radioeccaenlinea.org/rsc2.pdf>

Efectividad de la supervisión docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estudio en dos escuelas de distinta dependencia de Concepción (pp.184-192)

María Patricia Jerez Muñoz,

María Isabel Velásquez Campos (chilenas).

Universidad Andrés Bello.

Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa.

paolas.jere@gmail.com, maryprofis@gmail.com

Resumen

La investigación centra su atención en el estudio de la efectividad de la supervisión docente realizada en el aula en una escuela pública y en un colegio particular subvencionado de la provincia de Concepción, esto a partir de las percepciones que construyen sus propios actores cuando vivencian el proceso y registran en un instrumento sus percepciones y opiniones. La investigación, con una focalización principalmente cuantitativa de tipo descriptivo - explicativa, parte de cinco interrogantes que se plasman en un cuestionario previamente validado para saber en qué grado se enriquece o modifica la gestión curricular y pedagógica producto de la supervisión. El estudio se realiza en la provincia de Concepción, en establecimientos que consintieron en colaborar, gracias al interés de sus directivos y sus profesores. En general, los resultados muestran que la opinión de los profesores expresa el bajo nivel de impacto de la supervisión en la planificación escolar y a su vez el poco efecto directo en los procesos de enseñanza, especialmente en el ámbito de la evaluación. También, los resultados permiten concluir que no existen diferencias significativas al cruzar las percepciones y opiniones según las variables de base consideradas, es decir: sexo, años de servicio y área disciplinar. Al considerar la investigación y mirarla en función de los resultados de aprendizaje, se logra coincidir con Casassus (2003), cuando manifiesta que la calidad de los aprendizajes está influido por la calidad de los procesos que ocurren en el aula y la calidad de los procesos del aula pasa por la comprensión que tienen los docentes de lo que ocurre en ella.

Por último, los resultados obtenidos podrían proporcionar nueva información investigativa si se incorporan otras variables a la encuesta aplicada o si se genera otro tipo de instrumento.

Palabras clave: Supervisión, efectividad, percepción, opinión, escuelas básicas.

Introducción

Las sociedades actuales, producto de la rapidez de los cambios, vienen planteando nuevos desafíos que exigen a los sistemas educativos repensar sus orientaciones pedagógicas, rediseñar sus estructuras organizativas y redefinir sus funciones administrativas e

institucionales, con la finalidad de garantizar una educación de calidad y equidad para todos.

La calidad de los aprendizajes que logran los alumnos está en gran parte influida por la calidad de los procesos que ocurren en el aula, lo que pasa indudablemente por la experiencia y eficiencia de los docentes. Por tal motivo, la supervisión educativa y su influencia en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje se ha transformado en un mecanismo recurrente para la búsqueda de resultados satisfactorios al interior de las unidades educativas.

La misión de la supervisión consiste en brindar ayuda para mejorar integralmente a quienes actúan como agentes educativos, con el propósito de elevar la calidad educativa, por lo tanto, cabe preguntarse si la supervisión educativa vigente en los distintos establecimientos educacionales del país, ¿es un medio que contribuye a mejorar la calidad de los procesos educativos?, o bien, ¿se convierte en ayuda para mejorar integralmente a docentes, estudiantes y por extensión a todos los participantes de la comunidad escolar para elevar la calidad educativa?

Considerando la importancia y el gran beneficio que supone la supervisión en el ámbito docente, la presente investigación tiene como objetivo evaluar en dos realidades educacionales diferentes la efectividad de la supervisión docente al aula y estimar si permite obtener logros positivos o si sólo es vista como un trámite administrativo, cuya información no es considerada para retroalimentar el proceso.

Metodología

La naturaleza de la presente investigación es de carácter *cuantitativa descriptiva*, basada en la recolección de datos provenientes del objeto de estudio, referido a la efectividad de la supervisión docente realizada en el aula que se realiza a través del proceso de medición de las variables. Es de tipo *no experimental transversal* por el hecho de ser acotada en el tiempo, sin necesidad de hacer seguimiento sobre los sujetos respecto de las variables que se investigan ni de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de encuestas, focus group, entrevistas personales, visitas al aula, a profesores, a directivos y la revisión de documentos, páginas web y estadísticas. Además, la investigación realiza la medición de los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, analizando las variables y competencias en los procesos técnico-pedagógicos, los mecanismos de socialización y efectos en las prácticas y en los resultados de los aprendizajes. Por último, se pretende explicar que este proceso, entendido como un “apoyo y acompañamiento” a todos los agentes educativos, puede ser afectado en sus resultados y objetivos finales por las variables involucradas.

Resultados

Entre los principales resultados, es posible destacar:

Dimensión Personal. El ‘conocimiento previo de la pauta de supervisión’, en opinión del 90% de los profesores de ambas escuelas, influye en la actitud docente ante el proceso de supervisión. En lo relativo a la ‘participación previa en los procesos de supervisión’, los profesores consultados en ambas escuelas señalan -en un alto porcentaje (65%)- que favorece la instalación de procesos futuros de mejora. Ambas escuelas coinciden en que los profesionales que supervisan no son las más idóneos y que la valoración entregada, después de efectuada la supervisión, genera problemas con sus pares. En lo referente al proceso de supervisión, éste no ayuda al trabajo docente de aula, además, es visto en la escuela subvencionada como una herramienta diseñada para definir la estabilidad laboral en vez de retroalimentar el proceso pedagógico en aula.

Sin embargo, existen diferencias en lo relativo a la modificación intencional de la clase cuando se conocen las características previas a la supervisión, siendo más favorable la percepción en la escuela subvencionada; otro aspecto es el ‘reconocimiento de los méritos

como docente de aula’, donde es mejor percibido en la escuela subvencionada que en la pública.

Gestión Curricular: En un alto porcentaje (68%), los profesores consultados coinciden en que el establecimiento realiza como mínimo dos supervisiones al semestre y que con posterioridad a ellas no se proporciona material de apoyo para mejorar la gestión ni se otorga perfeccionamiento interno ni externo; también los profesores de ambas escuelas señalan, en un 64%, que una vez efectuada la supervisión los grupos de gestión no aplican la sugerencias propuestas tanto en la planificación de su trabajo como en la didáctica de aula. Finalmente, los profesores están de acuerdo en que la supervisión no otorga sanciones y/o reconocimientos.

Dimensión Técnico-Pedagógica: Ambas escuelas manifiestan una percepción positiva en relación a que la supervisión favorece el dominio de la disciplina que se enseña. Sin embargo, esta dimensión aparece más alta en la escuela subvencionada. Los profesores consultados en cada establecimiento coinciden negativamente, en un 60%, que la supervisión efectuada no los obliga a utilizar el recurso TIC ni en frecuencia ni en eficiencia. Además, señalan que el nivel de participación de los estudiantes no mejora durante la visita de supervisión y que Unidad Técnico Pedagógica no otorga con posterioridad asistencia conceptual y procedimental. También coinciden negativamente en que las experiencias pedagógicas exitosas no son compartidas con los pares, siendo más alto el porcentaje (70%) en la escuela subvencionada.

Sin embargo, los profesores de ambos establecimientos consultados no poseen la misma percepción respecto de la supervisión como favorecedora de la inclusión de nuevas estrategias metodológicas o para enriquecer y ampliar las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, mediante la incorporación de nuevas metodologías de trabajo con los alumnos. En ambos casos, la percepción es más favorable en la escuela subvencionada.

Dimensión Evaluación: En ambas escuelas existe una gran similitud de altos porcentajes de resultados negativos en lo referente a que la supervisión no incorpora nuevos procesos de evaluación (63%), no se realiza retroalimentación según las necesidades de los alumnos con posterioridad a la supervisión (57%), no se adquiere mayor dominio en la utilización de instrumentos de evaluación (65%), no se recibe soporte teórico-práctico en metodología de

elaboración de instrumentos de evaluación (77%), no se instala la validación de instrumentos de evaluación como práctica pedagógica (66%), no se genera la creación de bancos de preguntas por sector de aprendizaje (63%) y finalmente coinciden en que la supervisión no les permite incorporar los mapas de progreso en el trabajo docente, siendo especialmente alta la percepción desfavorable en el establecimiento subvencionado (77%). Ahora, a nivel de discusión, se puede señalar que la supervisión está destinada al mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación mediante el asesoramiento, la promoción y la evaluación del proceso educativo, junto a una gestión eficiente que debe considerar no solo a la escuela sino a cada uno de sus miembros. A los investigadores nos queda una nueva serie de interrogantes respecto de si los resultados y los hallazgos obtenidos reflejan realmente el acontecer de cada una de las escuelas investigadas. Por ello, estimamos que ésta podría ser una limitación, por lo que habría que incorporar otras estrategias de recogida de información como la observación directa de los procesos y el comportamiento de los actores.

Los resultados y hallazgos alcanzados en este estudio nuevamente nos permiten coincidir por lo expresado por Casassus (2003), quien manifiesta que la calidad de los aprendizajes que logran los alumnos está en gran parte influido por la calidad de los procesos que ocurren en el aula y la calidad de los procesos del aula pasa por la comprensión que tienen los docentes de lo que ocurre en el aula.

Conclusiones

En ambas escuelas no existen diferencias significativas en la percepción y opinión de los profesores consultados respecto de la Dimensión Evaluación. Coinciden en un alto porcentaje de respuestas negativas en todos los indicadores planteados en la encuesta, alcanzando un mayor grado en el establecimiento subvencionado. Por lo tanto, la supervisión al aula es considerada como un proceso que no mejora los procedimientos evaluativos.

En las otras dimensiones estudiadas, el establecimiento público posee -en general- una percepción más negativa que el establecimiento subvencionado respecto de la efectividad del proceso de supervisión en el aula en las áreas de gestión curricular, lo técnico-pedagógico y lo personal.

Sin embargo, existen extremas diferencias en la percepción y opinión de los docentes consultados en la dimensión personal en lo referente a la retroalimentación de la práctica pedagógica como resultado de la supervisión. El establecimiento subvencionado opina un 62% que tiene un impacto positivo y el municipal en un 60% señala que no lo tiene. Respecto de la actitud positiva para la mejora de la práctica pedagógica, el reconocimiento de los méritos docentes y la idoneidad de los supervisores es percibida en forma positiva y en un alto porcentaje por los docentes de la escuela subvencionada (sobre un 65%), no ocurriendo lo mismo con los docentes públicos.

Otra diferencia significativa pertenece a la dimensión de Gestión Curricular, donde la escuela pública considera que la gestión realizada por los directivos no es la más eficiente, toda vez que no realizarían retroalimentación posterior a la supervisión a nivel de personal ni a nivel de los departamentos de asignatura. En la dimensión Técnico – Pedagógica también existen diferencias significativas en la percepción de los docentes de cada escuela, siendo la escuela subvencionada la que mejor percepción tiene de la gestión que realiza esta unidad. Las mayores diferencias se relacionan con el aporte y la asistencia técnico pedagógica que puede brindar a los docentes en forma posterior al proceso de supervisión al trabajo de aula.

De la investigación realizada sobre la efectividad de la supervisión en el aula se puede señalar que ésta no contribuiría a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, ni es vista como una herramienta de retroalimentación para el trabajo docente, por lo tanto no mejora la calidad de los procesos educativos y por ende, no eleva el nivel de participación de los estudiantes como consecuencia de la supervisión.

A partir de los resultados, se percibe la existencia de problemáticas tales como el clima organizacional, la sensibilización de los docentes frente al proceso de supervisión en el aula, capacitación sobre el tema, relaciones humanas, grupo de gestión con falencias.

Para solucionar las deficiencias observadas se debería tomar en consideración la mejora de las instancias de participación de los docentes en el proceso de supervisión y lograr la toma de decisiones en forma consensuada, de este modo mejorará la actitud ante el proceso de supervisión y que el reconocimiento del trabajo bien hecho por parte del supervisor no genere roces entre pares.

Es necesario que el equipo de gestión instale en ambas escuelas la capacitación con personal idóneo para mejorar las prácticas pedagógicas a nivel de aula, que se otorguen estímulos y/o reconocimientos al trabajo bien realizado, con el fin de motivar a los docentes a la mejora de los procesos y a la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza.

Ante las falencias detectadas en el equipo de gestión encargado de las supervisiones, se sugiere realizar reuniones de análisis, con capacidad de autocrítica, considerando los resultados arrojados por la presente investigación, respecto de la percepción y opiniones de la efectividad de la supervisión en el aula que evidencian los docentes de ambas escuelas.

Referencias bibliográficas

- Cambroner Marín, M. (2002). *Algunos factores de la supervisión educativa que influyen en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en la Escuela Jacinto Ávila Araya, Palmares, Alajuela*. (Informe de Seminario Proyecto de Graduación correspondiente al Plan de Estudios de Maestría en Administración de la Educación). UNED
- Casanova, M^a. (1995). Evaluación de la calidad educativa. Ediciones La Muralla. Madrid. España
- Casassus, J. (2003). La escuela y la (des) igualdad. 1^o edición LOM Ediciones. Santiago.
- Durán, D.; Vidal, V. (2006). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. ediciones GRAO. Barcelona. España
- González, G. (2005). [REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación](#), ISSN 1696-4713, [Vol. 3, Nº. 1, 2005](#) (Ejemplar dedicado a: XVIII International Congress on School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2005)) , págs. 629-636
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill. México D.F., México
- Jenkinson, F. y D. W. Chapman. (1990). Job Satisfaction of Jamaican Elementary School Teachers, *International Review of Education*, 3, pp. 299
- Miranda, E. (2002). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2)
- Montealegre, F. (2010). *Revista Sustentable*. pág. 2.
- Muñoz, S. Antonio (1991). Supervisión Educativa. ISSN 0210-5934, [Vol. 43, Nº 2, 1991](#) , págs. 177-186
- Navarro, L. (2002). *Revista Pensamiento Educativo*. Volumen 31 páginas 328 -352. Universidad Católica de Chile.
- Navarro, Luis.; Pérez, Sonia.; Aránguiz, Gabriel.; Molina, Miriam.; Hernández, Rubén. (2002). La Supervisión Técnico- Pedagógica en Chile. Tendencias en supervisión escolar, presentada para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO
- Nérici, I; Eguibar, M; (1992). Introducción a la supervisión escolar. Kapeluz. P.9. Buenos Aires. Argentina.
- Santibáñez, Domingo. (2001). Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. página 16. Editorial Trillas. México.
- Valiant, Denise (2008). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 1, Número 2. 8-9. Zaragoza. España.

- Caro, A. (2005/06). La Supervisión Profesional. Página 4. Recuperado de:
http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38194/tema_3_la_supervision_profesional.pdf
17. Mendoza, C. (2008). Perfil de Competencias Gerenciales de los Supervisores de Educación Física en la Secretaría de Educación del Estado de Zulia. Páginas 15- 18. Recuperado de:
http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/37/TDE-2010-07-26T15:44:48Z500/Publico/mendoza_cesar_segundo.pdf
- López, F.; Blanco, R. (2008). Perfil competencial del supervisor de unidad. Páginas 8-13. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2740645>
- Miranda, E. (2002). La Supervisión Escolar y el Cambio Educativo. Un Modelo de Supervisión para la Transformación, Desarrollo y Mejora de los Centros. Páginas 1-2. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- Rodríguez, E. (2009/10). Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa. Páginas 5-8. Recuperado de http://www.arandurape.edu.py/pdf/referencias_s_e/Gestion_Educativa/ModuloIIIA_T3.pdf
- Rodríguez, A. (2005). La supervisión educativa, capítulo 6: Características de la supervisión. Recuperado de: <http://www.emagister.com/curso-supervision-educativa/caracteristicas-supervision>.

El docente como promotor de la pedagogía de la convivencia para la educación por la paz (pp.194-207)

María Elena López Serrano
Rosa María Medrano Domínguez
Patricia Villar López, patyvil29@hotmail.com
Doctorado en Educación
Escuela Normal de Capulhuac, México
Zona Escolar J230

Resumen

Reconocer la diversidad en el espacio áulico permite propiciar espacios de convivencia armónica que promuevan y acepten la interculturalidad, por ello el docente se convierte en el eje nodal para propiciar las condiciones que permitan a los estudiantes reconocerse como seres iguales capaces de desarrollar al máximo sus capacidades académicas y personales.

Para conseguir este objetivo es fundamental que el docente se reconozca en sí mismo y en los demás, de tal forma que genere espacios en el que los alumnos se identifiquen como seres sociales capaces de interactuar con sus pares, con la comunidad educativa y su entorno.

Lo hasta aquí descrito sustenta la propuesta de la pedagogía de la convivencia en el espacio áulico como promotor de la educación para la paz que contribuya a la disminución de la violencia que se vivencia en la sociedad.

La propuesta se sustenta en una investigación documental respecto a la pedagogía de la convivencia vinculada con la diversidad e interculturalidad para promover la educación por la paz.

La propuesta reconoce al docente como el eje que impulsa la educación por la paz a través de propiciar ambientes armónicos en el aula.

No es posible hablar de Convivencia armónica sin considerar la conciencia del docente respecto a su rol como educador social, que promueve a través de la Pedagogía de la Convivencia una educación intercultural que atienda a la diversidad y que favorezca la educación para la paz y contribuya a la disminución de la violencia cultural.

Palabras clave: Pedagogía de la convivencia, Interculturalidad y educación por la paz.

Introducción

Hasta hace algunos años se tenía la idea que en la educación escolarizada se centraba en el desarrollo de aspectos cognitivos, conceptuales y procedimentales, con un énfasis mayor en lo cognoscitivo, hoy día y derivado de exhaustivos estudios de personal especializado se identifica la necesidad de que en los espacios áulicos también se generen otro tipo de competencias que tal como se propone por Jacques Delors se centran en Aprender a Conocer, Ser, Hacer y Convivir; motivo por el cual resulta fundamental que en los espacios

escolares se fortalezcan las relaciones entre alumno - alumno y docente-alumno, así como docente-docente; ya que como lo afirma Salazar (2013):

Es común que algunos estudiantes mexicanos y mexiquenses, formen parte de una escalada de intolerancias hacia las diferencias culturales, al tiempo que viven en medio de manifestaciones de corrupción, discriminación e injusticias en sus distintos entornos; acciones que provocan conflictos de manera constante entre la comunidad educativa (estudiantes y sus familias, profesores/as, personal de apoyo a la educación y directivos), quienes llegan a ver en la violencia la solución inmediata a conflictos y problemas (P.1).

Por ello, la escuela requiere generar las condiciones para convivir de forma pacífica y así lograr una juventud y adultez sana; sin embargo al revisar datos como el que afirma que en la capital del país, según datos del Gobierno “... el 44 por ciento de niñas, niños y jóvenes ha sido víctimas de acoso escolar, principalmente de maltrato verbal, psicológico, físico y sexual” (Arista, 2011), es claro que aún hay aspectos a fortalecer.

La información descrita explica la razón de ser de este estudio de investigación el cual tiene la finalidad de generar una propuesta que permita desde las aulas contribuir a disminuir esta problemática. La propuesta tiene como eje de análisis la pedagogía de la convivencia por lo que la pregunta central del escrito es ¿Cómo el docente de educación básica puede promover la educación para la paz por medio de la pedagogía de la convivencia.

Para responder el cuestionamiento anterior se centra el análisis en la educación básica, que en México es obligatoria tal como lo declara el artículo tercero de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. De acuerdo con la Educación básica (Plan de estudios 2011), el alumno se desenvuelve y participa activamente en la construcción de una sociedad democrática.

- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y en apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

Reconocer que la educación debe preparar al hombre para vivir una vida en plenitud, es decir, en relación creadora con sus semejantes y con la naturaleza. La educación y los valores de convivencia humana son fundamentales en nuestro país, el aprecio a la dignidad de la persona, la fraternidad, la tolerancia, el respeto a las diferencias, la libertad y la paz como parte importante del proyecto educativo de nación por tal motivo cobra relevancia la educación en derechos humanos.

La pedagogía de la convivencia como la posibilidad de dar respuesta a los factores sociales vinculados con el entorno, valora la diversidad de alumnos y docentes además de incorporar los procesos de deseducación personales que implican analizar la práctica profesional desde la visión de aprendices y formadores, para así replantear los principios, métodos y formas influenciadas por el contexto y que no contribuyen a la convivencia.

La relación alumno – docente entonces se convierte en una relación constructiva que permita el desarrollo de potencialidades más que la mera transmisión de datos, conocimientos para ello resultara importante que los alumnos al terminar un ciclo escolar sientan que son mejores personas que además de saber más de física, historia, matemáticas, pueden contribuir, con su entorno y con su familia de una manera más armónica, situación que se puede lograr si en nuestros cursos no sólo nos dedicamos a enseñarles sino que fomentamos dentro de ellos habilidades para: conocer al que está a un lado, para entender al otro, para ser tolerante sin caer en el conformismo, para respetar nuestro entorno por mencionar algunos aspectos básicos y con esto no queremos decir que no importe el saber, sino más bien como ese saber sumara al ser y convivir.

Siguiendo con este enfoque la pedagogía de la convivencia puede entenderse como:

“ ... una propuesta que tiene como finalidad lograr que el ambiente de aprendizaje sea armónico, lo que generará en el alumno una apropiación de los principios que podrá replicar en cualquier contexto. Se entiende como actividades de enseñanza que realizan los docentes y se relacionan con los procesos de aprendizaje de los alumnos, al tener presente que el fin de los profesores y alumnos es el logro de los aprendizajes esperados” (López & Medrano, 2011).

La educación básica promueve experiencias fructíferas de aprendizaje, es decir, que el profesor cuente con un sólido conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de los alumnos: cómo piensan y se comportan, qué persiguen, qué encuentran interesante, qué es lo que ya saben y cuáles son los conceptos que les plantean dificultades en determinados campos del saber y a ciertas edades.

Todo ello requiere, además, tomar conciencia de la diversidad que presentan los alumnos, en cuanto a la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género, la experiencia escolar previa y otros factores que configuran sus experiencias personales, así como considerar las diferencias en las capacidades intelectuales, en las estrategias de aprendizaje por las que cada uno de los alumnos tiene preferencia, y las dificultades que pueden encontrar en el curso de sus aprendizajes.

Al tomar en cuenta la diversidad, los profesores estarán preparados para establecer relaciones de respeto y cooperación con todos y cada uno de sus alumnos, independientemente del contexto en que viven y de su lugar de procedencia. La diversidad puede ser definida como las: “Cualidades o elementos diferentes, distintos o únicos; riqueza, variedad (Danesh, 2012). En este sentido la diversidad implica reconocer que todos somos iguales por ser seres humanos pero que todos somos diversos por las cualidades o elementos distintos.

El reconocimiento de la diversidad permite promover la educación intercultural para la paz, entendida como todos los procesos educativos (Formales, Informales y No formales), que a partir del reconocimiento, valoración y convivencia de las diversas culturas, se empoderan pacíficamente en sus espacios, tiempos y medios para fortalecer su cultura en perspectiva de paz como proyecto de vida social (Sandoval Forero, 2013).

Atendiendo a esto será fundamental que el docente propicie espacios equitativos, para así conseguir: “... dar a cada cual lo que le pertenece. Implica que las personas puedan realizarse en sus propósitos de vida según sus diferencias. Incluye el respeto y garantía de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades” (PUEG, 2008, P.21).

Alcanzar los postulados descritos requiere de la generación de ambientes armónicos, entendido los ambientes de aprendizaje como:

“...relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan” (Duarte, 2003).

Un elemento sustancial para conseguir lo hasta aquí descrito es promover entre los alumnos la empatía entendida como la capacidad de compartir y comprender el estado emocional de otra persona. Se refiere al proceso por el que alguien, tras ponerse en el lugar de otra persona que siente determinada emoción es capaz de comprender sus sentimientos, cómo han surgido, lo que le gustaría hacer para fortalecerlos o aliviarlos, los pensamientos y cambios corporales que les acompañan, etcétera. (Muñoz, 2004).

El enfoque de la pedagogía de la convivencia se enriquece con la propuesta de la educación desde los derechos humanos, que describe al profesor/a en derechos humanos sabe analizar su disciplina de estudio con la mirada de los derechos humanos, es decir ha adquirido la habilidad de profundizar en el conocimiento en la perspectiva de los derechos humanos y de esta forma le agrega sentido adicional a su disciplina y enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde la postura de (Reardon, 2008-2009) la educación en derechos humanos representa la actualización de la dignidad humana, los derechos humanos al ser la médula ética de la educación para la paz. Con respecto al aprendizaje en derechos humanos la misma (Reardon, 2008-2009) lo concibe, como el núcleo íntimo, que define el cultivo de la reflexión y la evaluación éticas para el ejercicio de la responsabilidad social. Dichos elementos, la reflexión ética y la responsabilidad social, son esenciales para el desarrollo del pensamiento transformador.

Para Gloria Ramírez (2009) la educación en derechos humanos tiende a desarrollar propósitos, metodologías, enfoques pedagógicos y trabajo con ejes transversales apropiados para cada nivel, grado, disciplina y carrera. Además, debe generar el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Desde otra óptica (Cabezudo, 2005-2006) propone una pedagogía urbana para el gobierno local y los vecinos- la ciudad se convierte en un aula. En un aula de construcción de aprendizajes conjuntos con respecto a conocimiento teórico; un

aula de actividades prácticas conjuntas a través de programas de acción; de intercambio entre todos los actores de la ciudad sobre los temas que saben y como pueden compartirlos. En la educación de derechos humanos y la construcción de la cultura de paz, es sustancial reconocer la práctica docente inmersa en el aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares. De acuerdo con (Magendzo, 1996) un profesor/a en derechos humanos toma conciencia y se comporta en consonancia con el principio que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad. Sabe y entiende que es condición necesaria para la apertura al mundo globalizado, para la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual el sujeto, es ser productor y no solamente consumidor de su experiencia y de su entorno social" y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, es por sobre todo "exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto.

Un profesor/a en derechos humanos hace de la educación una herramienta que contribuye a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de la población. Marginación que no se circunscribe sólo a un problema económico que se resuelve con la satisfacción de las necesidades básicas, sino que exige la transferencia de poder ciudadano a las personas para que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural.

Un profesor/a en derechos humanos sabe analizar su disciplina de estudio con la mirada de los derechos humanos, es decir ha adquirido la habilidad de profundizar en el conocimiento en la perspectiva de los derechos humanos y de esta forma le agrega sentido adicional a su disciplina y enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es innegable que muchos maestros ejercen su profesión con responsabilidad y compromiso, y obtienen resultados favorables en su desempeño frente a sus grupos y en su relación con la comunidad. Estas fortalezas contribuirán a conformar la nueva escuela en la cual, la tarea del profesor consistirá en promover en sus alumnos los aprendizajes que requieren para su

desarrollo personal: la adquisición y consolidación de sus competencias intelectuales fundamentales; la adquisición de los saberes indispensables para entender el mundo natural y el mundo social en el que viven; el desarrollo de la capacidad de concebirse a sí mismos como personas con identidad y con posibilidades propias, y las competencias y valores necesarios para respetar y aprender a convivir con los demás.

El papel del profesor radicará, además, de favorecer en sus alumnos la formación como ciudadanos y su integración activa en la sociedad, en estimular su curiosidad y alentar su pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación. Se espera que el docente cumpla el papel de guía pedagógico y permita al educando orientarse ante la creciente masa de información que genera el mundo contemporáneo.

Lo anterior permitirá conseguir una escuela inclusiva que como lo afirma Pearpoint y Forest (1992) la inclusión debe entenderse como una forma de vida en la que se reconoce la diversidad y se acepta en el actuar cotidiano. Citado por (Echeita, 2007).

Conclusiones

En síntesis, se requiere de profesores que sean capaces de ayudar y orientar a sus alumnos, no sólo para que adquieran conocimientos básicos, sino también para que sean conscientes de su identidad, tolerantes, abiertos a los otros y a otras culturas, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de modo que puedan enfrentar el porvenir con confianza.

La educación en derechos humanos para la democracia puede ser el eje articulador en la cual hace evidente la necesidad de profundizar desde el colegiado directivo y docente, con un enfoque interdisciplinario y en estrecha vinculación a una práctica docente sobre aspectos tales como fundamentación, marco teórico y metodológico de una educación en derechos.

En ese sentido la práctica educativa se traduce en una educación en derechos humanos, que brinde las herramientas y elementos para hacer más efectiva la práctica docente. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz.

Luego entonces la docencia se traduce en el lugar ideal para compartir conocimientos, saberes, para lograr un crecimiento conjunto, teniendo presente que la relación entre el alumno y el docente es una relación constructiva que posibilita el desarrollo de potencialidades.

La pedagogía de la convivencia se convierte en la posibilidad de dar respuesta a los factores sociales vinculados con el entorno, cómo docentes podamos deseducar lo que implica analizar nuestra práctica como aprendices y como formadores, para así replantear los principios, métodos y formas influenciadas por el contexto y que no contribuyen a la convivencia.

Es así que la convivencia se fundamenta desde la singularidad articulada con los demás, lo que permite aportar lo que somos para lograr armonía con los otros, este proceso retoma el concepto de Des-educación porque implica cuestionarnos quienes somos discerniendo los aspectos de nuestro bagaje cultural permitiéndonos eliminar aquellos elementos que no son favorables e incorporando otros que reconocemos de los otros y que permiten fortalecer nuestra posición ante la vida (Bach y Darder: 2005).

Entonces la educación se concibe como el elemento fundamental para mejorar la calidad de vida en la sociedad y el instrumento necesario para integrar a los grupos en situación de vulnerabilidad a la sociedad como individuos con derechos plenos, puesto que al garantizarles este acceso se materializan sus oportunidades.

Es fundamental reflexionar y generar ambientes basados en el reconocimiento de los derechos humanos. Si las directoras y docentes trabajan en un clima de respeto, confianza y su voz es escuchada estarán en la posibilidad de proponer aulas que validen los derechos de sus alumnos a través de espacios más democráticos donde sin importar que tan inteligente se es, o que tantas cualidades se tengan se pueda aprender y desarrollarse.

En este sentido es primordial promover en el espacio escolar y áulico una cultura de paz mediante la práctica de valores, actitudes y comportamientos que favorezcan las relaciones interpersonales. También es necesario prevenir o transformar los conflictos a través del dialogo y la negociación considerando el punto de vista de los derechos humanos.

La propuesta descrita reconoce al docente como el eje que impulsa la educación por la paz a través de propiciar ambientes armónicos en el aula. No es posible hablar de Convivencia armónica sin considerar la consciencia del docente respecto a su rol como educador social, que promueve a través de la Pedagogía de la Convivencia una educación intercultural que atienda a la diversidad y que favorezca la educación para la paz y contribuya a la disminución de la violencia cultural.

Referencias bibliográficas

Arista, L. (1 de Septiembre de 2011). *El universal*. Retrieved 14 de Noviembre de 2012 from El universal: <http://www.eluniversaldf.mx/cuauhtemoc/nota33109.html>

Bach, Eva y Darder Pere (2005), *Des-educate una propuesta para vivir y convivir mejor*, México: Paidós.

Cabezudo Alicia, (2005-2006) “Educar para la Paz en la Ciudad” Conferencia dictada en UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

Danesh, H.B,S.C.H (2012) *Manual Curricular de Educación para la paz*, Montiel y Soriano. Editores, Monterrey.

Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios Pedagógicos*, No. 29, 2003, pp. 97-113 disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci_arttext

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Parra Álvarez, M. Á. (2010). *Relación entre creencias, conocimientos y emociones durante la toma de decisiones en la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Arista, L. (1 de Septiembre de 2011). *El universal*. Retrieved 14 de Noviembre de 2012 from El universal: <http://www.eluniversaldf.mx/cuauhtemoc/nota33109.html>

López, M. E., & Medrano, R. M. (2011). *4to Congreso Nacional "Políticas públicas y proyecto nacional de educación Superior"*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

González, P., Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). *Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience*. Santiago de Chile: CEA.

Nacional, B. d. (21 de Diciembre de 2013). *Reporte Estadístico Comunal 2013*. From http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/Curic%C3%B3#Poblaci.C3.B3n_seg.C3.BA_n_pobrer_eza_CASEN_2003-2011

DAEM, C. (2009). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2010). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2011). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2012). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2013). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). *Los Efectos de la Elección Escolar en la Segregación Socioeconómica en Chile: Un Análisis Georreferenciado*. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Mineduc. (2002). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2005). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2008). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2012). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.
- Miranda, E., & De Simone, J. (2001). *Gestión Educacional Descentralizado. Análisis y Propuestas de Acción a Nivel Municipal*. Concepción: Universidad San Sebastián.
- PNUD-CHILE. (2003). *Las Trayectorias del Desarrollo Humano en las Comunas de Chile*. From <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub12/IDHC%20con%20portada.pdf>
- Ruz, C., & Canales, J. (2012). *Segregación Escolar en la Provincia de Curicó*. Curicó: Fundación Maule Scholar.
- SNIM, S. N. (2013). From www.sinim.gov.cl/
- Social, M. d. (n.d.). *Observatorio Social, Encuesta CASEN*. From observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_obj.php
- Redondo, E., Muñoz, R., & Torres, B. (1994). *Manual de Buena Práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aróstegui, I., & Martínez Rueda, N. (1999). *Guía de Buenas Prácticas: Orientaciones para una atención de calidad en talleres protegidos*. San Sebastián: Gureak, SA.
- Asis, F., & Poyato, L. (2008). *Manual de buenas prácticas en mediación comunitaria en el ámbito de las drogodependencias*. Madrid: Instituto de Adicciones de Madrid Salud; UNAD; APH.
- García Vallinas, E. (Diciembre de 2006). *La lucha contra la exclusión: panorama de las prácticas de intervención sociolaboral de ex-reclusos en España*. From <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7778/33194890.pdf?sequence=1>
- Faura Messa, J., & Sancho Carles, P. (2011). *La Inserción Puesta en Práctica: Experiencias destacadas para la inserción sociolaboral de personas reclusas y ex reclusas participantes de la Red Temática Nacional del Fondo Social Europeo*. Barcelona: Unidad Administradora del Fondo Social Europeo, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

CREAS ID SOCIAL. (Noviembre de 2012). *Informe buenas prácticas red Retos: Análisis y Validación de Buenas Prácticas*. (G. d. España, M. d. Social, & F. S. Europeo, Eds.) From http://www.empleo.gob.es/uafse/es/COP/redRETOS/CD_Informe_RETOS_BBPP_CREAS.PDF

Hillmer, J. (. (junio de 2012). *The Berlin Declaration: On the Reintegration of offender and ex-offenders*. Retrieved 04 de Septiembre de 2013 from http://www.exocop.eu/sixcms/media.php/13/Berlin-declaration_Final%20with%20logos.pdf

Cabruja Martínez, A., & Rincón Millán, C. (2008). *Libro Blanco: el trabajo en prisiones europeas. Organización y Gestión de los talleres penitenciarios*. Barcelona: Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (Cire).

Esteban, F., Alós, R., Jódar, P., & Miguélez, F. (2014). La inserción laboral de ex reclusos. Una aproximación cualitativa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (145), 181-204.

Miguélez, F., De Alós-Moner, R., Martín Artiles, A., & Gibert, F. (2007). *Trabajar en Prisión*. Barcelona: Icaria.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010). *Sistema Penitenciario Español*. Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Alós-Moner, R., Esteban, F., Jódar, P., Miguélez, F., Alcaide, V., & López, P. (2010). *La inserción laboral de los Ex internos de los centros penitenciarios de Cataluña*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona; QUIT (centre d'estudis sociològics sobre la vida Quotidiana i el treball).

Alós-Moner, R., Martín Artiles, A., Miguélez Lobo, F., & Gibert Badia, F. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (127), 11-31.

Bushway, S. (2003). *Employment dimensions of reentry: Understanding the nexus between prisoner reentry and work*. New York: Urban institute reentry roundtable.

Salomon, A., Dedel Johnson, K., Travis, J., & McBride, E. (2004). *From prison to work: the employment dimensions of prisoner reentry*. Washington DC: Urban Institute.

Salomon, A., Osborne, J., LoBuglio, S., Mellow, J., & Mukamal, D. (2008). *Life After Lockup: improving reentry from jail to the Community*. Washington DC: Urban Institute; Justice Policy Center.

Cortines, A., Martínez, D., González De la Torre, G., & Arribas, A. (2011). *Centro de Rehabilitación Laboral: Guía de procesos y buenas prácticas en rehabilitación psicosocial*. Madrid: Grupo 5.

Preciado, B. (2000). *Manifiesto Contrasexual*. París: Ballard.

Sexualidad y prácticas sexuales. (2008). *Una aproximación a la sociedad entre prácticas sexuales y características sociodemográficas de un grupo de estudiantes de la Universitarios usando el método de correlación canónica* , (p. 54). Bogotá.

Butler, J. (1999). *El género en disputa*. New York: Paídos.

Oyarzún, K. (2003). *Ideologema de la familia*. Santiago: UC.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Lemebel, P. (1996). *Manifiesto, Loco afán*. Santiago: LOM.

Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía* . Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación Nacional . (2003). *Estándares Básicos De Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencia Ciudadana*. Retrieved mayo de 2014 from <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>.

Molina, D. (2007). Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho. *Ciências & Cognição* , 132-146.

Álvarez, M. (2000). *Valores y temas transversales en el curriculum*. Madrid: GRAO.

Universidad Militar Nueva Granada. (2010). *Proyección social: una mirada desde la UMNG*. Bogota : Universidad Militar Nueva Granada.

Instituto Cultural Tampico. (s.f). *Escala de Likert*. Retrieved 14 de mayo de 2014 from http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf

Estadística, D. N. (10 de 09 de 2012). *www.dane.gov.co*. Retrieved 11 de 09 de 2012 from http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_11.pdf

Estadística, D. N. (10 de 09 de 2011). *www.dane.gov.co*. Retrieved 11 de 09 de 2012 from http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_11.pdf

Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: TEMIS.

Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Retrieved marzo de 2014 from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional .

UNICEF. (2011). *UNICEF*. Retrieved mayo de 2014 from <http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/La-adolencia-temprana-y-tardia.pdf>

ICFES. (junio de 2012). *POR PRIMERA VEZ SE EVALÚAN COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON LAS PRUEBAS SABER PRO*. Retrieved marzo de 2014 from http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc_view/5919-por-primera-vez-evaluan-competencias-ciudadanas-en-la-educacion-superior-con-las-pruebas-saber-pro

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Retrieved marzo de 2014 from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Colombia .

Gema, C. (1996). Transversalidad curricular.Educación para el Desarrollo de Hegoa. *Educación para el Desarrollo de Hegoa.* , 31-36.

UNESCO. (2000). Reporte de la Comisión Internacional de la Educación para el SIGLO XXI. *Comisión internacional de la UNESCO*. Zurich: UNESCO.

Magendzo K. Abraham (1996), La Formación de educadores en Derechos Humanos en Curriculum, educación para la democracia en la modernidad, Colombia: Ed PIIE.

Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). (2008). Glosario de Términos Relacionados con violencia y género. Universidad Autónoma de México. México: Documento Interno.

Ramírez Gloria, (2009) Educar en Derechos Humanos, la Democracia y la Paz en América Latina en el Siglo XXI, México, 643-656.

Reardon Betty A., (2008-2009), “Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz” Conferencia dictada en UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

Salazar Mastache, Irma I. (2013). Educación Intercultural para la Paz y la Convivencia Escolar en el Estado de México, México.

Sandoval Forero, E. (2013). *Educaciones Interculturales en México*. 2013: Estudios Sociológicos Editora.

Sep, (2011) Plan de Estudios 2011, México.

El fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad, ¿Fracaso de quién? (pp.210-218)

Adriana Aristimuño, aaristim@ucu.edu.uy
Universidad Católica del Uruguay

Resumen

El trabajo se propone problematizar el concepto de “fracaso escolar”, tradicionalmente empleado para definir e identificar a los estudiantes que no logran los resultados de aprendizaje esperados, de acuerdo al nivel de escolarización en el que se encuentran. En su lugar, propone que la responsabilidad por los niveles de fracaso a los que se llega cuando se introduce el mandato de la inclusión en contextos de vulnerabilidad, es de la provisión del servicio educativo, de quien lo ofrece, y no de quien lo recibe. En lo metodológico, se realiza una revisión bibliográfica de experiencias regionales e internacionales y se analizan informes en los que, a partir de la aplicación de pruebas de aprendizaje, se identifican los factores que están asociados a mejores resultados de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad. Se mencionan también algunos programas concretos, orientados a mejorar los resultados educativos en contextos de vulnerabilidad en los niveles primario y medio. En cuanto a los resultados del trabajo y la discusión de los mismos, se incluyen aportes para un cambio en el concepto tradicional de “fracaso escolar”, se presentan algunas buenas prácticas que muestran cómo los cambios en diferentes componentes del sistema educativo inciden directamente en los resultados de estudiantes vulnerables en lo sociocultural, y se realizan recomendaciones para el diseño de políticas orientadas a estas poblaciones escolares, tanto en el nivel macro como en el nivel de los centros educativos.

Palabras clave: fracaso escolar, contextos de vulnerabilidad, educación inclusiva, buenas prácticas en contextos vulnerables

Introducción

El fracaso escolar suele ser atribuido a problemas por parte de los estudiantes para alcanzar las metas de aprendizaje del nivel educativo que están transitando. Estos problemas suelen terminar en situaciones que impiden que los estudiantes avancen, y se visualizan en indicadores tales como el rezago, la repetición (cada vez menos utilizada como criterio de certificación) o el abandono. Uno de los signos de que se trata de un problema significativo de la política educativa actual, lo constituye el hecho de que la Comisión Europea se ha planteado como un objetivo central de su política educativa el bajar el fracaso de un 14.4%, donde se encontraba en 2012, a un 10% en 2020. Diferentes tipos de medidas se plantean para abatir el fracaso, que van desde la oferta de segundas oportunidades para quienes no han completado los estudios obligatorios y ya son adultos, hasta el combate de las

inasistencias y el bajo rendimiento para quienes todavía están en el sistema, siendo éstas últimas la mayoría de las medidas que se aplican hoy día (Pedró, 2012).

Si bien en Europa la exclusión no es tan grave como en otros continentes como África o América Latina, la dimensión que el fenómeno adquiere en estos últimos, amerita una importante atención. De acuerdo a UNICEF (2012) hay más de 15 millones de niños y jóvenes fuera del sistema educativo en nuestro continente, y existen varios factores que agudizan el riesgo de exclusión que tienen que ver con ser varón, vivir en zonas rurales, pertenecer a pueblos autóctonos, ser afro descendiente o presentar diferentes formas de discapacidad.

En este trabajo se cuestiona el concepto tradicional de “fracaso escolar” en virtud, sobre todo, de la dimensión que el fenómeno adquiere en determinados contextos, especialmente en los vulnerables. Un primer argumento para cuestionar este abordaje tradicional del concepto deriva entonces de la dimensión cuantitativa del fenómeno: si tantos estudiantes en estos contextos fracasan, ¿no será porque lo que se ofrece a estos estudiantes está ajeno a sus posibilidades e intereses ya que ha sido diseñado para otros contextos?

Un segundo argumento para sostener este cuestionamiento surge cuando se analizan diferentes aspectos que hacen al currículo en general, más allá del contexto, ya se trate del currículo prescrito como del currículo en desarrollo.

A partir de este análisis queda claro que en la misma oferta educativa hay carencias muy importantes que están llevando a los estudiantes al fracaso, tales como proponer un currículo único para todos, teórico y lejano a la realidad de los educandos, que supone un mismo ritmo de aprendizaje para todos, o que puede aislarse en unidades disciplinares (asignaturas) que dividen los fenómenos que en la realidad son experimentados como únicos e integrados. Estas carencias en la oferta educativa se dan en forma más acuciante en la escuela secundaria, la que pierde mucho de lo lúdico y creativo que caracteriza el currículo de la primaria, sobre todo la de los primeros años. También ha sido fuertemente cuestionada la poca conexión que el perfil de egreso de la escuela secundaria tiene con las reales necesidades de quienes logran completarla, aunque sea en el nivel básico.

Metodología

En el trabajo se presentan y analizan diversas fuentes que se enfocan en el fenómeno del fracaso escolar como tema de política educativa, sobre todo estudios internacionales que tienen una mirada comparativa. También se consideran trabajos que analizan políticas concretas puestas en marcha en contextos vulnerables. En algunos de estos trabajos se logran identificar los factores asociados a mejoras en los resultados en estos contextos.

El trabajo incluye la noción de “inclusión educativa” como un concepto problematizador del concepto tradicional de “fracaso escolar”, ya que se postula que cuando se introduce dicha noción, el concepto de fracaso educativo cambia y necesariamente el foco de la responsabilidad del “fracaso” ya no recae en las características del estudiante, pasando a ser una responsabilidad atribuible principalmente al proveedor del servicio educativo.

De todos estos trabajos -los más conceptuales, los referidos a políticas, y los que describen programas concretos y sus buenas prácticas- se extraen conclusiones que pueden arrojar luz sobre el concepto de fracaso escolar que está bajo análisis y de los que eventualmente se pueden extraer también recomendaciones para la política educativa.

Resultados y discusión

“Los cambios en el concepto de “fracaso escolar”

Desde la década de 1990, el fenómeno del “fracaso escolar” ha entrado en controversia, al plantearse la necesidad de que se considere a la inclusión como un mandato fundamental de las políticas educativas. La declaración de Salamanca de 1994 así lo establece, y desde entonces, cada centro educativo se plantea la gran responsabilidad de incluir a todo estudiante, darle los instrumentos para que aprenda y se logre graduar. Considerando los niveles de fracaso que aquejan a América Latina señalados líneas arriba –continente con importantes contingentes de población escolar ubicada en contextos desfavorecidos- este cambio conceptual tiene gran trascendencia ya que coloca el peso de la responsabilidad en las características de la oferta curricular y ya no en los estudiantes y sus contextos.

Políticas ubicadas en diferentes niveles del sistema educativo relacionadas con el fracaso

En forma complementaria a los ya mencionados problemas curriculares como la rigidez, uniformidad, alejamiento de la realidad y planteo de un aprendizaje sincrónico que no es tal, hoy día se presta especial atención a un tema macro del sistema, como es el de su oferta post primaria. Efectivamente, la baja oferta de una educación técnica de calidad –sobre todo su bajo peso en la matrícula total- lleva a miles de estudiantes al fracaso. Tradicionalmente la educación técnica y vocacional ha sido una oferta orientada a poblaciones de contexto desfavorecido. La baja calidad de esta oferta, y las escasas plazas que ofrece determinan un fracaso directo de los alumnos que la cursan (en los casos de baja calidad de la oferta), pero también un fracaso no directo pero derivado para los miles de alumnos que se ven forzados a escoger la secundaria general y académica, que terminarán engrosando las cifras del rezago, la repetición y el abandono del sistema.

Otro aspecto curricular macro lo constituye la escasa articulación entre la primaria y la secundaria. Diferencias programáticas y didácticas gruesas, como la cantidad de asignaturas o de docentes, o los enfoques de enseñanza y de evaluación, son aspectos que ni el diseño curricular prevé, pero tampoco los inspectores, directores o docentes de un ciclo y el siguiente en su mayoría realizan en forma coordinada. El caso de Uruguay es ilustrativo de estas desarticulaciones: el índice de repetición de los alumnos en el último año de primaria es de 1,9%, mientras que en el primero de la secundaria se multiplica por 10, trepando a 18.8%, y debe considerarse que se trata de los mismos alumnos (Aristimuño y De Armas, 2012).

Desde la OCDE, el imperativo de la integración es asumido a cabalidad: Beatriz Pont⁹(2014) propone que la piedra de toque de las sociedades contemporáneas es la capacidad que tengan los centros educativos de integrar a los estudiantes con dificultades. Para ello propone la eliminación de algunos obstáculos que a nivel macro o del sistema podrían estar

9

Pont es la actual Analista Jefe de Política Educativa del Directorio de OCDE.

impidiendo el logro de dicho imperativo. Para evitar estos obstáculos propone una serie de medidas tales como:

El diseño de caminos curriculares equivalentes en la secundaria superior para asegurarse que todos los estudiantes la puedan completar;

La elección de escuelas por parte de los alumnos de manera que se evite la segregación;

Una bifurcación curricular lo más tardía posible, y que la selección por parte de los estudiantes se difiera hasta la secundaria superior;

La eliminación de la repetición como criterio de evaluación, lo que supone el montaje de medidas alternativas, sobre todo de tipo preventivo.

A nivel de los centros educativos concretos, las investigaciones de Alma Harris en Gales, específicamente referidas a procesos educativos en contextos vulnerables que logran buenos resultados constituyen una referencia ineludible. La idea central de Harris es que se debe respetar, conocer y atender la especificidad de cada escuela, y que en función de ello se pueden ensayar en forma experimental algunas estrategias que han dado resultados en numerosos contextos, tales como: la promoción de liderazgos cuyo foco sea el aprendizaje, la concentración en la construcción de capacidades de enseñanza, el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje por parte de los docentes, y la construcción de redes de escuelas en las que las escuelas más desventajadas deberían ser tutoradas por escuelas mentoras, entre otras (Harris et al 2006).

Por último, a nivel de política educativa, resulta relevante considerar algunos aspectos transversales a todo el sistema, ya sea en sus niveles macro, meso o micro de aula. Todo lo relacionado al factor docente constituye un engranaje decisivo del sistema en contextos vulnerables. Se debería poner especial énfasis en la necesidad que tienen las escuelas ubicadas en estos contextos de contar con docentes experimentados y que reciban retroalimentación y formación en forma permanente. Un uso eficiente del tiempo en el aula, un buen manejo de la disciplina en clase, y otras claves básicas de funcionamiento, se vuelven muy relevantes en estos contextos donde la socialización primaria –la que tiene

que ver con las bases de la convivencia, sustrato de un ambiente propicio para el aprendizaje- suele ser deficitaria.

Algunos programas orientados a abatir el fracaso en contextos vulnerables

Si bien las políticas tienen un alcance mayor pues tienden a referirse a sistemas educativos en su totalidad, existe también un conjunto de programas que en diferentes países se están poniendo en marcha para abatir los niveles de fracaso en contextos vulnerables. Dentro de los programas, a su vez, están los de mayor alcance y los llamados “alternativos” pues se plantean como externos al cauce de la oferta de educación regular, justamente como oportunidades donde la oferta usual ha fallado.

Entre los de mayor alcance, hoy día tiene vigencia el SEP de Chile, en marcha desde 2006, que plantea la transferencia de fondos a las escuelas que atienden precisamente a los niños más vulnerables. A cambio de estos fondos, las escuelas deben elaborar un proyecto de mejora e incorporar asesores técnicos. También entre los de mayor alcance se encuentra el PEMLE de México, originalmente un programa de tutorías para niños en contextos de pobreza, que se aleja del currículo prescrito pues el docente elige lo que enseña – usualmente aquello que domina mejor y por tanto que más gusto le da enseñar- y el niño elige lo que desea aprender.

Conclusiones

Existe un significativo acuerdo hoy para aceptar un cambio en el sentido tradicional que se ha otorgado al concepto de “fracaso escolar”, transfiriendo el peso de la responsabilidad hacia el proveedor del servicio educativo. Esto es posible gracias a la introducción del mandato de la inclusión en educación, es decir, el principio por el cual el sistema educativo plantea un servicio que debe adecuarse a las características de sus educandos y no al revés. Por lo tanto, el fracaso escolar ha pasado de ser un fracaso del estudiante, a ser un fracaso de la provisión del servicio educativo.

Desde la política educativa, el diseño y puesta en marcha del currículo atendiendo a determinados principios, ha logrado mejores resultados sobre todo en contextos vulnerables. Estos principios tienen que ver con la oferta de un currículo flexible, con más

relación con la realidad de los estudiantes, que difiere la elección de los estudiantes por lo menos hasta la secundaria superior, en el que aumenta el peso de matriculados en la secundaria técnica y en el que se elimina la repetición como criterio de certificación de saberes.

También desde la política educativa, pero poniendo foco en los centros educativos, se han logrado mejores resultados en contextos vulnerables. Si bien la idea rectora suele ser el respeto por la especificidad del contexto, algunos principios generales aplican, tales como el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje para los docentes, la promoción de liderazgos para los que el foco es el aprendizaje de los alumnos, o la construcción de redes de escuelas en que las de mejores logros apadrinan a las de logros más débiles.

Por último, existe una amplia gama a nivel internacional de programas en marcha para abatir el fracaso educativo. Los de mayor alcance en cuanto a matrícula apuntan a hacer foco en algunas capacidades, a introducir nuevas formas de gestión y financiamiento, - como el SEP de Chile- o a introducir la tutoría como forma de trabajo central en la relación educativa, como el PEMLE de México.

Existe una miríada de programas de tipo “alternativo” que en el trabajo no fueron analizados, pero de los que también se pueden extraer aprendizajes con el fin de identificar buenas prácticas para la mejora de los resultados de los estudiantes ubicados en contextos de vulnerabilidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Revisión de la investigación reciente y de las estrategias de intervención. *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*. (<http://www.rinace.net/reice/números/arts/vol7num4/art9.pdf>)
- Aristimuño, A. y de Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada*. Montevideo: UNICEF.
- Barber, M. (2011). Lead the change series. *Q & A with Michael Barber*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 10.
- Barber, M y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems came out on top*. London: McKinsey & Co.
- Cámara, G. (2013). Lead the change series. *Q & A with Gabriel Camara*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 24.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Londres: Routledge
- Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 174-193
- Faubert, B. (2012). “A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure”, *OECD Education Working Papers*, No. 68, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Fullan, M. (2012). Lead the change series. *Q & A with Michael Fullan*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 16.
- Guimaraes de Castro, H. (2011). Lead the change series. *Q & A with M. Helena Guimaraes de Castro*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 7.
- Harris, A, Clarke, P., James, S., Harris, B., Gunraj, J. (2006). *Improving schools in difficulty*. London: Continuum Press.
- Itzcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina, 2000-2010*. Buenos Aires, IPEE-UNESCO, SITEAL.
- Marshall, J., Aguilar, C., Alas, M., Rápalo, R., Castro, L., Enamorado, R., Fonseca, E. (2014). Alternative education programmes and middle school dropout in Honduras. *International Review of Education*, (60) 51-77
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 119-14
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.
- Pont, B. (2014). Lead the change series. *Q & A with Beatriz Pont*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 35.

- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 22-45
- Rodríguez, H., Ríos, O y Racionero, S. (2012) Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 67-87
- Román, M. y Murillo, J. (2012). Políticas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 46-66
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 119-14
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.
- Pont, B. (2014). Lead the change series. *Q & A with Beatriz Pont*. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue n. 35.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 22-45
- Rodríguez, H., Ríos, O y Racionero, S. (2012) Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 67-87
- Román, M. y Murillo, J. (2012). Políticas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 46-66
- Santos-Rego, M.A., Godás-Otero, A., Lorenzo-Moledo, M. (2012). El estatus del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio de los determinantes de sus logros académicos, *Estudios sobre educación* 23(3), 43-62. <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=2227540>
- Schwartzman, S. y Cox, C. (Eds.) (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Cieplan.
- SITEAL (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Datos destacados, abril. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- UNICEF (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panamá: Unicef

El maestro de ciencias: reflexiones sobre su actuar en contextos de vulnerabilidad (pp.220-229)

Gonzalo Andrés Valcárcel Uribe, andres_900407@hotmail.com
Jorge Alberto Cano Bonilla, jorge_pedagogica@hotmail.com
Rusby Yalile Malagón Ruíz, ymalagon@pedagogica.edu.co
Diana Carolina Castro Castillo, dcastro@pedagogica.edu.co
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia

Resumen

La investigación surge de la práctica pedagógica donde se evidenció que los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en condición de vulnerabilidad social terminan desescolarizados e involucrados en procesos judiciales y consumo de sustancias psicoactivas a edades tempranas, debido a condiciones de inequidad relacionadas con: necesidades básicas sin suplir, abandono de los cuidadores, maltrato físico y psicológico; condiciones que inciden en los procesos de aprendizaje. La pregunta que nos moviliza es ¿Qué conocimientos y habilidades debe tener el maestro de ciencias naturales, en particular de Física, cuando trabaja en contextos en situación de vulnerabilidad? Se utilizó un enfoque fenomenológico, se realizaron entrevistas a profundidad a maestros en formación y en ejercicio que interactúan con comunidades en situación de vulnerabilidad. La condición de vulnerabilidad que experimentan los niños se refleja en el aula en: ausencia de hábitos de higiene y estudio; intolerancia frente a cualquier situación demandante, abandono de las actividades escolares que requieren de algún esfuerzo cognitivo; actitudes desafiantes como estrategia de afrontamiento y concepción del futuro asociada a actividades delictivas. Los conocimientos y habilidades que debe tener un profesor de ciencias naturales que trabaja con comunidades vulnerables se relacionan con 1) Capacidad creativa para diseñar rutas didácticas donde el estudiante sea el protagonista central del trabajo de aula 2) Capacidad para formar parte de equipos interdisciplinarios, factor determinante en las transformaciones actitudinales de los estudiantes; 3) Profundidad conceptual sobre vulnerabilidad social, pobreza, inequidad y capacidades; 4) Comprensiones sobre el conocimiento científico y su relación con la formación del ciudadano y el pensamiento crítico; 5) Sensibilidad para reconocer en el otro capacidades pese a la adversidad; 6) Capacidad para tomar decisiones en situaciones de conflicto y 7) Destrezas comunicativas para expresarse con firmeza y amor simultáneamente.

Palabras clave: capacidades, pobreza, equidad, vulnerabilidad.

Introducción

La presente investigación surge de la observación y la intervención realizada durante tres años de práctica pedagógica en los escenarios: Escuela Popular Fe y Esperanza de altos de

Cazuca en Soacha-Cundinamarca, donde se evidenció que los niños y niñas de la escuela se encuentran en una alta condición de vulnerabilidad social y el Club Amigoniano en Bogota D.C Colombia, cuyos jóvenes terminaron desescolarizados e involucrados en procesos judiciales o consumo de sustancias psicoactivas a edades tempranas.

Es claro que para los maestros que interactúan en este tipo de contextos propiciar procesos de construcción de conocimiento no les resulta una tarea sencilla; debido a que por sus condiciones es necesario que la información que llegue a ellos posea características que resulten atractivas, útiles y significativas.

En este sentido se considera que la construcción del conocimiento científico se convierte en una oportunidad que le permite al sujeto concebirse de una manera distinta frente a sí mismo y frente al mundo donde Burbano afirma que:

La enseñanza de la física debe servir de puente para pasar de un conocimiento común a uno más elaborado, sistemático y científico para transformar un conocimiento dogmático; logrando traspasar barreras de la pasividad a la acción, de la mediocridad a la efectividad, del oscurantismo a la claridad, del mecanicismo a la innovación, de la individualidad a la solidaridad, de ser para tener a la de ser para servir, de la injusticia a la justicia y de la repetición a la creación. (Burbano, 2001).

A partir de la responsabilidad que recae sobre los maestros en estos contextos surge la pregunta que movilizó la investigación: ¿Qué conocimientos y habilidades debe tener el maestro de ciencias naturales, en particular de Física, cuando trabaja en contextos en situación de vulnerabilidad social?

Metodología

El desarrollo de esta propuesta investigativa está fundamentada desde una perspectiva cualitativa, donde el investigador se encuentra sumergido dentro de la realidad que estudia y forma parte activa de ella. Denzin & Lincoln definen esta perspectiva desde sus características:

La investigación cualitativa tiene un enfoque multimetodológico, que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. La investigación cualitativa involucra el estudiado uso y recopilación de una variedad de materiales empíricos (estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales), los cuales describen momentos y sentidos rutinarios y problemáticos en la vida de los individuos Denzin & Lincoln (1994, citado en Crewell, 2012 p. 13).

La tradición que se decidió seguir en esta propuesta investigativa fue el enfoque fenomenológico, puesto que se buscó develar a partir de las experiencias de los maestros de ciencias inmersos en estos contextos aquellos conocimientos y habilidades que les han resultado útiles para propiciar procesos de construcción de conocimiento científico; es decir, se pretendía rescatar la vivencia de estos maestros y hacerla emerger a la conciencia para sistematizarla y presentarla en este estudio.

Este enfoque se basó en describir el significado de las experiencias vividas por los maestros donde “se busca la estructura esencial, no variante o la esencia, o el significado central que subyace a la experiencia y enfatiza la intencionalidad de la conciencia allí donde las experiencias contienen tanto la apariencia exterior como la interior basada en la memoria, la imagen y el significado” Moustakas (1994, citado en Crewell, 2012 p.38).

Para encontrar esa estructura no variante del fenómeno, inicialmente se analizaron los diarios de campo de los maestros en formación y se recogieron sus vivencias a partir de la realización de entrevistas a profundidad; del mismo modo se realizaron entrevistas a profundidad a los maestros en ejercicio. El método de análisis de la información recogida consistió en microanálisis combinado con ejercicios hermenéuticos.

Resultados y discusiones:

El recorrido de la investigación ha permitido precisar algunos conceptos que resultan útiles cuando se interpreta el fenómeno de la vulnerabilidad social y sus implicaciones en el aprendizaje de la física en contextos educativos.

Inicialmente se aborda el concepto de Capacidades, vulnerabilidad, pobreza, necesidad y equidad; posteriormente se presenta una reflexión sobre algunas demandas didácticas de la enseñanza de las ciencias en estos contextos.

Las capacidades cubren el terreno que ocupan tanto los derechos llamados de primera generación (Las libertades políticas y civiles) como los derechos llamados de segunda generación (los derechos económicos y sociales). Y desempeñan un papel parecido, el de aportar una justificación para unos derechos fundamentales de gran importancia que pueden servir de base tanto para el pensamiento constitucional en el nivel nacional como para el pensamiento sobre la justicia en el nivel internacional (Agra.2009).

Las capacidades son aquellas habilidades, destrezas, actitudes y potencialidades que posee un ser humano independientemente de su condición social, económica, afectiva, de género o física.

Amartia Sen propone que las capacidades corresponden a las distintas combinaciones de funciones que le pueden ayudar al sujeto a cumplir sus metas o logros. Entonces, la capacidad es un tipo de libertad que se entiende como algo fundamental para lograr las distintas combinaciones de funciones, es decir, diferentes estilos de vida (Formichella 2010, p. 4).

El segundo concepto que se abordó es el de Vulnerabilidad enfocado desde la perspectiva de las capacidades planteada por Piers et. al (1996 p 16) “la capacidad disminuida de un sujeto o un grupo para anticiparse, hacer frente y resistir a los efectos de un peligro ya sea por efecto de la naturaleza o por la actividad humana”. La vulnerabilidad es un concepto

relativo y dinámico ya que se considera que puede adoptar diferentes formas dependiendo del contexto teórico desde el cual se asuma.

La palabra vulnerabilidad regularmente se asocia a las personas que presentan alguna diferencia física, por ejemplo, disminución de la audición o de la visión, Pues en estos casos pareciera ser más latente la condición de indefensión ante riesgos, traumas o presiones; pero también es una palabra que se asocia a la condición de pobreza. Aunque es claro que la pobreza contribuye de manera importante a la vulnerabilidad, por el hecho de vivir y trabajar en zonas expuestas a peligros potenciales; a que no tengan los recursos económicos y sociales necesarios para hacer frente a un desastre o a determinada actividad humana, es importante precisar que no es un factor determinante, ya que existen otros elementos que están directamente involucrados en que la condición de vulnerabilidad aumente o se consolide.

Para precisar las diferencias sobre vulnerabilidad y pobreza es necesario aclarar que la pobreza puede superarse con recursos económicos, pero la condición de vulnerabilidad demanda el reconocimiento de las capacidades como estrategia social estructurada que posibilite el logro de la equidad, esto considerando que la condición de vulnerabilidad y sus secuelas demanda un plan de acción estatal a largo plazo.

En este estudio se ha querido precisar el concepto de vulnerabilidad, diferenciándolo del de pobreza. Sen concibe que el nivel de vida de un individuo está determinado por sus capacidades y no por los bienes que posee ni por la utilidad que experimenta (Sen 1984).

Este enfoque nos permite ver que la pobreza no es solamente la insatisfacción de las necesidades básicas, sino más bien la insatisfacción de aquellas capacidades que por el contexto o por las condiciones del individuo no se desarrollan.

Pero a su vez es necesario para lograr entender claramente sus diferencias, precisar el concepto de necesidad, ya que este se encuentra inmerso con las poblaciones en condición de pobreza.

Las necesidades son la expresión de lo que un ser vivo requiere indispensablemente para su conservación y desarrollo. En psicología la necesidad es el sentimiento ligado a la vivencia de una carencia, lo que se asocia al esfuerzo orientado a suprimir esta falta, a satisfacer la tendencia, a la corrección de la situación de carencia (Dorsch, 2002 p 513).

En particular podríamos afirmar que las necesidades son un estado de carencia, de escasez o de falta de una cosa, que se busca suplir. Y en la medida que se suple las necesidades primordiales o básicas, van surgiendo; creándose otras mayores como lo plantea Abraham Maslow quien toma una postura de investigador a partir de una perspectiva genética, gracias a que aparecen distintos tipos de necesidades a lo largo de la vida del ser humano.

Para este autor estadounidense, las necesidades del sujeto son exigidas debido a un desequilibrio que busca ser compensado y, a medida que va alcanzando esa satisfacción, se van complejizando; en un proceso dinámico, una necesidad satisfecha le abre la puerta a una nueva necesidad que requiere ser atendida o solucionada.

En una comunidad con condición de pobreza se buscan satisfacer las necesidades básicas, las cuales son parte de la base de la pirámide de Maslow, sin embargo el Estado parece olvidar todas las demás Necesidades previas importantes que permitan llegar al estadio de la autorrealización, creando un mensaje de asistencialismo el cual tiene resonancia en crear una falsa equidad.

Se crea un círculo vicioso en el cual por el desconocimiento de sus capacidades estas poblaciones se conforman y aceptan un estilo de vida que no va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas de supervivencia (comida, vivienda, vestido entre otros), negándoseles el vislumbrar una posibilidad de realización la cual sería posibilitar una condición de Equidad.

Por este motivo fue necesario para la investigación tener claridad en cuanto lo que se entiende por este concepto de equidad. El término equidad según la real academia de la lengua (del latín *aequitas*, de *aequus*, "igual"; del griego *ἐπιεικεία*,"virtud de la justicia del

caso en concreto), pero claro está que este es un concepto cambiante ya que a través de la historia del ser humana ha ido evolucionando como lo expresa Rawls (1999 citado en Formichella, 2011), que la idea de equidad está íntimamente relacionada con el concepto de justicia, además resalta que los miembros de una sociedad discuten, reflexionan y establecen qué prácticas o actividades definirán como justas, lo cual implica que esta equidad o justicia solo dependerá del pacto o acuerdos que subyacen entre los individuos pertenecientes a una comunidad.

El primer enfoque que se encuentra en la literatura es la igualdad en el bienestar o “*welfarismo*” este plantea que el bienestar es juzgado en términos de utilidad de los bienes o servicios, para generar una medida del placer o felicidad al sujeto. Sin embargo:

Las dificultades que representa este enfoque en su medición, es que cada sujeto tiene diferentes deseos y placeres que no puede ser adecuado cuando se intentan realizar comparaciones interpersonales de bienestar, ya que los deseos y las capacidades para disfrutar de las circunstancias se adaptan a las condiciones de vida de los individuos y hace difícil ver la definición de igualdad (Sen, 1979; 1999a citado en Formichella, 2011).

El estudio hizo visible que las vivencias y experiencias de los maestros en ejercicio y formación corroboraron la postura teórica de Sen frente a las capacidades y la construcción de condiciones de equidad a partir de la igualdad en las oportunidades los análisis muestran que la percepción de estos maestros se fundamenta en el reconocimiento del otro como un ser libre y valioso. El éxito de una sociedad se puede evaluar, desde esta perspectiva, con relación a las libertades fundamentales que disfrutan sus miembros. Es decir, si dos personas se encuentran en idéntica situación, eso no significa que la misma sea equitativa, porque puede ser que una haya optado por dicha situación, mientras que la otra no (Sen 1979, 1999^a, citado en Formichella, 2011).

Conclusión

La inmersión de los dos maestros en formación en contextos de vulnerabilidad durante seis semestres consecutivos más la reconstrucción de la experiencia del trabajo de dos maestros en ejercicio permite afirmar que los conocimientos y las habilidades que favorecen al trabajo de aula en clases de ciencias naturales se relacionan con:

1) Capacidad creativa para diseñar rutas didácticas donde el estudiante sea el protagonista central del trabajo de aula: el trabajo con niños, niñas y jóvenes que provienen de contextos en condiciones de vulnerabilidad demanda del maestro altas capacidades para diseñar, crear, recrear y ponen en escena ambientes de aula donde logre atrapar la atención del estudiante y cautivar su motivación; el concepto creatividad en este contexto sobrepasa el discurso y la palabra y debe materializarse en actividades donde el estudiantes permanezca activo y aprenda a partir de su actuar.

2) Capacidad para formar parte de equipos interdisciplinarios, factor determinante en las transformaciones actitudinales de los estudiantes: La comprensión y la intervención sobre las dinámicas de la vida de estudiantes que experimentan la vulnerabilidad, demanda la participación de diferentes tipos de conocimientos y por lo tanto de diferentes profesionales que desde su saber aporten en la tarea de descifrar lo que ocurre y en la estrategias de intervención que puedan recrearse para mejorar sus condiciones de vida en la escuela. Así mismo la constitución de equipos de trabajo articulados, sinérgicos y sincrónicos afecta de forma considerable la percepción que la o él estudiante construye sobre la escuela y por lo tanto la forma en la que responde a las actividades y las demandas académicas.

3) Profundidad conceptual sobre vulnerabilidad social, pobreza, inequidad y capacidades: estos conceptos deben ser objeto de estudio y reflexión constante durante todo el proceso de formación maestros en un país en el cual es recurrente la vulnerabilidad social. Se precisa afirmar que estas reflexiones deben superar la superficialidad del sentido común y el paternalismo y trascender al plano teórico, investigativo y al actuar del maestro en el aula y la escuela en general.

4) Comprensiones sobre el conocimiento científico y su relación con la formación del ciudadano y el pensamiento crítico: el maestro de ciencias que actúa en estos contextos, debe tener comprensiones conceptuales sobre: el conocimiento científico como una construcción humana y social, la ciencia como un camino para mejorar la calidad de vida de los hombres; la construcción de conocimiento científico como un camino para estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y por lo tanto como una posibilidad para estructurar otras formas de concebir el mundo y de relacionarse con el mediante el ejercicio de una ciudadanía responsable.

5) Sensibilidad para reconocer en el otro capacidades pese a la adversidad: esta habilidad inicialmente emerge de la sensibilidad del maestro por reconocer al otro, pero se constituye cuando logra desplazarse de la visión superficial del otro como un desigual a una concepción del otro como un ser dotado de capacidades y potencialidades que pueden convertirse en eslabones para superar la dificultad y enfrentar de forma distinta la adversidad.

6) Capacidad para tomar decisiones en situaciones de conflicto: es común que el maestro inmerso en estos contextos deba enfrentar de forma cotidiana situaciones de conflicto emocional y social que afectan de forma significativa sus pretensiones académicas, por esta razón, es indispensable que tenga capacidad para tomar decisiones haciendo explícito su reconocimiento por la niña, el niño o el joven involucrado en la situación, pero evidenciando en su actitud y en su discurso firmeza y amor por el otro. Nuevamente se reitera aquí que el planteamiento supera el paternalismo y está involucrado con la construcción teórica y la práctica de los conceptos.

Referencias bibliográficas

Agra (2009). P. 374; MARTHA C. NUSSBAUM: LIBERALISMO POLÍTICO DE LAS CAPACIDADES

Burbano (2001). Reflexiones sobre la enseñanza de la física. Universitas scientiarum.,vol.6 núm 2 , Pontificia Universidad Javeriana ,Bogotá DC: Colombia

Maslow (1943). Una teoría sobre la motivación humana

Piers, Cannon, David y Wisner. VULNERABILIDAD .Primera Edición: Julio de 1996. el Entorno Social, Político y Económico de los Desastres. p16

Wisner, B. et al: At risk..., p. 51; At Risk: Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters

Formichella (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen, Universidad Nacional del Sur, Buenos Aires, Argentina p. 4

Creswell (2012). QUALITATIVE INQUIRY AND RESEARCH DESIGN. 3a. Ed.

DORSCH, (2002) " Diccionario de Psicología". Editorial Herder, Barcelona, 8ª. ed. España. P 513.

El uso de las TIC y la mediación parental en niñas y niños chilenos de educación básica (pp.230-237)

Llarena Berríos Valenzuela, llarena.berrios@uandes.cl

María Soledad Garcés Ojeda, sgarces@uandes.cl

Universidad de los Andes, Chile

Resumen

Profundizar en el uso efectuado por los niños/as de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un tema de debate nacional e internacional. Debido a su fuerte irrupción en la vida cotidiana, han cambiado la forma en que los niños/as se comunican, relacionan, aprenden y entretienen, perfilando nuevas conductas infantiles. Por ello es importante conocer los hábitos de uso de las TIC de los niños/as chilenos y qué control parental tienen sus familias. Se empleó metodología *ex post facto* descriptiva mediante encuesta, utilizando un cuestionario con preguntas cerradas como instrumento de recolección de datos aplicado a N=422 niños/as de 9-12 años de diversos colegios privados de Santiago de Chile. Se desprende que los niños/as chilenos acceden de forma temprana a los dispositivos y se constata que las TIC son parte de su vida diaria. Se estudiaron las variables “edad” y “sexo” sin hallar diferencias significativas. Sin embargo, se evidencia una escasa percepción de mediación parental, sobre todo en lo referente al tiempo de uso y a la tipología de los contenidos. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia y el desafío que supone formar a los padres desde la educación temprana de sus hijos/as en el uso idóneo, ético, seguro y responsable de las TIC, ya que nos encontramos frente a una generación altamente digitalizada, que accede a las tecnologías para realizar gran parte de sus actividades aprovechando los beneficios y exponiéndose a diferentes riesgos.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, niños, mediación parental, control parental, educación, investigación educativa.

Introducción

La sociedad ha experimentado el impacto producido por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y ha sido testigo de los cambios que han generado en todos los ámbitos, incluida la educación. Los sistemas educativos son escenarios complejos, motivo por el cual no han logrado avanzar a la par con el progreso tecnológico imperante. La articulación entre la tecnología y la educación aún es inconexa. Sabemos que en el ámbito familiar, niños/as son expuestos desde muy temprana edad a las TIC (Lepicnik y Samec,

2013). Niños/as de hoy, utilizan las tecnologías de manera intuitiva sin recibir una formación específica al respecto.

De acuerdo con (MacPake, Stephen y Plowman, 2007) los niños pertenecen a la denominada e-society, caracterizada por tener un componente altamente digitalizado, aunque probablemente no sean conscientes de ello. Por este motivo, se deben promover espacios para la reflexión en torno a la responsabilidad que recae en las instituciones de educación y en las familias, atendiendo a su rol de formadores de alumnos e hijos/as, en el uso de las TIC (Sábada y Bringué, 2010). En esta investigación se abordan las cuatro tecnologías más utilizadas por niños/as: Internet, televisión, videojuegos y teléfono celular o móvil.

Los niños/as que hoy tienen entre 4 y 18 años pertenecen a una generación, denominada con el apelativo de nativos digitales, que ha crecido inmersa en las TIC: se han criado rodeados de tecnologías tales como el computador, el teléfono celular y un sin fin de dispositivos digitales móviles que constituyen su panorama habitual en la vida diaria. Todo esto potenciado por internet ([Castells](#), 2001; Prensky, 2011).

Chile no es ajeno a esta realidad y (Bringué, Sábada y Tolsá, 2011) caracterizaron a la generación interactiva chilena como aquella que tiene acceso a la gran mayoría de las TIC y dedican permanentemente su tiempo a estar conectados a Internet, principalmente a través de las redes sociales. Poseen como dispositivo principal el teléfono celular. El 56% de niños/as entre 6 y 9 años indicó tener un teléfono celular propio. Esta cifra alcanza el 78% entre niños/as de 10 y 18 años. Cabe destacar que niños/as indican que el primer teléfono celular es regalado por padres y madres entre los 8 y 13 años. El computador también marca una presencia importante en la vida de niños/as chilenos entre los 10 y 18 años: un 64% tiene computador en su habitación. En relación con el televisor, un 56% de niños/as de 6 a 9 años afirma tener un televisor en su dormitorio, mientras este porcentaje alcanza un 63% entre los jóvenes de 10 a 18 años, lo que los sitúa a la cabeza en la región. Ven televisión preferentemente solos, así lo indica el 50% de niños/as de 6 a 9 años, y un 68% de los niños/as entre 10 a 18 años, en esta misma perspectiva, los niños chilenos son los que menos supervisión parental tienen en Iberoamérica, solamente un 40% declara que hay contenidos que no les dejan ver.

El acceso a la red es muy precoz: indican que a los 7 años, el 64% ya es usuario habitual de internet y a los 16 años, el porcentaje se eleva alrededor del 90%. El uso de internet es motivado fundamentalmente por dos aspectos: ingresar a redes sociales y realizar actividades de ocio tales como jugar videojuegos, descargar música, ver videos. Este estudio también destaca que un 7% de los niños/as chilenos de 10 a 18 años, reconoce

haber utilizado internet para actividades de “*ciberbullying*”; como contrapartida un 10% admite haber sido perjudicado a través de Internet. Estas cifras son las más altas de Iberoamérica.

Respecto a los videojuegos, los niños/as chilenos son considerados jugadores habituales. El 18% señaló jugar dos horas diarias de lunes a viernes, y un 25% declaró invertir en esta actividad más de dos horas durante el fin de semana. El uso de los juegos piratas o adquiridos de manera ilegal por parte de los niños/as chilenos es el más alto de Iberoamérica: un 34% indica tener algún juego pirateado en su haber. Esta actividad en Chile es preferentemente realizada por el género masculino: casi tres de cuatro hombres entre 10 y 18 años juegan solos o con amigos. Esta actividad también se ha visto afectada por la ubicuidad. La consola y el computador han sido desplazados por el teléfono celular, que ha ganado espacio y se ha transformado en una óptima plataforma de recreo. Por su parte el 45% de las niñas chilenas de 14 años considera que los videojuegos pueden convertir a una persona en violenta, percepción menor en los hombres. Por otro lado, el acceso a contenidos educativos no supera el 20%. No obstante, la gran mayoría son buenos lectores en dispositivos digitales, lo que aborda no sólo textos escolares y de estudio, sino prensa, libros y comics.

Estos antecedentes dejan en evidencia, el gran desafío que tenemos como sociedad, pero principalmente las familias y el profesorado, en quienes recae la responsabilidad de formar a niños/as en el uso adecuado de las TIC. Ciertamente, los datos expuestos de nuestra generación interactiva de 6 a 18 años son abrumadores. Sin embargo, este análisis nos otorga la oportunidad de conocer las necesidades educativas del trinomio esencial de la educación (alumnos/as-familias-profesores) en este ámbito.

Como sociedad, debemos cuestionarnos los roles que escuela y familia deben asumir acerca de la educación en el uso de las TIC. La familia es la principal responsable en dar este tipo de formación a sus jóvenes. Aun así, la brecha digital existente hoy entre los padres y las madres de la actual generación vuelven compleja esta labor (Garmendia, Casado, Martínez y Garitaonandia, 2013).

Para el profesorado también es complicado asumir la responsabilidad de formar a sus alumnos/as en el uso responsable de las tecnologías, ya que muchos no cuentan desde su formación inicial con las competencias digitales necesarias para orientar a niños/as en el uso idóneo de las TIC. El binomio familia-escuela tiene un papel fundamental, ya que no se pueden articular actividades educativas en la escuela si no se cuenta con el apoyo de la familia y viceversa. Al trabajar el uso de las TIC desde la educación, la escuela y la familia pueden evitar o minimizar los peligros y riesgos derivados del uso de las TIC. Es importante destacar que este uso no recae en la prohibición, sino en la libertad de elección basada en el conocimiento de las ventajas y desventajas del uso de las TIC y esto solamente

es conseguido mediante la educación responsable basada en el diálogo familiar debidamente fundamentado.

Sabemos que el uso de las TIC presenta ventajas y beneficios en los diversos ámbitos, aunque un uso no adecuado conlleva peligros y riesgos. Frente a estos últimos, el control, la supervisión y la mediación parental son herramientas fundamentales para el desarrollo y adquisición de conductas apropiadas (Livingstone y Helsper, 2008). Debemos entender por control parental las herramientas o aplicaciones que ayudan a padres y madres a limitar el tiempo que tienen niños/as para usar los equipos tecnológicos, a registrar los accesos y a controlar los contenidos que ven y los software que utilizan en diferentes dispositivos. Además esto se puede complementar con otras medidas, como determinar un horario para que niños/as vean televisión y establecer restricciones de accesos a sitios Webs, entre otros. Mientras que la supervisión parental se refiere al acto paterno o materno de conocer qué hacen sus hijos/as con las tecnologías, cuánto tiempo las usan, con quien se conectan y a qué contenidos acceden. Y por último, entendemos como mediación parental a la actividad que realizan padres y madres de dialogar con sus hijos/as respecto a los contenidos que reciben desde las diferentes pantallas; cuestionando e incentivando la reflexión sobre cada tema considerando el contexto y el contenido o mensaje que fue emitido, el público al que va dirigido y la edad de quien lo recibe, etc. En relación con la mediación parental, (Nathanson, 1999; Shin y Huh, 2011; Valkenburg, Kremar, Peeters y Marseille, 1999) indican que existen tres estrategias de mediación: activa, la cual promueve la comunicación y reflexión acerca de un contenido; restrictiva, que alude a la limitación o restricción del uso respecto al tiempo y contenido; y el co-uso, el cual consiste en participar de la experiencia sin realizar comentarios del contenido o sus efectos.

Sin duda, padres y madres necesitan formación para poder mediar de manera idónea en el uso de las TIC que hacen sus hijos/as. Difícilmente esto se puede realizar si padres y madres no disponen de conocimientos y competencias digitales. Aquí radica la importancia de la sinergia entre escuela y familia. Las escuelas para padres constituyen una instancia de apoyo a las familias; a través de las cuales se puede incentivar la formación en el uso idóneo de las tecnologías a niños/as, con una mirada segura, ética, integradora y responsable.

Metodología

La investigación es de tipo exploratoria y se enmarca en el paradigma cuantitativo, empírico-analítico que exige previamente para su aplicación la fragmentación de la realidad educativa. Por tanto, corresponde a un estudio descriptivo ex post facto por encuesta, situamos la investigación en este enfoque, debido a que es el más pertinente por su relación

con el objetivo general: “conocer el uso que hacen los niños y niñas de 9-12 años de las TIC, y las medidas de control y supervisión parental que existen en su entorno”.

En relación con la muestra, se optó por un muestreo de tipo intencional, quedando compuesta por N=422 niños/as de 9 a 12 años que cursan los niveles de cuarto, quinto y sexto básico en colegios particulares de diversas comunas de Santiago de Chile.

Para la recolección de la información, se elaboró un cuestionario con preguntas cerradas de tipo ordinal por intensidad y preguntas excluyentes. El instrumento fue sometido a varias pruebas para establecer su fiabilidad y validez necesarias entre ellas; el índice estadístico (Cronbach Alpha), el juicio de expertos, la aplicación piloto. Una vez realizado este proceso se aplicó la versión definitiva del cuestionario durante el año escolar 2013, para realizar esto fue necesario contar con el asentimiento de las familias.

Con los datos obtenidos se realizó un análisis de tipo estadístico descriptivo, donde se muestran frecuencias, porcentajes, y para contrastar las variables independientes y categóricas (sexo-edad) se realizó la prueba de χ^2 .

Resultados y discusión

A continuación se presentan los principales resultados de la investigación que fue realizada durante el año académico 2013. Los resultados se analizan en relación a dos subdimensiones: uso de las TIC y mediación parental.

En el estudio se constata que el indicador de frecuencia semanal de uso las TIC por parte de niños/as es el siguiente: el 50,0% navega por internet cualquier día de la semana, un 70,1% ve televisión cualquier día de la semana, el 31,8% juega cualquier día de la semana videojuegos y un 51,7% usa el teléfono móvil cualquier día de la semana.

De acuerdo al lugar de uso de las TIC, los resultados indican que: el 39,6% de los niños/as navega por internet desde cualquier lugar, un 62,8% ve televisión en el salón, el 65,4% juega videojuegos en el salón y un 45,7% usa el teléfono móvil en cualquier lugar.

En relación con la compañía en el uso, se evidencia que: un 58,3% de los niños/as navega solo por Internet, el 49,3% ve TV acompañado de su hermano/a, un 33,9% juega videojuegos solo.

Sobre el tiempo diario que usan las TIC, según la opinión de los niños/as predomina “el tiempo que quiera” es decir, el 36,7% navega por internet, un 37,2% ve televisión, el 29,6% juega videojuegos y un 45,7% usa el teléfono móvil el tiempo que quiera. Sin embargo, a un 29,6% le limitan el tiempo de juego con videojuegos ya que indican que lo pueden hacer por menos de una hora al día.

En el ámbito de la mediación parental en el uso de las TIC, los resultados sobre la **imposición de horarios** indican que el 49,3% no tienen horarios para navegar por internet y un 50,7% tampoco los tiene para ver TV. Mientras, el 49,5% indica tener horarios para jugar videojuegos.

Respecto a las *actividades que padres y madres les permiten a niños/as realizar al navegar por internet*: un 71,8% entra a redes sociales (Facebook), el 58,5% puede subir fotos y videos, un 78,7% descarga películas o música, el 89,6% ver videos en YouTube y un 87,2% lo dejan jugar *online*. Mientras que las *actividades que padres y madres no les permiten realizar al navegar por internet* son: 76,8% comprar *online*, 84,1% llenar formularios con datos personales y a un 87,2% contactar con personas desconocidas.

Los resultados de mediación y control parental sobre la televisión apuntan a que los padres **Sí** permiten ver: 65,6% programas nocturnos, 67,1% teleseries, y a un 81,0% noticias. Y los programas que **No** permiten ver: al 76,5% son programas de adultos y al 62,3 % programas violentos.

En relación con la mediación y control parental en los videojuegos, niños/as afirman que sus padres y madres **Sí** les permiten: 52,1% jugar a juegos violentos, 72,7% juegos piratas. Sin embargo, **No** les permiten jugar: 50,5% mucho tiempo y 65,4 % con desconocidos *online*. Las variables categóricas de *edad* y *sexo* no presentan significación estadística.

Conclusiones

Se concluye que los niños/as chilenos de educación básica acceden de forma temprana a las TIC y se constata que estas son parte de su vida diaria. Se estudiaron las variables *edad* y *sexo* sin hallar diferencias significativas, por lo que se alude a uso homogéneo y transversal entre niños y niñas de 9-12 años. Es importante señalar que un tercio de los alumnos/as accede a Internet desde cualquier lugar a través de teléfono o computador y con esto se expone a desarrollar trastornos conductuales como la adicción, situaciones de acoso como *ciberbullying* y acceso a contenidos inadecuados violencia/pornografía, etc. Llama profundamente la atención la permisividad que RECONOCEN los niños/as por parte de sus padres y madres para acceder a redes sociales, sobre todo Facebook. Esto supone una contradicción: los niños/as de la muestra tienen entre 9-12 años, y la edad mínima para crear un perfil en dicha red social es de 13 años, a la que se accede cumplimentando un formulario con datos personales. Recordemos que una de las principales críticas a la [red social](#) se ha centrado en la cuestionada falta de [privacidad](#) que sufren sus millones de usuarios.

Además, en esta red social es fácil contactar con desconocidos, debido a que los usuarios pueden agregar a cualquier persona que esté registrada en la red. Se desprende cierto desconocimiento de los progenitores sobre los riesgos de estos sitios para sus hijos/as.

La mayoría de los niños/as ve televisión en espacios comunes, hecho que facilitaría la supervisión, el control y mediación parental sobre los contenidos. Sin embargo, más de un tercio afirma que ve televisión sin compañía ni límite de tiempo. Los programas nocturnos, teleseries y noticias son permitidos por sus familias, mientras se les prohíben programas de adultos y violentos. No existe consenso ni reconocimiento de lo que los menores están preparados para ver en TV. Sobre la flexibilidad para ver televisión en horario nocturno, que indican tener niños/as los resultados son contradictorios, debido a que en esta franja horaria se emite contenido para mayores de 18 años. Esta desatención que se evidencia en los resultados puede ocasionar: comprensión parcial de los niños/as respecto a los contenidos y temáticas que ven, experimentar emociones extremas sin posibilidad de expresarlas y falta de desarrollo de una postura crítica frente a lo observado.

En el uso de los videojuegos se evidenció una alta permisividad por parte de padres y madres respecto tiempo de uso de videojuegos y a los juegos violentos. El hecho que niños/as jueguen preferentemente solos, sin la supervisión y mediación de contenidos por parte de un adulto, les puede provocar problemas.

Sobre el uso del teléfono móvil, la mayoría posee uno propio y lo utiliza sin limitaciones preferentemente desde cualquier lugar.

Para finalizar podemos decir que el acceso a las TIC por parte de niños/as forma parte de su diario vivir. Por su incidencia en el desarrollo cognitivo, es importante impulsar el diálogo familiar que promueva consensos y normas claras para orientar el uso de las TIC en los menores. Por este motivo se propone la colaboración activa entre el binomio educativo familia-escuela, sin olvidar que la formación de competencias digitales en las familias y profesores es un elemento clave para la formación de los alumnos en el uso integrador seguro, responsable y ético de las TIC. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia y el desafío que supone formar al profesorado y a familias en la educación temprana de sus hijos/as en el uso competente de las TIC ya que nos encontramos frente a una generación nativa digital, que nos impone desafíos en el ámbito educativo.

Referencias Bibliográficas

- Bringué, X., Sábada, CH y Tolsá, J. (2011). *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- Castells, M. (2001). *La galaxia de Internet: Reflexiones Internet, empresa y Sociedad*. Madrid: areté
- Garmendia, M., Casad, M., Martínez, G y Garitaonandia, C. (2013). Las madres y padres, los menores e Internet. Estrategias para la mediación parental en España. *Doxa. Comunicación*, 17, 99-117. (ISSN 1696-019X).
- Lepicnik, J y Samec, P. (2013). Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia. *Comunicar*, 40, 119-126. (DOI: 10.3916/C40-2013-03-02).
- Livingstone, S y Helspe, E.(2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52 (4), 581-599. (ISSN 0883-8151).
- Mcpake J., Stephen, C y Plowman, L. (2007). *Entering e-society. Young Children's Development of e-literacy*. University of Stirling
(www.ioe.stir.ac.uk/research/projects/esociety/documents/Entering_e-SocietyreportJune2007.pdf)
- Nathanson, A. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 26(2), 124-143.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- Sábada, CH y Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *CEE Participación Educativa*, 15. 86-104.
- Shin, W y Huh, J. (2011). Parental mediation of teenagers' video game playing: Antecedents and consequences. *New Media y Society*, 13, 945-962.
- Valkenburg, P., Kremar, M., Peeters, A y Marseille, N.(1999). Developing a scale to assess three different styles of television mediation: "instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing". *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 43, 52-66.

El valor estratégico de la EP: el caso de España (pp.238-248)

M^a José Cornejo Sosa

Profesora Centro Universitario Salesiano Don Bosco

mjcornejo@cesdonbosco.com

Olatz Fuente Inclán

Raquel Mota Sánchez

Estudiantes de Postgrado en Educación Social Ces Don Bosco

España, Madrid

Resumen

No existe un concepto tan poliédrico en educación como el de Educación Permanente. En este trabajo, presentamos un acercamiento al concepto en España desde la perspectiva de su valor estratégico. Esto implica contemplar la formación permanente no como gasto, sino como inversión que debe generar una ganancia; en este caso, ganancia en capital humano de aquella población susceptible de sufrir algún tipo de exclusión. En este sentido, nos interesa saber si este mismo concepto de valor estratégico es el que poseen los responsables de la administración educativa que asumen los programas de formación y si, en consecuencia, su oferta educativa es coherente con ese concepto y se traduce en programas que cubren las necesidades reales de la población. Se asume un diseño de investigación cualitativa. Para la primera parte del análisis, se contrastan los datos de composición de población susceptible de formación permanente de esas comunidades con la oferta de programas formativos que ofrecen siete comunidades representativas de la geografía española: Galicia, Cantabria, Cataluña, Valencia, Madrid, Canarias y Castilla y León para dilucidar en qué medida la oferta de programas es coherente con las necesidades de la comunidad. Para la segunda parte del análisis, se realizan entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de los siete responsables de programas formativos de las comunidades anteriores. Los resultados del análisis ponen de manifiesto algunas contradicciones y falta de coherencia entre el objetivo estratégico de la Educación Permanente y su traducción en la oferta de programas.

Palabras clave: Educación Permanente, valor estratégico, capital humano.

Introducción

No existe un concepto tan poliédrico en el ámbito educativo como el concepto de Educación Permanente (EP a partir de aquí). Sus raíces en España se remontan a dos siglos atrás y son de naturaleza profundamente antropológica, con la concepción de educación como instrumento que facilita la conversión del hombre en persona para contrarrestar el proceso de exclusión social y educativa (Cabello, 1993; Requejo, 2003); sin embargo, aunque la esencia sigue siendo la misma, es innegable que la naturaleza de la EP ha ido cambiando a lo largo de la historia en coherencia con los cambios sociales y políticos.

¿Qué es capital humano en la actualidad?

Aunque el término fue acuñado por vez primera después de la segunda guerra mundial¹⁰ por el economista Schulz, la OCDE (1998) define capital humano como *el conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan relevantes a la actividad económica*; es decir, que permiten aumentar la productividad en las actividades que pueden crear ingresos o bienestar. Hasta aquí, el enfoque de Schulz se mantiene hasta nuestros días. San Segundo (2001), completa esta definición y añade dos conceptos más cercanos a nuestro tiempo, los conceptos de *aplicabilidad económica* y *oportunidad* al señalar que el capital humano debe encontrar una aplicabilidad económica mediante el mercado para que, como consecuencia de una mayor formación, las personas encuentren las oportunidades que les permitan mejorar su desempeño en el trabajo, y a su vez, incrementar la productividad e impulsar el crecimiento económico. Yañez (2003), da un paso más y perfila el núcleo de nuestro trabajo, y es que el desarrollo económico y desarrollo humano han de ir de la mano; es decir, debe haber una interacción entre el desarrollo económico del país y el fortalecimiento de las capacidades humanas y no puede ni debe concebirse el uno sin el otro; es por ello, que la formación de capital humano ha de estar basada en un análisis de los fundamentos que sustentan las políticas destinadas al desarrollo humano para que resulten *estratégicas* y puedan servir al desarrollo social efectivo. Esta concepción es la que define el valor estratégico de la EP en este trabajo.

¿Qué implicaciones tiene la inversión en capital humano?

Una vez clarificado cuál es el valor estratégico de la EP, debemos añadir que la eficiencia

10

La devastación de Europa requirió una gran cantidad de mano de obra de muy diversa cualificación para reconstruir el viejo continente del desastre acaecido; cualificación que se obtuvo mediante una fuerte inversión en educación que cubriera los ámbitos necesarios para esa reconstrucción. Es el primer momento donde podemos usar el término de Schulz *capital humano* definido como *conjunto intangible de habilidades y capacidades que contribuyen a elevar y conservar la productividad, la innovación y la empleabilidad por medio de la educación y formación* (Schulz, 1959). Aunque el desarrollo de la teoría de Schulz fue posterior, a partir de los años 1960, el enfoque que se aplicó en ese momento de posguerra fue similar y es, con algunas matizaciones, desde el que partimos en este trabajo para definir el valor estratégico de la EP en la actualidad.

descansa sobre la consideración de equidad. En un contexto de marginación o de vulnerabilidad el no acceso a una formación impedirá lograr un nivel de educabilidad aceptable y por tanto, acogerse al parámetro de oportunidad de ejercer una labor y desarrollarse (Echeíta, 2013). En nuestro trabajo, una propuesta para alcanzar la equidad es que los responsables de formación de las diversas comunidades españolas hagan un análisis profundo de la composición de la población, de sus necesidades reales, para así poder ofertar programas formativos acordes con ellas que, evidentemente, serán de diversa naturaleza; no es lo mismo la realidad andaluza, gallega que la realidad catalana.

¿Qué significa una sociedad más efectiva?

Hasta ahora nos hemos referido a factores puramente económicos de efectividad; sin embargo, si queremos hablar de una sociedad efectiva en el siglo XXI nos falta un factor esencial que aporta el profesor Riesco (2014) al señalar el concepto de progreso en la sociedad actual. Este autor apunta a la necesidad perentoria de que además de la interacción entre el desarrollo económico basado más en rendimiento, productividad y fortalecimiento de las capacidades humanas, contemplemos *la cohesión social* como base racional para un progreso efectivo que favorezca el buen desempeño y el desarrollo de esas capacidades humanas adquiridas mediante formación.

En suma, hablar de valor estratégico de la EP en el siglo XXI es hablar de una formación que tenga en cuenta desarrollo personal, económico y que sea factor de cohesión social. Es hablar de promover una ciudadanía activa, formadora de personas capaces de desplegar su proyecto singular y contribuir a la construcción de una sociedad social y moralmente cohesionada, puesto que la participación y la pertenencia son las claves de la plena ciudadanía en palabras de Tamarit (2013) al determinar la autodeterminación (participación), la inclusión social (pertenencia) y el ejercicio de derechos, como los tres

componentes de la plena ciudadanía que caracterizan algunas de las dimensiones de la calidad de vida.¹¹

Metodología

Es evidente que el estado español ofrece variados programas formativos; sin embargo, no se muestra claro el criterio al que responde la oferta de esos programas. Por ello, el objetivo de este trabajo es dilucidar hasta qué punto la oferta formativa responde a la concepción estratégica de EP apuntada, o si más bien se realiza por una necesidad de aplicación de las correspondientes partidas presupuestarias. Para tratar de responder a esta cuestión, asumimos un diseño de investigación cualitativa basado en un doble análisis de siete comunidades autónomas¹², que representan geográficamente el territorio español: Cantabria, Cataluña, Valencia, Galicia, Castilla y León y Madrid.

Para el primer análisis, tomamos datos de la población susceptible de EP de cada una de las siete comunidades y que son posibles indicadores de demanda formativa (edad y sexo, tasa de inmigración, sector económico predominante, tasa de abandono escolar y tasa de paro por edades) y los comparamos con su oferta de programas en EP. De este modo podemos ver el grado de coherencia entre la oferta y la necesidad formativa. Para el segundo análisis, realizamos una entrevista semiestructurada con transcripción posterior, a una muestra intencional de siete responsables de programas formativos de las comunidades señaladas y cuyos resultados se publicarán próximamente en la revista *Educación y Futuro*. De este modo, vemos qué concepción posee el responsable político de la EP y qué modelo de gestión y seguimiento realiza de los programas ofertados. Si el político responsable no

11

Para ampliar información sobre las dimensiones que configuran la calidad de vida se puede consultar el artículo de Schalock y Verdugo (2007). Calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. En *Siglo Cero*, vol. 38, nº 224, pp 21-36.

12

En esta comunicación, se ha omitido la comunidad canaria por cuestiones de extensión. Si se desea acceder a la información de dicha comunidad, se puede hacer contactando por correo con las autoras de la misma.

posee una concepción estratégica, difícilmente promoverá un diseño y oferta que responda a dicha concepción. El guión de la misma se puede consultar en los anexos.

Resultados y discusión

COMUNIDAD CÁNTABRA

La tasa de paro es del 21%; sin embargo, no hemos encontrado programas destacables que cubran esta necesidad de reinserción laboral.

La **tasa de analfabetismo** es de un 0,5% sobre el total del país. De éste unos 87,6% jóvenes mayores de 16 años; sin embargo, no hemos encontrado programas para cubrir esta necesidad.

En cuanto a la tasa de **inmigración**, sí hemos encontrado ofertas de cursos gratuitos de español, por lo que la primera medida de inclusión social para esta población queda cubierta.

En la entrevista realizada, constatamos la opinión poco formalizada y genérica de EP: *hay que tener en cuenta todas las necesidades de los ciudadanos*. Sí señalan el esfuerzo por hacer un análisis de debilidades y necesidades que presenta Cantabria con una propuesta al Consejero de Educación; sin embargo, una vez vista la propuesta, las necesidades expresadas en ella, son de un grado de concreción muy bajo tales como: *favorecer las oportunidades formativas para desarrollar competencias para la empleabilidad, especialmente en adultos con bajo nivel de competencias*, es una propuesta evidentemente válida, pero demasiado genérica para la instrumentalización de programas concretos que cubran las necesidades poblacionales señaladas.

COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN

La tasa de paro respecto a España es del 22,2%; sin embargo, los escasos programas ofertados se centran casi exclusivamente en desarrollar el espíritu emprendedor.

La tasa de analfabetismo sobre el total del país es de un 0,8%. De éste unos 85,3% jóvenes mayores de 16 años. No hemos encontrado programas que cubran esta necesidad.

El número de inmigrantes es de 7.829 personas. No hemos encontrado programas que

cubran sus necesidades de inserción lingüística y social para ellos.

En la entrevista constatamos de nuevo la referencia a la EP muy general y demasiado formal. Muestra como debilidad, los escasos recursos materiales y humanos con los que cuenta la comunidad y perciben que los programas ofertados son enriquecedores, pero no miden su eficacia. Como fortaleza, están en realización de un Portal de Aprendizaje a lo Largo de la Vida para que sea más fácil poder acceder a la información de los distintos programas que ofertan.

COMUNIDAD GALLEGA

La tasa de paro frente al total del país es del 23,2% , con una **tasa de analfabetismo** es de un 1,90%. De éste, el 85,7% jóvenes de 16-19 años. No hemos encontrado programas para atender esta necesidad.

La tasa de **inmigración** respecto a los datos sobre todo el país es de un 4%, ligeramente mayor en hombres que en mujeres. No hemos encontrado programas de inserción lingüística.

La debilidad más relevante que hemos observado, contrastando con los datos de la entrevista a un responsable del servicio de Educación Para Adultos de la Consellería de Cultura y Educación, es la escasa oferta de programas. El mayor problema al que se enfrenta Galicia, según el responsable entrevistado, es el de la población adulta sin empleo sin voluntad de formarse. Asimismo, destaca la difusa concepción del significado de EP, la respuesta que no ofrece es “de libro”, poco adaptada a su realidad: *cualquier actividad que se desarrolla después de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)- a partir de los 18 años. Eh... La educación permanente es lo que conocemos como Educación para adultos.*

Como fortalezas podemos destacar su concienciación de falta de oferta y el actual desarrollo de una plataforma digital del instituto San Clemente de Santiago de Compostela para llegar a un mayor sector de población.

COMUNIDAD DE MADRID

El paro actual respecto a España es del 20,4%. Ligeramente mayor en hombres que en mujeres. Sí hemos encontrado un servicio de bolsa de trabajo, así como programas de

aprendizaje permanente para reciclaje y aprendizaje profesional en cada rango de edad.

La tasa de analfabetismo sobre el total del país es de un 0,8% . De éste 85,3% jóvenes entre 16-19 años, con un porcentaje ligeramente mayor en hombres. No hemos encontrado programas que atiendan a este colectivo.

La tasa de inmigración es de 54.330 personas. Sí hemos encontrado programas que ofertan español para extranjeros como inserción lingüística.

Lo más destacable es la existencia de multitud de asociaciones y fundaciones en el ámbito no formal que proporcionan cursos gratuitos para distintos grupos de edad y recursos, por lo que vemos que son coherentes con la composición poblacional. Sí hay que destacar la propuesta de *Ciudades Educadoras*, cuyo objetivo es transformar la ciudad en un lugar mejor para todos sus habitantes, más inclusivo y más solidario.

COMUNIDAD DE CATALUÑA

La tasa de paro es del 22,3% (INE, 2013), En esta comunidad se tiene en cuenta la capacitación y reciclaje laboral, lo que fomenta que las personas, y sobre todo la mujer (cabe resaltar el interés que existe en Cataluña por el empoderamiento de la misma), estén más preparadas para el acceso a un puesto de trabajo contando con la posibilidad de aprender diferentes idiomas, como ya hemos señalado, así como manejo de las TIC para reducir la brecha digital que pueda existir.

La tasa de inmigración es del 15%. Destacan los programas dedicados a la inclusión social a través de la lengua. Ofrece amplios programas de aprendizaje de catalán, castellano, inglés y francés. La idea es que una inserción lingüística conlleva una mayor oportunidad de empleabilidad además del acceso a otros derechos y obligaciones que implica una participación socio-laboral.

Destaca en esta comunidad el Aprendizaje de Servicio que intenta, desde una de sus múltiples facetas, la reinserción en la formación reglada de estos jóvenes mediante la detección, y posterior planificación de necesidades de diversa naturaleza del propio entorno para mejorarlo y buscar la posible empleabilidad.

En relación con **la tasa de abandono escolar** y los rangos de edad en la comunidad, los jóvenes entre 15 y 19 años son un 4,5% de la población total. Una alternativa genérica para ellos son los CEPAS (Centros de EP para Adultos), donde se realizan cursos para la obtención de titulación oficial como E.S.O., preparación de Acceso Universidad y formación para las pruebas de acceso a Ciclo Formativo Grado Medio y Superior.

La tasa de analfabetismo es del 0,2% correspondiente a 14.400 personas; sin embargo, no hemos encontrado programas que atiendan a esta necesidad. Los programas ofertados comienzan a partir de la etapa secundaria para obtener la titulación de ESO.

En suma, el talón de Aquiles de Cataluña es el olvido de las personas analfabetas pero, en contraposición, tiene en cuenta el resto de necesidades que se presentan en su sociedad. El representante de la Subdirección General de Ordenación Curricular¹³ define el valor estratégico de la EP como la necesidad continua de “formarse ya que vive inmersa en una sociedad en continuo cambio y donde la información y la comunicación es constante”, lo que podemos interpretar a estar actualizado en una sociedad de constantes cambios. Esto se tiene en cuenta a la hora de desarrollar programas de uso de TICS e internet así como favorecer el emprendimiento. Asimismo, destaca como única comunidad que hace un seguimiento de los programas, ya que, como manifiesta el representante en la entrevista, se tienen en cuenta tanto los datos estadísticos, como la participación ciudadana a través de demanda de cursos.

COMUNIDAD VALENCIANA

La población total es de 5.009.931, con un 15% de la población extranjera (INE, 2011). **La tasa de escolarización** de personas extranjeras en Castellano para Inmigrantes es inexistente debido a que los programas de aprendizaje de idiomas se centran en la adquisición únicamente de valenciano e inglés. Esto quiere decir que, a pesar de que

13

Esta subdirección es la que a su vez también se encarga de diseño y desarrollo de los programas de EP en Cataluña y depende directamente de la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña.

representan un número elevado las personas que provienen de otros países con lengua diferente al castellano, es un sector poblacional que queda desatendido.

La tasa de paro en el año 2013 según INE representa un 28% de la población total. Más del 80% de la población valenciana está en edad de trabajar, es decir, son población activa. Casi la mitad de la población total pertenece a un colectivo de riesgo debido a la situación económica actual: parados de larga duración con baja cualificación y no se ha encontrado ningún programa específico de inserción socio laboral. Esto parece indicar que no se tienen en cuenta las necesidades de la población.

En cuanto a **la tasa de abandono escolar** es del 5% de la población total y pertenece al rango de edad entre 15 y 19 años (INE, 2011).¹⁴ Los programas de educación formal para este tipo de necesidades se desarrollan a través de los CEPA: graduado en ESO, Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio y Superior y preparación para la prueba de acceso universitario.

La tasa de analfabetismo del 0,3%; es decir, 16.300 personas no saben leer ni escribir (INE, 2013). No hemos encontrado programas que cubran esta necesidad. Los programas comienzan a partir de la etapa secundaria.

Como déficits, no vemos coherencia entre los datos poblacionales y programas ofertados en ninguno de los casos. Esto apunta a que en esta área la EP es un término bastante abstracto que se puede resumir a educación para adultos que deseen titular como graduados en educación reglada y únicamente a partir de Educación Secundaria. Asimismo, no se tiene en cuenta la presencia de personas extranjeras sin conocimiento del castellano, ni personas analfabetas, así como el amplio colectivo de mujeres.

14

La LOE/3 Mayo 2006 permite el abandono escolar a partir de los 16 años pudiendo estos incorporarse al mercado laboral.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos analizado los aspectos que configuran el valor estratégico de la EP con la inversión en capital humano como piedra angular que permite el desarrollo económico del país a la vez que promueve el desarrollo individual, la participación y la pertenencia como las claves de la plena ciudadanía. Todo ello desde un marco de actuación que asegure la equidad como primer objetivo de la EP.

Hemos constatado algunas debilidades de la oferta en EP constatando, en muchos casos nuestra hipótesis inicial de escasez de análisis de necesidades en su diseño y planificación mirando a la composición poblacional, lo que conlleva el dejar de cubrir huecos de formación así como la concepción difusa, teórica no interiorizada de qué supone y cuál es el valor estratégico de la EP.

Hemos constatado en las comunidades analizadas, el abandono sistemático en cuanto a oferta de programas, del colectivo mayor de 45 años y el colectivo mayor de 67 años para los cuales apenas existen programas de formación ya sea laboral o social.

Asimismo, percibimos un hueco para el porcentaje, aunque mínimo, de analfabetismo que todavía perdura. Hemos constatado en el colectivo inmigrante, la oferta de inserción social únicamente desde el punto de vista lingüístico y no tanto desde la perspectiva de inserción cultural.

Destacamos el dato llamativo de la falta casi absoluta, excepto en Cataluña, del seguimiento de la efectividad de los programas ofertados, por lo que no se cuenta con datos objetivos para posibles reformas de los mismos.

Hemos observado algunas propuestas innovadoras como las Ciudades Educadoras y el aprendizaje de servicio, que nos hacen pensar que poco a poco existe una concienciación de la importancia de ofertar programas coherentes con las necesidades poblacionales, pensando en la EP como bien imprescindible que amplía las posibilidades de acción y elección de los individuos.

Referencias bibliográficas

- Cabello, M. J. (1993). La Educación de Personas Adultas como acción institucional. *Educación y Sociedad*, 12, 37-59.
- Echeíta, G. (2013). Educación Inclusiva: retos y desafíos. Ponencia en el Seminario IUS. Madrid: Ces Don Bosco. Publicada como Inclusión y exclusión educativa de nuevo: voz y Quebranto. *Revista Electrónica sobre Innovación y Cambio en Educación* en 2012.
- Leyva, S. y Cárdenas, A. (2002). Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo. [Versión electrónica]. *Análisis Económico*, vol. XVII, 36, 79-106. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41303603>.
- Martinez Bonafé, J. (coord.), Cabello, M.J., Gimeno, J., Gutierrez, F., Simón, E. y Torres, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- OCDE (1998). *Human capital investment: An International Comparison*. Centro de innovación e investigación educativa. París: OCDE. Disponible en: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9698021E.PDF>
- Requejo, A. (2003). *EP y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Riesco, M. (2014). «Progreso»: una idea controvertida en una sociedad paradójica. En *Educación y Futuro*, 30, nuevas formas de exclusión social, 15-38. Madrid: CES Don Bosco.
- San Segundo, M^a J. (2001). *Economía de la educación*. Madrid. Síntesis.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Tamarit, J. (2013). *Desafíos actuales de la inclusión para personas con discapacidad en España*. Seminario Intercontinental IUS en Madrid. Ces Don Bosco.
- Yáñez C, (2003). *El capital humano y las políticas sociales en la agenda del desarrollo centrado en las personas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

**Emociones y expectativas de estudiantes y profesores al interior de la sala de clases.
Una mirada desde el Contrato Didáctico (pp.250-257)**

Vanessa Denisse García García, vandenisse@gmail.com

Estudiante Doctorado en Educación cohorte 2014 UMCE

Jefa de Unidad Técnica Pedagógica

Escuela Municipal General Alberto Bachelet Martínez,

Comuna El Bosque Santiago, Chile

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación¹⁵ en que se observan, describen, interpretan y comprenden las emociones vividas por estudiantes y profesores en la sala de clases de un séptimo año básico, en el contexto del contrato didáctico.

La siguiente presentación da cuenta sobre la construcción de una parte del contrato didáctico, que se establece al interior de la sala de clases. Este trayecto, surge desde el reconocimiento del lenguaje emocional de profesores y estudiantes y sus circunstancias, hasta la recuperación de algunas creencias y expectativas contrapuestas, con respecto a tres grandes ámbitos en tensión: relaciones de poder, estrategias de enseñanza y clima de convivencia escolar.

Palabras clave: contrato didáctico, emociones, expectativas, relaciones de poder, estrategias de enseñanza y clima de convivencia escolar

Introducción

“De vez en cuando, los profesores y los niños leen en las caras y en los ojos lo que es importante, interesante, molesto, conmovedor aburrido emocionante o inquietante”.

Max Van Manen

La noción de contrato didáctico se asocia a las expectativas y creencias, que tanto estudiantes como profesores, esperan del otro, en términos de saberes específicos de una

15

Investigación desarrollada para la obtención del grado de Magíster en Educación, mención currículum UMCE (2012).

“Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico”

disciplina escolar y a los obstáculos cognitivos, didácticos y epistemológicos que suceden en este proceso (Brousseau, 2007). Sin embargo, en esta investigación se complementa la noción, incluyendo en ella las emociones que experimentan estudiantes y profesores al interior de la sala de clases, sus circunstancias y las expectativas que hay tras ellas. Todos estos aspectos también pueden convertirse en obstaculizadores o facilitadores de los trayectos didácticos, es decir, de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, urge reconocer la importancia de las emociones en el ámbito educacional ya que éstas pueden limitar o favorecer la predisposición hacia los aprendizajes y se encuentran estrechamente ligadas a las acciones de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula (Ibañez, 2004).

Además, cabe considerar que un buen clima del aula influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Casassus, Cusato, Froemel y Palafox, 2000) y este a su vez se relaciona con el desarrollo social y emocional que hayan logrado los estudiantes y profesores y la percepción de éstos en el cumplimiento de sus expectativas y necesidades (Aron; Milicic, 1999).

Es importante destacar que el concepto de contrato es analizado y utilizado en este estudio, como una forma de relación social, cultural y didáctica, entre los estudiantes y profesores.

Con el propósito de generar contribuciones innovadoras al ámbito de la investigación educacional, se estudia el tipo de contrato didáctico al interior del aula, utilizando para ello la recuperación de emociones, contextos y expectativas de estudiantes y profesores, lo que permite la generación de conocimientos pedagógicos relevantes, para la toma de decisiones en el ámbito didáctico, cognitivo, evaluativo y de convivencia escolar, entre otros.

Metodología

“Los gestos, las mímicas, las posturas, los desplazamientos expresan emociones, realizan actos, subrayan unas palabras o las matizan, manifiestan permanente sentido para uno mismo y para los otros “ David Le Breton

Tal como se mencionó anteriormente, este trabajo presenta una parte de los hallazgos obtenidos en la investigación “Emociones de estudiantes y profesores al interior de la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico”. Por lo tanto, se describirán las

características generales del estudio para finalmente focalizar el detalle metodológico en la construcción del contrato didáctico.

La investigación, se aborda desde el paradigma cualitativo y emplea como metodología de estudio un enfoque de carácter etnográfico, este permite observar los distintos comportamientos, modos de ser, emociones, creencias, valores, expectativas, motivaciones, actitudes, formas de interactuar y organizarse de la gente (Ander, 2000). Con este propósito se recurre a la observación participante con apoyo de notas de campo y soporte audio visual. Los sujetos de estudio, corresponden a un grupo curso de treinta y cuatro estudiantes de séptimo año básico junto a siete profesores. El rango de edades de los estudiantes va desde los 12 años hasta los 14; mientras que los docentes fluctúan en edades que van desde los 24 años hasta los 35 años. Con respecto al género del grupo de estudio, las siete profesoras son mujeres mientras que del total de estudiantes diecinueve son varones y quince mujeres.

Uno de los procedimientos de rigor que se utiliza para otorgarle confiabilidad al estudio es la triangulación de las observaciones en distintas clases: lenguaje, matemática, ciencias naturales, historia, música, educación física e inglés. Los registros de observación de estas clases tienen una duración aproximada de 30 a 45 minutos, cada uno de ellos se convierte en un registro textual con el detalle de expresiones verbales, gestuales e interpretación de emociones en estudiantes y profesores. El reconocimiento emocional de la alteridad, por parte de quien investiga, se fundamenta a partir de las proximidades culturales con los sujetos partícipes del estudio.

. El levantamiento de las categorías surge de manera emergente, a partir de los registros textuales, el proceso de codificación, segmentación y categorización.

La construcción del contrato didáctico, el cual permite la recuperación de expectativas, tanto de estudiantes como de profesores en relación a sus dinámicas didácticas y de convivencia, se realiza a partir del levantamiento de categorías, en tres niveles distintos de profundización. El primero de ellos se desarrolla a partir del reconocimiento de las emociones más recurrentes en la interacción; en el segundo nivel se identifican los contextos en los cuales surgen estas emociones; finalmente, desde un ejercicio reflexivo, analítico e interpretativo, se infieren creencias y expectativas, en relación a tres grandes temas en tensión: uso del poder en el aula, estrategias de enseñanza y clima de convivencia.

Resultados y Discusión. Contrato Didáctico, Emociones y Expectativas.

1 Visibilizar Emociones de profesores y estudiantes

En una primera etapa se observan, durante el desarrollo de siete clases diferentes, lo que denominaremos “señales emocionales”, es decir, las distintas disposiciones de estudiantes y profesores en relación a su lenguaje verbal, corporal y emocional, expresado a través de diálogos, gestos, posturas, miradas, entonaciones de voz y desplazamientos, entre otros. Mediante este proceso se interpretan las emociones más recurrentes expresadas por estudiantes y profesores.

Los resultados muestran, algunas emociones comunes entre profesores y estudiantes; los primeros expresan principalmente: enojo, aburrimiento, ansiedad, tristeza, miedo, amor, alegría y tranquilidad; mientras que los estudiantes manifiestan las mismas emociones anteriores, sin embargo, se agregan a ellas la vergüenza y el interés por determinado tipo de actividades. Cabe considerar que la gran mayoría de emociones que se generan al interior de esta sala de clases, serían poco propicias para la optimización de un buen clima de aula y para la predisposición hacia los aprendizajes.

Un ejemplo de los registros textuales en que se evidencia la emoción de aburrimiento es:

Profesora a estudiante (z): “¿qué entendió usted del texto que leyó”.

*Estudiante (i) deja caer su cuerpo sobre la mesa (con signo de fastidio y **aburrimiento** cuando la profesora comienza a dictar)*

Estudiante (z): “¡nada!” /esbozando una sonrisa/ (parece un poco nerviosa y avergonzada)

*Profesora: “¿nada?” (con expresión de asombro y **aburrimiento**)*

3. 2 Contextos Emocionales

En una segunda etapa, después de reconocer las emociones más recurrentes, se identifican los principales contextos en los cuales se experimentan todas las emociones reconocidas en la fase anterior, ya sea de profesores y estudiantes.

A continuación, un ejemplo de los registros textuales de los contextos en que se produce la emoción de aburrimiento.

Tabla N° 1: Contextos en los cuales surge la emoción de aburrimiento en Profesoras y Estudiantes.

2 Recuperación del Contrato Didáctico: emociones, creencias y Expectativas.

A partir del análisis de los distintos contextos emocionales se pueden inferir creencias y expectativas en torno a tres principales temas en tensión: uso del poder al interior de la sala de clases, estrategias de enseñanza y clima de convivencia escolar. Recursivamente, las emociones sirven para inferir expectativas y a su vez surgen nuevamente como consecuencia de expectativas satisfechas e insatisfechas.

En cuanto a la utilización del poder y las estrategias de enseñanza tanto profesores como estudiantes experimentan emociones y creencias contrapuestas. Las docentes imponen fundamentalmente un tipo de poder discrecional, que se vive desde una disputa permanente entre éstas y sus estudiantes, con el objeto de someter, controlar y silenciar a éstos últimos (Zamora y Zerón, 2009). Por otra parte las estrategias de enseñanza que se utilizan son el dictado de contenidos en forma recurrente y la explicación expositiva de éstos, convirtiéndose también en técnicas al servicio del control, silencio y subordinación de los estudiantes.

En la perspectiva del poder como imposición (violencia y coerción), la acción de los docentes, es considerada más que la de expertos pedagogos, como la de los responsables de la ejecución de los “infinitesimales dispositivos de dominación”, tales como la distribución de premios y castigos y de dictaminadores arbitrarios en las instancias de “examen”, cuyos resultados son la exclusión o inclusión de los niños del sistema educacional” (Batallan, 2003, p.692)

Este antagonismo en cuanto a expectativas en el uso de poder y estrategias didácticas, representan una fuente de sufrimiento emocional tanto para profesores como para estudiantes. Se instala en la sala de clases “un clima de convivencia tóxico”. En el cual existe una clara percepción de injusticia; ausencia de reconocimiento; predominio de la crítica, sensación de invisibilidad; arbitrariedad de las normas; percepción de no ser respetado en su dignidad e individualidad; autoritarismo y obstáculos para el crecimiento personal (Aron y Milicic, 1999).

A continuación, un ejemplo que evidencia una parte del contrato didáctico.

Figura 1: Primera Sección del Contrato didáctico. Uso del poder al interior de la sala de clases

Conclusiones

Esta presentación reafirma aquellas investigaciones que dan cuenta de las emociones como un componente importante en la predisposición para los aprendizajes. Pero, además, agrega un elemento conceptual innovador al “Contrato Didáctico” mediante el cual se reconocen las creencias y expectativas de estudiantes y profesores, utilizando para ello y en forma recursiva el reconocimiento del lenguaje emocional.

Este conocimiento es importante en la medida que puede develar el clima emocional del aula, creencias y expectativas que afecten positiva o negativamente los trayectos didácticos y de convivencia. También es relevante si consideramos que el lenguaje emocional puede permitir el reconocimiento de creencias y expectativas, que profesores y estudiantes pueden no declarar, por diferentes razones, entre las cuales se encuentran no sólo el temor si no la naturalización, desde la inocencia crítica, de ciertos comportamientos que se transforman en rituales típicos de disciplinamiento escolar.

En el ámbito de convivencia escolar permite reconocer información útil para generar “acuerdos de convivencia” en el reconocimiento y respeto por la alteridad. Los “Reglamentos de Convivencia que exige el Ministerio de Educación, para todos los establecimientos educacionales, presentan problemas en su construcción, por la falta de participación, principalmente de los estudiantes. Lo que es una paradoja, si se consideran los problemas que evidencia esta investigación al desconocer las emociones, creencias y expectativas de otro, en las distintas interacciones.

Los reglamentos escolares actuales no están concebidos como pactos de convivencia y las sanciones no atienden al principio elemental del debido proceso. Las faltas principales, halladas en los estudios de los reglamentos escolares de Chile, Paraguay,

Honduras y Bolivia, son las siguientes: falta de participación en la elaboración, escasa o nula divulgación, desconocimiento de las normas constitucionales y legales, falta de adecuación a los principios establecidos en la CDN, abusos en la aplicación de sanciones por faltas relacionadas con el uniforme y carencia de elementos centrales del debido proceso al aplicar las sanciones (Eljach, 2011, p.110).

No es del todo inusual constatar que la disciplina escolar se construye sobre la base del ejercicio de un poder muchas veces apoyado en el miedo y la sanción, en que no se da cabida a la libre expresión de ideas, la libertad de conciencia, la tolerancia, el diálogo y la concertación de voluntades, el derecho a opinar y la construcción colectiva de los cuerpos normativos y reglamentos disciplinarios; todo lo cual no favorece la formación de un sujeto de derecho y responsabilidades (Magendzo, 2008, p. 72-73).

Establecer la construcción de Contratos Didácticos, aportando a éstos el lenguaje emocional y la recuperación de creencias y expectativas de estudiantes y profesores, constituiría un aporte metodológico importante, en la búsqueda de consensos comunicativos, para fundamentar la elaboración de los Reglamentos de Convivencia Escolar.

Referencias bibliográficas

ANDER, E. (2000) *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

ARON, A. y MILICIC, N (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Chile: Editorial Andrés Bello

BATALLAN, G. (2003) El poder y la Autoridad en la Escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, Edición 8 N° 19

BROUSSEAU, G. (2007). *Introducción al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Zorzal.

CASASSUS, J. CUSATO, S. FROEMEL, J. y PALAFOX, J (2000) Primer Estudio Comparativo sobre lenguaje y matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la Educación Básica. Chile: Andros Limitada. Recuperado 10 noviembre de 2012 de http://www.oei.es/quipu/primer_informeLLECE.pdf

ELJACH S. (2011) *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. Panamá: Idea.

IBAÑEZ, N; F. BARRIENTOS; T. DELGADO; G. GEISSE (2004). “*Las Emociones en el aula*”. Colección DIUMCE N°2, Chile.

LE BRETON, D. (1999) *Las pasiones ordinarias, antropología de las emociones* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

MAGENDZO, A. (2008) *La Escuela y los Derechos Humanos*. México: Editorial Cal y Arena.

VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza*. Argentina: Editorial Paidós

ZAMORA, G. y ZERÓN A. M. (2009). Autoridad pedagógica: Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Edición 337

Estilos de Pensamiento para la Enseñanza en la Formación Inicial de Profesores de Matemática (pp.258-268)

Jaime Huincahue-Arcos, jaime.huincahue@upla.cl

Universidad de Playa Ancha – Campus San Felipe

Doctorando en Didáctica de las Matemáticas – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

La formación inicial docente en las universidades chilenas tienen en el presente, diversas maneras de promover una educación de calidad para las futuras generaciones. Los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios pretenden mostrar una clara orientación sobre los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe exhibir el estudiante al finalizar su formación, los cuales son considerados en la evaluación de la prueba Inicia, evaluación dirigida hacia estudiantes de Pedagogía en Enseñanza Media, la cual entrega resultados sobre la calidad de la formación al comienzo de su ejercicio profesional. Los primeros resultados de la prueba Inicia (MINEDUC, 2012) muestran fuertes diferencias en contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos entre los estudiantes, particularmente los pertenecientes a las universidades de la región de Valparaíso. Para aproximarse a posibles soluciones, es de interés realizar un estudio del estilo de pensamiento de sus estudiantes y los efectos en el desarrollo de los estilos luego de la formación, considerando una variabilidad social y cognitiva, buscando conocer cuales son las preferencias de los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas durante una actividad académica al inicio y al término de su formación inicial docente.

Palabras clave: Estilos de pensamiento, formación inicial, matemática.

Radford y André (2009), Vargas (2013), Barrera, Donolo y Rinaudo (2010), han puesto en manifiesto desde la neurociencia, la importancia de los estímulos externos provenientes de la cultura hacia la función sináptica y el condicionamiento del aprendizaje de un individuo, ya que estos permiten el ejercicio de la plasticidad cerebral del ser humano; aunque los tejidos juveniles son de mayor plasticidad, estudios (Hernández-Muela, 2004) muestran que

la plasticidad cerebral se puede dar en todas las edades, incluyendo a estudiantes mayores a 18 años (Barrera, 2010). Las sinapsis neuronales, es decir, los procesos de transferencia de información entre las neuronas, se remodelan permanentemente a lo largo de la vida en función de los mecanismos de plasticidad, los cuales generan la diferencia entre la percepción y la memoria, desarrollando las preferencias.

Por lo antes mencionado, los programas de formación inicial de las universidades, a través del currículum escolar, deberían impulsar actividades cognitivas asociadas a características del pensamiento requerido por la formación inicial docente.

En 1997, Robert Sternberg crea la Teoría del Autogobierno Mental (TAM), y define los estilos de pensamiento: *“A style is a way of thinking. It is not an ability, but rather, a preferred way of using the abilities one has... A style refers to how someone likes to do something”* (p. 8), siendo de interés el conocimiento de las rutas de pensamiento que toman los estudiantes de formación inicial docente, teoría utilizada por mas de algún didacta en el mundo, por ejemplo Borromeo-Ferri (2006). La TAM (Sternberg, 1997) asume como hipótesis *“que los gobiernos existentes son reflejo de lo que piensan las personas, por lo que tiene sentido que una persona se autogubierne”*. Indicando con esto porqué un estudiante hace o no hace alguna actividad, pero por otro lado, también dice que se puede formar este gusto con procesos sociales, es decir, los estilos de pensamientos no son estáticos a través del tiempo, tienen múltiples variables que producen el desarrollo de éstos, en este trabajo, existen dos variables que importancia significativa, siendo la escolaridad y la cultura. Esto permite la caracterización de funciones y formas de pensamiento, y niveles, alcances e inclinaciones del autogobierno mental.

Según Sternberg, las funciones son legislativas, ejecutivas y judiciales, las formas son monárquicas, jerárquicas, oligárquicas y anárquicas, los niveles son globales y locales, los alcances son internos y externos, y las inclinaciones son liberales y conservadoras. Sternberg muestra un análisis psicométrico, utilizando una autoevaluación para cada función y forma de pensamiento, y niveles, alcances e inclinaciones del autogobierno mental.

Se espera que existan diferencias que se relacionen con la matemática, diferencias que serán comparadas por los antecedentes socio-culturales. Es claro que la concepción de la matemática que proyecta la formación en la enseñanza media, no es la misma que tienen de la matemática los investigadores en matemáticas y los dedicados a la didáctica de la matemática. El matemático posee un estilo de pensamiento que ha desarrollado y que le ha permitido ser exitoso en su área; sin embargo, lo que muestra el matemático en su práctica docente es un estilo de pensamiento estandarizado por lo que entiende el matemático de su disciplina y como se divulga esta, no como se desarrolla. Es decir, la o el profesional de la matemática tiene por sí un perfil de estilos de pensamiento, pudiendo ser enseñado al futuro profesor de matemáticas, de esta forma combinar el estilo aprendido y las habilidades propias del estudiante, para crear una sinergia que es más que la suma de las partes (Sternberg, 1997).

Las características que se espera de los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas, son cercanas a los paradigmas matemáticos que son transmitidos a partir de la Universidad formadora (Montoya-Delgadillo, 2014).

Kuhn (1962) y Lakatos (1978), muestran diversas visiones sobre los conceptos de lo que es la ciencia y el científico. La caracterización del pensamiento matemático tiene aproximaciones a los paradigmas matemáticos existentes, en donde Kuhn dice que son por una parte *“la completa constelación de creencias, valores, técnicas (...) compartidos por los miembros de una comunidad dada”* y por otra, *“una especie de elemento (...) que empleado como modelo (...) puede reemplazar a reglas explícitas como base para la solución de los enigmas restantes de la ciencia normal”* (Kuhn, 1962).

Las características del pensamiento de un matemático dentro de su actividad según Sternberg (1997), debe tener relación con altos índices en la función legislativa del pensamiento, ya que considera que el matemático debe ser una persona creativa, ya en su trabajo profesional deber crear –debe querer crear– una solución a una tarea para mostrar su creatividad o debe crear problemas matemáticos para luego buscar la o las soluciones. Con respecto a lo anterior, Lakatos (1978) aborda los fundamentos del conocimiento, en donde

reconoce una empresa racionalista y consistente llamada “el programa inductivista”, considerando que la verdad fluye desde los enunciados básicos, estableciendo un principio lógico, el *principio de retransmisión de la verdad*, el cual es evidenciado en actividades experimentales de las personas, promoviendo la creatividad.

Para entender esto en un ejemplo, tomemos el caso del desarrollo del análisis real. El análisis real se desarrolla a partir de la axiomática de los números reales y de los nuevos constructos que se construyen a partir de esto, por ejemplo, la topología usual, las ideas de función continua, etc. Su desarrollo tendrá completa consistencia con sus elementos axiomáticos y las propiedades nuevas se construyen usando un lenguaje formal. Sin embargo, los resultados y la forma que se construyó fue con un proceso creativo (como se dijo antes), que históricamente fue por la vía de construcción de los números como forma de modelar situaciones reales que a su vez, crearon problemáticas matemáticas que llevaron finalmente a la construcción de los números reales, que en la actualidad resulta más económico (resumido) la presentación axiomática de un producto construido durante siglos; esta ha sido la manera de presentar el análisis real en las carreras de formación inicial docente. Se presentan estructuras depuradas, con demostraciones en donde se perdieron las ideas que motivaron y permitieron su creación. Si la presentación del análisis real en las carreras de pedagogía fuera a través de problemáticas pertenecientes tanto a la matemática como fuera de ella, permitiría y requeriría entre otras cosas la experimentación, para obtener conjeturas o como una forma de enfrentar la búsqueda de soluciones o respuestas. Esto promovería la creatividad en el estudiante, implicando alejar el clásico discurso normado por la lógica formal y la repetición de procesos que se transforman en operatorias sin fundamentos.

Por otro lado, la cultura es necesaria para la adquisición de conocimientos, siendo un factor estructural en el proceso de desarrollo conceptual en la matemática. Además, la escolaridad de cada carrera de Pedagogía en Matemáticas posee características propias, como el perfil de ingreso, perfil de egreso de la carrera, el cuerpo de profesores que junto con otras van construyendo un paradigma que valora ciertas rutas de pensamiento sobre otras, logrando desarrollar marcadas actitudes hacia la práctica docente, las que dentro del ambiente de

formación teórico o práctico robustecen su validez, evolucionando en los estudiantes un perfil de estilos de pensamiento hacia diversas actividades, particularmente académicas, y en el futuro actividades laborales.

Metodología

Para hacer el estudio de los estilos de pensamiento de los estudiantes realizamos 4 autoevaluaciones de la TAM (Sternberg, 1997), tomando dos Universidades de la región de Valparaíso (A y B) de un universo de tres que imparten Pedagogía en Matemáticas para formar profesores de Enseñanza Media. Se tomaron estudiantes que estaban al inicio de la formación y al final de ella, los primeros, por el poco tiempo que han estado en el programa suponemos que la formación no ha moldeado aun los estilos de pensamiento, a diferencia de los terminales en la formación inicial ya son el producto que ha moldeado los estilos de pensamiento. La cantidad de estudiantes de primer año que hacen las autoevaluaciones son 6 y 8 para A y B, respectivamente, y la cantidad de estudiantes de último año que hacen las autoevaluaciones son 5 y 8 para A y B, respectivamente. La totalidad de los estudiantes son de género femenino.

Se pretende el próximo año replicar el estudio anterior para comprobar los resultados.

Teniendo los datos de las autoevaluaciones, se procede a la codificación y análisis de datos.

Antes del inicio de la autoevaluación, se les explicó que sus respuestas deben estar asociadas a las actividades realizadas en sus estudios, ya que las respuestas pueden variar si se responde el cuestionario pensando en otro tipo de actividades, por ejemplo una actividad alejadas de lo que es propio de un estudiante de pedagogía en matemática. Se hizo bastante énfasis en esto y se les solicitó su total implicación en el proceso de autoevaluación que serían sometidos.

Siguiendo los protocolos de ética, se les explico los objetivos del estudio y previamente se debiendo firmar su consentimiento y permiso para utilizar los datos para fines científicos. El instrumento se aplicó con normalidad durante un periodo de 30 minutos aproximadamente, la aplicación consistió en exponer una frase que era leída, y ellos en una

hoja de respuesta evalúan de 1 a 7 según sus preferencias de hacer cosas.

En cuanto al tratamiento de los datos estadísticos, se utilizó el software Excel 2011, utilizando la escala psicométrica de TAM. Se promedian según la naturaleza de cada grupo, en este caso 4 grupos, uno de primer año y otro de último año para cada universidad.

Resultados

Los datos son resumidos en los gráficos 1 y 2, y su interpretación en la tabla 1.

R1: Los bajos índices de la función legislativa del pensamiento, muestran que pocas veces los estudiantes al realizar una actividad matemática prefieran características como: ser crítico, que establezcan reglas propias o que decidan por sí mismos qué harán y cómo lo harán. Este resultado se complementa con los similares índices psicométricos de formas del pensamiento anarquista, es decir, que pocas veces los estudiantes tienen características como: problemas de adaptación a la enseñanza, que suelen tener mayor potencial creativo que las personas que las encuentran desagradables o que mantengan una perspectiva muy amplia, pudiendo ver soluciones que otros pasan por alto.

Gráfico 1: Universidad A. Evolución de los estilos de pensamiento asociados a tareas académicas desde el primer hasta el último año.

Gráfico 2: Universidad B. Evolución de los estilos de pensamiento asociados a tareas académicas desde el primer hasta el último año.

	Muy bajo	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	Muy alto
Legislativo	1.0 – 4.0	4.1 – 4.4	4.5 – 5.0	5.1 – 5.5	5.6 – 5.9	6.0 – 7.0

Ejecutivo	1.0 – 3.0	3.1 – 3.6	3.7 – 4.1	4.2 – 4.8	4.9 – 5.0	5.1 – 7.0
Judicial	1.0 – 3.1	3.2 – 4.1	4.2 – 4.5	4.6 – 4.9	5.0 – 5.5	5.6 – 7.0
Monárquico	1.0 – 3.0	3.1 – 3.4	3.5 – 3.9	4.0 – 4.3	4.4 – 4.9	5.0 – 7.0
Jerárquico	1.0 – 3.8	3.9 – 4.2	4.3 – 4.9	5.0 – 5.4	5.5 – 6.0	6.1 – 7.0
Oligárquico	1.0 – 2.3	2.4 – 2.9	3.0 – 3.7	3.8 – 4.2	4.3 – 4.9	5.0 – 7.0
Anárquico	1.0 – 3.3	3.4 – 3.7	3.8 – 4.3	4.4 – 4.8	4.9 – 5.4	5.5 – 7.0
Global	1.0 – 2.8	2.9 – 3.5	3.6 – 4.0	4.1 – 4.7	4.8 – 5.4	5.5 – 7.0
Local	1.0 – 2.8	2.9 – 3.4	3.5 – 3.9	4.0 – 4.2	4.3 – 4.4	4.5 – 7.0
Interno	1.0 – 2.9	3.0 – 3.4	3.5 – 3.9	4.0 – 4.4	4.5 – 4.9	5.0 – 7.0
Externo	1.0 – 2.7	2.8 – 3.9	4.0 – 4.8	4.9 – 5.5	5.6 – 5.9	6.0 – 7.0

Liberal	1.0 – 3.7	3.8 – 4.1	4.2 – 4.9	5.0 – 5.7	5.8 – 5.9	6.0 – 7.0
Conservador	1.0 – 2.7	2.8 – 3.1	3.2 – 3.7	3.8 – 4.3	4.4 – 4.7	4.8 – 7.0

Tabla 1: Interpretación de resultados psicométricos para cada función y forma de pensamiento, y niveles, alcances e inclinaciones del autogobierno mental en mujeres estudiantes adultas. La categoría “muy alto” significa que tienes todas o casi todas las características, la categoría “alto” es que tienes muchas de tales características, la categoría “medio alto” significa que se tiene algunas de las características. Las demás categorías dicen que no prefieren tales características.

R2: Aumentan los índices de la función de pensamiento ejecutivo, lo que muestra que tienen algunas características como: gustar de la estructuración de una tarea matemática, de la aplicación de reglas a problemas o les gusta seguir reglas.

El racionalismo inherente de la Matemática en la formación inicial docente fomenta la disciplina y rigurosidad en las tareas matemáticas, el aumento de la función ejecutiva y la disminución de formas oligárquicas del pensamiento, es decir, que no prefieran características como: querer hacer más de una cosa a la vez, que las metas tengan igual importancia o que puedan ser inseguras. Este fenómeno también es representado en sus inclinaciones, pero en distintas interpretaciones psicométricas para las universidades A y B; los índices liberales disminuyen y los conservadores se mantienen, es decir, que los estudiantes tienen características como: prefieren realizar tareas evitando lo ambiguo, prefieren minimizar los cambios o que son más felices en entornos estructurados y predecibles.

R3: La universidad B tiene un muy alto índice de nivel local y medio bajo índice de nivel global del autogobierno mental, es decir que un estudiante tiene todas o casi todas características como: que les guste trabajar en detalle, problemas concretos o tareas hacia

aspectos pragmáticos y realistas; por otro lado, el nivel global indica que no prefieren abordar tareas amplias y abstractas, al igual que la universidad A.

Discusión

La evidencia de bajos índices en las preferencias de la función legislativa y la forma anárquica del pensamiento luego de pasar por la formación inicial, muestra que es necesario incluir en las prácticas actividades como las que realiza un matemático. El Matemático al crear una demostración no sigue el riguroso orden que uno encuentra en la literatura clásica matemática, sino mas bien, una experimentación de ideas que demuestren el problema abordado. Cuando el matemático hace clases en formación inicial, hace una transposición del conocimiento generalmente asociada a un lenguaje riguroso y formal de la matemática, en donde la tarea del estudiante es entender la demostración, situación que no es natural de un matemático, dejando al uso de la matemática del estudiante como un conjunto de procedimientos secuenciales sin considerar una indagatoria experimental.

El tratamiento de la Matemática en A y B parecen ser distintos, ya que los estudiantes de B presentan mayores índices de formas jerárquicas del pensamiento, y en ambas universidades los estudiantes tienen características de alcance local y no de alcance global, lo que muestra que el uso de la Matemática aumenta la especificidad de los datos pero no prefieren las características globales que si requiere un matemático, ya que la naturaleza abstracta de la disciplina conlleva a visiones globales (por ejemplo relaciones entre clases de funciones en el análisis real).

El estado de la investigación ya nos da luces sobre los estilos de pensamiento que desarrolla la formación inicial en matemática, a su vez la diferencia de estilo de pensamiento entre universidades.

El estudio de los perfiles explicitados en los programas de cada universidad y conocimiento de las diferencia de los cuerpos académicos que sustentan cada programa, ya nos daba información referente a las diferencias que dieron los datos antes analizado, pero creemos que es necesario hacer una triangulación más nítida utilizando otros instrumentos, tales

como entrevistas a profesores y a estudiantes en relación a su concepciones de que es la matemática y que elementos de la formación inicial ellos valoran o rechazan.

La réplica del estudio el próximo año a las mismas universidades y a otras ayudará ha reforzar los resultados.

Referencias bibliográficas

- Barrera M., Donolo D. y Rinaudo M. (2010). Riesgo de demencia y niveles de educación: cuando aprender es más saludable de lo que pensamos. *Anales de Psicología* 26(1): 34-40.
- Borromeo-Ferri R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modeling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), 86–95.
- Hernández-Muela S., Mulas F. y Mattos L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. *Revista de Neurología* 38 (supl 1): S58-S68.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd edition, Chicago: University of Chicago Press (Versión castellana de Contín A.: *Las Estructuras de las Revoluciones Científicas*, Fondo de Cultura Económica, 1971).
- Lakatos I. (1978). *Mathematics, Science and Epistemology – Philosophical Papers 2*. New York: Cambridge University Press (Versión española de Rives D.: *Matemáticas, Ciencia y Epistemología*, Alianza Editorial, 1981).
- MINEDUC (2012). Prueba Inicia. Recuperado el 20 de julio de 2014 en: http://www.evaluacioninicia.cl/index2.php?id_portal=79&id_seccion=4252&id_contenido=20556
- Montoya-Delgadillo E., Mena-Lorca, A. y Mena-Lorca J. (2014). Circulaciones y génesis en el espacio de trabajo matemático. *Relime* 17 (4-1): 191-210.
- Moreno M. y Arcárate C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemática acerca de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias* 21 (2): 265-280.
- Radford L., y André M. (2009). Cerebro, cognición y matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 12(2): 215-250.
- Sternberg R. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Vargas R. (2013). Matemáticas y neurociencias: una aproximación al desarrollo del pensamiento matemático desde una perspectiva biológica. 36: 37-46.

Evaluación del nivel del redimiendo cardiaco en estudiantes de 4to año de educación básica (pp.270-279)

Claudia Quintana Figueroa, Chilena, claudia.quintana@uach.cl
Instituto de Filosofía y Humanidades
Universidad Austral de Chile

Resumen

Con el objeto de proyectar los resultados en una medición de capacidad de resistencia aeróbica de los alumnos de 4to año básico, se investigo durante el año 2011 los resultados de frecuencia y rendimiento cardiaco, a través de la aplicación del test de Caminata Fraccionada (CAFRA), en 5 instituciones educacionales.

Se utilizo un método cuantitativo, descriptivo y no experimental, con una metodología de análisis de comparación de medias mediante la prueba T.

Dentro de hallazgos obtenidos se entregan los resultados de frecuencia y rendimiento cardiaco, demostrando así, su propósito de investigar la capacidad de resistencia aeróbica a partir de cargas de trabajo de mediana intensidad, la cual puede transformarse en una proyección de los resultados del SIMCE 2015. Y además considerar la aplicación temprana de este test como una forma de preparación a la evaluación.

Palabras clave: Educación física, políticas educacionales, resistencia aeróbica, SIMCE.

Introducción

Actualmente nos enfrentamos a un SIMCE de educación física, que nos permite identificar el estado físico de nuestros estudiantes de acuerdo a determinados parámetros. Una de las pruebas utilizadas para el desarrollo de dicha evaluación es el TEST CAFRA, de cuyo resultado depende la implementación de la prueba de Navette, cuyo objetivo es medir la capacidad aeróbica de un individuo.

Según la Agencia de Calidad de la Educación, el test de Navette tiene como objetivo “medir la resistencia aeróbica máxima, es decir, la capacidad que tiene el cuerpo para suministrar el oxígeno necesario a los músculos durante un esfuerzo máximo”¹⁶. Esta prueba se

16

Definición extraída de <http://www.agenciaeducacion.cl/test-de-navette/>

implementa de la siguiente forma, “el estudiante se debe desplazar aumentando progresivamente la velocidad e intensidad de su desplazamiento: al inicio debe ir caminando, luego trotando y al final corriendo. Este desplazamiento se realiza durante 15 minutos, al ritmo de un pulso sonoro que acelera progresivamente”¹⁷.

Producto del proceso de implementación de políticas de promoción de la vida sana y de la salud temprana, podemos preguntarnos si es necesario solo medir en una etapa de nuestros estudiantes o si este tipo de mediciones debieran ser implementadas durante todo el desarrollo físico de modo preventivo.

Una alternativa posible, que complementaría el proceso de implementación de la prueba SIMCE de Educación Física, sería medir de manera anticipada en la mitad del proceso de educación básica, y analizar cuáles son las posibles causas para implementar mejoras en nuestros estudiantes.

Es por esto y con el objeto de proyectar los resultados en una medición de capacidad de resistencia aeróbica de los alumnos de 4to año básico, según lo medido por el Simce, que se realizó durante el año 2011, en una investigación desarrollada por las profesoras Paula Moreno, Nataly Vezzosi y Claudia Quintana, los resultados de frecuencia y rendimiento cardíaco, a través de la aplicación del test de Caminata Fraccionada (CAFRA), en cinco instituciones educacionales, que se dividieron según su tipo de administración, registrándose tres con dependencia administrativa municipal y dos con dependencia particular subvencionada.

Metodología

Esta investigación se realizó en cinco establecimientos cuyas dependencias administrativas son Municipal y Particular subvencionado. Los sujetos participantes del estudio correspondieron a niños y niñas que en el año 2011 se encontraron cursando 4to año de enseñanza básica en las instituciones llegando así a obtener una muestra de 214 niños y

17

Definición extraída de <http://www.agenciaeducacion.cl/test-de-navette/>

niñas que arrojaron resultados válidos, de una población total de 267 individuos, la diferencia de 53 sujetos con resultados no válidos, se produce principalmente por tres factores: no cumplir el rango de edad requerido por el perfil deseable por la investigación (9-10 años), presentar algún tipo de discapacidad motora o cognitiva, que pudiera afectar el tipo de resultados obtenidos, aún realizando la totalidad de ejercicios y, finalmente, por presentarse un número menor de alumnos que no logran desarrollar, por diversos factores no manejables, la totalidad de las pruebas físicas aplicadas en los test.

1.- Método

Este estudio se realiza en 2 fases, recolección y análisis de datos. Según el nivel de abstracción del conocimiento, es de tipo descriptivo y no experimental, pues la investigación se realizó en situaciones que ocurren en condiciones naturales.

Para analizar los datos obtenidos, se utilizó el programa estadístico SPSS, para lo cual se siguió la metodología de análisis de comparación de medias, mediante la prueba T para muestras independientes. Posteriormente se interpretaron los datos determinado si existe o no igualdad de varianzas, y según estos datos, determinar si existe o no diferencia significativa de los datos.

II.1.1.- Sobre el test CAFRA

Este test, elaborado por la profesora Cecilia Bahamones (2005), está diseñado para medir la capacidad de resistencia aeróbica de los estudiantes. Para su implementación se requiere de un espacio adecuado para aplicar la prueba, etiquetas que identifiquen a los estudiantes, vestimenta adecuada para quien ejecute la prueba, el protocolo de aplicación, la ficha de registro, un silbato, un cronómetro, cinta métrica, conos y cinta para marcar el recorrido.

Esta prueba lleva un diseño estándar consistente en hacer un pentágono cuya longitud de recorrido es de 50 metros, haciendo que cada uno de sus lados, mida 10 metros. Este diseño puede variar, pero debe siempre permitir un trabajo sin detenerse y sin cambiar de dirección en cada vuelta, razón por la cual no se puede utilizar ángulos rectos.

Para el caso del grupo de 4to año básico, según lo estipulado en el protocolo de ejecución de la prueba, se utiliza una carga, traducida en una velocidad de ejecución constante de 5 km/hr. Todos los participantes deben ser pesados y medidos antes de iniciada la prueba,

para obtener la superficie corporal de cada uno, concepto que incide en la capacidad aeróbica y por lo tanto en el recuento de datos final.

$$\text{Superficie corporal (m}^2\text{)} = [(\text{talla (cm)} \cdot \text{peso(kg)}) / 3600] \cdot 0.5$$

A su vez el consumo de oxígeno se calcula a través del peso del niño y el curso, asociándolo a la carga seleccionada.

Tabla n°2: cálculo del consumo de Oxígeno en términos absolutos.

Calculo del consumo de Oxígeno en términos absolutos.	
CALCULO	CONSUMO DE OXIGENO (ml/kg/min)
	4to básico (5Km/h)
Multiplicar por el peso (kg) del estudiante.	15 (valor estándar determinado)

Para una correcta interpretación de los resultados, es necesario disponer de los datos siguientes:

1. Curso: que para este caso corresponde al 4to año básico.
2. Superficie corporal: Resultado obtenido entre el cálculo de:
3. El consumo de oxígeno:
4. Frecuencia Cardiaca
5. Pulso de oxígeno

Estos resultados son llevados a tablas de evaluación las cuales los definirán según las siguientes categorías:

- | | |
|------------------|------------|
| - Muy Deficiente | Buena. |
| - Deficiente. | Muy Buena. |
| - Regular. | Excelente |

iii.- resultados y discusión

Dentro del conjunto de hallazgos de la investigación y asumiendo la taxonomía del test CAFRA, podemos destacar los siguientes resultados:

III.1.- PARA FRECUENCIA CARDIACA:

Según porcentaje de frecuencia cardiaca máxima.

Al comparar la frecuencia cardiaca según dependencias educacionales, se obtiene que para la mayoría de los niños y niñas pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados y municipales se ubican en un rango “Bueno”. Al comparar sus medias se obtiene que si existen diferencias significativas, siendo la media de los colegios municipales de 3,36 ptos, mientras que para los colegios particulares subvencionados es de 4,06, determinado su significancia en 0,001 (ver gráfico n°1).

Al comparar la frecuencia cardiaca según género, se obtiene que, respecto al género de los estudiantes, se obtiene que las niñas y niños de ambos establecimientos se ubican en una categoría “Buena”. Al comparar sus medias, se obtiene que las niñas obtienen 2,86 puntos y los niños obtienen 3,73 putos, determinando que no existen diferencias significativas (ver gráfico n°2).

Para el caso de las Damas y el tipo de dependencia administrativa a la cual pertenecen, se obtiene que a aquellas estudiantes pertenecientes a colegios municipales obtienen una categoría de “Regular”, mientras que las niñas de dependencias particulares subvencionadas están en una categoría de “Buena”. Al comparar sus medias, de 3,27 para colegios municipales y 4,14 para colegios particulares se obtiene que si existen diferencias significativas (ver gráfico n°3).

Para el caso de los Varones y dependencias administrativas al cual pertenecen, se obtiene que los niños pertenecientes a colegios municipales se encuentran en una categoría de “Regular”, mientras que los varones de colegios particulares subvencionados se encuentran en una categoría “Buena”, existiendo diferencias significativas. Al comparar sus medias se obtiene que para varones de dependencias municipales obtienen 3,42 mientras que los estudiantes de dependencias particulares subvencionados obtienen 3,98, obteniéndose una significancia de 0,3, determinando que si existen diferencias significativas (gráfico n°4).

Gráfico 1: Dep. Munic. Vs Part Subv. **Gráfico n°2:** Género niñas VS Niños.

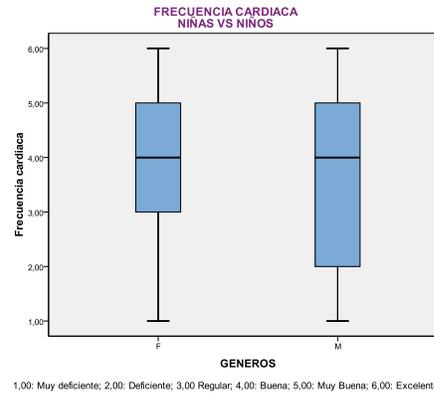
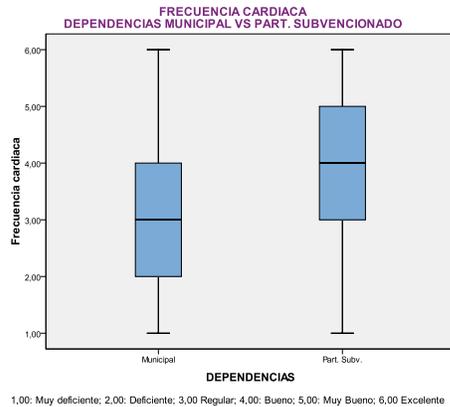
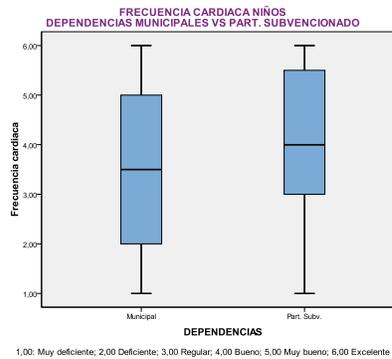
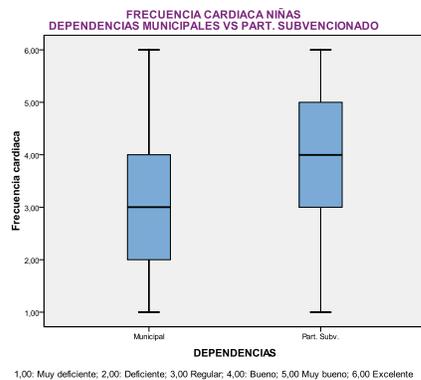


Gráfico n°3: Niñas Muni. vs Part. Subv.

Gráfico n°4 : Niños Muni vs Part. Subv.



III.2.- PARA RENDIMIENTO CARDIACO:

Según porcentaje de rendimiento cardiaco máximo.

Al comparar el rendimiento cardiaco según dependencias educacionales, se obtiene que para la mayoría de los niños y niñas pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados, se ubican en un rango de “Bueno”, mientras que los establecimientos educacionales de dependencia municipal se ubican en un rango “Regular”. Al comparar sus medias, se obtiene en colegios municipales 2,91 y en colegios particulares 3,56 puntos, obteniendo una significancia de 0,002, determinando que sí existen diferencias significativas (ver gráfico n°5).

Al comparar Rendimiento cardiaco, según género, se obtiene que respecto al género de los estudiantes, se obtiene que las niñas y niños de ambos establecimientos se ubican en una categoría “Regular”. Las medias para niños y niñas es de 3,31 puntos, determinado que no existen diferencias significativas (ver gráfico n°6).

En relación a las damas y tipo de dependencia administrativa al que pertenecen, la media obtenida de 2,73 de las niñas pertenecientes a dependencias municipales corresponde a la

categoría de “Regular”, mientras que la media de 3,59 puntos de las estudiantes de dependencias particulares subvencionado las ubica en la categoría de “Bueno”. Al comparar sus medias se obtiene una significancia de 0,5 determinando la existencia de diferencias significativas (ver gráfico n°7).

Según varones y dependencia administrativa, se obtiene que los niños de colegios municipales obtienen un rango de “Regular”, mientras que los estudiantes de colegios particulares subvencionados obtienen una categoría de “Bueno”, pero no existen diferencias significativas (ver gráfico n°8).

Gráfico n°5 : Dep. Munic. Vs Part Subv.

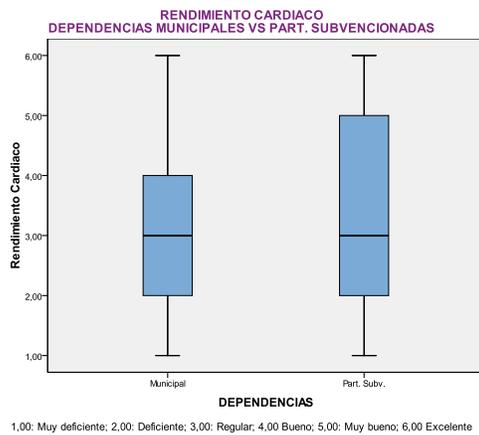


Gráfico n° 6: Rend. Seg. género

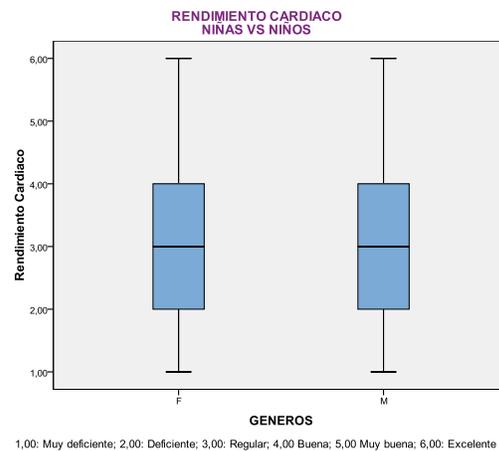


Gráfico n°7 : Niñas Muni. vs Part. Subv.

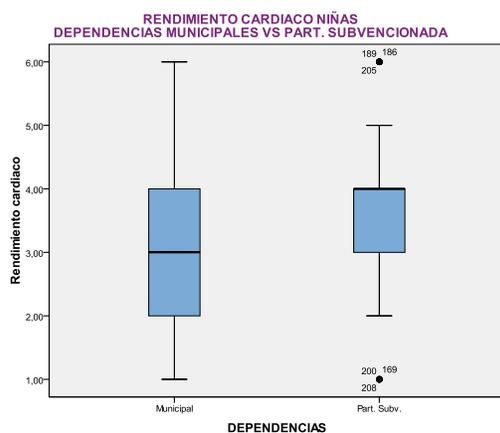
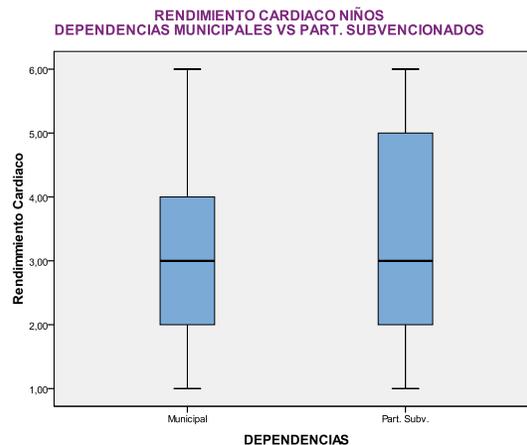


Gráfico n°8: Niños Muni. vs Part. Subv.



Es importante enfatizar que a lo largo de la última década, se destaca la iniciativa del gobierno por implementar y diseñar programas para promocionar hábitos de vida

saludable, es así como podemos mencionar la promulgación de la Ley del deporte, en donde recalca el artículo N° 5 que señala: “El ministerio de educación establecerá un sistema nacional de medición de la calidad de educación física y deportiva para ser aplicado al finalizar la educación básica”¹⁸, es así, como en el año 2010, se implementa la 1era evaluación SIMCE Educación Física. Este conjunto de pruebas considera evaluar la condición física de estudiantes de 8vo año básico, si nosotros pudiésemos aplicar un ítem de esta evaluación global, referida a la capacidad de resistencia aeróbica, nos permitiría mejorar los resultados para dicho ítem, pues podríamos realizar una preparación a dicha prueba, a su vez de reforzar el interés principal de la creación de esta evaluación, relacionada a mejorar y promocionar hábitos de vida saludables y deportivos. Junto a esto podríamos proyectar los resultados obtenidos, que para el caso puntual de este estudio, corresponde al SIMCE 2015.

Al analizar el propósito de esta investigación de responder a una interrogante principal consistente en investigar la capacidad de resistencia aeróbica a partir de cargas de trabajo de mediana intensidad. Si bien, el objetivo principal de la aplicación del CAFRA en la evaluación SIMCE, radica en “detectar a los estudiantes que tengan riesgos cardiovasculares para eximirlos de rendir el test de Navette”, se considera que esta evaluación es tardía, pues este proceso podría ser realizado antes y detectar así, de forma anticipada posibles enfermedades cardiovasculares, es decir, al aplicarla en 1ero y 4to año básico (como nos permite hacerlo la prueba), nos permite prevenir y educar a nuestro estudiantes entorno a los cuidados y mejoras en su respuesta orgánica.

A su vez, el conocer la respuesta orgánica de nuestros niños y niñas, nos permite, preparar clases enfocadas y dirigidas al nivel de nuestros estudiantes, aportando de esta forma en la prevención del sobre peso y enfermedades cardiovasculares, promoviendo el equilibrio y la diversificación de la actividad física y deportiva¹⁹, promoviendo la vida saludable y

18

Ley del deporte N°19712 (2001), artículo 5.

19

Curriculum Nacional de Educación Física (Ministerio de Educación, 2002)

evitando factores de riesgos producto del sedentarismo. Como bien sabemos la condición física es un componente mejorable con la práctica y el entrenamiento sistemático, por lo cual es un criterio mejorable para nuestra sociedad.

Si bien los resultados nos mostraron las diferencias presentadas entre las diferentes instituciones educacionales aplicadas, en donde las instituciones particulares subvencionadas, se ubicaron en mejor condición que las instituciones municipales, es un factor que en un futuro nos muestra una necesidad de realizar estudios similares en establecimientos de diversas regiones y poder comparar de este modo la realidad a lo largo de nuestro país.

Conclusiones

De los resultados obtenidos luego de la aplicación del test CAFRA, se obtiene que para frecuencia cardiaca sí existen diferencias significativas en los resultados obtenidos para dependencias administrativas, obteniendo mejores resultados los colegios pertenecientes a dependencias particulares subvencionados. De igual forma al realizar la comparación en género, se concluye que no existen diferencias significativas, entre las niñas y niños estudiados.

A su vez al comparar los resultados obtenidos de rendimiento cardiaco, se obtiene que sí existen diferencias significativas entre dependencias administrativas, obteniendo mejores resultados los colegios pertenecientes a dependencias particulares subvencionadas. Mientras que para la comparación de género. No existen diferencias significativas entre niños y niñas en sus resultados.

Estos resultados nos evidencian las diferencias entre los estudiantes pertenecientes a colegios municipales y particulares subvencionados, quedando de manifiesto el mejor desempeño y la mejor respuesta orgánica de los estudiantes pertenecientes a los colegios particulares subvencionadas.

Referencias bibliograficas

Agencia de calidad de la Educación (2014). Informe de Resultados, Estudio Nacional de educación Física 2013.

Bahamonde Cecilia. *Manual del test de Cafra*. (2005)

GDS Consultores (Mayo 2005). Propuesta Publica “*Aplicación de los instrumentos de medición de la calidad de la educación física en la enseñanza básica*”. Preparada para el Instituto Nacional de Deporte (IND).

Ministerio de Educación, unidad de Curriculum y evaluación (2012). Informe de Resultados de Educación Física 8vo básico 2011, pp. 11,12 – 41.

Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y evaluación (2011). Informe de Resultados de Educación Física 8vo básico 2010, pp. 12, 13.

Moreno P., Quintana C., Vezzosi N. (2012) *Evaluación del nivel de desarrollo de las capacidades perceptivas motrices básicas, el rendimiento cardiaco y los hábitos alimenticios en estudiantes de 4to año de enseñanza básica* [tesis Magíster]. Universidad Mayor, Facultad de educación, Chile.

Agencia de calidad de la Educación, Recuperado el 1 de Julio 2014.
<http://www.agenciaeducacion.cl/>

Principios pedagógicos para una evaluación con impacto personalizante en la educación (pp.280-290)

Luis Eduardo Ospina Lozano, lucho1965@eleducador.com

Colombia, Universidad Libre

Resumen

La ponencia da cuenta sobre los principios de la evaluación educativa en términos personalizantes, describiendo cada uno en forma general y lógica, denotando en ello claridad y coherencia. Estos principios se agrupan en: la personalización, la participación, la integralidad, la continuidad, la sistematicidad, la investigación, la educación, la criterialidad y la evaluabilidad. Todo se realiza dentro del marco original de la educación personalizada y con aplicabilidad inmediata en el espacio escolar, para en últimas, plantear la importancia de la evaluación como factor primordial de cambio educativo. Se trata de un avance de investigación de tipo documental que se viene realizando en la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Libre²⁰.

Palabras clave: Educación personalizada, evaluación, principio pedagógico, labor docente.

Introducción

La educación personalizada asume al sujeto en la integración de la clausura en sí mismo y en la apertura al mundo; idea que concuerda plenamente con la tendencia actual de la educación para el desarrollo humano fundamentada en los procesos de individuación y socialización. Estas dos modalidades son válidas y se dan simultáneamente, a partir de su fusión se construye la identidad y el mundo personal de quien se educa, pensamiento que difiere de la concepción tradicional sobre educación individual y educación socializada como fenómenos contrarios y separados.

En este orden de ideas, la educación personalizada puede entenderse como un estilo educativo que convoca todas las dimensiones del ser humano en un proceso continuo para la consolidación de un proyecto de vida. Así, lo más característico en el concepto de educación personalizada es el puesto que asigna al ser humano concebido como persona, basado esto en la filosofía del personalismo donde se considera al hombre como un sujeto activo frente a la realidad objetiva respecto de la cual ocupa un plano superior de dignidad²¹.

De esta manera, la educación personalizada identifica los aspectos esenciales del ser personal: los principios de singularidad, autonomía y apertura, cada uno de los cuales presenta peculiares exigencias e integran las múltiples acciones y dimensiones del hecho educativo. Se trata de un enfoque que supera las contradicciones y divisiones que se han

²⁰ Para obtener más detalles sobre la investigación referida, puede el lector consultar en Ospina (2003).

²¹ Al respecto de este tema, ver: Mounier (2006). También puede el lector encontrar disertaciones más profundas en: Sastoque (2010).

hecho en la práctica educativa y correlaciona en forma dinámica los distintos componentes de dicha acción.

La educación personalizada se concibe como una ayuda a las personas para que lleguen a ser cada vez más originales, libres, activas, armónicas, equilibradas, dueñas de sí mismas, aptas para la convivencia pacífica, capaces de dominar las cosas y mantener su vida trascendente; “Fundamentalmente, la educación personalizada es un espíritu pedagógico que aprovecha unos instrumentos determinados y que tiende al desarrollo de la persona que es cada alumno, para que llegue a ser más él mismo” (Vélez, 1990:115); así recuerda a los educadores la imposibilidad de hacer verdadera educación si ésta no se basa en una filosofía del ser humano que lo considere en su total complejidad.

Por otra parte, la educación personalizada constituye una propuesta que ofrece un conjunto de fundamentos y principios acerca de los aspectos centrales de la educación²². Se puede decir que es un todo coherente y holístico, porque dichos elementos cubren de modo general al educando, al educador, los contenidos, la evaluación, determinando la dinámica a desarrollarse en cada uno de estos asuntos y su interrelación. Para la disertación que nos ocupa, realizaremos intervenciones en torno al tópico de la evaluación.

Podríamos señalar, de entrada, que la evaluación no es simplemente comprobación de resultados. Evaluar es el acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de la recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido. (Pérez, 1989:23).

La evaluación es un elemento fundamental e inherente a la educación que permite verificar los diferentes estados del proceso de desarrollo humano en cuanto se refiere a su perfeccionamiento continuo. Como proceso, dicha evaluación tiene carácter reflexivo, analítico y valorativo en cada uno de los sucesivos pasos que lo componen, esto con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Por consiguiente, dentro del marco personalizado, la evaluación responde a principios específicos que se describen de modo general en esta ponencia.

Metodología

El enfoque es cualitativo, ya que se entra en un análisis documental que permite determinar y precisar los caracteres propios de los eventos de estudio y su posible relación sin entrar en mediciones o cuantificaciones de ningún tipo. Básicamente, la investigación se fundamenta en la descripción, el análisis y la reflexión, se trata pues de manejar e interrelacionar los conceptos de la manera más juiciosa posible para llegar a consolidar la teoría deseada, mostrando un detalle filosófico y pedagógico sobre la evaluación en términos personalizantes.

Al tener en cuenta los autores más destacados y priorizando las fuentes primarias, se elaboró inicialmente una precisión del concepto básico de educación personalizada en sus fundamentos y principios; se hizo un seguimiento minucioso de cada uno de estos elementos tomando todas sus acepciones posibles, para luego optar por aquellas que

²² Puede el lector ampliar sobre estos aspectos en Ospina (2009).

respondieran a lo ontológico y teleológico de la persona humana. Seguidamente se verificaron las relaciones que se dan entre dichos aspectos dentro de un proceso educativo ideal y aplicado netamente a la evaluación educativa.

Por ser relevantes en el entendimiento de la presente ponencia, citamos ahora los pasos que se llevaron a cabo para desarrollar el avance:

- Determinación de los conceptos básicos (persona, educación, evaluación).
- Rastreo bibliográfico acerca de los conceptos básicos y su dinámica relacional.
- Determinación del orden de análisis acerca de los conceptos básicos.
- Precisión de los conceptos básicos
- Precisión acerca de las relaciones entre los conceptos básicos dentro del proceso educativo.

Conclusiones.

Principios pedagógicos

Personalización: El principal recurso con que cuenta el educador que realiza una evaluación con fundamento en una filosofía personalista, es una visión completa de la persona humana. De tal manera que si existe una educación personalizada, todos y cada uno de sus componentes son personalizados, incluyendo la evaluación. Lo que indica que ésta tiene las mismas características del proceso de desarrollo personal y está articulada con él.

En primer lugar, la evaluación contribuye a consolidar en el sujeto la capacidad de formular y ejecutar su propio proyecto de vida, motivo suficiente para que el proceso valorativo cumpla de igual manera con los principios de singularidad, autonomía y apertura. Para personalizar, la evaluación cubre los siguientes aspectos: valoración de lo individual y lo colectivo de la persona, es decir, y en primera medida, aquellos aspectos en los que el estudiante se diferencia de sus compañeros, seguidamente, la evaluación de aquellos objetivos y contenidos comunes a todos los alumnos, pero aún en ese caso, tiene en cuenta el estilo y el camino que cada uno sigue para alcanzar el proyecto educativo común.

Dentro de la autonomía, la evaluación personalizada no depende de otros estilos educativos, tiene sus propios criterios, normas y procedimientos de funcionalidad. En este sentido, la evaluación toma en consideración la libertad y elimina cualquier forma de manipulación, adoptando instrumentos transparentes y dando a conocer al estudiante toda la información necesaria para realizar los procesos evaluativos.

Para contribuir al desarrollo de la autonomía, la evaluación personalizada lleva al estudiante a hacerse responsable de su desarrollo. El énfasis en la libertad debe conducir a que la evaluación personalizada evalúe en todas las áreas del desempeño del estudiante los aspectos ético y axiológico. Debe evaluarse el uso de la libertad en cuanto a la capacidad para liberarse y perfeccionarse como persona. “Rescata del anonimato y pasividad a los estudiantes, asignándoles funciones importantes. Considera que los estudiantes deben tener una actitud dinámica, creativa, participativa, interactiva crítica y reflexiva frente a su propio proceso de construcción del conocimiento” (Hernández, 2007:221).

Dentro de lo singular, la evaluación ha de ser original y con la suficiente creatividad para resolver los problemas que se presentan en su desarrollo. Para respetar la singularidad hay

que hacer de la evaluación un fenómeno diferenciado en lo que se refiere a cada uno y a todos los alumnos. Deben evaluarse las diferencias individuales y los instrumentos deben facilitar la creatividad. “Una evaluación personalizada favorece la atención a la diversidad de los estudiantes, pues considera sus características y favorece su progreso permanente” (Casanova, 2008:38).

En la apertura, la evaluación personalizada es flexible, abierta al cambio y a los aportes que provengan fuera del ámbito personalizado y que sean compatibles con ella. Para respetar la apertura hay que facilitar los procesos de coevaluación, donde el educando tenga oportunidad de confrontar el parecer de otros con su situación personal. La evaluación personalizada prepara al educando para que sepa acoger todos los informes que otros hacen de él. En la apertura hay que evaluar la relación con la realidad, con el medio físico, el puesto del hombre en el mundo, con sus semejantes y con el trascendente. Se debe evaluar también el conocer, el amar y el obrar. La apertura del proceso evaluativo también implica el uso de múltiples medios para llevar a cabo la valoración propiamente dicha, así como la susceptibilidad de contar con variadas fuentes de información.

La complejidad de la educación hace sospechar de entrada la posibilidad de que resulte insuficiente una sola técnica de evaluación, lo cual puede suponer que un conjunto de test, por muy completo que sea, no va a poder abarcar todos los aspectos de la evaluación educativa” (García, 1986:307).

Es oportuno tener en cuenta la siguiente afirmación: “Como en tantas ocasiones se recomienda, también para la evaluación el profesor necesita una actitud abierta para enjuiciar todos los posibles medios y técnicas de evaluación y utilizar los que razonablemente puedan ser útiles” (García, 1988:206). Esta recomendación se hace extensiva a todos los actores involucrados en el proceso educativo, sobre todo aquellos encargados de la parte administrativa y normativa.

En este orden de ideas, la posibilidad de inventiva y de selección de medios evaluativos adecuados al proceso de formación personal en todos los niveles, está en juego. La educación personalizada hace referencia explícita a la labor del docente en este sentido: “Y en todos casos el profesor podrá proceder a construir instrumentos u optar por seleccionar entre los ya existentes en función de diversos criterios, entre los que se destacan por su importancia la calidad técnica que posean” (Pérez, 1989:30).

Participación: En la evaluación personalizada participan todos y cada uno de los sujetos implicados en el proceso educativo. Si se entiende la escuela como una comunidad, entonces los padres de familia, alumnos, directivos y docentes, han de ser aportantes y/o agentes activos del proceso valorativo, pues de algún modo son responsables de la calidad de vida de dicha comunidad; esto se deriva de la educación.

La evaluación participativa puede generar un sentido de apropiación en la comunidad con respecto al proceso educativo, lo cual ha de enriquecer y afianzar dicho proceso. La educación personalizada hace referencia a éste aspecto de la participación en las llamadas sesiones de evaluación. Aunque en primera medida se dirigen a la persona del alumno, no dejan de tener validez en todos los aspectos que conciernen al proceso educativo. De cualquier forma, el sentido comunitario de la institución da para ofrecer acción participativa en los procesos evaluativos a todos y cada uno de sus miembros. “De aquí la consecuencia de que ha de ser realizada no por una sola persona sino por un equipo, bien un equipo especial encargado de esta misión, bien el propio organismo de dirección” (García, 1987:260).

Integración: La educación personalizada toma a la persona en su integralidad; por consiguiente, la evaluación también abarca dicha integralidad, no solo al fijar los campos

de evaluación, sino también en el estilo y en los procedimientos escogidos para tal fin, por lo cual es necesario evaluar no solamente lo que el estudiante sabe, sino también sus hábitos de trabajo intelectual, de convivencia, las actitudes técnicas, la madurez emocional, el desarrollo biológico y todas las manifestaciones de su personalidad (García, 1986). “Dada la naturaleza de estas dimensiones, su desarrollo y/o fortalecimiento requieren de la aplicación de estrategias metodológicas y formas de evaluación que le sean propias y diferenciadoras de las tradicionalmente aplicadas para evaluar el conocimiento” (Páez, 2013:66)

En este sentido, la evaluación personalizada se dirige a todos los ámbitos o dimensiones del desarrollo de la persona y a cada uno de los componentes del proceso educativo. En ella se tienen en cuenta la actividad docente, el alumno con todos los procesos de desarrollo que lo consolidan como persona, la institución desde la planta física hasta la organización, administración, métodos, contenidos, etc.

Dado que la educación es un proceso en el cual intervienen una multitud de elementos, no hay razón ninguna para pensar que la evaluación no puede ser aplicada a todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso educativo. De todos ellos hemos de formarnos una idea acerca de su valor, es decir, del sentido y la eficacia que tienen dentro del proceso educativo. Por esta razón ningún elemento del proceso educativo está fuera del alcance de la evaluación (García, 1986:306).

Entonces, la evaluación personalizada debe también atender a la forma como se articulan todos los componentes del proceso educativo. De acuerdo con la integralidad, la evaluación personalizada no se ciñe exclusivamente al ambiente escolar, porque si la escuela se concibe como comunidad más allá de los muros institucionales y recibe influencia externa, entonces el hecho valorativo debe extenderse al ámbito familiar y social que le enmarca. Cuando la acción valorativa educacional se extiende al ámbito macro-social, es posible llegar a una mejora de la calidad educativa, puesto que permite comprensión y transformación de la relación dialéctica escuela-sociedad.

Continuidad: Si la educación personalizada es un proceso permanente, en consecuencia la evaluación es permanente. Uno de los principios de la educación personalizada afirma la necesidad de la evaluación permanente de todos los condicionantes y elementos de la educación para ir descubriendo nuevos estímulos y métodos que cada vez hagan más eficaz la tarea de la comunidad educativa (García, 1988). Por lo tanto en la educación personalizada se rechaza la idea de evaluación al final del ciclo e incluso separada de él. Los factores que intervienen en el hecho educativo, inciden permanentemente en el tiempo y por eso la evaluación no puede situarse únicamente al final del proceso educativo, sino que debe estar presente desde el comienzo de la acción educadora (García, 1986).

Para completar esta idea, Pérez (1989) afirma que la continuidad de la evaluación es una de las condiciones básicas del éxito en la acción educativa, pues que permite constatar las dificultades, los errores y las lagunas en su etapa inicial y no cuando se han consolidado. De esta manera la continuidad de la evaluación personalizada se justifica en el proceso interminable de formación personal del ser humano y en la posibilidad orientadora y correctiva.

La evaluación como hecho valorativo continuo, presenta varias dimensiones conexas e inherentes a la misma situación valorativa. Es bueno recalcar que no se trata de clases diferentes y aisladas de evaluación sino de etapas pertenecientes a un mismo y único proceso evaluativo. Estas etapas son básicamente tres, cada una posee finalidades específicas y decisiones un tanto diferentes; nos estamos refiriendo a la evaluación inicial,

la evaluación continua o procesal y la evaluación final, siempre que se dé a este último término, un significado atenuado y no absoluto. (Pérez, 1989).

El diagnóstico o etapa inicial pretende establecer y valorar el estado primero del objeto en valoración. A partir de dicho diagnóstico se orienta lo valorado en cuanto a modus operandi, actividades accesorias, alcances, etc. En el marco de la educación personalizada podemos asumir el siguiente planteamiento:

El proceso de evaluación toma punto de arranque en lo que se conoce como evaluación inicial. El sentido básico, e ideal, de este tipo de evaluación podría resumirse en una máxima: conocer para educar, cuya justificación se halla en otro principio de parecido sonido y grafismo: conocer para adecuar: adecuar el diseño, el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad. (Pérez, 1989:49).

Igualmente, la evaluación inicial o diagnóstica, facilita el establecimiento de metas razonables, esto es, en alguna medida alcanzable, porque responden a un punto de partida conocido y posibilita la detección de errores que pueden obstaculizar el proceso y cuya remoción se hace imprescindible antes de iniciar una nueva etapa del proceso sistemático de la educación. (Pérez, 1989).

La etapa continua o formativa responde al mismo carácter procesal que implica la formación personal; o sea que es constante por estar referida a un algo tan inaplazable e indetenible como la búsqueda del sentido existencial en el ser humano. Su referencia a campos más reducidos del sistema, facilita las tres grandes aportaciones de la evaluación continua: la toma a tiempo de decisiones, la eficacia misma de éstas como consecuencia de la riqueza de información, y el estímulo al trabajo en función del éxito. (Pérez, 1989).

Lejos del control y la sanción, la evaluación continua está más en una dimensión pedagógica de servicio y ayuda al alumno, por consiguiente, la asunción de la necesidad de ajuste del currículo a las variaciones y circunstancias del momento constituyen las notas fundamentales. (Pérez, 1989). Además de lo aportado por el diagnóstico, el hecho valorativo continuo requiere de una fina atención de seguimiento, que unida a la observación detallada, conforman los elementos básicos en la detección de cambios relevantes que afectan el proceso en alguna medida, y esto conduce a tomar decisiones de forma deliberada.

La conclusión, también llamada evaluación final o sumativa, efectúa un balance total del proceso y constituye en muchos casos –como en la educación- el inicio de un nuevo ciclo procesal, de manera que se convierte a la vez en diagnóstico. Fuera de lo aportado en las dimensiones anteriores, la evaluación final requiere de máxima precisión en criterios comparativos y manejo adecuado de instrumentos, también se debe realizar una interpretación justa y objetiva de los resultados con la finalidad de determinar el camino a seguir.

Sistematicidad: Lo sistemático se refiere al ordenamiento lógico del proceso. “Junto al carácter de continua, la evaluación por ser un proceso netamente humano, esto es racional, debe realizarse de modo sistemático y no improvisado o anárquico” (Pérez, 1989:48). De modo que la evaluación personalizada obedece a un plan preconcebido de manera rigurosa; tiene planteamientos claros, orientaciones técnicas bien definidas y medios fiables, objetivos y válidos. Esto significa que la complejidad de la misma evaluación se encuentra presente en todos sus elementos y en la globalidad del proceso, por lo tanto resulta importante evitar cualquier simplificación (Poggi, 2008).

La sistematicidad se ve reflejada en aspectos como la continuidad de la evaluación, los elementos del modelo evaluativo y sus etapas de desarrollo. Obsérvese que revelan

ordenamiento y concatenación lógica. De la continuidad ya ha quedado refrendado el carácter sistemático de la evaluación en sus momentos de diagnóstico, formación y suma. Queda entonces la alusión al modelo evaluativo y sus etapas. El modelo personalizado surge de la visión de la educación como un proceso que se inicia en una situación dada y, como producto de variadas actividades, registra como resultado una situación diferente.

Sobre éste esquema del proceso educativo se construye el modelo de evaluación, que incluirá los antecedentes o presupuestos de la educación, el proceso educativo mismo y los resultados... de acuerdo con esta idea, el modelo de evaluación tendría cuatro elementos: los objetivos, el plan, la actividad u operación y los resultados (García, 1986:308).

Las etapas del modelo están referidas al mismo acto evaluativo como tal. Encadenadas de manera indisoluble, dan sentido explícito a una valoración acertada en el proceso educativo. He aquí tres claros elementos que se constituyen en etapas de la evaluación: la recogida de información, la valoración de la misma y la toma de decisiones. Eso sí, tanto aquella como estas, se hallan condicionadas por momento central del proceso que es la valoración, (Pérez 1989).

En últimas, según Casanova (2008), parece lógico que cualquier decisión de mejora en el sistema educativo, ha de fundamentarse en datos fiables y válidos, que específicamente se obtienen desde una evaluación sistemática y permanente, ya sea del aprendizaje de los educandos, como del funcionamiento general de la institución educativa.

Investigación: La educación personalizada, en cuanto a su propio fin, no se aleja de la pedagogía problémica (Bravo, 1997); pues no sobra decir que en la formulación del proyecto de vida personal de cada individuo, hay un proceso indagatorio y constructivo, que se requiere porque nadie conoce de antemano su destino y devenir. De tal suerte que, aspectos propios del acto educativo personalizado como la actividad orientadora y motivante del maestro, la posición activa del educando, la flexibilidad de los programas y la tendencia constructivista acerca del conocimiento, no son en nada ajenos a la investigación. “La evaluación, al no quedar en la mera comprobación de resultados, y sanción social de los mismos, es punto de arranque de nuevos aprendizajes y clave para remover los obstáculos que pueden impedir el éxito” (Pérez, 1989:23). De esta manera se confirma la interdependencia absoluta entre la evaluación personalizada e investigación, pues si su objetivo más inmediato radica en obtener conocimiento, solicita de la indagación de un modo sistemático y fluido.

Indudablemente que el proceso investigativo gestado desde y en la evaluación, es responsabilidad en primera medida del maestro, pero se extiende a los demás agentes educativos que forman parte de la comunidad. “Ante procesos tan complejos y difíciles, como los dibujados, parece necesario que el profesor asuma una actitud investigadora, esto es, una disposición a examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (Pérez, 1989:23).

Si la educación personalizada no es ajena a la investigación, y si la evaluación es un proceso inherente y fundamentado en la educación, entonces el hecho valorativo ha de tener un corte investigativo, es decir, debe estar en continua búsqueda de soluciones y producción informativa en torno a los problemas de la educación.

A lo antedicho agregamos que el punto culminante de la relación investigación-evaluación se consolida en la creciente tendencia de la investigación evaluativa, reconocida hoy como un tipo de investigación social que se aplica a la educación en todos y cada uno de sus múltiples elementos. (Iafrancesco, 2008).

Educación: Es importante tener en cuenta que cuando el objeto valorado es la educación, pero no se tiene ninguna finalidad educativa para hacerlo, la evaluación que se hace, aunque se dirige al proceso educacional, no llega a formar parte del mismo y se convierte en un elemento accesorio. Pero cuando el objeto valorado es la educación, y al mismo tiempo esa valoración tiene una finalidad educativa, esa actividad educa porque se dirige netamente a perfeccionar el proceso educacional y forma parte de él; de estas reflexiones podemos afirmar junto con García (1986), que la evaluación es una actividad compleja subsumida en el proceso mismo educativo. “De esta forma, la evaluación logra incorporarse, como parte consustancial, al proceso formativo y contribuir en gran medida al fortalecimiento de la calidad del mismo, al ser fuente de información primaria que posibilita su ajuste y retroalimentación permanente” (Páez, 2013:60)

Por su índole decisoria, la evaluación personalizada se constituye en educativa en cuanto sirve como ayuda en la actividad orientadora y correctiva del proceso educativo, pues más allá de la determinación de los estados, tiene influjo en el futuro devenir de dicho proceso, ya sea proponiendo cambios, continuidades, innovaciones, etc. También se convierte en ayuda del proceso educativo, cuando, en su carácter investigativo, recolecta, procesa y produce información útil en la mejora de la calidad educativa. Como proceso educativo, la educación estimula y no condena al educando.

En función de los alumnos, la evaluación pedagógicamente considerada, tiene un sentido orientador. A través de ella se intenta ver cuál es la situación de un estudiante, con objeto de ayudarlo a tomar decisiones más adecuadas para el desarrollo de sus posibilidades y la comprensión de sus limitaciones. Cuando la evaluación de los estudiantes pierde éste carácter para convertirse en selectivo, su función no es propiamente pedagógica, aunque pueda tener otros valores tales como los de tipo económico y social (García, 1986:308).

Finalmente, tenemos que la evaluación en propósito educativo, es un elemento de motivación hacia la consolidación de nuevos aprendizajes, pues en palabras de Ahumada (1983), la información obtenida ha de servir efectivamente en dicho propósito.

Criterialidad: Uno de los cambios que propone la educación personalizada en materia de evaluación, es pasar de la evaluación referida a una norma (normalizada) a la evaluación referida a un criterio (personalizada).

En la primera, el marco de referencia o punto de comparación para evaluar al alumno, es una norma establecida previamente, y es el profesor quien plasma dicha norma en instrumentos como los test, que determinan como parámetros un “alumno medio” abstracto que no existe; tal evaluación normalizada no cumple realmente el fin pedagógico de toda evaluación cual es ayudar a un sujeto en su proceso de educación; peor aún, la evaluación normalizada es un recurso social útil para tareas de selección, pero dice muy poco, o nada, de la educación misma (García, 1986:317). Agrega Ahumada (1983) que la dificultad y la discriminación son dos conceptos fuertemente ligados a un modelo normativo de evaluación.

La educación personalizada propone una evaluación que tenga en cuenta las condiciones personales del sujeto, con el fin de saber qué es lo que se puede y se debe solicitar a cada estudiante. “La evaluación personalizada no será otra cosa sino aquella evaluación en la cual, para juzgar a un sujeto, no se tomará como marco de referencia o punto de comparación una norma preestablecida sino las posibilidades del propio sujeto” (García, 1986:317-318). Esto guarda relación con el diagnóstico que se ha de hacer de cada estudiante para poder predecir de qué es capaz cada uno, es decir, que pase del diagnóstico a la formulación del pronóstico de su rendimiento educativo.

Para García (1986), la evaluación ha de ser considerada como un elemento educativo, ha de servir para ayudar a un sujeto en el proceso de su perfeccionamiento, así, en una educación personalizada, la evaluación debe estar referida a un criterio. Luego, siendo la educación un proceso interminable y continuo de formación personal, exige que más allá de la norma, la evaluación debe efectuarse bajo criterios personalizados teniendo en cuenta las condiciones del sujeto, ya que trata de verificar el grado de progreso dentro del desarrollo personal, lo cual no se ciñe a parámetros comparativos normalizados por la misma contingencia del devenir humano.

Es indiscutible que este enfoque referido a criterios obliga a dar otra interpretación a los resultados, ya que al estar centrado en el aprendizaje pretende ser remedial en cuanto a las deficiencias detectadas. Su finalidad es otorgar retroalimentación permanente, tanto a profesores como a alumnos (Ahumada, 1983: 64)

Todo lo dicho conlleva a reafirmar con Iafrancesco (2008), que desde el enfoque de la evaluación por criterios, se hace necesario realizar cuestionamientos en relación con el ser, el sentir, el actuar, el vivir, el convivir, el pensar, el aprender y el emprender, y hallando respuestas, proponer acciones pertinentes para alcanzar satisfactoriamente todos estos aspectos.

Evaluabilidad: Si la evaluación es un elemento propio e inseparable del proceso educativo y todos los elementos de este deben ser evaluables, entonces la evaluación también es objeto de valoración. “La evaluación es un medio, no un fin en sí misma; por lo tanto, también debe evaluarse” (Iafrancesco, 2008:44). Esto significa que para evaluar la evaluación, es necesario contar con fundamentos, criterios e indicadores claros que den cuenta cabal del asunto meta-evaluativo.

Al evaluar la evaluación se reciben todos los beneficios de la misma evaluación y se influye de manera positiva sobre el proceso educativo. En efecto, al evaluar procedimientos, objetivos, etc, de la evaluación, se consigue la comprensión de la ella y la transformaciones que sean pertinentes para mejorar la calidad educativa, pues una evaluación nociva dentro del proceso educativo, influye negativamente en el, perpetuando, o aún peor, incrementando errores graves. La única manera de prevenir esto es evaluando la evaluación.

Puede observarse por ejemplo, desde el punto de vista personalizado, que los principios expuestos acerca del proceso valorativo, sus elementos esenciales y sus etapas, al igual que los mencionados tipos de evaluación (normalizada, Criterial y personalizada) son efectos mismos de la evaluación. (Pérez, 1989).

Conclusiones

En Gonzáles (2004), encontramos que los fenómenos de precisión, eficacia y competitividad, han señalado un derrotero despersonalizante para la sociedad de hoy, en donde se manifiestan, entre otras cosas, la pérdida de la identidad por el código, y la primacía de los hechos sobre las ideas²³.

Lo planteado indica una necesaria y urgente transformación en términos de humanización efectiva; se trata de un llamado al protagonismo del hombre en todos y cada uno de los

²³ Es interesante observar cómo hay evidente correlación acerca de la sociedad y la despersonalización, entre los argumentos de Gonzáles (2004) y Moreno Villa (2005), todo en disertaciones filosóficas.

aspectos que conllevan a un desarrollo social más justo. Sin lugar a dudas, y teniendo en cuenta que no hay cambio social que no pase por lo educativo, se consolida la educación como el bastión principal del cambio solicitado.

En ese sentido, y teniendo en cuenta que la educación personalizada es cabal en la redimensión humana, la evaluación personalizada suena vital en toda esta orquestación por superar lo deshumanizante de las prácticas tradicionales. Así se precisa para la evaluación personalizada, una serie de principios que le confieren un actuar de calidad en los propósitos educativos de transformación.

En primer lugar, la evaluación personalizada, siendo un aspecto inherente a la educación, responde a los fundamentos de la educación personalizada, en ello es ineludible el cumplimiento con la filosofía de la persona y la práctica real de los principios de singularidad, autonomía y apertura. Seguidamente tenemos la participación de toda la comunidad educativa en el proceso evaluativo, ya en las formas de heteroevaluación y coevaluación.

Luego vienen la integración y la continuidad. La primera referida a la valoración de toda la unidad personal del sujeto en sus aspectos individuales y colectivos, y a todos los componentes del proceso educativo, desde la práctica en el aula hasta lo administrativo, esto sin olvidar las relaciones del centro escolar con el resto de la sociedad. La segunda obedece al carácter vitalicio e indetenible del proceso educativo; si lo más típico del hombre es trazarse proyectos, y esto se entiende como una tarea personal permanente que se construye a través de la educación, la evaluación personalizada debe ser igualmente continua.

Tenemos después la sistematicidad y la investigación, íntimamente relacionadas por su carácter lógico y ordenado. La sistematicidad se verifica en la necesidad de planeación para el cumplimiento de los objetivos valorativos y en las etapas de diagnóstico, continuidad y suma del proceso evaluativo. Derivado de esto, y enmarcada en los propósitos de conocimiento y toma de decisiones, está el elemento investigativo.

Acto seguido, podemos agrupar lo educativo y lo Criterial en un solo aspecto que llamaríamos de formación. En una evaluación personalizada el alumno debe formarse en la conciencia de ser responsable de sí mismo y su necesidad de prepararse para la vida, porque la educación personalizada propende por un alumno consciente de su papel. De igual manera, la evaluación personalizada se puede entender como una forma de evaluación referida a un criterio en la cual el criterio se ha establecido previamente de acuerdo con lo que razonablemente se puede esperar de un sujeto, se trata de un asunto netamente personalizante que riñe de lleno con la evaluación referida a la norma o estandarización.

Finalmente, observamos la evaluación personalizada en su mismo aspecto de evaluabilidad, lo que nos remite a una mirada introspectiva de gran relevancia, pues esto permite detectar aciertos y falencias en el proceso valorativo, y con ello han de venir las correcciones del caso para desarrollar en últimas una personalización educativa real.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (1983). *Principios y procedimientos de evaluación educacional*. Valparaíso Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Bravo, S. (1997). *Pedagogía Problemática*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Casanova, A. (2008). Evaluación, calidad y equidad, claves del sistema educativo. *Magisterio*, (35), 38-41.
- García, H. (1986). *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, H. (1988). *La Práctica de la Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, H. (1987). *Organización y Gobierno de Centros Educativos*. Madrid: Rialp.
- González, R. (2004). *Personalización*. Madrid: Prentice Hall.
- Hernández, R. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y educadores*, 10 (2), 215-223.
- Iafrancesco, G. (2008). La evaluación integral de los aprendizajes desde la perspectiva d una escuela transformadora. *Magisterio*, (35), 42-47.
- Mounier, E. (2006). *El Personalismo*. Bogotá: Búho.
- Moreno, V. (2005). *El hombre como persona*. Madrid. Caparrós.
- Ospina, L. (2003). Persona, educación física y desarrollo humano. *Interacción*, (3), 81-90.
- Ospina, L. (2009). Algunos fundamentos teóricos de la educación Personalizada. *Interacción*, (9),147-164.
- Páez, D. (2012-2013). De la teoría a la práctica de la evaluación, una propuesta del enfoque para el desarrollo de competencias. *Reflexiones*, 4, 59-72.
- Pérez, J. (1989). Fundamentos. En: *Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones* (p.17-72). Madrid: Rialp.
- Poggi, M. (2008). Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa. *Magisterio*, (35), 32-36.
- Sastoque, L. (2010). *Dignidad de la persona humana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Vélez, E. (1990). *Práctica de la Educación Personalizada*. Bogotá: Indo-American Press Service.

Experiências formativas inovadoras na formação inicial de professores – a dramatização como estratégia indutora de práticas de planificação e de reflexão em Matemática (pp.292-298)

Isabel Cláudia Nogueira

Portugal

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - CIPAF/ESEPF

isa.claudia@esepf.pt

Resumo

Na formação inicial, parece-nos indispensável proporcionar aos futuros professores ambientes de aprendizagem que tanto lhes permitam vivenciar experiências e estratégias de formação tão diversificadas quanto possível.

A experiência formativa que descreveremos foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico: a partir de uma ida a uma peça de teatro sobre Matemática, as estudantes elaboraram reflexões individuais onde emergem as aprendizagens fruto da experiência e construíram propostas de intervenção pedagógica para essa área curricular.

A análise dos trabalhos produzidos evidencia uma descrição adequada da atividade dramática a que assistiram – com a identificação de temas, conceitos e procedimentos matemáticos aí expostos –, revela propostas de intervenção pedagógica ajustadas aos conteúdos matemáticos previstos para os ciclos de escolaridade alvo e reflete uma análise das implicações subjacentes à integração de atividades desta natureza nas práticas pedagógicas em contextos de educação básica; assim, a elaboração de propostas de intervenção escolares a partir de espaços, tempos ou atividades tipicamente não escolares e a reflexão que implicam, apresentam-se não apenas como (mais) um desafio às práticas de planificação tradicionais mas essencialmente como forma de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: formação inicial de professores, prática de ensino supervisionada, educação matemática, desenvolvimento profissional docente

Introdução

Convictos, como Hargreaves, de que reside nos professores “a chave da mudança educativa” (1998:12), interpretamos as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes, futuros professores, no decurso da sua formação inicial como ingredientes não apenas da construção da sua profissionalidade mas também da (re)construção da sua forma de ver e transformar o mundo. Como López, acreditamos que “la escuela debe entenderse y constituirse como institución formadora y transformadora, que permita a los sujetos adquirir competencias, saberes, con sentido de análisis y espíritu crítico.” (López, 2010: 16). Esta função transformadora atribuída à escola e tantas vezes a ela reclamada pela

sociedade só será desempenhada se a escola, ela própria, estiver preparada e receptiva à sua própria transformação, o que pressupõe a instauração de uma cultura de inovação pedagógica, apontada por Higuera (2013) como facilitadora de sucesso das aprendizagens, como favorável ao desenvolvimento e adaptação das técnicas às necessidades de aprendizagem, e com reflexo ao nível da motivação e implicação dos alunos, tornando-os agentes ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Das cinco dimensões susceptíveis de inovação elencadas por Eisner como convergentes para uma “*ecologia da escola*”, elegemos os âmbitos curricular e pedagógico-didático como eixos orientadores desta proposta de inovação pedagógica: o primeiro, porque se pretende valorizar a qualidade de conteúdos e de estratégias de ensino, assim como a sua melhor estruturação e articulação, nomeadamente pelo estabelecimento de inter-relações de várias áreas do conhecimento; o segundo, porque encara o professor como um mediador do currículo, pelos recursos e atividades que proporciona aos seus alunos, partilhando da visão de que a forma como os alunos vivenciam o currículo está intimamente e inevitavelmente relacionada com a forma como este é ensinado (Eisner, 2002).

Como consequência, parece-nos indispensável proporcionar aos estudantes, futuros professores, ambientes de aprendizagem que tanto lhes permitam conceber como refletir sobre experiências de planificação e implementação de atividades de ensino o mais diversificadas possível: neste sentido, a elaboração de propostas de intervenção escolar a partir de espaços, tempos ou atividades tipicamente não escolares e a reflexão que implicam, apresentam-se não apenas como (mais) um desafio às práticas de planificação tradicionais mas essencialmente como forma de desenvolvimento profissional docente.

A experiência formativa que aqui partilhamos decorreu na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, no âmbito do ciclo de estudos de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, neste ano letivo 2013/2014.

Nesta instituição portuguesa de formação de professores e na elaboração da proposta deste 2º ciclo de estudos, estabeleceram-se duas finalidades principais: munir os futuros professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico de conhecimento de cariz teórico-prático indispensável ao trabalho pedagógico a desenvolver no âmbito das áreas científicas abrangidas pelos níveis de ensino em questão e proporcionar contextos de formação que permitam a estes futuros professores problematizar, organizar e construir conhecimento nas

áreas específicas de formação. De facto, a estruturação do perfil de competências deste professor assentou em múltiplas mas complementares dimensões, de que destacamos:

- a dimensão profissional, social e ética, na medida em que concebe este profissional como um professor que promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada;
- a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, atendendo que a este professor compete a promoção da aprendizagem no âmbito de um currículo (com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam), que este docente deverá promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma (desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram) e que este é um professor que utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino.

Metodologia

A experiência de formação que relatamos envolveu uma turma a frequentar o último dos 4 semestres curriculares que constituem este ciclo de estudos e desenvolveu-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Além da forte componente de estágio em contexto escolar – realizada neste semestre curricular em escolas do 2º ciclo de ensino básico –, esta unidade curricular também prevê, e de forma complementar, a realização de outras atividades que, no decurso deste mesmo semestre, poderão revelar-se oportunas e relevantes na formação pessoal, social ou profissional destes alunos, futuros professores.

Privilegiando estratégias formativas que valorizem os processos desenvolvidos – responsabilizando também os estudantes pela sua própria aprendizagem – e subscrevendo a criatividade e a predisposição para a inovação como essenciais a qualquer professor do século XXI, foi proposta a estes estudantes a ida a uma peça de teatro intitulada “*Matematicomania*”, destinada a crianças em frequência de 2º e de 3º ciclo do ensino básico.

A preparação das estudantes para este desafio concretizou-se pela elaboração de um guião orientador da atividade, de que constavam dimensões-alvo da sua participação implicada

nesta atividade; após a assistência à dramatização, as mestrandas elaboraram reflexões individuais sobre a mesma e delinearão propostas de intervenção letiva destinadas à faixa etária com que, como futuras professoras, desempenharão a sua atividade docente.

Resultados e discussão

A leitura atenta do trabalho produzido por estas estudantes na sequência deste desafio formativo evidencia ganhos em variadas e inesperadas dimensões – “Eu mesma saí deste momento completamente motivada, ou seja com vontade de aplicar todas estas ideias que se surgiram tão naturalmente” (EST6) –, de que destacaremos:

- a) Desenvolvimento das capacidades de observação, análise e narração, visível nas descrições tanto da peça teatral a que assistiram como das reações que perceberam nas crianças que, com elas, foram público nessa dramatização – “uma peça chamada Matematicomania, que ensina matemática com humor à mistura” (EST3), “As reações dos espectadores, durante e após a peça, revelaram que foi um momento descontraído e de aprendizagem. Os rostos alegres dos alunos diziam que tinha sido engraçado e educativo” (EST2); “ os alunos afinal descobriram que há sempre uma forma humorística de aprender” (EST6); “A peça de teatro veio comprovar que pequenos momentos de novidade motivam os alunos para a Matemática, com uma ou outra situação de brincadeira e distração” (EST5);
- b) Aprofundamento de competências de natureza científica e didática na área curricular da Matemática, em particular, e de natureza pedagógica, em geral. A tríade fundamental proposta por Cardoso (2013) para qualquer planificação educativa (os conteúdos a trabalhar devem estar de acordo com o programa para o nível de ensino em questão; os conteúdos a trabalhar estão de acordo com as características da turma de alunos; os conteúdos vão ser abordados a partir de estratégias mais adequadas em função dos tópicos anteriores), está bem patente nas propostas de intervenção letiva concebidas por estas estudantes, que revelaram, em simultâneo, coerência entre as temáticas e os conteúdos apresentados na peça dramática e os objetivos e conteúdos definidos nos documentos normativos orientadores dos ciclos de escolaridade alvo – “Tal como na peça, com uma planta de um edifício, trabalhar conceitos como escalas, áreas, perímetros” (EST1), “realizar exercícios que envolvam o Teorema de Pitágoras, com triângulos

construídos no Geogebra” (EST6) – e adequação didática dos procedimentos e das tarefas propostas às faixas etárias a que se destinavam – “Em grupo poderiam elaborar cartazes sobre as origens da Matemática” (EST4), “cada grupo iria partilhando todos os conhecimentos adquiridos nas suas pesquisas” (EST2);

- c) Identificação e análise das implicações subjacentes à integração de atividades desta natureza nas práticas pedagógicas em contextos de educação básica, demonstrada nas opções de planeamento e integração de uma atividade de natureza similar que, já como professoras, pusessem em prática com os seus próprios alunos – “Esta seria, também, uma oportunidade de aplicar a flexibilidade que temos para relacionar diferentes áreas de saber, devido ao nosso tipo de formação multidisciplinar” (EST4); “foi bom sentir que seria uma ótima proposta para uns futuros alunos” (EST3);
- d) Abertura, implicação e aceitação de novas propostas pedagógicas – “Quando as propostas que nos fazem são diferentes e desafiadoras não há forma sequer de as recusar” (EST6) –, apesar de “não sabermos se conseguimos aprender de outras maneiras” (EST1), com reconhecimento do valor pedagógico acrescentado pela estratégia vivenciada: “Eu mesma saí deste momento completamente motivada, ou seja com vontade de aplicar todas estas ideias que, afinal, surgiram tão naturalmente” (EST5).

Conclusões

Aprender a ensinar terá necessariamente de significar também (re)aprender a aprender, partindo de experiências desafiadoras desenvolvidas em múltiplos contextos e que se suportam em múltiplas linguagens, integrando conhecimentos, emoções e sentidos: nesta assunção, o alargamento dos contextos formativos a espaços educativos não formais não só pode como deve ser uma prática habitual na formação de professores.

A elaboração de propostas curriculares de cariz verdadeiramente formativo obrigam, em nosso entender, que a problematização, a organização e a construção de conhecimento profissional sobre/nas diversas áreas disciplinares específicas constituam pilares de qualquer projeto de formação inicial de professores: com este propósito, proporcionar a futuros professores maior diversidade de experiências formativas significativas manifestar-se-á em uma crescente capacidade de reflexão sobre contextos e práticas de ensino e de

aprendizagem, potenciando futuros desempenhos profissionais docentes pedagogicamente sustentados, socialmente reconhecidos e culturalmente indispensáveis.

A experiência partilhada nestas linhas, que entendemos constituir apenas um pequeno exemplo de inovação pedagógica no ensino superior realizada no âmbito da formação de professores e que intencionalmente sobrepôs à certeza do conhecido a incerteza do desconhecido, reconheceu nesta última uma clara mais-valia na construção da personalidade e da profissionalidade docente. Contrariarmos, na esteira de Paulo Freire, as prescrições pedagógicas tantas vezes inibidoras de criação e transformação (Freire, 1980) e termos o atrevimento, como docentes, de inventar novos cenários de aprendizagem e de trilhar caminhos educativos incertos e imprevisíveis, com e para os nossos estudantes, constituirá também, por si só, uma estratégia formativa potencialmente indutora de atitudes e práticas mais criativas e inovadoras.

Referências bibliográficas

Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Freire, P. (1980). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Higuera, P. A. (2013). Presentación del monográfico - Siete Miradas sobre la Innovación Educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 22: 7-8.

López, M. A. (2010). *La gestión educativa en el marco de la pedagogía crítica*. Módulo Maestría Educación Docencia: Universidad de Manizales.

Evolución de las Políticas Públicas Educativas en Curicó: Un análisis georreferenciado (pp.300-308)

Carlos René Ruz Fuenzalida, cruz@maulescholar.cl

Fundación Maule Scholar, Chile

Resumen

Se analiza el sistema escolar Municipal de la Ciudad de Curicó, a través, de las trayectorias de sus establecimientos, a fin de establecer el impacto de las políticas locales a nivel comunitario y socioeducativo. Entre los aspectos a analizar desde la *Fundación Maule Scholar* figura la labor directa desde el DAEM en los establecimientos. A su vez, se consideraron los datos de la Encuesta CASEN, SNIM y SIMCE entre los años 2002, 2005, 2008 y 2012. El análisis incorporó 23 establecimientos. Los resultados evidencian que las políticas educativas en la comuna no han tenido efectos ni avances a nivel educativo, social y económico. Los datos señalan que en el período estudiado, mientras los establecimientos educacionales en el país, tuvieron mejorías de 9 puntos en SIMCE de Cuarto Básico en Lenguaje, y de 1 punto en Matemática, la ciudad de Curicó presentó un caída de 13 puntos en Lenguaje, y de 3 puntos en Matemática, con una duplicación del presupuesto municipal en Educación, pasando de 6 mil millones de pesos en 2002, a poco más de 13 mil millones en 2013. Lo anterior, es concordante con otros estudios que indican que la sola mayor inversión en educación, no garantiza resultados académicos. Del mismo modo, se observó que el 60% de las diferencias entre resultados del quintil más pobre y el más rico, se explican por los ingresos de éstos. Finalmente, se encontró que la pobreza existente, no se explica por las variaciones de ingresos familiares, es decir, las políticas educativas en 12 años, no han permitido una mejor calidad de vida de las personas en la ciudad. En síntesis los resultados plantean una enorme agenda de investigación en el plano de los análisis multifactoriales de los impactos de las políticas educativas en las ciudades del país, de tal forma que exigirá en el corto y mediano plazo, replicar estos estudios en otras realidades locales, con tal de establecer elementos comunes y diferenciadores, que conlleven a planes estratégicos de desarrollo local.

Palabras clave: Política Educativa, GSE, Georreferencia, Pobreza.

Introducción

Durante los últimos 15 años, se han desarrollado una serie de iniciativas, prácticas y políticas educativas desde la Dirección de Educación Municipal (DAEM) de Curicó, las cuales se han enmarcado en contextos de vulnerabilidad social, bajos recursos y poca escolaridad de los padres, en su mayoría. Es en este sentido, que es importante y fundamental conocer y analizar los resultados y trayectorias, como además las incidencias que se han presentado a nivel general en la comuna, tanto a escala de resultados de pruebas

SIMCE, como asimismo de los avances en materia de desarrollo humano medidos tanto por agencias como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ministerio de Desarrollo Social²⁴ (ExMideplan), Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Ministerio de Educación (MINEDUC), entre otras. De esta forma, la evidencia encontrada permitirá mejorar las políticas públicas en materia educacional de parte de las entidades locales en la Comuna de Curicó, y que se espera contribuyan a una mejor calidad educativa y a niños(as) más felices, como además, padres y apoderados más participativos en el proceso educativo.

Por otra parte, dado que la Educación es tema de primera importancia en los últimos años en el país, y como proceso social y político incluyente, es que se hace relevante conocer cómo se relacionan las políticas educacionales y los diferentes cambios en la matriz socioeconómica y cultural de las personas, en este caso, la ciudad de Curicó. Es absolutamente claro, que la Educación impacta indudablemente en el quehacer de las personas en todas sus dimensiones, y con ello, se hace imperativo establecer las características y variables que ocurren a nivel endógeno como producto de dichas políticas.

Finalmente, las políticas sociales (la educación entre ellas) destinadas a mejorar las condiciones de las personas y grupos desfavorecidos enfrentan problemas adicionales que limitan su efectividad cuando deben abordar fenómenos de concentración de la pobreza, en un sentido más amplio. Es en este punto, cuando nos enfrentamos al punto en el cual las políticas en educación no tienen mayor efecto en las personas, cuando sus condiciones de vida, materiales, sociales y económicas, se profundizan en la desigualdad y segregación.

A la fecha, no hay estudios en Chile que asocien de forma sistémica los impactos de las políticas educativas en la realidad local, y como modelan y hacen cambiar la matriz social de las comunidades. Por otro lado, la evidencia indica que “Los resultados educativos de

24

Esta investigación utilizó información de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. El autor agradece al Ministerio de Desarrollo Social, propietario intelectual de la Encuesta, haberle permitido disponer de la base de datos. Todos los resultados del estudio son de responsabilidad del autor y en nada comprometen a dicho Ministerio.

nuestro país están estrechamente vinculados al nivel socioeconómico y al grado de estratificación del sistema escolar, pues los niños de nivel bajo, medio y medio-alto tienden a asistir a establecimientos de nivel socioeconómico similar” (González, Mizala, & Romaguera, 2004).

El objetivo general de este estudio, es analizar la forma en que las políticas educacionales han impactado a la ciudad de Curicó en sus dimensiones no solo educativas, sino que también sociales, culturales, económicas y materiales, evaluando su impacto a través de datos de agencias confiables y serias en la materia, tales como PNUD, SNIM, Ministerio de Desarrollo Social, Mineduc, entre otras.

En análisis desarrollado en el estudio, permitirá responder las inquietudes planteadas anteriormente, proporcionando datos nuevos a la discusión de política educativa y social, como asimismo sus consecuencias. En este sentido, el trabajo que se presenta a continuación introduce un tema emergente en la discusión sobre política educativa y social.

Metodología

La metodología utilizada en este estudio, está enfocada a responder nuestra pregunta objetivo, la cual se refiere a analizar como las políticas educacionales han impactado a la ciudad de Curicó, en sus dimensiones educativas, sociales, económicas y culturales. Por lo demás, la metodología establecida, combina tantos análisis cuantitativos como cualitativos, dados por las bases de datos de las fuentes establecidas, como los documentos oficiales publicados por las agencias. A continuación se describe con mayor detalle la metodología utilizada.

Contexto de Políticas Educativas en Curicó: En este caso, se analizaron los PADEM disponibles, y se revisaron además las diferentes evaluaciones que se efectuaron en los años 2002 a 2012, por parte de las autoridades municipales. Sin embargo, sólo se tuvo acceso al período 2009 a 2013, ya que las restantes no fueron entregadas por estar perdidas. Sin embargo, aún con esta limitante, se tuvo acceso complementario a éstas, y se encontró que todos los PADEM señalados evidencian aprobación por parte del Consejo Municipal existente, sin objeciones o correcciones, lo cual quiere decir que existió total conformidad

por el actuar de DAEM en los años señalados. Con ello, podemos decir que existía pleno conocimiento por parte de concejales y alcaldes, de la situación educativa existente.

Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN): Como lo indicamos más arriba, se analizaron las bases de datos de CASEN en los años 2003, 2006, 2009 y 2011, en los aspectos propios de políticas sociales, educativas y económicas de la ciudad de Curicó. Además, se complementó esta información con los datos provenientes del Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM), y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE). En el caso de datos recientes, se efectuaron extrapolaciones a partir de trayectorias de datos existentes, como de otras entidades internacionales.

Simce: Por último, para analizar las trayectorias de los establecimientos educacionales de la ciudad de Curicó, se consideraron las bases de datos de los resultados de Cuarto Básico en los años 2002, 2005, 2008 y 2012, de aquellas escuelas y colegios, que presentaran consistencia completa en los periodos dados, esto quiere decir, que se excluyeron aquellos establecimientos con información parcial o nula en la el período de análisis señalado. Esto fue complementado, por los datos de los Cuestionarios para Estudiantes, Profesores, Padres y Apoderados.

De acuerdo a ello, la cantidad de establecimientos estudiados por dependencia administrativa, fueron:

Tabla 1. Número de Establecimientos Educativos

Dependencia Administrativa	Número de Escuelas y/o Colegios
Municipal	20
Particular Subvencionado	1
Particular Pagado	2
Total	23

Segmentamos a nivel Urbano/Rural, los establecimientos estudiados se indican como:

Tabla 2. Establecimientos según nivel Urbano/Rural

Ruralidad	Número de Escuelas y/o Colegios
Urbanos	15
Rurales	8
Total	23

Resultados y Discusión

La presente sección detalla los principales hallazgos del estudio. En primer lugar, se analizan los resultados de los establecimientos municipales estudiados en el periodo 2002-2012, de acuerdo a los datos de SIMCE Cuarto Básico, sus trayectorias y evolución como sistema escolar; para luego, proceder con el análisis de elementos educativos y socioeconómicos de la población de Curicó, en vistas de la incidencia de las políticas educativas en la ciudad.

a) Trayectorias del Sistema Escolar Municipal:

Se analizaron 20 establecimientos municipales, que representan el 46,5% del total de establecimientos de la red comunal de educación pública. Con ello, se hallaron los siguientes resultados en Lenguaje y Matemática.

Gráfico 1. Trayectoria de Establecimientos Educativos 2002-2012, Lenguaje-Matemática. Fuente: SIMCE Cuarto Básico

b) Evolución Socioeconómica y Socioeducativa:

En este apartado se analizan los datos educacionales y socioeconómicos de tres fuentes independientes y complementarias: SIMCE, CASEN y SNIM. De acuerdo a ello, se hallaron los siguientes resultados:

Tabla 3. Análisis DIFGSE – INGAUT

Año	Diferencia de GSE / PTJE Ponderado SIMCE ²⁵	Ingreso Promedio de Hogares de Curicó
2002	97,4	406236
2005	84,1	651191
2008	62	684843
2012	70,1	630326

<i>Análisis de regresión</i>	
Coeficiente de correlación múltiple	0,85
Coeficiente de determinación R ²	0,72
R ² ajustado	0,58

En este caso, se encuentra que el 60% de las diferencias de resultados, entre el quintil más rico y más pobre, se explican por los ingresos autónomos familiares.

Tabla 4. Análisis PPGSEA – INGAUT

Año	Puntaje Ponderado de GSE A	Ingreso Promedio de Hogares de Curicó
2002	227,1	406236
2005	218,7	651191
2008	237	684843
2012	235,9	630326

<i>Análisis de regresión</i>	
------------------------------	--

25

Señala la diferencia de puntajes ponderados de GSE-A y GSE-E en cada medición respectiva.

Coeficiente de correlación múltiple	0,23
Coeficiente de determinación R ²	0,05
R ² ajustado	-0,42

Acá observamos que la variación de resultados de aprendizaje en el quintil más pobre de la población, no se explica por el aumento de los ingresos autónomos de las familias.

Tabla 5. Análisis GMUNEDU – PPGSEA

Año	Gasto Municipal en Educación (M\$)	Puntaje Ponderado de GSE A
2002	6774066	227,1
2005	7713552	218,7
2008	10577340	237
2012	13055518	235,9

<i>Análisis de regresión</i>	
Coeficiente de correlación múltiple	0,77
Coeficiente de determinación R ²	0,60
R ² ajustado	0,40

Finalmente, podemos observar que el 40% de los resultados de aprendizaje de los estudiantes del GSE A, se explican por el aumento notorio del presupuesto municipal en Educación.

Conclusión

Los resultados de este estudio permiten concluir que el sistema escolar municipal local está en una grave crisis. No solamente se encuentra estancada, sino que está en un franco y progresivo deterioro de los aprendizajes y su calidad educativa, producto de políticas educacionales ineficaces, nula fiscalización por parte de autoridades, y más aún, desconocimiento de la realidad existente, y una continuidad de errores en toma de decisiones claves.

Los hallazgos de este trabajo, son concordantes con otros estudios, pero debemos recalcar que jamás se ha efectuado un análisis multidimensional de impacto de políticas educativas en una comuna, por lo cual, se espera que se replique en otras ciudades, de manera de complementar la información y detectar elementos afines que puedan existir.

Este trabajo además, muestra que tenemos una situación de pobreza muy grave en la ciudad. Los mismos datos, señalan que cada año, los ciudadanos son más pobres, con una mala educación, bajos ingresos y oportunidades. Un círculo vicioso que no tiene solución simple en el corto plazo, pero que exige por parte de las autoridades, un enorme trabajo en perspectiva de lo que las personas se merecen de ellos.

Se requiere profundizar en políticas sociales locales, que integren y resuelven los nudos más importantes que existen en la comuna. Por ejemplo, la escolaridad y situación de jefas de hogar. Lo anterior, complementado con adecuadas y correctas políticas públicas locales, más una adecuada fiscalización por parte de las autoridades y la ciudadanía.

Esperamos contribuir al debate público en la materia, y no seguir esperando más, ya que nuestros ciudadanos, niños y niñas, merecen vivir en una mejor ciudad, con calidad de vida y buena educación.

Referencias bibliográficas

Parra Álvarez, M. Á. (2010). *Relación entre creencias, conocimientos y emociones durante la toma de decisiones en la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Arista, L. (1 de Septiembre de 2011). *El universal*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2012, de El universal: <http://www.eluniversaldf.mx/cuauhtemoc/nota33109.html>

López, M. E., & Medrano, R. M. (2011). *4to Congreso Nacional "Políticas públicas y proyecto nacional de educación Superior"*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

González, P., Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). *Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience*. Santiago de Chile: CEA.

Nacional, B. d. (21 de Diciembre de 2013). *Reporte Estadístico Comunal 2013*. Obtenido de http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/Curic%C3%B3#Poblaci.C3.B3n_seg.C3.BA_n_pobrze_CASEN_2003-2011

DAEM, C. (2009). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2010). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2011). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2012). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

DAEM, C. (2013). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Curicó*. Curicó.

Elacqua, G., & Santos, H. (2013). *Los Efectos de la Elección Escolar en la Segregación Socioeconómica en Chile: Un Análisis Georreferenciado*. Santiago de Chile: Espacio Público.

Mineduc. (2002). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.

Mineduc. (2005). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.

Mineduc. (2008). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.

Mineduc. (2012). *Resultados SIMCE Cuarto Básico*. Santiago de Chile.

Miranda, E., & De Simone, J. (2001). *Gestión Educacional Descentralizado. Análisis y Propuestas de Acción a Nivel Municipal*. Concepción: Universidad San Sebastián.

PNUD-CHILE. (2003). *Las Trayectorias del Desarrollo Humano en las Comunas de Chile*. Obtenido de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub12/IDHC%20con%20portada.pdf>

Ruz, C., & Canales, J. (2012). *Segregación Escolar en la Provincia de Curicó*. Curicó: Fundación Maule Scholar.

SNIM, S. N. (2013). Obtenido de www.sinim.gov.cl/

Social, M. d. (s.f.). *Observatorio Social, Encuesta CASEN*. Obtenido de observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_obj.php

Experiencias pedagógicas en Mundos Virtuales Inmersivos en Formación Inicial Docente en la UCSC. Proyecto TYMMI (pp.310-320)

María Graciela Badilla Quintana, mgbadilla@ucsc.cl
Angélica Jeannette Vera Sagredo, avera@ucsc.cl
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Resumen

En Chile la importancia estratégica de la Formación Inicial Docente ha llevado a contribuir con iniciativas con apoyo de Tecnologías de la Información y Comunicación que apoyen a los futuros docentes. En este contexto surge el Proyecto Fondecyt TYMMI, orientado a fortalecer las prácticas docentes de los estudiantes de pedagogía a través de simulaciones en Mundos Virtuales Inmersivos (MVI). Estos ambientes permiten recrear espacios de aula y simular actividades pedagógicas a través de extensiones del yo. 7 alumnas de Pedagogía de Educación Básica, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción participan voluntariamente en Second Life. A través de una Bitácora se registran las reflexiones sobre las actividades denominadas Retos, orientadas a fortalecer las competencias referidas a planificación, diseño de la enseñanza y desempeño en MVI. Durante el 2014 se realizaron cinco retos fuera de horarios de clases. A través del análisis temático de contenido se reportan las reflexiones de las estudiantes sobre la valoración positiva del trabajo en la plataforma sobre la interacción y utilización de estrategias didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A nivel pedagógico, se realza la importancia de la coevaluación realizada sobre su práctica, así como lo complejo de los juegos de roles como desafíos intelectuales. La mayor dificultad detectada fue la conectividad. Se confirma lo señalado por Griol, Callejas y López (2011) ya que los MVI ofrecen una amplia gama de posibilidades educativas que lo convierten en escenarios propicios para el aprendizaje. También se concuerda con Maldonado y Etcheverry (2013) y con Poveda y Thous (2013) en que una ventaja de estos espacios es la posibilidad de interacción innovadora por parte de los estudiantes y la posibilidad de realizar actividades de aprendizaje participativas, constructivas y lo más parecidas posibles al mundo real.

Palabras clave: Mundos virtuales inmersivos, *secon life*, prácticas pedagógicas.

Introducción

La evaluación de las prácticas docentes en Chile ha estado constantemente en discusión. Por esta razón, la Formación Inicial Docente (FID) ha tenido cambios durante el tiempo como, por ejemplo, las prácticas progresivas que permiten a los futuros profesionales demostrar paulatinamente sus competencias. Sin embargo, los esfuerzos del Gobierno de no han sido suficientes, lo que se puede observar en los resultados de la prueba INICIA donde se advierte que “un porcentaje importante de alumnos egresados no tienen las habilidades necesarias para poder educar” (Schmidt, 2013).

Existe consenso acerca de la importancia estratégica de la formación inicial de los profesores bajo el supuesto de que ésta podría tener un efecto en el logro académico de los estudiantes en el sistema escolar (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibañez, y Cavada, 2011). Sobre esta realidad se ha querido contribuir al logro de las competencias de los futuros profesores, entregando herramientas tecnológicas que apoyen el trabajo que tendrán que realizar con la diversidad del alumnado del siglo XXI, también denominado Net Generation (Oblinger y Oblinger, 2005).

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son potentes herramientas que permiten a los estudiantes facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje en la era del mundo digital, por lo que los futuros docentes no pueden estar al margen de esta nueva realidad. Griol, Callejas y López (2011) señalan que las redes sociales y los mundo virtuales ofrecen una amplia gama de posibilidades educativas que lo convierten en escenarios propicios para el aprendizaje, en los que los alumnos puedan además explorar, conocer a otros residentes, socializar, participar en actividades individuales y grupales, así como participar en la creación del entorno.

Esta investigación consiste en la implementación de Mundos Virtuales Inmersivos (MVI) específicamente SeconLife, a través de una isla denominada TYMMI, que permite a los futuros docentes realizar sus prácticas tomando el rol del docente y creando actividades y estrategias que podrán utilizar con sus futuros alumnos. Estas actividades se han diseñado sobre la base de un Modelo Tecnológico –TEDOMI- (Badilla y Lara, 2013) y un Modelo Pedagógico (Badilla, Mesa, Vera, 2014) que se desarrolla a través de actividades didácticas denominadas *Retos*. Los desafíos tienen una duración de dos horas y van de

menor a mayor complejidad en relación a distintas temáticas orientadas a la enseñanza del Lenguaje y Matemáticas, así como de contenidos transversales. Los retos están orientados a fortalecer las competencias referidas a planificación, diseño de la enseñanza y desempeño en MVI.

La isla TYMMI cuenta con salas provistas con diversas herramientas didácticas que los estudiantes pueden utilizar para simular sus clases en la virtualidad. Este espacio se ha diseñado gracias a los aportes del proyecto Fondecyt 11121532: Tecnología y Modelos Pedagógicos en Mundos Inmersivos, con el fin de complementar la docencia presencial y fortalecer la formación profesional de los estudiantes de Pedagogía Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. En este contexto la pregunta de investigación que se plantea es:

Metodología

Esta investigación se desarrolla bajo un paradigma positivista, con una metodología cuantitativa de tipo descriptiva y exploratoria, porque se intenta conocer un tema poco estudiado con el objetivo de familiarizarse con un fenómeno relativamente desconocido y porque se busca describir los diversos aspectos y dimensiones que lo componen (Salinas y Cárdenas, 2009). Se trata de una investigación de tipo transversal de tres años, durante los cuales se realizan las experiencias de simulación de las prácticas pedagógicas.

La muestra que participó en el segundo año de esta investigación (fase II) se constituye por 7 estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de Pedagogía Básica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. El procedimiento de selección de la muestra fue por invitación, siendo los criterios de inclusión: a) ser estudiante de la carrera, b) haber cursado al menos una de las asignaturas de práctica progresiva y/o profesional, y c) haber participado de los procesos de apresto tecnológico de la isla TYMMI en Second Life.

El instrumento de recogida de datos utilizados es una *Bitácora del estudiante*, (BE) cuyo objetivo es que los participantes realicen una reflexión personal con respecto a la experiencia vivida durante cada reto, con la idea de conocer sus impresiones con respecto a diversos temas como el desarrollo de la actividad, aprendizaje adquirido, roles asumidos, fortalezas y debilidades percibidas al enfrentar los desafíos.

El análisis de resultados que se desarrolla, se basa en el análisis temático de contenido de opiniones vertidas por los estudiantes. En esta etapa, en algunos casos las propias palabras se convierten en categorías, ya que en la medida de lo posible se buscan códigos in vivo basados en los datos.

Los resultados expuestos en este trabajo dan cuenta de las actividades realizadas en los Retos 1 al 5 que tuvieron como objetivo:

-Conociendo el mundo virtual inmersivo: cuyo objetivo es utilizar las principales herramientas tecnológicas del MVI y explorar el ambiente de trabajo Moodle y sus componentes.

-Preguntas activadoras: enfocado a reflexionar acerca de la importancia de las preguntas activadoras para vincular los aprendizajes previos de los estudiantes con los contenidos que aprenderá en una determinada asignatura.

-Aprendiendo significativamente con mapas conceptuales: orientado a ser capaces de representar esquemas mentales de manera sintética acerca de temáticas relevantes para los estudiantes, tomando como uno de los ejemplos los derechos de los niños, para fomentar la implementación de acciones educativas transversales en el aula.

-Pensar con imágenes en MVI: cuyo objetivo es la propuesta geométrica colaborativa evidenciada en MVI a través de la construcción de objetos utilizando cuerpos geométricos y la explicación pedagógica que se utiliza como estrategia asociada.

- Proponiendo estrategias de aprendizajes con Geogebra: orientado a desarrollar una la propuesta individual de enseñanza en el área de Geometría que apunte a desarrollar la habilidad de comprensión y aplicación del concepto de medición utilizando software de apoyo y coevaluación.

Resultados y Discusión

Las opiniones de las estudiantes en Formación Inicial Docente acerca de su desempeño en los retos realizados se presentan en dos dimensiones: en relación al aspecto pedagógico y al tecnológico.

En relación al Aspecto Pedagógico se aprecia que las estudiantes consideran las actividades realizadas como una **oportunidad de aprendizaje** al indicar que:

“Aprendí a utilizar de forma adecuada la plataforma Second Life (Tymmi), y a reforzar una de las partes fundamentales de las clases” (Reto 1, Estudiante 2).

“Me pareció enriquecedora y agradable, además se volvió a dar énfasis en lo que son las preguntas activadoras” (Reto 2, Estudiante 3).

“Pude aprender tanto conocimiento teórico como práctico, teórico en el sentido que gracias a la actividad investigué en los planes y programas” (reto 3, Estudiante 6).

“Creo que aun me falta mejorar el manejo del grupo, ya que no se compara con los estudiantes dentro del aula de forma real (Reto 5, Estudiante 4).

También las estudiantes consideran que los retos planteados son **motivadores** ya que:

“(pude) usar herramientas que hemos utilizado en nuestros ramos de carrera para realizar reconstrucción de conocimiento, este es el caso de los mapas conceptuales” (Reto 3, Estudiante 1).

“La actividad fue muy entretenida, lúdica y dinámica. Comenzar a ocupar los planes y programas de estudio es comenzar a imaginar que ya somos profesores y debemos planificar y mentalizar como comenzarán nuestras clases con preguntas para conocer los conocimientos previos de nuestros alumnos” (Reto 3, Estudiante 4).

“Muy entretenida la actividad, lúdica y exponer los mapas conceptuales en la plataforma como si fuera en la vida real y llama mucho la atención” (Reto 2, Estudiante 5).

“Me pareció agradable y desafiante, puesto que me puso a prueba frente a lo relacionado a las tecnologías y a cómo puedo utilizarlas y desarrollar lo solicitado” (Reto 5, Estudiante 3).

Finalmente, es posible rescatar de las alumnas el considerar que las **experiencias de simulación vividas son pertinentes** a sus futuras actividades como docentes en el aula (ver Figuras 1 y 2), ya que señalan que:

“Aprendí y reforcé nuevas técnicas para dar a conocer un contenido, gracias a las diferentes presentaciones de las compañeras, tomando en cuenta sus puntos de vistas y estrategias a utilizar” (Reto 2, Estudiante 2).

“El desafío lleva a recordar, aplicar, investigar, y seleccionar, dependiendo de lo que se solicite” (Reto 3, Estudiante 3).

“El desarrollo de la actividad fue interesante ya que se conocieron variados contenidos, los cuales fueron presentados con mucha claridad por cada uno de los alumnos y por los profesores” (Reto 2, Estudiante 4).

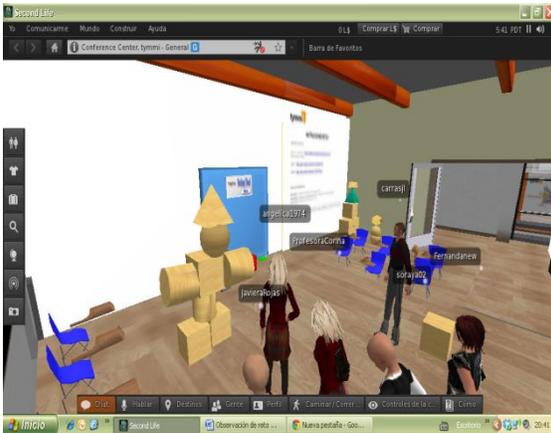


Figura N°1: Construcción de figuras geométricas



Figura N°2: Elaboración y presentación de mapas conceptuales

Otro de los puntos expuestos por las participantes es la importancia del **trabajo colaborativo** en este tipo de actividades, al enfatizar:

“Creo que la estrategia de enseñanza aprendizaje que detecté fue colaborativa y participativa, ya que nos ayudamos mutuamente con las demás chicas y ayuda de las tutoras, y juntas logramos finalizar y lograr el reto de hoy” (Reto 3, Estudiante 2).

“Respecto a este reto puedo señalar que fue interesante, puso a prueba nuestra capacidad de organización y trabajo en equipo” (Reto 2, Estudiante 6).

Al igual que Pellas (2014) se ha alentado a la moderadora y docentes de prácticas de la UCSC a alentar el compromiso de los estudiantes con los artefactos en este entorno virtual y así como a desarrollar las actividades a través de colaboración y del flujo de trabajo interactivo.

En relación a las **actividades pedagógicas** propuestas para desarrollar en los retos, las estudiantes las catalogan de **innovadoras**, al hacer uso de estrategias de juego de roles y herramientas disponibles en Second Life, reflexionando que:

“me parece que desarrollar una actividad como esta con estudiantes reales sería algo bastante innovador, puede que costará al principio, pero luego que los estudiantes se adapten al funcionamiento de la herramienta, sería muy sencillo para ellos crear muchas otras figuras, lo que lograría que practicaran el contenido de figuras geométricas, además de volumen, ángulos y movimientos rotacionales” (ver Figura 4) (Reto 4, Estudiante 2).

La experiencia de la **co evaluación** fue bastante valorada como una retroalimentación que les permite mejorar sus prácticas y conocer sus fortalezas y debilidades (ver Figura 3), en este aspecto los estudiantes señalan que:

“La opción de la co evaluación fue muy estimulante y beneficiosa” (Reto 4, Estudiante 3)

“Todos los recursos que utilizamos sirvieron mucho para retroalimentación, como el votómetro, ya que sirvió para evaluar la actividad y nos ayuda a saber cómo avanzamos en los retos con la retroalimentación que hace el profesor” (Reto 5, Estudiante 5).

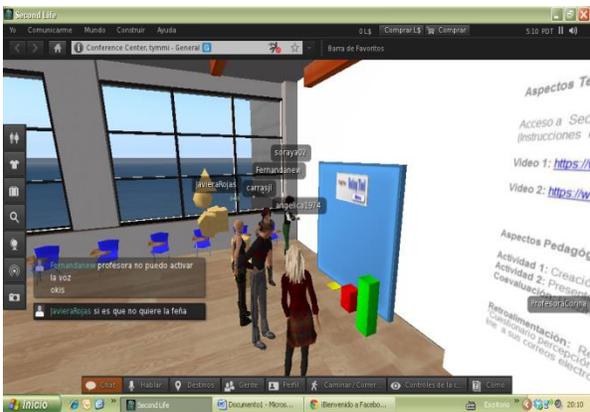


Figura N°3: Utilización de votómetros para procesos de co evaluación de las actividades pedagógicas



Figura N°4: Construcción de objetos para explicar una propuesta de trabajo de la geometría.

Otro de los aspectos relevantes en las actividades fue la importancia y entusiasmo que demostraron los participantes al realizar el **juego de roles**.

“jugué el rol de profesora, intentando espero que con éxito, enseñarles o pretender enseñar a mi audiencia algo sobre figuras geométricas (Reto 5, Estudiante 2).

“El rol que jugué durante el reto, fue de profesora, reemplazante de profesora, y alumna respetuosa” (Reto 4, Estudiante 3).

En relación al Aspecto Tecnológico, en concreto el acceso a la plataforma virtual inmersiva y al uso de los distintos software asociados a las actividades pedagógicas, se observa que se han presentado algunas **dificultades tecnológicas** en los retos realizados, donde se advierte:

“...las debilidades en su mayoría tienen que ver con el medio en el cual trabajar, el trabajo online siempre presenta dificultades de conexión totalmente comprensibles” (Estudiante 1).

“A pesar de todos los problemas técnicos (audio, computador “pegado”), la actividad fue enriquecedora en cuanto a poder considerar un contenido transversal” (Estudiante 2).

“A pesar que la actividad me tenía muy motivada, los problemas técnicos con respecto al pc y al mundo virtual, me imposibilitaron de realizar eficazmente el reto” (Estudiante 3).

“Las debilidades netamente fueron por el internet, que dificultó la comunicación entre los demás participantes del reto, pero aun así se pude realizar la clase” (Reto 5, Estudiante 7)

En relación a la retroalimentación y aporte de la moderadora y de los profesores de prácticas de la UCSC que se encuentran en cada reto las alumnas valoran positivamente el aporte ya que:

Las retroalimentaciones del profesor son muy objetivas y criticas, lo cual es muy bueno para seguir mejorando como futuras profesoras (Reto 5, Estudiante 2).

En este sentido se está de acuerdo con Checa (2011) en que los profesores se convierten en un facilitador en el espacio metaverso, abandonando su tradicional papel como meros transmisores de conceptos o contenidos, actuando como una guías que ofrecen pistas para resolver los problemas encontrados.

En síntesis con respecto a los aspectos pedagógicos es posible señalar que las estudiantes consideran que ha sido un apoyo en las prácticas que están realizando en el MIV ya que les ha permitido mejorar su capacidad pedagógica, reforzar los contenidos obtenidos en otras asignaturas por lo que los Retos son considerados como un desafío intelectual y tecnológico. Además, ha sido muy motivador y les permite trabajar en equipo considerando esto último como un apoyo en las actividades propuestas. Por otra parte, el MVI lo aprecian

como una herramienta tecnológica, advirtiendo los aspectos positivos que han podido apreciar como: dinámica, interesante y enriquecedora.

Se observa además que aprecian los recursos disponibles en la isla como suficientes y necesarios para poder realizar las actividades propuestas. Por otra parte, la función de la moderadora ha sido evaluada como trascendental en el proceso, señalando el apoyo, amabilidad y la motivación que consiguen por parte de ella.

El punto negativo observado en las reflexiones ha sido el aspecto tecnológico ya que al igual como lo señala Cheng (2014), se identificaron problemas prácticos con el uso de SL que se relacionan con la utilización del audio, sincronización del chat, lo lento de los navegadores de Internet o los equipos inadecuados para el funcionamiento de SL. Se advierte que las dificultades que se observaron en los primeros retos, fueron solucionados de manera progresiva, de manera que en el último un 100% de los estudiantes lograron los objetivos propuestos por el equipo.

Conclusiones

La actividad en el metaverso second Life ha generado una serie de reacciones positivas en el trabajo desarrollado. El uso de entornos virtuales inmersivos es complementario a las prácticas progresivas de los estudiantes en pedagogía. Los aspectos positivos más relevantes señalados por los participantes tienen relación con la posibilidad de utilizar estrategias en el proceso de enseñanza – aprendizaje que son las que probablemente utilicen en su vida profesional con alumnos reales. Los estudiantes valoran la co evaluación como un instrumento que les permite conocer sus fortalezas y debilidades. El MVI lo aprecian como una herramienta tecnológica, advirtiendo los aspectos positivos como: dinámica, interesante, enriquecedora, entre otros adjetivos.

Se observa además que aprecian los recursos disponibles en la isla, como suficientes y necesarios para poder realizar las actividades propuestas por el equipo Tymmi. Por otra parte, la función de la modeladora ha sido evaluada como trascendental en el proceso y en el apoyo.

Con todo lo expuesto se evidencia que el modelo pedagógico de los Retos contempla una implementación de proceso, que se ha iniciado con las sesiones de Apresto Tecnológico y

que continúan con la realización de retos pedagógicos en los que el estudiante debe enfrentar distintas situaciones de clase, utilizando los recursos (planificaciones, recursos didácticos y tecnológicos) que se han diseñado y dispuesto en las plataformas tecnológicas. Finalmente basándose en las reflexiones de las estudiantes y como prospectiva se cree que las actividades contribuirán al aumento en las competencias tecnológicas y pedagógicas de las alumnas de Formación Inicial Docente, las que serán medidas al término de la fase experimental del proyecto.

Agradecimientos

Esta investigación se ha efectuado gracias al apoyo de la Comisión Nacional de Investigación Científica -Conicyt- Ministerio de Educación de Chile, a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Fondecyt Iniciación 11121532.

Referencias Bibliográficas

- Badilla, M.G., Meza, S. y Vera, A. (2014). A Pedagogical Model to Develop Teaching Skills. The experience Initial Teacher Training Students Participating in the Immersive Virtual World TYMMI. *Journal of Universal Computer Science* (en prensa).
- Badilla, M.G y Lara, C. (2013). A technological model for teaching in Immersive Worlds: TYMMI Project. *Journal of Immersive Education*. Recuperado de http://jied.org/proceedings/iED_2013/
- Checa, F. (2011). El uso de metaversos en el mundo educativo: Gestionando conocimiento en Second Life. *Revista de docencia universitaria*, 8 (2), 147-159.
- Cheng, G. (2014). Exploring students' learning styles in relation to their acceptance and attitudes towards using Second Life in education: A case study in Hong Kong. *Computers & Education*, 70, 105-115, 2014
- Griol, D., Callejas, Z., y López, R. (2011). Utilización de los mundo virtuales para el desarrollo de aplicaciones educativas. *Relada*, 5 (1), 37-45.
- Maldonado, C. y Etcheverry, P. (2013). Blended Learning 2.0 con Mundos virtuales. *Revista Ciencia y Tecnología*, Año XIII, (13), 189-202.
- Oblinger, D. y Oblinger, J. (Eds.) (2005). *Educating the Net Generation*. Washington: EDUCAUSE.
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computers in Human Behaviour*, 35, 157-170, 2014.

- Poveda, M. y Thous, M. (2013). Mundos virtuales y avatares como nuevas formas educativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 469- 479. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44262/41819>
- Salinas, P. y Cárdenas, M. (2009). *Métodos de investigación social*. Quito: Intiyan.
- Schmidth, C. (2013). *Prueba Inicia: Gobierno acelera ley de evaluación obligatoria para egresados de Pedagogía. La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/08/657-539122-9-prueba-inicia-gobierno-acelera-ley-de-evaluacion-obligatoria-para-egresados-de.shtml>
- Sotomayor, C., Parodi, G. y Coloma, C. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41.

Formación de maestros en Física en la Universidad Pedagógica Nacional: Una apuesta que contribuye a la inclusión educativa en Colombia (pp.322-329)

Rusby Yalile Malagón Ruíz, ymalagon@pedagogica.edu.co
Estudios de Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud
Diana Carolina Castro Castillo, dccastro@pedagogica.edu.co
Magíster en Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Resumen

El estudio está adscrito al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, su objetivo es identificar elementos teóricos y prácticos que permitan estructurar parámetros en la formación de los licenciados en Física para las aulas inclusivas.

El enfoque epistemológico es el fenomenológico y la técnica de recolección de información fue la entrevista a profundidad realizada a los maestros: en formación, egresados del grupo de investigación, tutores y a los docentes de apoyo.

Los elementos de formación que emergen son: la disciplina y su relación con las características sensoriales de los estudiantes; aspectos psicológicos y sociológicos asociados a la sordera y a la ceguera; aspectos pedagógicos: didácticas específicas y condición sensorial, posibilidades comunicativas de los niños ciegos y sordos, evaluación pertinencia y estrategias frente a la condición sensorial y reflexiones sobre la otredad. Necesidades de formación: 1) Movilizar la reflexión del futuro maestro de Física hacia el reconocimiento de la condición sensorial de los estudiantes ciegos y sordos debido a que esta afecta la forma en la que construyen explicaciones sobre el mundo natural, lo cual es fundamental para decidir qué enseñar y cómo enseñar; así mismo, es importante llevarlo a repensar la forma en la que se construyen los modelos en el campo de la ciencia, las demandas cognitivas y sensoriales que esto implica; 2) Llevarlo a considerar aspectos propios de la psicología de los niños, niñas y los jóvenes ciegos y sordos relacionados con su proceso de desarrollo, sus ritmos y estilos de aprendizaje; 3) Guiarlo al reconocimiento de los contextos y a la construcción de reflexiones que se sustenten en la otredad, la alteridad y la equidad; 4) Orientar la práctica pedagógica mediante el acompañamiento periódico, continuo y personalizado con el propósito de minimizar los niveles de frustración y estimular sus creaciones didácticas.

Palabras clave: inclusión educativa, formación inicial de maestros, enseñanza de las ciencias

Introducción

La presente ponencia forma parte de la investigación titulada: Formación de licenciados en física para las aulas inclusivas. El objetivo general es identificar elementos teóricos y prácticos que permitan estructurar parámetros para la formación de los licenciados en física que favorezca su posterior desempeño en dichas aulas en cualquier lugar del país.

Metodología

Por el carácter exploratorio de la investigación, así como por su énfasis de intentar develar y teorizar sobre aspectos del actuar humano se considera necesario trabajar desde la investigación cualitativa la cual brinda perspectivas epistemológicas y metodológicas que favorecen el investigar lo humano con rigurosidad y desde principios éticos.

Dentro de la investigación cualitativa se decide utilizar el enfoque etnográfico y el fenomenológico. El enfoque etnográfico que aporta en el logro del objetivo general de la investigación y permite descifrar las dinámicas explícitas y ocultas de la inclusión en las clases de ciencias naturales y fuera de ellas a partir de la observación rigurosa del aula de clase y de las dinámicas de la escuela en general.

Asimismo, se utiliza el enfoque fenomenológico como camino que permite Identificar elementos teóricos y prácticos que subyacen en la interacción de los docentes de ciencias naturales en las aulas inclusivas. El fenómeno a estudiar es características de la interacción vista desde la perspectiva de los y las docentes de ciencias naturales y física en particular en los contextos de inclusión escolar.

En concordancia con los enfoques seleccionados se decide emplear las siguientes técnicas de recolección: El diario de campo, la Observación participante y no participante y la entrevista a profundidad.

En el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas y los diarios de campo se realiza mediante la técnica de microanálisis y desde el ejercicio hermenéutico.

Resultados y discusiones

En cuanto a la consolidación de un marco teórico, es importante aclarar que la investigación está en curso y por su carácter fenomenológico aún no es posible enunciar con contundencia la teoría que soporta la formación humana, pedagógica y disciplinar del futuro licenciado en física para atender el aula inclusiva. Sin embargo, se han consolidado tres ejes: 1) la formación inicial de maestros 2) la inclusión social y educativa y 3) reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias naturales

Desde la formación de maestros

La perspectiva que decidimos asumir para reflexionar sobre la formación inicial de maestros de física se inscribe en las actuales tendencias donde se privilegia la construcción de conocimiento pedagógico a partir de la reivindicación del saber de los docentes tutores;

los estudio de casos; la re-significación del relato como contexto cargado de significados sobre la experiencia y el acompañamiento de aula como fuente de información valiosa que al ser sometida al análisis favorece la construcción individual y colectiva de conocimiento.

Desde la inclusión

En lo que respecta al enfoque teórico se asume que la inclusión educativa es objeto de estudio de múltiples perspectivas actuales que parten de la premisa “la educación para todos”, pero centramos la mirada en los enfoques que enfatizan en las capacidades y no en las limitaciones; así como en el reconocimiento de la inclusión como un asunto de humanidad; la perspectiva sobre la cual nos movilizamos se centra en los estudios de Nussbaum (2012) y Skliar (2008).

Del mismo modo se asume la legislación internacional y nacional que ha contribuido en la materialización de los ideales de la inclusión. Para el caso de Colombia los principios de la inclusión se establecen desde la Constitución Política de Colombia; en la Ley General de Educación Ley 115 de 1994; en el Decreto 2082 de 1996 y la Ley Estatutaria No. 1618 del 27 de febrero de 2013.

Desde lo disciplinar

Se reconoce la construcción de conocimiento científico centrada en el sujeto que aprende, en su contexto social y en las posibilidades que la ciencia le ofrece para su crecimiento. Adicionalmente se reconoce el papel de la ciencia en la formación de ciudadanos y como un escenario ideal para estimular el desarrollo de habilidades para la vida; descentrando la importancia del aprendizaje de conceptos aislados y enfatizando en el desarrollo de habilidades de pensamiento científico que favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Revisadas las condiciones históricas de la educación especial; se encuentra que hay buenas intenciones por buscar condiciones de equidad para estas comunidades, pero no se explicitan reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los objetos propios de la física.

La disciplina de la física tiene como conceptos centrales para su estudio el espacio, el tiempo y los cuerpos. Por esta razón dentro del marco teórico en lo que respecta a lo disciplinar, se están diseñando y ejecutando estrategias didácticas que son sometidas a discusión para precisar la forma en la que los sujetos en situación de discapacidad

construyen su conocimiento; en especial cuando existen condiciones sensoriales distintas como es el caso de los niños, niñas y jóvenes ciegos, con limitación visual, sordos o con limitación auditiva y niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva.

A partir de la inmersión de los maestros en formación en las aulas inclusivas, de la reconstrucción de las vivencias de los maestros de ciencias naturales en estas aulas y de los análisis realizados a los diarios de campo y entrevistas a profundidad, se puede afirmar.

- En las aulas inclusivas donde asisten estudiantes sordos se hace visible que muchos de ellos acceden al aprendizaje de la lengua de señas cuando ingresan a la escuela o empiezan su proceso escolar en la inclusión. Razón por la cual es posible que los estudiantes provengan de contextos donde crecieron sin claridad frente a la lengua materna y esto genera algunas dificultades en el proceso de escolarización.
- En las aulas inclusivas donde asisten estudiantes ciegos o con baja visión es común observar que el grado de protección que ejerzan los padres sobre los hijos influencia su desenvolvimiento en el entorno escolar.
- La inmersión en las aulas inclusivas con el propósito de estudiar las características de la interacción vista desde la perspectiva de los licenciados en formación permitió identificar que en el trabajo de aula para las clases de física con estudiantes sordos se debe privilegiar el uso de imágenes, las experiencias táctiles y retomar situaciones relacionadas con la experiencia previa del estudiante. Así mismo la inmersión de los licenciados permite afirmar que se debe omitir en las actividades de aula los ejercicios escriturales tales como (guías, lecturas, evaluaciones escritas) debido a que esta no es su lengua materna y están en proceso de adquirirla.
- El trabajo de aula con comunidades sordas debe privilegiar la práctica experimental ya que favorece que el estudiante focalice su atención sobre el evento a estudiar; se materialice y contextualicen los conceptos que se pretenden abordar. Es necesario que dichas prácticas se realicen en grupos pequeños debido a que es muy importante que todos los estudiantes tengan acceso a la información visual.
- La inmersión de los licenciados en formación en las aulas inclusivas permitió reconocer y sustentar la idea que muchas de las palabras utilizadas en la disciplina de la física no forman parte del vocabulario de los niños, niñas y jóvenes sordos, de otra parte en muchos de los casos no existe una seña que nombre el objeto o la

situación que se quiere estudiar y finalmente algunas de las palabras se encuentra en el plano de la cotidianidad y resulta difícil en el trabajo didáctico introducir un nuevo significado o crear una nueva seña que diferencie una acepción de otra; por esta razón es imprescindible que el maestro de física sostenga una relación estrecha con los docentes de apoyo; consulte el diccionario de señas propuestos por la Federación Nacional de Sordos de Colombia FENASCOL, o participe de grupos de investigación que le aporten en su reflexión para la construcción de las señas.

- Es de vital importancia que los licenciados en física que trabajan con comunidades sordas manejen con un nivel experticia la lengua de señas colombiana con el propósito de interactuar de forma directa con los estudiantes sordos y evitar así la intervención de terceros en el proceso de enseñanza de un concepto físico; considerando que si aparece un tercero y no tiene el suficiente conocimiento disciplinar puede inducir errores conceptuales; como se ha observado cuando son las interpretes las responsables del proceso de enseñanza.
- El uso de representaciones gráficas con estudiantes sordos de secundaria puede convertirse en una estrategia de gran utilidad para que el maestro se pueda aproximar al modelo de comprensión que estructuró el o la estudiante sobre un evento del mundo natural.
- Es necesario diseñar estrategias de aula que reconozcan la condición sensorial de las y los estudiantes sordos como es el caso de las signo-guías, material audiovisual que reconoce la participación de niños sordos y oyentes en el aula. Este material consiste en un video donde se divide la pantalla en dos partes; en una sección aparece el o la interprete realizando el trabajo experimental o la explicación y en el otro sector aparece el mensaje por escrito.
- En las aulas a donde asisten niños, niñas y jóvenes ciegos o con baja visión el trabajo experimental debe ser objeto de reflexión previa por parte del maestro pues implica realizar adaptaciones que privilegien experiencias táctiles y auditivas. Es necesario que dimensione el grado de participación que permitirá el experimento por parte del estudiante con diversidad funcional.
- Es indispensable que los maestros que trabajan en las aulas a donde asisten niños, niñas y jóvenes ciegos o con baja visión manejen con cierto nivel de experticia el

material de tiflogía para que puedan realizar las adaptaciones necesarias al material que lleven al aula; por ejemplo graficas representadas en planos en alto relieve, guías en braille, etc.

Conclusiones

El desarrollo de la investigación hasta este momento ha permitido precisar algunos aspectos relacionados con la formación de los profesores de ciencias:

1. Cuando se reflexione sobre la enseñanza de los diferentes conceptos de la física escolar se precisa llevar al maestro en formación a pensar en las posibilidades perceptuales de sus estudiantes y en las demandas sensoriales que implica la comprensión de uno u otro fenómeno físico.
2. Cuando se reflexione sobre la modelación matemática que permite la cuantificación de un fenómeno físico es necesario propiciar espacios donde se desnaturalice el uso de este lenguaje y se generen posibilidades de discusión frente a la construcción de este tipo de representaciones y su relación con los estilos de aprendizaje y las posibilidades sensoriales de los estudiantes.
3. En lo que respecta a la formación pedagógica con sus componentes: didácticas específicas y condición sensorial, posibilidades comunicativas de los niños ciegos y sordos, evaluación, pertinencia y estrategias frente a la condición sensorial; es imprescindible abordar temáticas que involucren reflexiones sobre: otredad, equidad, vulnerabilidad, capacidad, diversidad, diversidad funcional, modelos de reconocimiento de la diversidad, aspectos psicológicos relacionados con el desarrollo y la diversidad; políticas de inclusión social y educativa a nivel internacional y nacional; comunicación y diversidad; así como aspectos de la enseñabilidad propios de las ciencias naturales relacionados con la diversidad, el experimento y la modelación.

Referencias bibliográficas

Alen et al. (2013) OEI Desarrollo Profesional de Formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles: aportes dispositivos y estrategias presentadas en el programa de formación. Disponible en http://www.noveles.edu.uy/desarrollo_profesional.pdf

Ballesteros, M (2011) Aprendizaje mediado con estudiantes que presentan deficiencia cognitiva en aulas inclusivas: Una experiencia didáctica para aproximar a los estudiantes a la comprensión de la transformación de la energía. Trabajo de grado. Departamento de Física. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Ballesteros, O. (2013) Estudio del arcoíris: una propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico en el aula inclusiva Trabajo de grado. Departamento de Física. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Callejas, R. (2008). Desarrollo de habilidades de pensamiento científico en estudiantes sordos de grado séptimo de aula integrada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Creswell, J. (2007) Investigación Cualitativa y Diseño Cualitativo

Forero, Jhon. (2011), Cualidades del Sonido: Una experiencia didáctica sobre la acústica, para población limitación visual del Colegio Luis Ángel Arango. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Gutiérrez, A. y Rodríguez, E. (2012) Un camino hacia la conceptualización de la ley cero de la termodinámica con estudiantes videntes e invidentes de la IED José Félix Restrepo. Trabajo de grado. Departamento de Física. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Lombardi, G. (2012) Tercer Congreso Internacional sobre profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia: el acompañamiento a docentes noveles en clave política. (<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/lombardi.pdf>)

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores.

Montoya, D. (2013) El funcionamiento del ojo humano: una estrategia didáctica para el aula inclusiva a través de la relación física y biológica. Trabajo de grado. Departamento de Física. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Nussbaum, M (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona. Editorial Paidós.

Patarroyo, Daniel. (2010) Una experiencia termodinámica para población con limitación Visual del Colegio Luis Ángel Arango. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Perez, Y. Suarez, D. (2010) Propuesta Didáctica para la enseñanza de las Ondas Mecánicas dirigida a los estudiantes del aula Inclusiva con Limitación Auditiva. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Reyes, J. (2011) Estrategia didáctica para el aprendizaje de la óptica geométrica: estudiantes sordos y oyentes del aula inclusiva. Trabajo de grado. Departamento de Física. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Skliar, C. (2006). De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Uriza, D. (2013) Ondas sonoras: Una experiencia sensible para estudiantes con limitación visual del Colegio Luis Ángel Arango. Trabajo de grado. Departamento de Física. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. (1990) UNESCO. Paris Francia. Primera Impresión Nueva York, abril de 1990. Segunda Impresión. Paris, Septiembre de 1994. Disponible en http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que influyen en el área sociocultural de los niños y niñas (pp.330-338)

Erna Ximena Durán Dávila, ernaduran@gmail.com
UNED, Chile

Resumen

Cuando se habla de escuela rural la mente nos lleva a un lugar lleno de vegetación con animales de granja al sur de nuestro país, Chile. Aunque esto es real, no nos damos cuenta que en la región metropolitana existen comunas que poseen localidades rurales donde existe una escuela rural, la cual anida cada día sueños de niños y niñas que están creciendo y formándose en cada área de su vida. Es así como la comuna de Isla de Maipo se encuentra a 50 minutos del centro de la región metropolitana y dentro de esta comuna se encuentra la comunidad de San Antonio de Naltagua, localidad rural que se dedica principalmente a la actividad agrícola, lugar donde los campos y cerros se visten de viñedos, paltos, naranjos, lechugas, alcachofas, papas y tomates entre otras variedades de verduras que llegan a la mesa de muchos santiaguinos. En ese lugar existe una escuela rural la cual es el centro neurálgico de toda la actividad del lugar.

Palabras clave: Escuela rural, docente, Pedagogía social.

Introducción

Estas escuelas rurales están insertas en una realidad diferente a la de las escuelas urbanas, donde la valoración a las raíces propias de su localidad, sus historias de vida como de grupo social, los hace muy distintas, siendo el trabajo docente, también diferente en estas zonas. No necesariamente a las familias le interesa que sus hijos e hijas se eduquen y alcancen logros académicos, porque lo que importa es tener los recursos para vivir en el tiempo en que escasea, es decir en la época de invierno. El trabajo en los campos es más valorado que la educación, incluso a estos padres les interesa que sus hijos les ayuden en el campo a trabajar, que enviarlos al colegio, por eso que el trabajo de los docentes en una escuela rural es muy importante porque afectará el futuro de los estudiantes y tendrá que luchar con las decisiones de la familia frente al futuro de sus hijos e hijas.

Son los docentes los llamados a mostrar que existe un mundo lleno de oportunidades que pueden llegar a alcanzar estos niños y niñas si estudian y logran terminar su enseñanza obligatoria, por lo cual la estimulación que sientan los estudiantes desde muy pequeños por valorar la educación y que a través de esta pueden llegar a abrir muchas puertas llenas de oportunidades para su futuro que incluso, sin abandonar su localidad, puede mejorar su condición de vida y mantener su cultura, sus raíces y cambiar la historia de vida de ellos, así como la de su familia.

Los docentes que desarrollan su actividad académica en esta escuela poseen la oportunidad, que no pueden dejar pasar, para mejorar la calidad de vida de las generaciones futuras de adultos que se han formado en la escuela, por lo cual los docentes deben estar consciente de su impacto en la vida de los estudiantes, para esto deben prepararse y enfocarse en que los alumnos y alumnas terminen su educación, pero por sobre todo que los que egresen lleven las herramientas necesarias para continuar los estudios y tengan los instrumentos necesarios para enfrentar los fracasos y los triunfos sin dejar lo más importante, sus estudios, y continuar estudios de educación superior.

Los docentes dentro de la formación inicial no tienen de manera obligatoria un acercamiento con educación rural, por lo tanto, el docente que llega a estos centros educativos deben irse acomodando y de manera personal buscar información que le permita ser un aporte real a la localidad en que se sitúa.

En estos momentos la educación chilena pasa por una crisis como nunca antes vista, donde los cambios que se esperan son deseados por todo un país, pero estos cambios no necesariamente puedan ser favorables para las comunidades rurales, ya que los centros educativos de enseñanza básica ya no serán hasta 8° básico, sino solo hasta 6°, lo cual no asegura la continuidad de estudios.

Donde los docentes son el principal tema de cuestionamiento, en cuanto a su calidad como profesional, siendo ellos los que deben responder del logro de los objetivos de la educación chilena. Al convivir con ellos, a diario se observa el esfuerzo y la dedicación que colocan en su labor y en lograr que sus alumnos aprendan cada saber y que adquieran competencias para su vida.

Justificación del problema

Cuando se abren las ventanas de la contemplación se puede ver lo que hay al interior de lo que se contempla, se puede ver los detalles hermosos o poco finos, lo lleno o vano que existen en lo observado, sin embargo cuando se abren las puertas se puede entrar y no conformarse con contemplar desde afuera logrando entrar y profundizar con una contemplación que entrega un campo de visión mayor y profundo.

El mundo que existe al interior de un centro educacional es muy particular, cada lugar posee un sello propio que lo diferencia de otro, los centros educacionales pueden estar localizados en diferentes lugares, los cuales pueden ser urbanos o rurales. Los urbanos se encuentran bajo una misma realidad, están cercanos a los centros comerciales, centros culturales los cuales son accesibles ya que estos pueden ser pagados o gratuitos, como también cercanos a lugares de atención pública como de salud y de emergencia, lo particular es el barrio donde se encuentra, la clase social a la cual atiende y las aspiraciones de las familias con respecto al desarrollo académico de sus hijos o hijas.

En las zonas rurales los establecimientos educacionales también tiene un sello propio pero es muy complejo tipificarlos o ubicarlos a todos bajo conceptos unitarios, porque las particularidades son muy diversas, ya que están dadas por la localidad, por las características propias de éstas, es decir, a que se dedican o cuál es su principal actividad laboral que desarrollan. Esto marca una diferencia significativa, las escuelas rurales desarrollan su actividad alejadas de lo urbano, con poca conectividad hacia estas, lejos de los centros comerciales y culturales, apartadas del ruido típico de la ciudad, la escuela se va desarrollando con un telón de fondo que es dado por la música propia de la naturaleza, la cual se imprime sobre cada uno de los que en ella participan, el paso sereno y pausado de cada actor de la escuela rural choca frente al paso rápido de los que conviven en la escuela urbana, lo interesante es que a pesar de ese paso pausado y sereno los alumnos y alumnas se van desarrollando a la par que los niños y niñas de los centros educacionales urbanos.

Sin embargo, la escuela rural debe cada día trabajar para mantener sus características propias desde el lograr resultados académicos para justificar su existencia y mantener su propia cultura folclórica en la cual está inserta, el trabajo de los docentes o educadores que

lleguen a desarrollar su labor en ella implica no solo conocer las materias académicas sino también las culturales, siendo esto más complejo porque no siempre el cuerpo docente que trabaja en la escuela pertenece al mismo lugar debiendo incorporar rápidamente la cultura de la localidad.

Recordando que en la formación inicial de la carrera docente no prepara, o en su defecto, no induce a la realidad que enfrentará si decide trabajar en un centro educacional rural, considerando que dentro de la labor que tenga que desarrollar será mantener a sus estudiantes siempre mirando por sobre la línea del horizonte, forjando sus sueños por llegar a triunfar en su desarrollo académico sin sacar sus pies de su tierra, sin olvidar su raíces volviéndose un aporte para esta y no emigrando a otras zonas dejando morir de manera lenta su pueblo.

Es aquí donde la función docente resulta vital para mejorar la calidad de vida de la comunidad, entregar las llaves para abrir la puertas de las oportunidades, enseñando a los estudiantes que más allá del horizonte que sus ojos alcanzan a ver, hay un mundo diverso lleno de oportunidades, pero también lleno de luces que se ven hermosas solo cuando están encendidas, pero cuando se apagan no queda nada.

Docentes que puedan entregar a sus alumnos y alumnas la capacidad de crear en ellos sueños que impliquen esfuerzo, sin dejar de lado sus valores, sus principios, sus raíces sus familias, estos docentes se forman en lo académico en las universidades o institutos de educación superior que imparten la carrera y el conocimiento que se debe tener para ser parte de una comunidad rural se logra con la experiencia.

Es evidente que cada localidad puede ser única, sin embargo, la escuela rural está en medio de un pequeño mundo donde su sobrevivencia depende la existencia de la escuela y como esta les ayuda a ser mejores personas, guardando sus tradiciones, sus valores y que les entrega un sello propio.

La importancia de sacar a la luz la labor docente de la escuela rural, es para dejar un testimonio de cómo se desarrolla la vida al interior de esta y que sirva para que nuevas generaciones de docentes que decidan ser parte de una escuela rural, tengan una idea de lo que en ella se vive.

Se iniciará el viaje a través de la recolección de datos aportados por autores que nos ayudan a revisar la historia de la educación y como en cada momento o época, ha estado presente el sentido de una pedagogía social.

Pedagogía social (Pérez Serrano 2003), concepto que para algunos es nuevo, sin embargo, tiene sus orígenes en las ideas de los grandes pensadores, los sofistas y Platón quienes tiene influencia en las generaciones de filósofos y estudiosos como lo fue en Kant y Hegel, cuyos pensamientos ya indicaban que lo que el hombre logra llegar a ser es producto de la educación. La cual no solo entregaba cultura sino la formación en valores que la hacen más humanizadora, convirtiéndose en la esencia del desarrollo de la comunidad.

El libro “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI” (Trilla 2001) menciona los precursores de la pedagogía y como cada uno en su tiempo le entrega al ser social que forman y como persiguen que este logre incorporarse a su medio natural, social y cultural. Investigaciones sobre Educación Rural son escasas así lo indica Fernando Mandujano (2009), el atiende dos razones que tratan de explicar esta escasez, una es la diversidad de realidades de cada escuela, donde cada comunidad resuelve sus problemas de forma particular, sin un patrón o una estandarización determinada, otro punto que considera es la formación del docente, los cuales son preparados para trabajar en zonas urbanas bajo parámetros comunes, provocando que siempre se empiece de cero. Wevwring, P. y otros (1989): siendo docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile realizaron un programa de pos título en Educación Rural, en la zona Sur de Chile donde uno de sus objetivos era “Desarrollar procesos educativos integradores, tanto en modalidad formales como no formales que respondan a las necesidades de crecimiento integral de niños, adolescentes, jóvenes y adultos que vive en el sector rural y participar en forma activa, creadora y eficiente en el desarrollo de la comunidad rural.” Dentro de las páginas del texto existen pensamientos profundos y dentro de esta una que dice así ”la cultura está al servicio del hombre y apoya el desarrollo de su identidad, por ello, la educación es la primera y esencial tarea de la cultura y ella consiste en ayudar a que el hombre llegue a ser cada vez más” , dando mucha importancia en el perfil que debe tener el educador que dedica las horas de su trabajo en desarrollarlas en zonas rurales, las cuales tienen identidades muy particulares, estimulando a este a una constante búsqueda de herramientas, ya sea por medio de post títulos o post grados, de tal forma que el educador sea un agente de cambio y como solicitaba Juan Pablo II en ayudar a promover los derechos sociales y trabajar para

tener la cultura de la paz. Otros países como Costa Rica con Nicaragua han ordenado la formación docente preocupándose de las zonas rurales de igual modo la ciudad de Córdoba –Argentina.

Resultados y discusión

Para acercarnos al tema sobre educación rural y el trabajo de los docentes que ejercen en este centro, se abren las puertas de la comunidad escolar de la escuela rural San Antonio de Naltagua la cual al momento de este estudio contaba con una matrícula de 220 alumnos con un curso por nivel atendiendo a niño y niñas desde Primer Nivel de Transición hasta octavo básico, con proyecto de integración y con un porcentaje de vulnerabilidad sobre el 74%, y con subvención educacional preferencial. La comunidad docente está organizado por un Equipo Directivo compuesto por Directora, coordinadora de unidad técnica pedagógica y una orientadora el cuerpo de profesores lo integran 2 educadoras 8 profesores que cumplen la función de jefatura un especialista en Educación Musical, 2 asistentes de párvulos, el equipo de asistentes de la educación conformado por 3 con cargos administrativos y 3 de servicios menores.

La comunidad educativa naltaguina considero dentro de su proyecto educativo trabajar en incorporar los perfiles de los alumnos que esperan formar, del perfil que deben tener los docentes y asistentes de la educación. Dentro de estos se destacan en el perfil de los alumnos “Alumnos/as de alta calidad humana formados/as en lo cognitivo y en lo valórico con amor a sus raíces capaces de superar limitaciones, afianzando aquellas características que les hacen diferente al resto”. Se destaca de los docentes los siguientes indicadores “Manifestar altas expectativas sobre los aprendizajes y el logro futuro de los alumnos.”, “Conocer, respetar, empatizar y valorar las particularidades familiares y culturales de sus alumnos.” “Conocer las características de los alumnos y su entorno y orientar su acción en función de ellas.” y los indicadores para los asistentes de la educación “Ser comprometido con las normas, la gestión, el quehacer y la convivencia al interior de la escuela para el logro de las metas institucionales.” “Manifestar altas expectativas sobre el logro futuro de los alumnos.” “Ser comprometido con el aprendizaje y desarrollo valórico y socio afectivo de los alumnos.”.

El instrumento que se aplicó para obtener la información como se desarrolla las prácticas educativas que le dan cuerpo al espíritu de proyecto educativo y se constata que a pesar de no tener los docentes una inducción sobre cómo realizar su trabajo en una zona rural lo intentan. Para esto se entregaron encuesta para alumnos que cursan 7° y 8° a cada uno de los docentes que trabajan en la escuela independiente de su rol y a todos los asistentes de la educación. Lo destacado de los resultados desde la mirada de los alumnos fue que la mayoría de los alumnos/as cree que sus profesores esperan que ellos logren grandes metas para su futuro, que ellos los valoren incluyendo su cultura y raíces y por último que logran continuar estudios de nivel superior. Dentro de las respuestas de los docentes las más representativas recordar poco o nada sobre el concepto de pedagogía social el cual les resulta lejano tratan de dar una definición al concepto, ellos esperan dejar huella en sus alumnos que les permita superarse mejorando su calidad de vida, manifiestan creen en una cultura de altas expectativas. Desde la mirada de los asistentes de la educación ellos declaran conocer el tipo de alumno que se desea formar, sin embargo, solo a veces se sienten incorporados o considerados en los procesos educativos.

Conclusión

Al revisar las diversas respuestas que han entregado los diversos actores docentes, asistentes y estudiantes se puede concluir que los docentes poseen fortalezas en sus procesos pedagógicos que permiten ir instalando en los estudiantes el poder continuar estudios.

Los estudiantes se sienten apoyados porque piensan que sus profesores creen que ellos pueden llegar muy lejos en lo académico sin dejar de lado el ser buenas personas, que valoren sus tradiciones.

La gran mayoría de los docentes tienen años de experiencia en este mundo de educación rural, los nuevos que llegan van aprendiendo y van preguntando a los docentes de mayor antigüedad o experiencia en la escuela.

Ellos creen en que sus alumnos y alumnas pueden llegar muy lejos si se lo proponen y no de caen, se preocupan por dejar instalados herramientas para la vida que les haga ser perseverantes.

Los alumnos se sienten motivados y apreciados por sus profesores, comprenden que cada esfuerzo de ellos es para que ellos alcancen las metas.

La debilidad esta en los asistentes que no se sienten parte o considerados dentro del trabajo de formación de la escuela, con ellos hay que continuar trabajando para que se sientan valorados, escuchados y respetados.

Al considerar los resultados y correlacionarlos con el estudio de la cuestión, se puede inferir que estos docentes valoran su trabajo, tienen claro que dejan huellas, saben que viven un momento crítico en la educación chilena, que dentro de todas las mejoras que se proponen para la educación no está considerada de manera explícita la educación rural, que aún no es tema, porque es tan grande el descontento de la población que se ve todo como un todo y no sus diferencias.

Al igual que esta investigación han existido otras que dejan ver que la educación rural no es tema y quizás por eso se siente olvidada, no se consideran sus enormes diferencias y es posible que al considerarlas la gran mayoría de los niños continuarían estudios.

Esta escuela tiene 84 años de existencia y no han sido fáciles, tuvo que recorrer una gran distancia para llegar a ser en lo que hoy se está convirtiendo. Algunos de sus docentes se han formado como maestros en sus aulas, esto les permite conocer sus alumnos, sus historias de vida y la de sus familias, conformando con esto un nexo durante el trabajo que desarrollan.

La educación rural es única e irrepetible, cada localidad genera una dinámica distinta, probablemente esto sea lo que resulta complejo al tratar de darle un lugar, todos pueden ser conscientes de la importancia que ella tiene en el desarrollo intelectual y cultural de las zonas rurales, que sin ella el nivel y la cantidad de analfabetismo sería impresionante y no solo en temas de lecto- escritura sino considerando las tecnologías, las cuales están presente en el currículum de los estudiantes y con apoyos económicos gubernamentales, pero al igual que todo ser vivo necesita sentirse valorado y respetado para continuar motivándose a continuar.

Referencias bibliográficas

- Brumat M. (2011) Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
- Miquel F. Oliver Trobat¹, et “Proyecto de Formación del Profesorado en los Municipios de la Unidad de Concertación y Cooperación Municipalista de Nicaragua
- Pérez Serrano, G. (2003): Pedagogía social: construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, S.A.
- Trilla et, (2001): El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona. Editorial GRAÓ.
- Wevwring, P. et, (1989): Sembrando Ideas, reflexiones para la educación rural Chile: central de publicaciones Campus Orientes Universidad Católica de Chile.

Jogos pedagógicos e o Ensino da Natureza da Ciência e Tecnologia (pp.340-350)

Sonia Aparecida Cabral, soninha_cabral@yahoo.com.br
Maria Delourdes Maciel, delourdes.maciel@gmail.com
Universidade Cruzeiro do Sul

Resumo

A Alfabetização Científica (AC) é um conjunto de conhecimentos que auxilia o cidadão na leitura de mundo. No ensino de Ciências a AC proporciona a participação do aluno como parte do processo educativo, ensinando-o a trabalhar com incertezas e a entender a história da Ciência. Este artigo resultou de uma pesquisa onde se procurou identificar as contribuições que uma Sequência Didática (SD) com o uso jogos pedagógicos para a compreensão da Natureza da Ciência e Tecnologia por parte de alunos do ensino fundamental II. Analisamos o conteúdo dos dados obtidos a partir de um questionário de opiniões sobre a SD utilizada, registros escritos dos alunos e transcrição de vídeo das atividades. A SD utilizada faz parte do projeto Ensino e Aprendizagem sobre Natureza da Ciência e Tecnologia (EANCYT). Trabalhamos com um grupo de 32 estudantes do Ensino Fundamental II de uma Escola Pública Estadual da Cidade de Ribeirão Pires, SP, Brasil. Utilizamos como referencial teórico os trabalhos de Vazquez (2007, 2008, 2010, 2011) e Manassero (2010). Os resultados expressados pelos estudantes demonstraram que os jogos pedagógicos são uma forma lúdica e divertida de ensinar e aprender sobre NdC&T, além de propiciar a interação e socialização dos alunos. O uso desta SD além de ser uma forma diferenciada de trabalho, foi uma excelente maneira de conduzir o aluno a experimentar novas formas de aprendizado, permitindo a aplicação de conceitos relacionados a NdC&T em seu mundo natural. O uso de jogos pedagógicos potencializou as relações humanas no grupo e as relações dos estudantes com o mundo em que vivem, por isso merece ocupar um lugar especial na educação.

Palavras chave: Sequência didática, Natureza da Ciência e Jogos pedagógicos.

Resumen

La Alfabetización Científica (AC) es un conjunto de conocimientos que ayuda al ciudadano en el mundo de la lectura. La educación científica en la AC ofrece la participación del estudiante como parte del proceso educativo, enseñándole a trabajar con la incertidumbre y entender la historia de la ciencia. Este artículo es el resultado de una encuesta en la que tratamos de identificar las contribuciones de una Secuencia Didáctica (SD) que utilizan juegos educativos para la comprensión de la naturaleza de la ciencia y la tecnología por los estudiantes de la escuela primaria II. Se analizó el contenido de los datos obtenidos de una encuesta de opiniones sobre el SD utilizado registros escritos de los estudiantes y las actividades de transcripción de los vídeos de las clases. La SD utilizada es parte del proyecto de la Enseñanza y el Aprendizaje sobre la Naturaleza de la Ciencia y Tecnología

(EANCYT). Trabajamos con un grupo de 32 estudiantes de la escuela primaria II a la ciudad de Escuelas Públicas del Estado de Ribeirão Pires, SP, Brasil. El marco teórico del trabajo de Vázquez (2007, 2008, 2010, 2011) y Manassero (2010). Los resultados expresados por los estudiantes mostraron que los juegos educativos son una manera lúdica y divertida de enseñar y aprender acerca de NDC & T, fomentar la interacción de la socialización de los estudiantes. El uso de este SD además de ser una forma diferente de trabajo, fue una gran manera de llevar a los estudiantes a probar nuevas formas de aprendizaje, lo que permite la aplicación de los conceptos relacionados con NDC & T en su mundo natural. El uso de los juegos educativos potenció las relaciones humanas en el grupo y la relación de los estudiantes con el mundo en que viven, por lo que merece ocupar un lugar especial en la educación.

Palabras clave: Secuencia de enseñanza, naturaleza de la ciencia y juegos educativos.

Introdução

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), o ensino de Ciências promove a compreensão das transformações que ocorrem no mundo levando o aluno a se reconhecer como parte integrante deste e fornece ferramentas para que possam agir de forma crítica e ética. Segundo orientação dos PCN, a aprendizagem deve desenvolver no aluno a participação construtiva, com o auxílio do professor como mediador e da escola como espaço de informação e formação de conteúdos e habilidades (Antunes, 2005). Para o autor, o jogo pedagógico estimula as capacidades linguísticas, musicais, espaciais, sinestésicas, além de ser uma forma diversificada de tratar diversos assuntos, principalmente os de difícil entendimento.

O jogo é uma estratégia para o desenvolvimento da personalidade e das relações interpessoais. No contexto escolar se afirma como uma ferramenta importante para o desenvolvimento de diversas habilidades. Segundo Benini (2010) os jogos podem ser utilizados como facilitadores do processo ensino e aprendizagem quando propõem o envolvimento do sujeito para vencer cada etapa do jogo, o que promove novos conhecimentos e propicia um clima de afetividade entre os jogadores, além respeito mútuo, respeito às regras e a formação de novos conhecimentos. O jogo pedagógico, quando colocado como um problema a ser resolvido, é produtivo, pois desenvolve a capacidade de

pensamento, reflexão, análise, levantamento de hipóteses e conclusões, além da autonomia, reflexão e socialização (Roberto, 2009, p. 45).

O uso de jogos proporciona ao aluno uma participação criativa, torna a aula prazerosa e divertida, respeita o limite de aprendizagem de cada indivíduo, torna possível conviver em situações de cooperação e de competitividade, são ricos em lidar com o imprevisto e desenvolvem no estudante a capacidade de elaborar respostas para situações inusitadas.

Apesar de tantas tecnologias, ainda temos dificuldades em chamar a atenção dos alunos para as aulas. Para despertar o interesse dos alunos é necessário que os professores utilizem ferramentas diversificadas. Ramos (2003) entende que a criança de hoje sofre a influência dos meios de comunicação, principalmente da informática e da televisão, por isso os jogos perderam suas referências educativas. Imersa num mundo consumista e que exalta a sensualidade precoce e a violência, a criança sofre a alienação diante das telas.

Como a mídia exerce grande influencia sobre as crianças, a escola deve apresentar a elas outras referências para que se construam seus conceitos, tal como o uso de jogos educativos. Para Ramos (2003), a interação entre professor e aluno é um aspecto fundamental para o uso de jogos, visto que o professor encaminha toda a atividade de acordo com as características dos alunos, a faixa etária e o aspecto cognitivo e motor dos mesmos, o que ressignifica o papel do professor como mediador do processo, especialmente quando intervém nas relações entre os sujeitos e faz com que os mais experientes auxiliem os demais colegas de classe. Assim, a escola deve proporcionar momentos de aprendizagem que possibilitem ao estudante desenvolver-se e se tornar um cidadão capaz de tomar suas próprias decisões.

Ensino da natureza da ciência e tecnologia

NdC&T é um conceito complexo com diferentes interpretações; refere-se a uma variedade de assuntos epistemológicos, sociológicos e psicológicos, entre outros. Trata da Ciência e da Tecnologia (C&T), seu funcionamento interno e externo e métodos que empregam para construir, desenvolver, validar e difundir o conhecimento que produzem, além dos valores implicados nas atividades científicas, características da comunidade científica, vínculos entre Ciência e Tecnologia, relações da Sociedade com o sistema técnico-científico e vice-versa e os aportes destes e a cultura e progresso da sociedade (Acevedo et al., 2007a,b; Vázquez et al., 2007a,b).

O estudo da NdC&T envolve vários aspectos do conhecimento que definem a Ciência, entre eles temos: como a Ciência funciona, se constitui, se desenvolve e valida seus métodos e seus valores; os vínculos com a tecnologia; a relação entre sistema tecnocientífico e sociedade e suas contribuições para a cultura e o progresso. (Vazquez, Manassero, Acevedo e Romero, 2008). A NdC&T é um requisito para a promoção da Alfabetização Científica e Tecnológica dos cidadãos; a participação e compreensão de diferentes aspectos, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões para benefício próprio e do coletivo, o que torna o individuo capaz de reconhecer e participar das mudanças do seu ambiente natural e artificial. NdC&T é considerada um componente básico da AC&T para todas as pessoas (Bybee, 1997; Deboer, 2000), pois define a competência científico-tecnológica que proporciona uma educação de qualidade em C&T para o cidadão deste século XXI, ao relacionar conhecimentos, processos, valores atitudes com a C&T, um dos objetivos inovadores do currículo escolar (Jenkins, 1999).

Para Acevedo et al. (2005), a didática das Ciências tem um papel importante no Ensino das Ciências. Uma boa compreensão da Natureza da Ciência (NdC) é fator decisivo para que o cidadão tome as melhores decisões sobre questões tecnocientíficas de interesse social. Por isso, neste artigo analisamos os resultados de uma das SD proposta por Maciel et al (2010), pesquisadores do projeto EANCyT²⁶ associados ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em CTS (NIEPCTS). Esta SD tem como título *Jogo de Botões* e como tema a Classificação dos Seres Vivos; incentiva a observação de um conjunto de objetos para reconhecer suas características estabelecendo critérios para agrupá-los; de acordo com estes critérios o aluno deve analisar e discutir sobre a qualidade dos critérios que foram adotados.

26

EANCyT é projeto internacional criado a partir dos dados obtidos de um projeto maior, o PIEARCTS e desenvolvido por diversos países e pesquisadores iberoamericanos. Um dos grupos que pertence a este projeto é o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em CTS (NIEPCTS) com sede em São Paulo - Brasil. O foco destes projetos é a pesquisa sobre as crenças e atitudes de estudantes e professores em diversos países sobre os temas CTS, isto é, investigar como os alunos tomam conhecimento sobre a Natureza da Ciência e Tecnologia, a forma como a alfabetização científica é transmitida, bem como seus conceitos.

Metodologia

Para a análise dos resultados recorreremos à análise de conteúdos proposta por Bardin (2010), uma técnica privilegiada na educação, pois as categorias criadas de forma organizada permitem melhor interpretação dos resultados de questões abertas, verificando as convergências e as divergências de ideias.

Essa intervenção didática teve como sujeitos 32 alunos do 7º ano (sexta série do Ensino Fundamental II) e foi realizada nas aulas de Ciências da Natureza entre os meses de junho a outubro de 2012, em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio, de Ribeirão Pires – São Paulo – Brasil. Para avaliar o uso de jogos pedagógicos aplicou-se um questionário de opiniões, com questões abertas e fechadas, um relatório em grupo das etapas desenvolvidas na SD e relatos dos alunos gravados em vídeo.

Resultados e discussão

Aplicação da SD

Inicialmente, para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, foram colocados na lousa os seguintes nomes: *Manihot esculenta*, *macaxeira*, *mandioca*, *aipim*, *candinga*, *castelinha* e *macamba*. Perguntou se conheciam algumas delas. Explicou-se que todos os nomes significavam a mesma coisa e que a partir do nome científico, em qualquer parte do mundo, quando se pronunciasse *Manihot esculenta*, as pessoas saberiam que se tratava de uma raiz utilizada para fins alimentícios. Explicou-se que, do mesmo modo, as palavras *water* (inglês), *agua* (espanhol), *água* (português), *wasser* (alemão), H₂O (fórmula química) significam água. Explicou-se que o nome científico, no primeiro caso, e a fórmula química, no segundo, identificam os exemplos em qualquer parte do mundo. Questionou-se: Qual a importância de se utilizar um mesmo nome ou fórmula para definir algo no mundo inteiro? Desta forma os alunos passaram a refletir sobre a necessidade do uso de uma classificação, o que confirmou-se com a fala de um aluno: “*A língua do cientista pode identificar muita coisa*” (Murillo, 12). Após os alunos foram convidados a participar do jogo de botões. Cada grupo recebeu um saquinho com dezenas de botões diversos, devendo estabelecer e registrar os critérios de classificação criados para separar os diversos grupos de botões. A análise do conteúdo dos relatórios dos alunos e dos registros em vídeo das atividades de aula, evidenciam que os alunos compreenderam os diferentes critérios usados na classificação e perceberam que existem várias maneiras de classificar.

Depoimento de um grupo: *“A gente separou as cores claras e escuras, nós pegamos os que tinham dois furinhos no meio e separamos, percebemos que tinham botões de formas como joaninhas, corações e a gente separou, depois a gente tinha colocado os transparentes nas cores claras, mas aí a gente percebeu depois que não estavam encaixando e a gente resolveu fazer um grupo por transparência; daí tinham dois botões maiores a gente separou em outro grupo também.”* (Fernanda S.) *“Separamos as cores claras e escuras; tiramos das cores claras e escura os botões que tinham apenas 2 furos; percebemos que tinha botões com formas diferentes (corações e joaninhas) e também 2 botões que eram bem maiores que os outros. Então separamos as formas e os tamanhos. Terminamos de classificar nossos botões e ao todo, fizemos 5 grupos: claras, escuras, formas, tamanho e furos). Depois de feito observamos que os botões transparentes não estavam se encaixando nas cores claras, então resolvemos fazer um grupo para estes botões. Colocamos cada um em seu grupo classificado e fizemos tudo em 6 grupos diferentes.”* (Diego, Fernanda Santana e Vitória).

Estes alunos utilizaram o critério de cores para dividir os botões em 5 grupos, utilizando apenas cores claras e escuras, forma diferenciada, dois furos. Percebe-se que compreender a classificação auxilia o sujeito a desenvolver conhecimentos relacionados a diversas áreas, tanto científicas quanto para sua vida cotidiana; possibilita a compreensão das diversas maneiras de classificar a natureza e de que a Ciência é suscetível às mudanças provocadas pelos novos conhecimentos que podem levar-nos a novos critérios de classificação. Segundo Acevedo (2005), a Natureza da Ciência contribui para que o aluno desenvolva habilidades e competências que o ajudarão a ter um melhor desempenho em sua vida cotidiana e possa participar de decisões para mudar o mundo. Quando perguntou-se aos alunos: “Vocês acham que é importante classificar as coisas?”, estes fizeram uma ponte com seu cotidiano:

“Fica mais fácil, organizado.[...] Não ia cair bem se colocasse roupa no armário, cobertor rolado no chão[...] não dá pra misturar salgado com doce, coisa gelada com coisa quente, então a classificação é importante pra gente mesmo ter uma vida mais fácil”l. (Murillo, 12). “É bom classificar por que [...] no mercado facilita as compraas com as mercadorias todas classificadas,

comida com comida, produto de limpeza com produto de limpeza. Imagine se fosse comida com produto de limpeza, ia ser muito mais difícil”. (Thiago, 11).

De acordo com essas afirmações, a classificação é importante para que possamos encontrar e organizar as coisas; a utilizamos em ambientes como em guarda-roupas ou armários.

Estes dados possibilitam relacionar a classificação utilizada no cotidiano com a classificação utilizada pelos cientistas. Em ambas há a necessidade de se estabelecer critérios bem definidos para se organizar e para que a comparação seja eficaz, facilitando o acesso ao objeto ou ao ser vivo, os quais devem ser reunidos e a partir do maior número de semelhanças possíveis para facilitar este trabalho. As falas dos alunos permitem concluir que eles encontraram uma definição simples para o conceito de classificação e o contextualizaram em sua própria vida, dando exemplos simples de seu uso.

Logo após a atividade com a SD, aplicamos o questionário de opinião. Os dados obtidos ilustram que o uso da SD com jogos proporcionou uma forma dinâmica de aprender, pois é uma atividade lúdica que envolve os participantes de forma prazerosa (Moratori, 2003). Com a utilização de jogos pedagógicos, o sujeito se desenvolve enquanto constrói seu conhecimento. Logo, não pode ser vista como uma atividade sem importância, mas como um importante elemento educacional que permite desenvolver conhecimentos e competências. (Ramos, 2005). Os jogos pedagógicos potencializam as relações humanas e as relações com o mundo, por isso precisam ocupar um lugar especial na educação.

Vazquez, Manassero, Acevedo e Romero (2008) consideram que o ensino da NdC&T proporciona o conhecimento sobre como as coisas funcionam e desenvolvem a capacidade de tomar decisões em benefício próprio e do coletivo. A maioria dos alunos justificou que a classificação serve para que suas coisas fiquem *organizadas*, para que eles encontrem o material procurado com mais facilidade.

O uso de jogos pedagógicos facilitou o envolvimento dos alunos e permitiu que todos chegassem a um resultado final de forma participativa. Vazquez (2010) aponta que a AC contribui para melhorar a tomada de decisões para vida cotidiana e facilita compreender conceitos básicos sobre a Ciência. O ensino de Ciências, assim trabalhado, contribui para que o aluno compreenda que conhecimento científico muda à medida que surgem novas informações e teorias, o que nos leva a interpretações diferentes de fatos, estimulando a

imaginação, criatividade e a curiosidade na exploração de fenômenos, conceitos e idéias básicas da ciência (Krasilchik e Marandino, 2007).

Os alunos perceberam que há várias maneiras de classificar. No jogo de botões cada grupo realizou diferentes etapas para resolver um mesmo problema, desmistificando a idéia de que a ciência é a única detentora de todo o saber. A capacidade de análise para chegar a uma conclusão e a capacidade de comunicação para ouvir e para expressar os seus diferentes pontos de vista, permitiram compreender as razões diferentes para utilizar novos instrumentos de apoio, o que colaborou para a formação de cidadãos com espírito mais crítico. (Krasilchik e Marandino, 2007).

Conclusão

A AC promove no aluno a quebra de paradigmas e uma visão mais crítica do desenvolvimento científico, desmistificando o senso comum e os mitos de que a ciência é neutra, exata ou objetiva. O uso da SD como metodologia de ensino, em conjunto com o uso de jogos, além de ser uma forma diferenciada de trabalho, mostrou ser uma excelente maneira de conduzir o aluno a experimentar formas diferentes de aprendizado e aplicar conceitos relacionados a NdC&T em seu mundo natural. Nesta perspectiva, o ensino de Ciências corrobora para que os alunos tenham uma educação para a cidadania e que os professores assumam a responsabilidade de transformar os mesmos em pessoas mais críticas e possam atuar como agentes de transformações do mundo em que vivem. (Chassot, 2011).

Referências

- ACEVEDO, J. A., VÁZQUEZ, A., PAIXÃO, M.F., ACEVEDO, P., OLIVA, J. M., Manassero, M. A. (2005). *Mitos da Didática das Ciências acerca dos motivos para incluir a Natureza da Ciência no ensino de Ciências*. Revista Ciência e Educação. v.11, n.1. p.1-15.
- ACEVEDO, J. A., VÁZQUEZ, A., MANASSERO, M. A. y ACEVEDO, P. (2007a). *Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: fundamentos de una investigación empírica*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4(1), 42-66, <http://www.apac-eureka.org/revista/Larevista.htm>
- ACEVEDO, J. A., VÁZQUEZ, A., MANASSERO, M. A. y ACEVEDO, P. (2007b). *Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: aspectos epistemológicos*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4(2), 202-225., <http://www.apac-eureka.org/revista/Larevista.htm>
- ANTUNES, C. (2005). *Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências*. 13ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ..
- APOLINÁRIO, F. (2012). *Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa*. 2 ed. São Paulo. Editora Cengage Learning.
- BARDIN, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Portugal: Asa
- BENINE, A.L. (2010). *Jogos Pedagógicos como estratégia para o Ensino de Educação Sexual: Experiência Vivenciada nas Aulas de Ciências*. Dissertação de Mestrado de Ciências e Matemática do Programa de Pós Graduação da Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo.
- BRASIL, Ministério da Educação Média e Tecnologia. (1998). *PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Ciências Naturais*. Brasília. MEC/SEMTEC.
- BYBEE, R. W. (1997). *Teaching history and the nature of science in science courses: a rationale*. Science Education, 75(1), 143-156.
- CHASSOT, A. (2011). *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. 5.
- DEBOER, G. E. (2000). *Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform*. Journal of Research in Science Teaching, 37(6), 582-601. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ,.
- JENKINS, E. W. (1999). *School science, citizenship and the public understanding of science*. International Journal of Science Education, London, v. 21, n. 7, p. 703-710.
- KRASILCHIK, M. MARANDINO, M. (2007). *Ensino de Ciências e Cidadania*. Editora Moderna. São Paulo..
- MACIEL, M.D. (2010). *Jogo de Botões*. EANCYT: Projeto Ensino e Aprendizagem da Natureza da Ciência e Tecnologia.
- MANASSERO, M.A. (2010). *El Proyecto Iberoamericano de Evaluación de Actitudes Relacionadas con la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (PIEARCTS): un estudio de investigación cooperativa*. In: Maciel, M.D.; Amaral, C.L.C; Guazzelli, I.R.B. *Ciência Tecnologia & Sociedade*. São Paulo: Terracota. p. 13-41.
- MORATORI, P. B. (2003). *Porque Utilizar Jogos Educativos no Processo de Ensino Aprendizagem?* UFRJ. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em:<<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2013.

- RAMOS, J.R.S. (2003). *Dinâmicas, Brincadeiras e Jogos Educativos*. Rio de Janeiro. Editora DP&A.. 136p.
- ROBERTO, M. S. (2009). *Jogos Pedagógicos no Ensino de Matemática*. Dissertação de Mestrado de Ciências e Matemática do Programa de Pós Graduação da Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo.
- VAZQUEZ, (2010). *A Importância da Alfabetização científica e do conhecimento acerca da natureza da Ciência e da tecnologia para a formação de um cidadão*. In: Maciel, M.D.; Amaral, C.L.C; Guazzelli, I.R.B. *Ciência Tecnologia & Sociedade*. São Paulo: Terracota,. p.43-70.
- VÁZQUEZ, A., MANASSERO, M. A., ACEVEDO, J. A. y ACEVEDO, P. (2007a). *Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: la ciencia y la tecnología en la sociedad*. *Educación Química*, 18(1), 38-55.
- VÁZQUEZ, A.; MANASSERO, M.A.; TAVALLERA, M. (2010). *Actitudes y creencias sobre naturaleza de la ciencia y la tecnología en una muestra representativa de jóvenes estudiantes*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 9, n. 2, p. 333-352. Disponível em: <[http:// reec.uvigo.es/volumenes/.../ART3_Vol9_N2.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/.../ART3_Vol9_N2.pdf)>. Acesso em: 28 abril 2013.
- VÁZQUEZ, A.; MANASSERO, M.A; ACEVEDO, J. A; ROMERO, P.A. (2008). *Consensos sobre a Natureza da Ciência: A Ciência e a Tecnologia na Sociedade*. *Química Nova na Escola*. n. 27, p. 34-50,.

La alfabetización académica en los institutos de Educación Superior: un espacio para construir (pp.352-361)

María Teresa Armas, armasmariateresa@gmail.com
E.N.S.Nº 6 – Universidad Kennedy

Resumen

La presente comunicación tiene por objeto presentar una experiencia, cuyo eje principal se centró en un modelo de alfabetización académica inicial, que estuvo contemplado en la implementación de un nuevo plan de estudios (2009) correspondiente a los profesorado de educación inicial y primaria, dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Palabras clave: Alfabetización académica, educación superior, plan de estudios.

Introducción

Esta problemática se fundamentó en investigaciones realizadas por universidades e instituciones de educación superior, las que mostraron, que el mayor porcentaje de abandono, tanto en las carreras terciarias no universitarias como universitarias, se produce en el transcurso de los dos primeros años de permanencia de los alumnos en la institución.

Una de las preocupaciones esenciales que surgieron a partir del trabajo de indagación de los estudiantes, se refirió a los problemas de comprensión que suelen tener por la falta de códigos compartidos entre los autores analizados y ellos mismos como lectores.

Por lo tanto, y en vistas a generar posibilidades de mejora y retención y al mismo tiempo que comenzaba la implementación de un cambio curricular; trabajamos en la identificación de las variables culturales de la gestión institucional, utilizando las metodologías pertinentes que permitieron un adecuado diagnóstico.

En este campo, la función del equipo de conducción acompañó colaborativa y reflexivamente a la comunidad educativa, tanto en la identificación como en la resolución de las situaciones respectivas.

De este modo, como responsable de pertenecer como directivo en la institución de formación docente de referencia; y sabiendo que el problema de la formación comienza en el momento del ingreso; en concordancia con los directivos de otras instituciones de formación docente de la

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, implementamos un programa donde se incluyó como espacio curricular para los *ingresantes* a primer año el *Taller de Alfabetización Académica*.

Este taller revistió el carácter de obligatoriedad presencial para los ingresantes cohorte 2011 y se implementó como espacio curricular acreditable para los ingresantes a las cohortes 2010 y 2009 respectivamente.

Cabe señalar que el concepto de *alfabetización académica* no es nuevo; se viene desarrollando desde hace aproximadamente veinte años.

Este concepto se refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las distintas disciplinas, como así también en las actividades de producción y análisis de los textos requeridos para manejarse y aprender en los estudios superiores.

A continuación mencionaremos las características propias de la *alfabetización académica*:

- Apunta directamente a prácticas de lenguaje y pensamiento enmarcadas en el ámbito académico.
- Refiere a una forma particular de razonar y comunicarse de aquellos individuos pertenecientes a una comunidad académica determinada, con el objeto de dar a conocer sus investigaciones y proyectos, como así también las conclusiones a las que han arribado; contribuyendo de ese modo al crecimiento del saber de su disciplina.
- Es un proceso por el cual se logra la integración a una comunidad científica determinada.

Teniendo en cuenta este concepto, y en el marco de una política de ingreso y acompañamiento estudiantil, se consideró necesario afianzar y profundizar las prácticas de formación desde la perspectiva de la alfabetización académica – fundamentalmente durante el primer año de estudios – considerando que este espacio al mismo tiempo garantizará la continuidad de los estudios en los años posteriores.

Cuando se habla de formación se hace referencia a un proceso dinámico a través del cual un sujeto realiza los aprendizajes necesarios para llevar a cabo una determinada práctica profesional y técnica; proceso que se desarrolla en un espacio y tiempo determinados.

Desde esta concepción, la formación se entiende como un recorrido, una trayectoria personal y grupal, ya que se produce en diálogo con otros, pares y docentes.

Como bien lo señala Cols, el proceso formativo de los estudiantes de Educación Superior comienza con el ingreso a la institución, sin olvidar que las trayectorias de formación “*se engarzan con otras*”

*trayectorias. En efecto, en el marco de las instituciones de Educación Superior, los estudiantes llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes; pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas ligadas a su vida familiar, escolar, laboral, política y cultural”.*²⁷

Estas trayectorias anteriores y paralelas muchas veces ocasionan en el estudiante que se incorpora a la institución, inconvenientes de diversa índole; que en muchos casos los lleva a abandonar los estudios iniciados.²⁸

Asimismo, se advierten principalmente en el desempeño de los estudiantes de nivel superior, dificultades en la comprensión de los textos que conforman la bibliografía de los respectivos espacios curriculares.

Paula Carlino plantea que no se trata de que los estudiantes lleguen mal formados de sus estudios secundarios sino que al *“ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos, sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios”*.

En este sentido, esta autora también señala que la *alfabetización académica* se refiere al *conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas. Así como de las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender”*.²⁹

27

Cols E. (2003). “El primer año en la Universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica”. Universidad de General Sarmiento.

28

Carlino Paula. (2005). “Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

29

Carlino Paula. Op. Cit.

En definitiva, los problemas de la lectura, no devienen solo de una falta de habilidades o técnicas generalizables, sino que esos estudiantes se ven enfrentados a nuevas formas de escritura y de pensamiento que requieren modos específicos de producir sentido y de analizar lo leído.

Algo que dificulta la lectura, es entre muchos aspectos, que los textos suponen lectores con conocimientos que los alumnos aún no poseen o hacen referencia permanente a puntos de vista y posturas teóricas de otros autores.

Por otra parte, los docentes esperan que sus alumnos entiendan del texto lo que ellos entendieron, como si la información estuviera disponible de forma unívoca. Obviamente, se olvida, que del texto no se puede desprender la información sugerida o implícita si el lector no dispone de ciertos conocimientos y si no puede desplegar una particular actitud cognitiva sobre el texto.

Por lo antedicho, debemos decir, que los estudiantes de Nivel Superior, deben formarse como lectores expertos, es decir, deben conocer los procedimientos de la comprensión lectora a fin de que puedan comunicar los saberes y dar cuenta de cómo se lee cada texto: identificando palabras clave, estableciendo la jerarquía de la información y las relaciones de causalidad, oposición, consecuencia, etc.

En cada disciplina se implican ciertas operaciones cognitivas que los docentes deben poner en juego para que los estudiantes estén en condiciones de comprender un texto de su campo específico o técnico.

De ahí la importancia del taller de *alfabetización académica* como instrumento de base para la comprensión de los contenidos de los distintos espacios curriculares. Por ello, la progresión de las prácticas lectoras en la trayectoria estudiantil debe nacer de los acuerdos entre los distintos docentes de las respectivas carreras.

Si ahora enfocamos el problema hacia el ámbito de la formación docente, las consideraciones previas realizadas adquieren un significado especial; ya que hoy los formadores de formadores tienen un compromiso ineludible, que es el de promover la igualdad de oportunidades a los ingresantes para que puedan concretar sus derechos educativos.

Las políticas educativas deben bregar por la igualdad, resguardando singularmente la diversidad..

Ingresar a una institución no es tarea sencilla, ya que los sujetos que la constituyen tienen sus propias funciones, lenguajes, códigos característicos, conocimientos, vínculos interpersonales y grupales.

Particularmente, “aprender a ser alumno” de un Instituto de Formación Docente, implica un proceso de construcción y de-construcción de diferentes tareas: ingresar a múltiples campos de pensamiento y discursos académicos, revisas sus propias biografías escolares y representaciones individuales y colectivas acerca del trabajo docente.

Se necesita buscar estrategias promotoras de la equidad en la formación docente, lo que supone identificar y describir los procesos desarrollados en torno a la equidad en el acceso al conocimiento, diferenciando estrategias vinculadas al ingreso y permanencia en la formación docente y a las formas de apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Para lograr mejores resultados es necesario modificar prácticas, al mismo tiempo que actuar sobre las interpretaciones, conocimientos y representaciones que tienen los actores involucrados en los problemas a resolver.

Los textos de circulación académica presentan cierta complejidad y especificidad. Su apropiación requiere de operaciones intelectuales y habilidades específicas que es necesario construir. Cada campo disciplinar necesita y, a la vez promueve la adquisición de recursos de lectura y escritura propios. No existe un discurso académico único sino varios, correspondientes a diversas comunidades académicas.

Estudiar cada discurso, comprenderlo, discutirlo y producirlo, no se logra espontáneamente, o sólo por los propios medios. Por el contrario, aprender a leer implica aprender a interpretar textos específicos y a utilizar la información interpretada para plantear, analizar u resolver problemas; aprender a escribir alude a la producción de determinado tipo de texto que se adecue al destinatario y responda a propósitos comunicativos definidos.

De este modo, lo que se pretende con el espacio curricular “Alfabetización Académica”, no es desarrollar exclusivamente contenidos conceptuales, sino considerar los contenidos procedimentales como herramientas para acceder a la construcción posterior de significados y saberes propios de cada área.

En este espacio se busca que los alumnos asuman sus propias prácticas de lectura como constitutivas de su subjetividad; y como tales, las constituyan en objeto de su curiosidad, se impliquen sobre ellas, las desnaturalicen, las pongan en cuestión y revisen sus fundamentos.

En el marco de una política de ingreso y acompañamiento estudiantil, es necesario afianzar y profundizar las prácticas de formación desde la perspectiva de la alfabetización académica;

fundamentalmente durante el primer año de estudios, espacio que al mismo tiempo garantice la continuidad de los estudios en los años posteriores.

Sabemos que en las instituciones de educación superior, y más precisamente en los institutos de formación docente, existen cursos o sistemas de ingreso que contemplan estrategias de acompañamiento a los estudiantes; pero no basta con un curso inicial de corta duración, se necesita un proceso continuo de implementación de estrategias que acompañen al alumno en su trayectoria formativa y particularmente desde el enfoque de la alfabetización académica inicial.

Por ello, se deben distinguir dos momentos:

- 1) El *ingreso inicial*, que se realiza al comienzo del ciclo lectivo para los aspirantes a primer año. En este sentido, e independientemente de los formatos que adquiera dicho ingreso (taller, curso, otras alternativas); en este momento se procura sentar las bases conceptuales y metodológicas con respecto a las prácticas de alfabetización académica, es decir, a través del trabajo con textos del ámbito académico, los aspirantes inician en el nivel superior procesos de aplicación de lectura y escritura que les permiten acceder a los campos de conocimiento específico a la par que desarrollan sus habilidades cognitivas.
- 2) El *acompañamiento de la trayectoria formativa y académica*, retomando en forma recursiva, variada, progresiva y en profundidad cognitiva las prácticas de lectura y escritura con los textos habituales de las cátedras de primer año y de los años sucesivos.

Propósitos del programa

- Generar un espacio de reflexión, problematización y acción donde los estudiantes puedan reconocerse en las condiciones en las que se van construyendo como sujetos educativos.
- Favorecer la apropiación de estrategias de lectura y escritura específicas de cada área o disciplina, que les permitan mejorar sus niveles de comprensión y construcción de conocimientos.
- Facilitar la adquisición del discurso escrito a la vez de capacitarlos en estrategias para su análisis crítico reflexivo.
- Desarrollar la apropiación de estilos de expresión escrita, lo suficientemente organizados como para producir sus propios textos, con un nivel de claridad y profundidad consecuente con la formación académica.

- Contribuir a la disposición de mecanismos de comprensión autónoma capaces de adherir, argumentar, contraargumentar las producciones a las que accedan a través del discurso oral y/o escrito.
- Favorecer la adquisición de estrategias de lectura y escritura específicas de cada área o disciplina, que les permitan mejorar sus niveles de comprensión y construcción de conocimientos.

La propuesta de referencia se articuló a partir de los siguientes ejes:

- La lectura y la escritura entendidas como habilidades o conocimientos con los que los estudiantes deberían contar al inicio de su carrera terciaria y que por algún motivo no habían conseguido adquirir en sus experiencias anteriores.
- La comprensión y la producción de textos se entiende como intrínsecamente vinculados a la construcción de conocimientos específicos de los discursos disciplinares.

Contenidos del Programa de Alfabetización Académica

1.- *El discurso científico – académico*

Caracterización. La enunciación del discurso científico académico. El referente.

El enunciador y el destinatario del discurso científico académico.

Las estrategias cognitivas necesarias al lector del discurso científico académico.

2.- *El texto expositivo académico*

El destinatario de texto y el vínculo con la intención de lo escrito.

La organización del texto El uso de convenciones.

El título como orientador argumentativo. Los conectores.

El discurso expositivo.

La explicación.

3.- *Exposición y argumentación*

La argumentación. El uso de conectores.

Las referencias bibliográficas.

El resumen.

El informe bibliográfico.

El abstract. La monografía

Metodología de Trabajo

El espacio del taller fue el ámbito para trabajar sobre los propios escritos y sobre los escritos de los otros. De ese modo, la lectura/escucha de los textos propios y ajenos fue una práctica habitual, del mismo modo que la revisión y autocorrección de textos propios y ajenos.

A lo largo de los encuentros, se plantearon diferentes situaciones problemáticas basadas en el ingreso de los estudiantes al instituto formador y a las prácticas de lectura y escritura de diferentes discursos académicos.

La evaluación en esta instancia se asumió como una responsabilidad pedagógica, ética y social, inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y no como una técnica de selección y control

Se reconoció a la evaluación como un acto de conocimiento que define en la práctica la coherencia entre los postulados y las acciones; entre lo que se dice y lo que se hace; entre lo deseable y lo posible.

La dinámica planteada a través de este taller de alfabetización académica, implicó una permanente revisión de las tareas efectuadas, estimulando un proceso continuo de auto, co y heteroevaluación por parte de los diferentes actores intervinientes en el taller.

Conclusiones

- Los espacios generados por este taller pusieron de manifiesto la apropiación por parte de los estudiantes de estrategias de lectura y escritura de textos académicos.
- En este espacio curricular, cobró singular importancia la socialización de las producciones, ya que estos espacios fueron pensados para generar el intercambio y la discusión; para poner de manifiesto las representaciones de los estudiantes y de ese modo, analizarlas a partir de los aportes teóricos con el objeto de posibilitar la constitución de sí mismos como sujetos educativos capaces de apropiarse de estrategias de lecto-escritura de textos académicos.
- El aprendizaje a través de la problematización fue uno de los ejes de la propuesta metodológica, ya que en ese lugar fue donde se confrontaron los esquemas propios; asimismo aparecieron los contradictorios y se hizo necesaria la construcción de estrategias y conocimientos que las superaran.
- Asimismo, cabe destacar que cada uno de los estudiantes que intervinieron desde su especificidad y singularidad, aportó una visión diferente para la comprensión y el análisis de los diferentes problemas planteados.
- Por otra parte, la evaluación como práctica social y política, se asumió como una responsabilidad pedagógica, ética y social inherente a los procesos de enseñanza aprendizaje y no como una tarea técnica de control y selección.
- Se reconoció a la evaluación como un acto de conocimiento que define a en la práctica la coherencia entre los postulados y las acciones, entre lo que se dice y lo que se hace; entre lo deseable y lo posible.
- También cabe señalar que la dinámica planteada en este módulo, implicó una permanente revisión de las tareas efectuadas, estimulando un proceso continuo de auto, co y heteroevaluación por parte de los diferentes actores que participaron del mismo.
- Asimismo, las producciones presentadas por los estudiantes, en el espacio de socialización y la evaluación de la experiencia, a la que se incorporaron los estudiantes ingresantes, permitieron asimismo redefinir los contenidos, alcances y sentidos del taller del campo de formación centrado en las prácticas docentes (TALLER 1) que se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera, a fin da dar continuidad y coherencia al espacio curricular de Alfabetización Académica.

Referencias bibliográficas

- Alvarado M. (1997) . *“Escritura e invención en la escuela”*. Buenos aires. AZ.
- Arnoux E. (1998). *“Talleres de Lectura y Escritura. Textos y Actividades”*. Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común. UBA.
- Arnoux E., Di Stéfano M., Pereira C. (2002). *“La lectura y la escritura en la universidad”*. Buenos Aires. Eudeba.
- Bruner G. (1997). *“La educación, puerta de la cultura”*. Madrid. Visor
- Carlino P. (2005). *“Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica”*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio G. (1994). *“Tipos textuales”*. Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común. UBA.
- Cols E. (2003). *“El primer año en la Universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica”*. Buenos Aires. Universidad de General Sarmiento.
- García Negroni M. (2001). *“Manual de corrección de estilo”*. Buenos Aires. Byblos.
- Marafioti R. (comp.).Pérez de Medina E., Balmayor E. (1998). *“Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación”*. Buenos Aires. Eudeba.
- Montolío E. (coord.). (2000). *“Manual Práctico de Escritura Académica”*. Barcelona. Ariel
- Padrón J. (1996). *“Análisis del discurso e Investigación social”*. Temas para Seminario. Caracas. USR.
- Real Academia Española: Diccionario en línea.
- Rodari G. *“La gramática de la fantasía”*.
- Seco M. (1998). *“Diccionario Práctico de la Lengua Española”*. Madrid. Espasa.

La construcción de la práctica docente durante los primeros años en educación especial (pp.362-372)

Elida Godina Belmares, mexicana, egodina@beceneslp.edu.mx
Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado, San Luis Potosí, México

Resumen

Este documento presenta evidencias científicas acerca de la práctica docente de los profesores de la Educación Especial que ofrece la Secretaría de Educación Pública en México a través de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). La tarea principal de estos organismos está orientada hacia la atención del alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE).

A favor de la modernización constante de la —hasta hoy denominada— Educación Especial para atender con justicia a los niños con necesidades educativas existen garantías constitucionales, reformas en las políticas educativas mexicanas, un modelo educativo, el apartado específico de los derechos humanos y un fuerte movimiento internacional; y, sobre todo, profesores con un alto sentido de responsabilidad y humanismo que ofrecen conmovidos su vocación pedagógica.

Sin embargo, en el ámbito laboral persisten múltiples condiciones que llevan a los docentes de reciente ingreso a ejercer prácticas segregadas, centradas en la intervención del aula, generadoras de etiquetas hacia el alumnado, acciones que poco ayudan al docente a una representación de la diversidad que se atienda desde la escuela, que otorgue relevancia al trabajo colaborativo, que genere condiciones de equidad y calidad para todo el alumnado, en síntesis, noción que transite hacia principios de una educación inclusiva.

Palabras clave: práctica docente, educación especial, modelo educativo, educación inclusiva.

Introducción

El presente trabajo deriva de una investigación acerca de la construcción de la práctica docente, durante los primeros años en Educación Especial. El escrito aborda aspectos profesionales y personales que atraviesan la práctica de los jóvenes docentes, enfatizando las interacciones con otros agentes educadores, alumnado y la influencia del contexto, elementos que en conjunto condicionan su actuación en las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los del Centro de Atención Múltiple (CAM).

En el texto se explicita acerca de la opción metodológica de corte interpretativo-descriptivo, en un estudio de casos. Cuyos datos derivaron de la observación, entrevistas, y documentos diversos de los docentes y alumnos durante el ciclo escolar 2011-2012 siguiendo para su análisis: la codificación, organización y elaboración de conclusiones.

Los resultados plantean un conjunto de reflexiones que son punto de partida para desarrollar procesos de vocación y profesionalismo fuertes y comprometidos, que llevan a comprender cómo el docente construye su experiencia inicial con sus colegas de recién egreso de la licenciatura y los de educación regular, porque ese es el ámbito en que inician la vida laboral, aunque no se reconoce ni resignifica ese saber.

Los directivos, de la denominada Educación Especial, focalizan en las funciones administrativas y poco ayudan al desarrollo de las indefinidas funciones docentes, tampoco en la actualización, ni la intervención que genere prácticas inclusivas.

Se puede concluir, en los casos estudiados, que existe una desvinculación entre la formación del profesionista, las políticas educativas y las exigencias de la práctica en la hoy denominada educación especial. La formación del profesionista de Educación Especial no se articula con las demandas de las políticas educativas, necesidades del alumnado, padres de familia ni de otros agentes educadores.

La convicción, satisfacción y orientación hacia procesos de inclusión educativa son rasgos distintivos que necesitan vislumbrarse bajo posturas críticas. Queda a discusión lo indispensable que resulta que las instancias involucradas en la construcción de la práctica docente otorguen la relevancia que merece el trabajo colaborativo y multidisciplinar durante la formación y práctica docente como base de transición hacia prácticas docentes orientadas a la atención de la diversidad y la inclusión.

Metodología

La opción metodológica seleccionada para conocer acerca de los casos apostó por una visión constructivista que apoya las concepciones alternativas del conocimiento (Creswell, 2003). En este panorama se asocia el interpretativismo, vinculado con los trabajos de construcción de la realidad social de Berger y Luckmann, aludidos en (Denzin & Lincoln, 2005). Cabe señalar que, debido a que se trata de un estudio de caso, la intencionalidad del participante y del investigador fue uno de los ejes centrales en la investigación (Stake, 2011).

El análisis de la información sigue como eje metodológico subprocesos como la reducción de la información, presentación de los resultados logrados en el desarrollo de la misma y las conclusiones, en una espiral cíclica y recursiva de la información (Miles & Huberman, 1994).

En la investigación se analizaron cinco casos: Lucila, Dulce, Mónica, Jesús Daniel y Ana Lucía, las actividades que se desplegaron en el campo fueron de planeación y reelaboración, ambas adaptadas a las condiciones reales, bajo los siguientes criterios (Martínez, 2004):

- ❖ Permanencia en el servicio de Educación Especial no mayor a seis años.
- ❖ Docentes de Educación Especial frente a grupo.
- ❖ Servicio de CAM o USAER en educación primaria.
- ❖ Participación voluntaria de docentes.

Las técnicas de investigación empleadas en este estudio fueron la observación participante, las entrevistas y el soporte de las fuentes documentales, tal como sugiere Merriam (1988). La observación participante permitió conocer la realidad en ambientes naturales (Taylor & Bogdan, 2008; Martínez, 2011; Bisquerra, 2004; Álvarez-Gayou, 2004) con una interacción cálida con los docentes y demás personal de las escuelas que permitió “comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera” (Taylor & Bodgan, 2008, p. 55).

La ruta sistemática transitada en el análisis de la información, así como el uso de algunos recursos de forma inductiva y deductiva, dan cuenta del cuidado, selección y argumentos expuestos (Flick, 2007; Martínez, 2011; Merriam, 1988). Cabe subrayar que el avance en la fase del análisis se vio enriquecida con la revisión teórica, que gradualmente dio sentido a

lo compilado y facilitó la labor de reorganización, codificación, generación de afirmaciones (Erickson, 1997), así como a la construcción de cinco categorías: historia personal y profesional, ámbito didáctico, concepción de práctica docente, enfoques y práctica docente en educación especial y formación docente.

Resultados

○ *Historia personal y profesional al inicio de la vida laboral*

El estudio permitió entender a mayor profundidad cómo los docentes con menos de seis años en el servicio de CAM y USAER, egresados de la Escuela Normal del plan de estudios con especialidad en problemas de aprendizaje, y otro caso sin formación inicial en la docencia, construyen su motivación, interés y satisfacción docente en las experiencias que viven con el alumnado. Conocer las particularidades de la población que atiende el servicio de Educación Especial, lleva a los estudiantes en formación a identificarse con sus necesidades o discapacidad, en ocasiones desde esa temprana etapa de la formación se gestan proyectos de vida profesionales como por ejemplo tener una escuela para la población que presenta discapacidad.

A pesar de que en los cinco casos del estudio no pretendía estudiar la licenciatura en Educación Especial, la práctica docente en el servicio de USAER Y CAM, al inicio de su vida profesional, no resulta alejada de la licenciatura en que pretendían formarse al ingresar a la carrera, situación que alienta al egresado a incorporarse en la vida laboral en educación primaria. El proceso de auto-convencimiento del estudiante de magisterio (Galván, 2011) o docente de nuevo ingreso llegan al mismo punto, una vez que alumnos y estudiantes comparten experiencias: hace sentido lo que se hace y se inicia una búsqueda de recursos para la atención del alumnado, en consonancia con el planteamiento que Tenti (en Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009) señala acerca de la docencia.

La docencia es un trabajo con y sobre los otros, es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistémicas, y por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo (p. 40).

- Las voces de los casos estudiados advierten su empatía con el alumnado que es segregado, alejado del modelo educativo que pugna por la atención del alumnado en un enfoque holista, alejado del modelo rehabilitador, quizá porque ellos como

docentes viven situaciones similares en la organización escolar por parte de sus colegas de educación primaria y, en ocasiones de directivos de ese nivel educativo. Esas condiciones conforman un reto por atender de mejor manera al alumnado, es un estímulo a la mejora, a la búsqueda de alternativas para que alumnos y, ellos como docentes del servicio, de la hoy denominada Educación Especial, tengan un mejor lugar en el aula y la escuela.

El docente también tiene como fuente de satisfacción las relaciones que logra con el alumnado, así como con otros actores de la escuela: un ejemplo ocurre, cuando los alumnos acuden al aula de apoyo a solicitar ayudas y permanecen con la docente, situación que conforta su ánimo, pero que no puede perder de vista que a pesar de que los alumnos manifiesten apego, es importante pensar que tales acciones también generan que los docentes de aula regular se deslinden de su responsabilidad de educar a toda la población escolar, incluidos los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Huguet,2006).

2. Disposiciones oficiales, camino por transitar en el inicio de la vida laboral.

Los docentes del estudio permiten entender algunas particularidades, acerca de lo que en este trabajo se denomina disposiciones oficiales, éstas entendidas como acciones a realizar por parte de las instancias técnico administrativas representadas por los directores, supervisores y otras de nivel macro, es decir las dispuestas por el departamento de Educación Especial, incluyendo las políticas educativas que en el discurso alientan procesos de inclusión educativa, es decir oportunidad de educación para todos los alumnos.

- Incorporarse a los servicios laborales del ámbito en cuestión llevó a identificar que los directores de USAER ofrece indicaciones al docente de reciente ingreso acerca del lugar de trabajo, de los espacios donde se oferta el servicio educativo, (atención en aula de apoyo, grupo de CAM o en aula regular) la disposición de la autoridad educativa no se discute. Sin embargo las prácticas docentes estudiadas indican que los directivos no orientan acerca del trabajo para atender procesos de aprendizaje, ni asesoran, tampoco capacitan al nuevo docente, lo que lleva a que dicha práctica se conforme de disposiciones que el docente interpreta y realiza en la medida de sus posibilidades y experiencia. Referir que las disposiciones

oficiales varían de una zona escolar a otra, los docentes son conscientes que lo que puede ser permitido en una zona, es restrictivo en otra.

En un CAM, con espacio de atención Integrado a la primaria regular se firmaba y avalaba una práctica docente encaminada a la orientación, capacitación y seguimiento, actualización y asesoría a padres, alumnos del grupo y colectivo de profesores, sin atención a contenidos curriculares. Las disposiciones de las autoridades avalaban una oferta educativa que incluye diversas temáticas inherentes al campo educativo a través de conferencias, pláticas y charlas temáticas.

En otros CAM la planeación cumplía con actividades inherentes al Plan de estudios vigente, con contenidos acordes al grado (s) escolar.

Las disposiciones en USAER consideran el cambio de adscripción del docente de la escuela en que se desempeñó por un ciclo escolar, independientemente de que existiera demanda del servicio, es decir una dinámica de movilidad docente del servicio educativo, explícita y no justificada en SEP (2006). Bajo el argumento poco consistente, enunciada en el documento de que “el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal a las escuelas de educación inicial y básica” (SEP, 2006, p. 38). Tal condición genera tensión entre docente y director de USAER.

d)En lo que respecta a los CAM, las disposiciones, funcionamiento y operación, no provienen ni son especificadas de parte de los directivos, sino de la organización macro, a nivel estatal, y funcionamiento de la misma que marca se atiendan los planes de estudio vigentes. La evidencia encontrada permite entender que el docente diversifica la actividad de acuerdo a rasgos y necesidades derivadas de la discapacidad, dirigidas al alumnado, mismas que si bien no ocurre en un ambiente de aula regular (Muntaner, 2011), tampoco pierden su valor educativo.

e)En CAM, son múltiples las consideraciones y pautas de intervención que se ponen en juego al momento en que se desarrollan los procesos de aprendizaje como son: ritmos lento de aprendizaje a cuya condición subyace, experiencias variadas, segundo, fatiga rápida: trabajo con periodos de tiempo cortos y ampliación gradual, tercero; interés ausente o paso sostenido: Motivación constante, cuarto: al no

resolver actividades por sí solo; apoyo sostenido hasta que lo pueda lograr, quinto: curiosidad limitada; despertar interés etc.

Los docentes de CAM suelen emplear un tiempo amplio de la jornada escolar, en las actividades de la vida cotidiana, sólo que dichas acciones no se integran a la planeación docente, lo que hace que esa intención educativa sea un motivo de reflexión e invitación a profundizar en ello, porque son acciones relevantes de la autonomía del alumnado que pueden ser replanteadas y evaluadas como parte de los elementos curriculares que enriquecen la práctica docente.

3. Experiencia docente con iguales y colegas de primaria regular

- e) Al docente asignado a los servicios de Educación Especial suele asignársele en un lugar de nueva creación, regularmente alejado de la ciudad y de la cabecera municipal, ese es el contexto en el que inicia la construcción de la práctica, sus compañeros, o la mayoría de ellos, se encuentran en condiciones similares, así se forma entre sus iguales, con los compañeros de generación o con jóvenes maestros que inician, como ellos, la vida docente.
- 1. Los docentes del estudio, reconocen como otra fuente de experiencia en su carrera a los docentes de educación primaria, porque los cinco participantes estuvieron adscritos a USAER antes de CAM. Apuntan que el trabajo con los maestros de primaria es asimétrico, debido a que ese es el espacio donde aprenden cómo negociar los espacios de la práctica, las actividades a realizar, observan qué hacen los maestros de aula regular y qué deben hacer ellos en sus clases para todo el alumnado, sin olvidarse que acuden al aula regular para atender el alumnado que así lo amerite.
- 2. Reconocen que los docentes de primaria tienen más años de experiencia en la docencia y consideran que esa relación no ocurre en igualdad de condiciones, porque ellos son docentes itinerantes, y los de la primaria no, porque aquéllos deciden si aceptan el servicio de educación especial o no, también porque los docentes de primaria permiten o no el acceso al aula, además porque dichos profesionistas no aceptan con facilidad el trabajo colegiado y, porque algunos creen que en las tareas del aula es prioritario atender los contenidos curriculares que van a ser considerados en la evaluación del grupo.

Resultados y discusión

Los resultados del presente trabajo permiten comprender que la experiencia docente construida entre jóvenes colegas, abre la posibilidad de atreverse a realizar acciones que si bien se encuentran apegados a la disposición oficial, en su desarrollo incorporan experiencias nuevas, innovan o cambian la práctica propia, la de otros y sus iguales. La riqueza de permanecer en la primaria en el servicio de USAER, permite conocer la realidad del alumnado y, con ello el joven docente logra anticipar medidas para generar ámbitos que combatan las barreras para aprender juntos entre docentes.

Así como hay motivaciones en la práctica docente asociados al logro de necesidades de los alumnos, también hay retos en ese mismo ámbito, éstos provienen principalmente de las relaciones que se establecen con otros agentes educadores y por tanto, se diversifican y multiplican. Algunos retos son:

- ❖ Con los alumnos: porque presentan conductas de difícil manejo y no logran avances sostenidos en sus aprendizajes cognitivos, procedimentales o actitudinales.
- ❖ Con los docentes de aula regular: porque suelen mostrar resistencia en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, ausencia de trabajo colaborativo, hay una demanda implícita de atención individualizada y no personalizada
- ❖ Con los otros docentes del CAM: porque ofrecen orientación y atención de las necesidades del alumno centradas en el manejo de conductas, en un modelo educativo apegado a la atención terapéutica, y no en el desarrollo integral del educando, lo que genera serios conflictos para el alumno, entre docentes y con los padres de familia en la escuela.
- ❖ Con los padres de familia: porque en poco o casi nada apoyan las necesidades del alumnado, no acuden al aula a informarse del desarrollo del menor, tampoco dan seguimiento a las instrucciones del docente ni participan en las actividades de la institución. Algunos de ellos descuidan las necesidades básicas de los menores como son la alimentación, cuidado personal, higiene y desarrollo de la autonomía.

El planteamiento sin duda cuestiona e invita a profundizar, qué podría ocurrir cuando el docente tenga condiciones propicias, capacidad de aproximar su acción al colega enseñante, de primaria regular, cuando trascienda su acción, aparentemente acotada al alumno, y en menor medida al aula, qué podrá ocurrir con una enseñanza que tome mucho más en cuenta

la escuela (Huguet, 2006). Porque sin duda esas podrán ser las acciones del futuro inmediato que habrán de demandarse como participación de los docentes.

Conclusión

En las prácticas estudiadas, se constató una cierta vocación en los jóvenes docentes del servicio, prevalece una fuerte motivación e interés en realizar las actividades porque les satisface, desean hacerlo, conjugándose con la formación y conocimientos, de acuerdo a lo que han investigado y construido en la experiencia docente. Lo que lleva a plantear que en los servicio de CAM y USAER “se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios, el trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado ya que vive de él (Tenti, en Vélaz de Medrano & Vaillant, 2009, p.43).

El hallazgo lleva a entender que el docente de CAM y sus autoridades no se apegan a la disposición oficial y privilegian algunas actividades que en antaño se emplearon en las escuelas de Educación Especial.

Los planteamientos remiten a entender que los docentes incorporan a su actual rutina las experiencias pasadas de las denominadas Escuelas de educación especial, debido en parte, a la presencia de maestros con antigüedad mayor a veinte años, y prácticas docentes, que se resisten a dejar el modelo terapéutico o rehabilitatorio, bajo el argumento de la discapacidad de los menores, situación que genera en el alumnos desajuste en sus conductas, limitación en la oferta educativa, respuesta desajustada a la necesidad de los menores, entre otras condiciones que no siempre favorecen al alumnado.

Es innegable que la formación inicial del docente demanda una articulación indispensable entre lo que revisa durante su estancia de estudiante y la acción que se desempeña en las actividades de aprendizaje cotidianos en los espacios de CAM y USAER.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou & Jurguenson, J.L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Creswell, J. (2003). *Research design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhí. Segunda Edición: Sage publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Discipline and practice of Qualitative Reserch*. (pp. 1-32). London, New Delhi: Sage publications.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, (comp). *La investigación de la enseñanza II métodos cualitativos y de observación*, (pp. 195-301). Barcelona: Paidós educador.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata pedagogía.
- Galván, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Huguet, T (2006). *Aprender juntos en el aula una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos, métodos etnográficos*. México:
- Merriam, B S. (1988). *Case Study Research in Education. A Quialitative Approach*. San Fco. London: J. Jossey-Bass. Publisher.
- Milles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Date Analysis*. United States of America: Sage Publications.
- Muntaner, J. J. (2011). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Bogotá: Eduforma. Ediciones U.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México. D.F: SEP
- Stake, R. (2011). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción del oficio docente. En C. Vélaz & D. Vaillant (Coordinadoras). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-49). Madrid: Fundación Santillana.

La Educación como agente de reproducción social del género heterosexual dentro del espacio educativo ¿Qué significa ser hombre? ¿Qué es lo que no está dentro de las alternativas de género? (pp.374-382)

Boris Alonso LLancapán García, Bllancapan@miucsh.cl
Estudiante de Pedagogías en Educación Básica mención ciencias Sociales
Universidad Católica Silva Henríquez

Resumen

La educación es uno de los temas más discutidos dentro de nuestro país. Sobre todo reconociendo que la enseñanza hoy por hoy, pasa por tiempos cruciales. Actualmente hay diversos temas entorno a la educación escolar que se obvian. Por ejemplo, la educación sexual dentro de los espacios educativos que en definitiva es una asignatura ausente dentro del sistema escolar, debido a que no existen en los planes y programa para enseñarlo como un subsector dónde se enseñen respecto a identidades de géneros y educación sexual, el planteamiento sobre cuerpos abyectos, diversidad sexual, entre otros más.

Sin embargo, uno de los temas que se desconocen en nuestra realidad, radica en la multiplicidad del género. La construcción sociocultural que hace referencia a un conjunto de roles. Hoy en Chile, son muchas las instituciones que a través de la educación, cumplen la función de una reproducción social a través de norma y género heterosexual. Debido a que el género es una construcción social y política. Aquí la disyuntiva con las políticas gubernamentales y es acá la necesidad de una reproducción social de la heterosexualidad. De esta manera la heterosexualidad, aparece con el fin de regular el sistema de sexo y reproducción en el capital.

La problemática que se genera dentro de este contexto apunta a que el actual sistema educativo normaliza a la educación, implícitamente esto con lleva a diversas discriminaciones sociales en torno a los géneros de los cuerpos.

La siguiente investigación etnográfica con perspectiva de género tiene como objetivo describir cómo se construye la heteronormatividad como norma social de género dentro del espacio educativo, analizar los agentes involucrados en la reproducción social de la heterosexualidad como norma primaria dentro del aula en quinto básico, puesto que en este nivel nos estudiantes construyen paradigmas en torno a la realidad y pueden discernir acerca de la multiplicidad sexual que existe. Conocer las subjetividades de los estudiantes que fueron entrevistados a modo de conocer parte de la vida privada y social en los que estos se desenvuelven en su vida cotidiana.

Palabras clave: Género, heteronormatividad, educación, sexualidades.

Introducción

El siguiente trabajo llevar por título la educación como agente de reproducción social del género heteronormativo en la enseñanza del aula en quinto básico en la actualidad. Debido a la urgencia de trabajar dentro del contexto escolar, con temáticas que aborden el género,

sexualidad, sexo y discriminación sexual. Esta investigación es mirada desde una perspectiva de género y teoría “Queer” desde la mirada posmoderna de Judith Butler y Beatriz Preciado. Filosofas que van a la vanguardia con estas nuevas propuestas posestructuralistas feministas que surgen de las ideas de Foucault, luchas y relaciones de poder, género, feminismo y nuevas sexualidades.

La heterosexualidad durante mucho tiempo a través de la historia ha sido el sexo o género validado que construye nuestra sociedad. Esta sexualidad se replica, tanto en espacios públicos como privados. El primero de ellos es el Estado, quien a través de sus políticas estatales y gubernamentales normaliza los cuerpos e implícitamente invalidando a todo tipo de sexualidad que no cumpla con la norma y se salga de ella. A esto van a corresponder tales epítetos como maricón, machorra, marimacho, entre otras más.

Uno de estos espacios normalizadores corresponde a la escuela. Es por eso que en esta investigación, trabajaré en la demostración de que el heterosexismo implantado dentro del espacio escolar, es un agente que va ir de la mano de cualquier acto de discriminación, ya que al ser validado a este como el único género predilecto, deroga a las personas y estudiantes que no cumplan con esta norma sexual. Hoy en Chile son cada vez más los casos dónde adolescentes y niños dejan sus estudios por ser violentados con la discriminación sexual, así como le pasó a Daniel Zamudio.

En nuestra actualidad, dentro de este sentido, existen varias falencias que influyen en la heteronormatividad, encontramos la poca claridad con la que se abordan estos conceptos dentro del área educativa, lo que genera discriminaciones. Pocas didácticas y propuestas de saber sobre género, sexualidad y educación sexual. Sin embargo, también se pueden evidenciar una serie de otras falencias que van más allá de la propia norma instaure y sexo invalidado. Tal es, la falta de espacios curriculares destinados a educación sexual, en nuestra actualidad son cada vez más son las consecuencias por las que atraviesan los mismo educando, en este sentido, los índices de natalidad a temprana edad circulan entre los doce años de edad, una realidad que ha sido impalpable en nuestro país. Por otra parte encontramos los altos índices de enfermedades sexuales a los cuales los mismos jóvenes y adolescentes se ven expuesto por la falta de información de estas materias. Debido a que no se han capacitados y no se han generado espacios para debatir con claridad tales hechos.

Sin embargo, una de las principales motivaciones para el desarrollo de esta investigación, es la aclaración de ciertos tabúes existente en nuestra sociedad y el compromiso que se adquiere cuando se estudia pedagogía, tomando en consideración la gran diversidad y multiplicidad que hay en las aulas lo que ayudará a la ampliación del conocimientos tanto como a estudiantes de alguna área de educación como a docentes que en la actualidad ejercen el oficio.

Uno de los temas que se desconocen en nuestra realidad radica en el género. La construcción sociocultural que hace referencia a un conjunto de roles. Hoy en Chile, son muchas las instituciones que a través de la educación cumplen la función de reproductoras sociales. Debido a que el género es una construcción social y política. Aquí la disyuntiva con las políticas gubernamentales y es acá la necesidad de una reproducción social de la heterosexualidad. De esta manera la heterosexualidad, aparece con el fin de regular el sistema de sexo y reproducción en el capital. La heterosexualidad aparece como el único género aceptable; lo masculino y lo femenino, ambos agentes reguladores y discriminadores de todo lo que sea “raro” o cualquier cosa que se escape de la heteronormatividad y de la misma norma. Desde esta perspectiva, hay que reconocer que al ser los mismos gobiernos quienes son los que generan y construyen espacios y cuerpos normados para un fin social, estos están ideologizados por múltiples factores, tales como la iglesia, el conservadurismo, el patriarcado machista y entre otros más. A pesar de lo expresado anteriormente, esta es una parte del conflicto real.

Ahora bien, no apartándonos del tema central, la educación dentro de este contexto cumple una función primordial a la hora de la estipulación de los cuerpos. Dentro de este contexto problematizado, nos encontramos con la educación como agente de reproducción social del género heteronormativo en la enseñanza de aula en quinto año básico en la actualidad. Desde esta mirada la sexualidad en conjunto del reciente término que surge en nuestro siglo; género. Están en boga en nuestra actualidad. Pero ¿Cuál es la diferencia entre, sexo, sexualidades y género sexual? ¿Existen alguna relación o dicotomía entre estos conceptos mencionados?

Unos de los problemas fehacientes con los que se encuentran actualmente los profesores que ejercen docencia, es el desconocimiento de estos nuevos conceptos, a la vez de las pocas herramientas, capacitaciones y cátedras que existen para poder enseñar sexualidad, género y sexo.

Pero en cuestión, el problema central radica en los profesores que no enseñan sexualidad, género y sexo, están destinados a la evasión de un problema país. Desde otro punto, al momento de bajar el perfil a éstas temáticas, se norma bajo el concepto del heterosexismo. Generando diferencias y discriminaciones a todos los que no estén dentro de esta norma.

Dentro del ámbito educativo, en el aula. Los profesores en conjunto de otros factores, indican en demasía en el comportamiento de los estudiantes y en qué van hacer con sus sexualidades y géneros.

Método

La siguiente investigación a trabajar es de enfoque cualitativo. Para esto he escogido hacer utilización del instrumento de la entrevista, en esta oportunidad, tres docentes de diferentes disciplinas que hagan clases en el quinto A serán entrevistado, con preguntas de acuerdo a

las temáticas antes expuestas, educación como reproducción social del género heterosexual dentro del aula de clases del quinto básico. Las preguntas de la entrevista están agrupadas en cuatro criterios y están divididas en once preguntas que van desde lo específico a lo general. También existe un trabajo de campo donde el investigador interactúa con el estudiante en conforme al contexto situacional que se va tejiendo dentro del espacio educativo con el fin de recoger datos generales que ayuden a interpretar de mejor manera la información.

Este instrumento tiene por finalidad analizar, describir e interpretar la información. El tema a preguntar está directamente relacionado con la educación y el rol que cumple hoy por hoy, en el adoctrinamiento del género heterosexual y en la privación del cuerpo, los conocimientos de los docentes y el comportamiento de los estudiantes dentro del aula. Vale decir desde una concepción “Queer” entendiéndolo que el *“género es una construcción social y que el género es una condición plástica del rol social que se quiere cumplir”* (Preciado, 2000). A la vez, el uso de la entrevista como herramienta metódica, entrega datos de manera homogénea y se puede analizar de forma directa, en esta oportunidad este instrumento es ventajoso en relación a otros métodos de investigación, otro punto a favor de la investigación, es trabajar desde la realidad misma, debido a que son los mismos profesores los que están enseñando dentro del aula de clases de acuerdo a los planes y programas que entrega el ministerio de educación.

Dicho esto entonces, analizando desde la lógica investigativa, recogiendo características que la entrevista entrega, de tal forma de extraer estos datos, que tienen un proceso inductivo, analiza la realidad subjetiva del individuo entrevistado y a la misma vez que profundiza las ideas y contextualiza el fenómeno. También es fundamental mencionar que este trabajo de campo tiene como objetivo la interacción con los estudiantes, con el fin de recoger parte de su subjetividad y como se construyen los roles desde su casa.

Esta investigación, recapitula una serie de fuentes que están enmarcadas en distintas disciplinas, tal como, las ciencias sociales, género, política, literatura, ciencias de la educación. Debido a que es importante integrar estas disciplinas en esta investigación de carácter cualitativo.

En el caso de temáticas de género y sociedad, es importante incorporar a autores contemporáneos, tales como Judith Butler, debido a que los temas de género y sociedad son recientes y ella ha sido una de sus gestoras en este nuevo pensamiento, filosófico y teorías del género. Por otra parte encontramos a Beatriz Preciado, que actualmente se dedica al campo de la investigación sobre la teoría “Queer” que se remonta desde la década de los 80 hasta nuestros tiempos, esta autora es primordial para poder comprender las diferencias en cuanto al concepto de género, sexo y sexualidades. Ya que sus estudios se gestan desde el desarrollo de los micros grupos que desencadenaron la teoría queer. Por otra parte, pertenecen a un feminismo pos estructural, anti patriarcal. Conceptos que nos ayudan a

definir y guiar por mejor camino la investigación. Además de la utilización de la entrevista como primera herramienta de observación y análisis de los datos.

Esta investigación se trabajó desde el campo de la educación, a pesar que lo desarraigada que pareciera. Cada autor ayudó a la estructuración del planteamiento del problema y solución de este. La ventaja que tuvo trabajar con estos autores ya mencionados, radica en la importancia y objetividad que le dan a los conceptos, su visión “pos-moderna”, su compromiso social en el presente forman parte de las minorías sexuales de cada país. En Chile faltan de autores que escriben respecto al tema, en nuestro país son poco, y los que se pueden encontrar, pertenecen a la literatura. Sin embargo, no deja de ser menor, debido a que la literatura son expresiones de realidades concretas que se viven en la actualidad.

Sin duda es una experiencia relevante, y aún más trabajar desde el campo de la educación. Me hace difícil no dejar de pensar, en las reproducciones sociales, que existen muchas y que no tan solo se remontan a la reproducción de las sexuales y el género. Las luchas de poder, la discriminación, la asignación de rol y la desnaturalización del otro.

Resultados

¿Qué es un hombre? ¿Qué es una mujer? ¿Qué es la masculinidad? ¿Qué es la feminidad? ¿Qué es la homosexualidad? ¿Qué es la heterosexualidad? ¿Cómo sería todo aquello que queda afuera tales alternativas? Bajo estas preguntas, se esconden una serie de respuestas que definen cada una de las variables sexuales mencionadas. Sin embargo, existe una categoría que engloba a cada pregunta, corresponde al género. El cual se puede interpretar desde la perspectiva de Judith Butler, de una manera más creativa y pedagógica, como una *performance*. Y posee estrecha relación con el término “Queer” que es un ejemplo tangible. Que tiene que ver con los procesos de reapropiación y de una producción de subjetividad que tiene el lenguaje. Esta nueva realidad, está construida desde lo social. Vale decir en simples palabras, la heterosexualidad sería algo más que una *performance* y una construcción social, la cual puede cambiar en diferentes tiempos.

Bajo esta argumentación, debo aclarar que la educación, cumple un rol reproductor de nuestra sociedad, desde un principio se nos enseña qué debemos vestir, cómo debemos procrear e incluso con quién debemos acostarnos.

Esta réplica o implantación social se puede evidenciar en el aula de clases, sobre todo en la realidad del quinto año básico A del Colegio San José de la Familia.

Al momento de iniciar la investigación, se hacen observaciones generales que analizan el comportamiento, estructura de roles, género y discriminaciones dentro del aula de clases del quinto año básico A. Es interesante reconocer como esta replica social se puede comprobar a través del escaso conocimiento respecto a conceptos de género que tienen los profesores.

Sin embargo antes de comenzar con el análisis tangible de la entrevista. Quisiera referirme a la subjetividad, conocimientos previos y conformación social que tiene cada estudiante. Muchos de estos estudiantes provienen de hogares nucleares, donde existe la presencia de un papá y de una mamá. A pesar de la importancia que puede tener esta construcción social, debido a que en muchas oportunidades los niños que provienen de hogares constituidos, tienen padres en que los roles están definidos según la norma heterosexual. Madres que están encargadas de las labores domésticas, de alimentación y crianza.

Según el instrumento construido en esta investigación, varios estudiantes reconocieron que los roles en sus hogares están compartidos, tanto padres como madres son quienes ayudan en el desarrollo de actividades dentro del hogar, actividades que van desde la alimentación (cocinar), aseo y ornato.

Muchos estudiantes cuestionados, se mostraron de acuerdo que los roles deben ser compartidos dentro del hogar. Que muchas mujeres cumplen el rol de proveedor del núcleo familia y como jefes de hogar. Muchos estudiantes se mostraron conforme en que los quehaceres del hogar deben ser repartidos, por lo cual se puede inferir que parte del modelo de la vida privada ha cambiado, cada vez más los roles dentro de la vida privada son repartidos, tales roles como, el aseo y ornato, cuidado de los niños, etcétera. También se puede afirmar que gran parte de los estudiantes no sabe distinguir entre, sexo, sexualidad y género. Y que esto se relaciona con el escaso conocimiento que los docentes que están encargados de la educación, estos desconocen y no se familiarizan con los conceptos de género. Por otra parte encontramos que el colegio no tiene ningún espacio curricular donde se traten temáticas de sexualidad y género. Muchos profesores no están familiarizados con dichos conceptos lo que hace más difícil aún un a educación en pro de la diversidad. El escaso conocimiento de los profesores respecto a temáticas de género, genera una reproducción social del género heterosexual, debido a que se desconoce sobre la multiplicidad de género. Según los datos obtenidos los profesores son normalizados a través de la institución. Muchas de estas heterosexualizan a los estudiantes. Quedando en la palestra los demás géneros. Por lo cual se puede decir que la institución, no educa hacia la libertad del cuerpo.

Un dato importante dentro de esta investigación está enfocado a que los niños son muchos más abiertos a aceptar cualquier tipo de sexualidad, a pesar de su desconocimiento de ellas. Estos no demuestran discriminaciones y muchos de ellos reconocen saber el significado de decisión sexual. Que las realidades personales respecto a los deberes por género han cambiado, y que esta sociedad está más preparada a aceptar tal diferencia, sin embargo todo esto se hace imposible debido a las políticas gubernamentales y la reproducción social que ejercen sobre los educandos.

Discusión

En nuestro país las temáticas de género y sexualidad, tienen poca vigencia. Hasta hace poco estos postulados se han ido incorporando lentamente en nuestra sociedad. Y han sido las mismas personas que están ligadas a los movimientos de liberación homosexual, las que han revelado la existencia de estos nuevos “pensamiento ilustrados”. Otro factor importante que incide en estos nuevos pensamientos que son de carácter posestructuralistas, es la teoría “Queer” que tiene origen en Estados Unidos a principios de los años 80. *“Hubo un tiempo en que la palabra “Queer” era un insulto. En lengua inglesa, desde su aparición en el siglo XVIII, “Queer” servía para nombrar a aquel o aquello que por su condición de inútil, mal hecho, falso o excéntrico ponía en cuestión el buen funcionamiento del juego social”*. (Preciado, 2000) Vale decir que este término era utilizado como una ofensa que categoriza a un objeto u algo que no cumple con la norma principal. En principio es una pseudo incapacidad de un sujeto. Sin embargo el término “Queer” fue utilizado para nombrar aquellos cuerpos que escapaban de la norma heterosexual. Poniendo en cuestión la relación entre lo femenino y lo masculino. Realidades que se pueden apreciar en nuestra actualidad en las aulas de clases, Según las cifras de la superintendencia de educación escolar, las denuncias de bullying aumentaron en un 28% en sólo un año.

“Eran Queer los invertidos, el maricón, la marimacho, la lesbiana, el fetichista, el sadomasoquista y el zoófilo”. (Preciado, 2000) En este sentido este término reúne todas las señas de lo abyecto. Pero la palabra sirve para categorizar y delimitar todo aquello que fuera “raro”. Es así como a mediados de los ochentas, empujados por la crisis del sida, un conjunto de grupo o micro grupo deciden apropiarse de esta injuria y hacerla una insignia de lucha política y social que más adelante conoceremos como la teoría Queer, estos micro grupos serán la resistencia a la normalización de los cuerpos, donde básicamente tienen como objetivo central, la crítica al sistema social a la cual pertenecen, con el fin de exigir una integración de los homosexuales o “queer” en la sociedad heterosexual. Bajo estos parámetros, suele confundirse en demasía, los términos de sexualidad, género y sexo, al momento de plantearlos dentro del aula de clases. Valga la redundancia el sexo corresponde a un *“Órgano y práctica, no es ni un lugar biológico preciso ni una pulsión natural. El sexo es una tecnología de dominación heterosocial que reduce el cuerpo a zonas erógenas en función de una distribución asimétrica de poder entre los géneros”* (Preciado, 2000, pág. 17) Desde este punto de vista, esta autora, reconoce al concepto sexo como un órgano y una práctica sexual, que pueden realizar todos los individuos. En cuanto al término sexualidad, es un término inherente *“La sexualidad es experimentada y expresada mediante pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones; igualmente está determinada por factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales”* (Sexualidad y prácticas sexuales, 2008) Por tanto la

sexualidad es un factor condicionado por lo social. Bajo este contexto, la sexualidad responde a las aptitudes y comportamientos de las personas en su entorno facilitador.

En cuanto al género, podemos decir que corresponde a un actor claramente performativo y plástico. El género es *“una actuación, un hacer, y no un atributo con los que contarían los sujetos aún antes de su “estar actuando”.*” (Butler, 1999) Vale decir, en esta circunstancia, que el género sería una construcción superficial de un cuerpo. Lo que llevamos puesto, desde la polera, hasta los pantalos de color verde. Pues bien, es la sociedad misma, que bajo otros conceptos va construyendo estereotipos para encasillar el cuerpo, y definirlo como cuerpo tangible, que pueden ser discriminados entre femenino y masculino. ¿Y entonces, de qué manera se relacionan estos términos con la educación? Dentro de esta concepción de género, recordando cómo se van construyendo los cuerpos sociales. La educación ocupa un papel importante, pues ya que, es una de las gestora de reproducción social. Pues cada gobierno, tiene políticas educaciones que son instauradas en el tiempo que van a gobernar, y al ser la cuestión del género algo más que una definición, es más, se trata de proporciones que van desde lo ideológico y estamentales. Que van a construir la sociedad. He aquí la importancia de gobernar los cuerpos y normarlos. Gran parte de la sociedad homosexual ha sido afectada por esta normalización, y a través del tiempo se nos ha enseñado y educado que ser homosexual es algo malo, es algo enfermo. *“La sexualidad y el género son espacios plástico, tendemos a verlos como espacios dados una vez y para siempre, pero en realidad son construcciones sociales y políticas, que además son invenciones relativamente recientes y se tiende hablar categorizando a las sexuales, y eso es un absurdo, que se inventó por la medicina del siglo XIX”* (Preciado, 2000) Todo esto para normalizar la heterosexualidad y patologizar la homosexualidad de alguna manera se crearon para regular el sistema de sexo y reproducción en el capital. Y uno de los agentes de reproducción social que mantiene el estado bajo su manga es la educación, sin dejar de mencionar la labor del docente en esta materia y su escaso conocimiento respecto a estas nuevas teorías de género y reproducción social. Pero ¿De qué le sirve a los gobiernos generar políticas normativas del género en la educación?, podemos encontrar diferentes factores que respondan a esta gran interrogante, entre una de ellas, es el factor de reproducción, asignándole a la mujer el rol de reproductora biológica, con el fin de tener mano de obra para el mercado y el capital. Crear una sociedad conservadora... Ahora bien, hay que reconocer como a través del tiempo las iglesias han querido homogenizar la sexualidad de las personas, he incluso naturalizar la heterosexualidad, patologizar la homosexualidad, *“Ratzinger refiere a la noción de familia como único dique de contención a favor de la monogamia heterosexual. La monogamia heterosexita queda así validada y contenida”* (Oyarzún, 2003, pág. 280) Lo que quiere decir, es que la iglesia a través de su pontificado, monogamiza la heterosexualidad, un hecho que actualmente es un acto de discriminación a la diferencia.

Desde las ciencias de la educación, a lo que apunta esta investigación; género, heteronormatividad, y reproducción social en la escuela. Identifico, que hoy por hoy, estos temas son relevantes de investigar.

Darle significado que *“pensar acertadamente –y saber que enseñar no es transferir conocimiento es en esencia pensar acertadamente- es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros, de cara al mundo y a los hechos, antes que a nosotros mismos”* (Freire, 2004, pág. 19)

Lo que Freire proponer, es enseñar a pensar acertadamente y críticamente, aunque cueste. La educación necesita más certezas que incertidumbres.

También este mismo autor, señala la importancia de la aceptación del otro en el ámbito educativo, educar exige aceptación de todo tipo de diversidad, la educación es *“el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustentabilidad del ser humano y niega radicalmente la democracia”* (Freire, 2004, pág. 14). Freire señala que la docencia exige aceptación y negación de cualquier acto discriminatorio.

La educación tiene un fin particular y se puede asociar a la aceptación del otro. Compartir con el otro, no hace falta sólo aceptar y conocer un poco más allá.

“La gente guarda las distancias, la gente comprende y dice; Es marica pero escribe bien, es marica pero es buen amigo. Súper-buena-onda, yo no soy buena onda, yo acepto al mundo, sin pedirle esa buena onda”. (Lemebel, 1996)

Los autores citados en las líneas anteriores serán los que utilizaré para la realización de la investigación. Debido a los criterios que utilizan, la definición de los conceptos, sus ideas contemporáneas.

La ejecución de exámenes a libro abierto, aplicados a estudiantes universitarios, ¿promueve la adquisición de aprendizajes significativos? (pp.384-391)

Mtra. Pierangeli Kay to py Montiel Boehringer¹, montielkay@gmail.com
Brenda Imelda Boroel Cervantes², México
Centro de Enseñanza Técnica y Superior, CETYS,
Universidad¹ Centro de Estudios Universitarios Xochicalco²

Resumen

El estudio presenta un análisis de la perspectiva de los estudiantes universitarios ante los procesos de evaluación del aprendizaje durante su formación académica, tarea que posibilita la innovación de la enseñanza y el logro de aprendizajes críticos y reflexivos. El estudio es descriptivo transversal, se trabajó con una muestra de 106 estudiantes (67% de la población), se aplicó un instrumento politómico de dos dimensiones a) razonamiento crítico y b) competencia académica, posteriormente, los resultados se analizaron utilizando estadísticos descriptivos y multivariados. Se obtuvo un índice de confiabilidad $\alpha = .85$. Se identificó 62.61% de varianza explicada por dos factores (razonamiento crítico y competencia académica). El 65.5% de los estudiantes expresaron *siempre que presentan un examen a libro abierto se promueve el razonamiento crítico*, el 56.6% reconocieron desarrollar habilidades para la solución de problemas. El 74.4% respondieron que se evalúan conocimientos, habilidades y destrezas. El 41.1% reconoce que los resultados obtenidos, predicen el nivel de competencia en el ejercicio de su profesión. Los hallazgos permiten valorar los mecanismos para la enseñanza y aprendizaje en tres momentos: 1) continuar innovando en la aplicación de métodos y estrategias de enseñanza situada, 2) sistematizar el diseño de instrumentos de evaluación, asegurando la validez de contenido y 3) mantener la congruencia entre las necesidades del mercado laboral, de la sociedad y la formación integral de nuestros estudiantes.

Palabras clave: educación superior, exámenes a libro abierto, razonamiento crítico, aprendizaje significativo, competencia académica.

Introducción

En la demanda mundial de la formación del profesional de la salud, la Organización Panamericana de la Salud reconoce la importancia de definir las competencias globales básicas necesarias para el desempeño del médico contemporáneo. “Las escuelas de medicina deben asegurar programas de estudio orientados al desarrollo de competencias

profesionales que aseguren la práctica médica con el más alto nivel de calidad, empatía y respeto para el bienestar del paciente”. (Internacional, 2002)

La Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) considera siete competencias genéricas que, en su conjunto, preparan a los estudiantes para tomar decisiones en ambientes dinámicos y complejos.

Históricamente, las escuelas de medicina desde que el hombre existe han favorecido el aprendizaje memorístico. A finales del siglo XIX y principios del XX, los estudiantes de medicina obtenían el título de médicos al recitar los aforismos de Hipócrates y recitar los libros de Galeno. En la actualidad, la constante expansión sin límites del conocimiento médico científico, tanto en la técnica aplicable en el diagnóstico de la enfermedad, como en los diferentes métodos de la reparación del daño hace difícil el logro de este objetivo. Por lo mismo, “el médico general se ve imposibilitado de saber todo y de todo y desempeñarse exitosamente como un generalista de la medicina”. (Alarcón, 2010, p.317).

En esta sociedad del conocimiento, los saberes cambian constantemente, se amplían, se comparten y gracias a ello evolucionan; por lo mismo, la educación no puede y no debe ser la misma. La educación se está modificando, los viejos modelos tradicionales son insuficientes, ya no responden a este mundo de constante cambio, se requieren modelos más eficientes, que respondan mejor a las necesidades de la sociedad. Es por esto que, en el ámbito de la medicina “la educación médica tiene que adaptarse a los cambios que ha sufrido la sociedad, entre ellos las características de los nuevos alumnos que, obviamente no son los de antes” (Lifshitz & Zerón, 2010 p. 12).

María de Lourdes Ávalos considera que el paradigma anterior (el modelo tradicional pasivo-receptivo) , aquel que estaba centrado en el profesor, se basaba en la información, donde el conocimiento estaba enfocado en áreas del conocimiento no articuladas y cuyo aprendizaje se fundamentaba en la memoria enciclopédica. Ahora, el paradigma antiguo está siendo sustituido por el nuevo (autodirigido, activo y reflexivo). Este se centra en el estudiante, se ubica en problemas reales, el aprendizaje es necesariamente integrado. De esta manera se favorece el aprendizaje significativo a través del desarrollo de la búsqueda de información, del trabajo colaborativo, de la discusión, la reflexión y la toma de decisiones, con la finalidad de resolver problemas de salud. Una educación que promueva

el aprendizaje de por vida. Logrando esto, los beneficios de este nuevo paradigma redundarán en la calidad y seguridad de la atención médica futura.

Aunado a lo anterior, en los últimos veinte años los estudiantes han cambiado radicalmente, social, cultural y económicamente. Viven en un mundo globalizado, donde los cambios políticos y económicos fuera de su país, produce un impacto que genera cambios en su acontecer diario. Los estudiantes además, pertenecen actualmente a la sociedad del conocimiento, donde la información y la comunicación requerida están fácil y abundantemente al alcance. Los profesores ya no son poseedores del conocimiento y los estudiantes sus receptores. Ahora los estudiantes son y deben ser más activos en su aprendizaje aprovechando los amplios recursos que la tecnología les provee y los profesores deben actuar ahora como orientadores y encauzar el proceso de sus educandos; por lo que también deben aprovechar los recursos didácticos que la tecnología les ofrece.

Es necesario que en esta sociedad de la información se involucren fuertemente en la formación de los estudiantes las tecnologías de la información y la comunicación. Si bien la información es sumamente basta y está al alcance; esto no es sinónimo de conocimiento. Los profesores deben orientar a los estudiantes en sus habilidades de búsqueda para que ellos logren diferenciar la información que es útil y relevante de tal manera que puedan utilizarlos reflexivamente en la solución de los problemas que ellos enfrentan y enfrentarán. “Las tecnologías de la comunicación disminuyen la brecha educativa, la de género, de la localización geográfica y de estrato social” (Magaña, Faba-Beaumont & Suárez 2010 p.112).

En la antigüedad se consideraba que el mejor médico era el que más sabía, una especie de enciclopedismo en la cual el médico debía conocer toda la información de memoria y un reflejo de ello son los exámenes que se aplicaban y se siguen aplicando. En la actualidad es necesario trascender este enciclopedismo y promover la habilidad de búsqueda, encuentro y discriminación de la información, con la finalidad de aplicarla reflexiva y juiciosamente en la toma de decisiones preventivas, diagnósticas o terapéuticas. “El mejor clínico no necesariamente es el que más sabe, sino el que toma mejores decisiones, en donde los beneficios superen los riesgos considerando siempre: primero no dañar” (García & Liftshitz 2010 p. 88).

El estudio tiene como objetivo el explorar si los exámenes a libro abierto que se aplican a los estudiantes de primer año de medicina de la Universidad Xochicalco campus Ensenada promueven el aprendizaje significativo. Para lograrlo, se diseñó un instrumento con el fin de identificar la promoción de aprendizaje significativo acorde a la operación del plan de estudios y se determinaron las propiedades métricas de este.

Metología

Diseño de Investigación: descriptivo, transversal tipo encuesta.

Participantes: Estudiantes inscritos en primer y segundo semestre del ciclo escolar 2012-1 de la escuela de Medicina, campus Ensenada.

Muestra: 106 estudiantes que representaron el 76% (149) de la población total inscrita al inicio del ciclo escolar.

Instrumento: Encuesta de opinión para exámenes a libro abierto, se compone de dos secciones: 1) Datos generales y 2) Escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta ubicada en dos dimensiones a) razonamiento crítico y b) competencia académica.

Análisis de la información: Se diseñó una base de datos en el paquete estadístico SPSS y se analizaron los resultados con estadísticos descriptivos y multivariados.

Resultados y discusión

El instrumento obtuvo un índice de confiabilidad $\alpha = .85$. Se identificó 62.61% de varianza explicada por dos factores: razonamiento crítico (tabla 1) y competencia académica (tabla 2).

Reactivo	Carga Factorial Factor 1
5. Las preguntas de los exámenes a libro abierto evalúan que integren los conocimientos básicos hacia un enfoque clínico.	.77
7. Consideras que al resolver los exámenes, tienes la capacidad para emitir diagnósticos presuntivos	.71
3. Consideras que resolver este tipo de exámenes, permite que desarrolles habilidades para resolver problemas	.68
6. Este tipo de exámenes evalúan conocimientos habilidades y destrezas	.65
1. Los exámenes a libro abierto generan que los resuelvas a través del razonamiento	.64
4. los exámenes a libro abierto, favorecen que reflexiones los aprendizajes obtenidos	.61
8. Los exámenes evalúan si eres profesionalmente competente	.50
15. Los conocimientos que aprendes en un módulo te han sido útiles para aplicarlos en tu vida cotidiana	.49
9. Las preguntas de los exámenes que has resuelto, relacionan los contenidos de varias materias o disciplinas	.32
Valor Eigen	11.39
Porcentaje de varianza explicada	8.93

Tabla 1

Reactivos	Carga Factorial Factor 4
12. Los exámenes a libro abierto que has presentado, abordan el conocimiento médico para su aplicación práctica	.88
10. Para resolver los exámenes a libro abierto es necesario que estudies de más de dos textos	.50
11. Los estudiantes que aprueban los exámenes a libro abierto son los que tienen mejores hábitos de estudio	.31
Valor Eigen	26.17
Porcentaje de varianza explicada	31.84

Tabla 2

El 48.1% de los estudiantes expresaron que la mayor parte de las veces que presentan un examen a libro abierto se promueve el razonamiento crítico, el 30.2% reconoció que siempre.

Figura 1

Los médicos en su práctica clínica deben investigar a través de la historia clínica, de la exploración física y de los estudios paraclínicos los elementos relevantes que al integrarlos y relacionarlos le permitan establecer diagnósticos, y en base a estos, seleccionar la terapéutica adecuada para reestablecer la salud de su paciente. Los alumnos encuestados pertenecen al primer semestre de la carrera y a este nivel los estudiantes se sienten con la capacidad de emitir diagnósticos presuntivos que es una habilidad que aplicarán diariamente en su vida profesional.

Figura 2

El 40.6% reconocieron que resolver este tipo de exámenes les permite desarrollar habilidades para la solución de problemas, y el 31.1% contestó que siempre.

Figura 3

De los 106 estudiantes encuestados el 38.5% respondió que la mayoría de las veces los exámenes favorecen la reflexión de los conocimientos adquiridos, mientras que el 35.8% afirmó que siempre.

Figura 4

El 34.9 % de las dos generaciones encuestadas argumentó que sólo en algunas ocasiones los exámenes evalúan si eres profesionalmente competente, el 31.1% contestó que la mayoría de las veces y el 19.8% afirma que siempre.

Figura 5

Con respecto a si los conocimientos que aprenden les han sido útiles para otros cursos o para su vida cotidiana el 29.2% de los 106 encuestados responden que la mayoría de las veces y el 58.5% contestan que siempre.

Figura 6

A la pregunta de si los exámenes a libro abierto aplicados, abordan el conocimiento para su aplicación práctica, el 47.2% argumenta que la mayoría de las veces y el 32.1% afirma que siempre.

Figura 7

Los hallazgos permiten valorar los mecanismos para la enseñanza y aprendizaje en tres momentos: 1) continuar innovando en la aplicación de métodos y estrategias de enseñanza situada, 2) sistematizar el diseño de instrumentos de evaluación, asegurando la validez de contenido y 3) mantener la congruencia entre las necesidades del mercado laboral, de la sociedad y la formación integral de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Abreu, L., Cid, A., Herrera, G., Lara, J., Laviada, R., Rodriguez, C., & Sánchez, J. (2008).

Perfil por Competencias del Médico General Mexicano por AMFEM. México D.F.: AMFEM.

Lifshitz, A., & Zerón, L. (2010). *Los Restos de la educación médica en México Tomo I.*

México D.F.: Academia Nacional de Educación Médica.

Salud, O. P. (2007). *40 Informe del Comité Asesor de Investigación en Salud.*

La escritura cooperativa: reconocimiento vs práctica (pp.392-405)

Sonia Gómez Benítez, sonigobe@uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

Resumen

El trabajo cooperativo es “una de las mejores estrategias para abordar la diversidad del aula y caminar hacia una escuela verdaderamente inclusiva” (Arceo Barriga Díaz y Rojas Hernández, 2010:87). Punto de partida para la investigación propuesta que pretendía identificar las prácticas de trabajo cooperativo para la escritura que se llevan a cabo en las clases de Lengua Castellana del grado séptimo de la básica secundaria, en una Escuela Normal Superior en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

Con un enfoque cualitativo, el diseño metodológico pertinente para el estudio de la situación problema es el estudio etnográfico, dado que permitió analizar la práctica docente, describirla a partir del punto de vista de los participantes y de esta manera conocer la realidad de las prácticas cooperativas en un aula de lengua castellana. Están dados a partir de los objetivos específicos del estudio, en relación con:

- a) Los conceptos de trabajo colaborativo y cooperativo que tienen los maestros y estudiantes;
- b) Las actividades que plantean los maestros para la escritura en el aula de clase;
- c) las actividades de trabajo cooperativo que plantean los maestros para la escritura en el aula de clase.

El estudio logró precisar que existe imprecisión por parte de maestros y estudiantes con respecto a los concepto de “colaboración” y “cooperación”, dado que los maestros los asumen como formas estratégicas para enseñar a los estudiantes a aprender y establecer relaciones de ayuda; en tanto que los estudiantes los identifican como sinónimos de trabajo en grupo, en el que es necesario colaborar y mantenerse unidos para lograr algún propósito. No obstante, durante la producción textual no se evidencia al maestro que orienta y supervisa el proceso.

Palabras clave: Práctica docente, trabajo cooperativo, proceso de escritura.

Introducción

En Colombia, toda institución educativa define su propio sistema de evaluación con base en las orientaciones dadas por los lineamientos y los estándares básicos expedidos por el MEN (Ministerio de Educación Nacional). De esta forma, el MEN también precisa que se habría que identificar las características personales, intereses, ritmos de aprendizaje del estudiante para valorar los avances de los niños y niñas en edad escolar. En este marco, la realidad educativa nos dice que si los estudiantes no alcanzan la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias, no serán promovidos a un nuevo grado, pero sí incluidos en los índices de mortalidad académica de la institución educativa, situación que provoca, altos índices de deserción escolar.

El abandono del sistema escolar, generado por la combinación de factores desde este mismo sistema como desde contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno, según el informe del 2012 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), pasó del 3% a 9,1% en Colombia. Esta circunstancia, sin duda, limita las posibilidades de desarrollo social y las oportunidades de progresar de manera digna, y, aún más preocupante, se incrementa el nivel de pobreza y desempleo. En consecuencia, el Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia le sugiere a los establecimientos educativos fijar estrategias que fortalezcan la convivencia, garantizando un ambiente escolar positivo atendiendo con mayor interés a la educación desde la primera infancia para asegurar el éxito a largo plazo.

En este punto, el aprendizaje cooperativo señala un posible camino, una alternativa para disminuir el abandono de las aulas de clase, romper la monotonía y realizar cambios significativos en la forma de enseñar, aprender y actuar. Además de su fortaleza fundada en la solidaridad, la convivencia, y el bien común, el trabajo cooperativo en las aulas permite la interacción grupal para maximizar el aprendizaje individual y el de los demás, hacia la autorregulación, la asunción de responsabilidades, la participación, la comunicación, la ayuda mutua, el respeto y la empatía. El trabajo cooperativo es una de las mejores estrategias para abordar la diversidad del aula y caminar hacia una escuela verdaderamente inclusiva. (Arceo Barriga Díaz y Rojas Hernández, 2010, p. 87)

Ante diferencias individuales y diversas procedencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, la corriente constructivista, desde una perspectiva sociológica y antropológica, hace referencia a las influencias culturales y al desarrollo del individuo en los procesos educativos y socializadores, con la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes y que no se recibe pasivamente del ambiente. Según Lev Vygotski, el aprendizaje se coordina con el proceso de la persona a través de lo que él denominó la zona de desarrollo próximo, distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, expresado en forma espontánea y autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, manifestado gracias al apoyo de otra persona (Baquero, 1997). Es decir, la colaboración entre compañeros durante el aprendizaje, refleja la idea de la actividad colectiva que se convierte en una forma pedagógica de las interacciones sociales compartidas.

Según Jhonson y Jhonson (1999), si el docente decide implementar el aprendizaje cooperativo comprende que este es una alternativa para el logro de los objetivos de aprendizaje en iguales condiciones, y que puede evitar el fracaso escolar. Sin lugar a dudas, este tipo de estrategia: a) ayuda a mejorar los lazos intrapersonales dentro del aula de clase; b) permite que el docente reconozca los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes; c) permite la construcción de conocimiento de manera cooperativa; d) logra un ambiente de armonía en el aula de clase, ya que se mejoran las relaciones comunicativas y sociales entre los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo trae beneficios cognitivos, actitudinales y sociales al afianzar las relaciones positivas y solidarias entre los estudiantes, su espíritu de equipo, el compromiso, el respaldo personal y escolar, la valoración de la diversidad y cohesión, fortalecimiento de autoestima y desarrollo de la capacidad para tomar decisiones y enfrentar las adversidades

y las tensiones, que es otro de los factores preocupantes en la educación actual sobre todo en los adolescentes.

Es conveniente que los docentes apliquen en su quehacer pedagógico el aprendizaje cooperativo y dejen de lado el trabajo competitivo e individualista, ya que según los estudios realizados por Johnson y Johnson, la cooperación en el aula de clase conduce a los estudiantes a lograr no solo un mayor desempeño académico por alcanzar los objetivos, sino también, a fortalecer su parte conductual y socio afectiva, la vivencia de valores, la ayuda mutua, la responsabilidad conjunta, la empatía, la tolerancia hacia la diversidad e intenta consolidar una comunidad justa tanto en la institución escolar como en su entorno circundante; por lo tanto, los objetivos que guardan más relevancia para el trabajo cooperativo son los de carácter actitudinal referidos a las conductas interpersonales y grupales, ya que, los estudiantes deben aprender a cooperar unos con otros para cumplir con las metas propuestas y mejorar sus prácticas sociales y académicas.

Desde esta teoría, el docente será un mediador del aprendizaje, un orientador de la cultura social y un arquitecto del conocimiento. Como artífice de situaciones significativas de aprendizaje, el docente ha de considerar la promoción del trabajo grupal para establecer mejores relaciones de aprendizaje para tener alumnos más motivados que aprendan habilidades sociales, efectivas como es el saber convivir desde la autonomía y su propio desarrollo del aprendizaje. El maestro, puede y debería ser el gran catalizador frente a los riesgos de fracaso escolar y deserción del sistema educativo.

El papel del mediador es vital para el desarrollo integral del estudiante. Según Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2010. p. 87) “La función del docente es engranar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad”

Con relación a este fundamental aspecto, es decir, el papel del maestro en la formación de los estudiantes, la *Fundación Empresa Privada Compartir*, en su estudio sobre la calidad de la educación en Colombia, “Tras la Excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos” (2013), sostiene que la educación de los maestros sí está relacionada con el aprendizaje de los estudiantes, de lo que se desprende fácilmente que sin una educación de calidad, Colombia no podrá erradicar la violencia, la intolerancia, la exclusión y, por supuesto, la deserción escolar, fuente de todos estos males. El informe de Compartir precisa que si se lograra reemplazar entre el 5 y el 10% peor de los maestros por otros de calidad promedio, el país obtendría puntajes PISA comparables a Canadá y Finlandia, refiriéndose solo al desarrollo de competencias básicas.

Desde este punto de vista y a partir de la concepción sociocultural del lenguaje derivada de la tesis de Vygotsky, según la cual el lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción lingüística en uso contextualizado entre hablantes, como motor del proceso de aprendizaje entre hablantes, la escritura es un proceso de construcción eminentemente social y si es colaborativa en el aula, en palabras

de Cassany (1999), promueve la colaboración y el trabajo grupal, porque se establecen mejores relaciones con los demás alumnos quienes aprenden significativamente, se sienten más motivados, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales y competencias comunicativas a través de la charla entre pares. Las relaciones que se llegan a establecer entre maestros y estudiantes, por ejemplo, permiten que se produzca un aprendizaje efectivo, en el que el aprendiz, el estudiante, se apoya en un experto, el maestro, quien se muestra como mediador y guía en el desarrollo cognitivo del estudiante. Algunas situaciones de colaboración que pueden crear un trabajo de composición como la revisión de borradores y la búsqueda de ideas cumplen esta característica, ya que distribuyen roles complementarios entre los miembros de un equipo de composición.

Sin embargo, a pesar de todas estas bondades, reconocidas y exaltadas por todos los maestros, las desigualdades de formación persisten y la calidad de la educación en Colombia ha sido puesta en tela de juicio a partir de los resultados de las pruebas PISA del 2012^{30*} Los resultados de Colombia en lectura no son los mejores, casi la mitad de los estudiantes no alcanza el nivel 2, lo que significa que estos no tienen las habilidades básicas de lectura que les permiten participar de manera productiva en la sociedad moderna; no están preparados para enfrentar los retos de la vida adulta; en pocas palabras, el sistema escolar los está excluyendo de la participación activa en la sociedad.

Aquí, cabe entonces las preguntas de investigación que guiaron el estudio sobre trabajo cooperativo en las aulas:

¿Qué concepto sobre trabajo cooperativo tienen los maestros de lengua castellana y sus estudiantes?

¿Qué tipo de actividades plantean los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula?

¿Cuáles actividades de trabajo cooperativo plantean los maestros de lengua castellana en el aula para la escritura?

La razón de este estudio obedece a que las prácticas docentes de los estudiantes de licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana de la Universidad Industrial de Santander, se realizan en una institución pública de altos índices de deserción escolar. La investigación plantea entonces, la siguiente pregunta: *¿Qué prácticas de trabajo cooperativo para la escritura se llevan a cabo en las clases de lengua castellana, del grado sexto, de una institución educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander?*

Por tanto, el objetivo de este trabajo es determinar las prácticas de trabajo cooperativo para

* PISA: Programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico), se realiza cada 3 años. Se evalúan competencias en lectura, matemáticas y ciencias. En cada ciclo se hace énfasis en una de estas áreas.

la escritura que se llevan a cabo en las clases de lengua castellana, del grado sexto, de una institución educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

Al tener en claro las prácticas de aprendizaje cooperativo, se está brindando un espacio de aprendizaje y enseñanza para los nuevos maestros de lengua castellana, de orden social, integrador, forjadores del cambio, de propuestas de enseñanza inclusivas que borren las líneas divisorias que señalan la desigualdad y falta de equidad social. Es decir, se espera formular propuestas de trabajo para la misma institución intervenida, como proyecto coadyuvador en estas especiales circunstancias, de incidencia en el problema del fortalecimiento del nivel académico de la institución y de retención estudiantil.

Es un nuevo perfil de formación del maestro de lectura y escritura, humano y capacitado profesionalmente, desde la didáctica para romper brechas evidentes. El 21% de los estudiantes de los colegios oficiales urbanos y el 38% de los alumnos de los rurales no demuestran los desempeños mínimos de esta área frente a un 11% en los privados. En los niveles satisfactorio y avanzado, las proporciones son 19% urbanos, 10% rurales y 46% privado. Esto confirma la existencia de una problemática estructural del sistema educativo nacional e implica importantes retos para los próximos años para avanzar hacia el mejoramiento de la calidad en un contexto de mayor equidad. (Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11°. p. 10).

En este punto, Michèle Petit (1999) afirma que a través de la lectura, los jóvenes deben encontrarse mejor equipados para resistir la cantidad de procesos de marginación. Esta autora señala que la lectura los debe ayudar a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a pensar en estos tiempos en que escasea el pensamiento; también agrega que la lectura de libros puede ayudar al joven a ser un poco más sujeto de su propia vida. Lectura y escritura, posibilidad indudable de formación en pensamiento crítico, clave de una ciudadanía activa; porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también porque abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se puede pensar otras formas de lo posible (PETIT, 1999. p. 26-27).

Metodología

Con un enfoque cualitativo y diseño metodológico etnográfico, durante el desarrollo de la investigación se aplicaron técnicas como la *entrevista abierta semiestructurada* y el *grupo focal* con el fin de recolectar datos concretos sobre los conceptos sobre trabajo cooperativo que tenían los maestros de lengua castellana y sus estudiantes; y la *observación no participante*, cuyo propósito fue la obtención de datos acerca del tipo de actividades en general que plantean los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula de clase y las actividades de trabajo cooperativo que utilizan ellos mismos para la producción textual. Asimismo, la recolección de los datos durante la investigación se realizó con la guía de la entrevista, grabación de voz, el diario de campo y la tabla de chequeo.

Análisis de las concepciones en docentes y estudiantes sobre trabajo cooperativo

La guía de la entrevista fue aplicada de forma escrita a dos docentes del área de Lengua Castellana de la Institución educativa en convenio para la práctica docente de la

Universidad Industrial de Santander. Nueve preguntas abiertas indagaron acerca de las concepciones sobre aprendizaje cooperativo. El análisis arrojó lo que sigue.

Criterios de Valoración

Para la valoración de las respuestas a las cuestiones planteadas a los docentes de la institución educativa, se realizó un análisis de tipo cualitativo. Para ello, se clasificaron las respuestas por categorías asociadas a concepciones generales que guardan alguna relación entre ellas. La categorización de las respuestas a cada una de las cuestiones se realizó sobre la base del análisis de las respuestas dadas por los docentes al cuestionario y de acuerdo a los investigadores. A continuación, se presenta una interpretación acerca de las nociones más comunes y se intenta comprender el enfoque que los maestros dan al aprendizaje cooperativo tomando como referencia lo estipulado en el marco teórico.

En la tabla 1 se hace una relación de las cuestiones planeadas, junto con los criterios de categorización por cada una de las respuestas que fueron realizadas a posteriori, después de ver las respuestas a los docentes. En este sentido, las preguntas 1, 4, 5, 6, 8 permitirá abordar las concepciones del maestro sobre aprendizaje cooperativo; la pregunta 2 indaga sobre las estrategias; y las preguntas 3, 7 y 9 analizan cómo evalúan los maestros.

Para comprender el análisis, es importante tener en cuenta la lectura de los códigos que se hallan en las categorías y el descriptor:

E (entrevista)

E# (número de entrevistado)

Obj (objetivo)

Obj2 (objetivo de la investigación número 2)

Tabla1. Criterios de categorización con respecto a las concepciones de docentes sobre aprendizaje cooperativo.

PREGUNTA	CRITERIO DE CATEGORIZACIÓN	DESCRIPTOR
1. Desde el modelo pedagógico institucional. ¿Qué es aprender?	E1-obj2: Proceso. Adquisición de habilidades.	E1-obj2: “Es un proceso a través de los cuales los estudiantes adquieren y aplican las habilidades necesarias para convertir toda la información que le llega en conocimiento”.
2. ¿Qué estrategias, desde este enfoque, emplea usted para que sus estudiantes aprendan?	E4-obj2: Organizadores mentales. Escritura. Lectura.	E4-obj2: “Desde lo cognitivo, las estrategias serían proyectos de aula, talleres, elaboración de mapas mentales, comprensión de lectura”.
3. ¿Cómo reconoce usted que un estudiante aprende o aprendió algo nuevo?	E1-obj2: La producción escrita. Resolver problemas.	E1-obj2: “Desde la producción el estudiante debe ser capaz de elaborar, de crear textos de acuerdo a las características que cada uno tiene”. E3-obj2: “lo pone a disposición en donde la vida lo requiere y sirve para resolver problemas, para disfrutar y para cooperar en la sociedad”.

<p>4. ¿Qué diferencia hay entre trabajo en grupo y trabajo en equipo?</p>	<p>E1-obj2: Trabajo en Equipo: Objetivo en común. Comunicación</p> <p>E3-obj2: T. en grupo: Responsabilidad individual.</p>	<p>E1-obj2: “El trabajo en equipo tiene un objetivo en común, la meta es compartida y requiere de diferentes procesos como la comunicación”.</p> <p>E3-obj2: “nadie depende de nadie, puede ser ocasional, todos se reúnen, se le coloca una instrucción y la cumple”.</p>
<p>5. ¿Cuándo se emplea uno y otro? ¿Por qué?</p>	<p>E1-obj2: Trabajos de investigación.</p> <p>E4-obj2: Recreación.</p>	<p>E1-obj2: “Se emplean en los trabajos de investigación, pues cada uno aporta de lo suyo y entonces llegar a la meta final que ellos tienen”.</p> <p>E4-obj2: “el trabajo en grupo cuando es mas de cosas como recreativas y que no requieren tanto de aprendizaje”.</p>
<p>6. ¿Cuál es la diferencia entre trabajo cooperativo y trabajo colaborativo?</p>	<p>E1-obj2: T. cooperativo: Interviene el docente.</p> <p>T. colaborativo: Responsabilidad individual.</p>	<p>E1-obj2: “un aspecto importante que interviene el docente, el docente es quien orienta las diferentes actividades”.</p> <p>E4-obj2: “y me parece que el colaborativo son ellos más solos, son gestores de su propio aprendizaje”.</p>
<p>7. ¿Cómo evalúa usted el trabajo en grupo o en equipo?</p>	<p>E2-obj2: Rejillas Autoevaluación Coevaluación Nota individual</p>	<p>E2-obj2: “les damos rejillas a los estudiantes, en las rejillas se muestran qué es lo que se va a evaluar en cada periodo” “se hacen autoevaluación, coevaluación”</p> <p>E4-obj2: “pero también miraría la nota individual, cómo fue la participación activa”.</p>
<p>8. ¿Qué ventajas tiene trabajar cooperativamente?</p>	<p>E1-obj2: Interacción. Fortalece la competencia comunicativa. Resolver problemas.</p>	<p>E1-obj2: “Promueve la relación entre los estudiantes, la interacción que se da entre ellos”.</p> <p>E4-obj2: “Se desarrollan las competencias comunicativas y aprenden a solucionar conflictos”.</p>
<p>9. ¿Qué habilidades cooperativas desarrolla usted con sus estudiantes?</p>	<p>E1-obj2: Desarrollo de habilidades sociales. Habilidades comunicativas. Habilidad de resolver problemas.</p>	<p>E4-obj2: “Habilidades sociales, habilidades comunicativas, el manejo de conflictos, la escucha”.</p> <p>E3-obj2: “Habilidades comunicativas, habilidades para resolver problemas, habilidad de crear, cuando crean textos literarios, obras de teatro”.</p>

Participantes

En esta indagación participaron seis docentes del área de Lengua Castellana de dos instituciones oficiales de educación básica y media.

Análisis y resultados

Considerando lo estipulado en la metodología se realizó el análisis cualitativo de las concepciones de maestros sobre aprendizaje cooperativo.

Aprender como un proceso para la adquisición de habilidades

En relación con el primer grupo de preguntas, los docentes resolvieron este interrogante desde varias posturas; pocos atendiendo al enfoque de la institución y otros desde su propio punto de vista; lo que evidenció que para ellos el concepto de aprender es un proceso de pensamiento donde los estudiantes adquieren habilidades e información, se apropian y aplican el conocimiento en situaciones problemas o en la realidad. Sin embargo, más que habilidades, para Piaget (1964) aprender requiere de unos procesos cognitivos como el desequilibrio, la asimilación y acomodación de la nueva información que es registrada en su estructura mental a partir de la vivencia con medio que le rodea, lo que tiene como consecuencia el aprendizaje de la nueva experiencia; más aún, causa curiosidad que es el propio maestro quien en ningún momento de la entrevista reconoce su propio papel en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; aún siendo maestros titulados, olvidamos que aprender va mediado por la participación de alguien en el proceso de aprendizaje.

Quizás desde aquí, para el maestro, trabajo en grupo y en equipo es igual y lo emplean sin discriminación alguna. Según los docentes, en el trabajo en grupo hay una responsabilidad individual que requiere de menor esfuerzo para llegar a la meta y que es utilizado para actividades recreativas donde no exige actividades de conocimientos; en el trabajo en equipo los integrantes deben poseer un conocimiento que sea común entre ellos, hay una dependencia entre todos, se presenta una responsabilidad individual y colectiva, se evidencia el liderazgo y los roles entre ellos. Caso muy similar, sucede con la diferenciación para el aula, del trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo.

De otra parte, se encontró que los docentes tienen nociones precisas sobre las ventajas que trae trabajar de manera cooperativa al expresar que desarrolla competencias comunicativas, el pensamiento crítico, las competencias sociales, la autonomía, el sentido de la responsabilidad, aprenden a solucionar conflictos, potencia la autoestima, aprende a escuchar, criticar y valorar la opinión.

Se aprende leyendo, escribiendo y elaborando mapas mentales

En cuanto las estrategias empleadas para el desarrollo del trabajo cooperativo, los docentes mencionaron el taller, los mapas mentales, los proyectos de aula, entre otras; pero estas son utilizadas como una vía para que los estudiantes logren aprender los contenidos programados para el área, mas no como herramienta de vínculos sociales que favorezca la interacción entre los estudiantes y efectivamente promueva el aprendizaje significativo.

Indudablemente, no se es consciente de que, por ejemplo, los organizadores previos son una estrategia que sirve de puente entre lo que el aprendiz sabe y lo que debe saber con el

propósito de que el nuevo conocimiento pueda ser aprendido de una manera significativa y se puedan usar para “reactivar” significados con el fin de posibilitar el aprendizaje significativo, actuando de manera positiva y eficiente en la estructura cognitiva del individuo.

Por consiguiente, es de importancia mencionar que la forma cómo trabajan estas estrategias no es pertinente para la experiencia de aprendizaje, ni se evidencia el trabajo cooperativo en ellas, ya que se limita a sencillamente trabajar en grupo con el objetivo de obtener una buena calificación que en su mayoría se asigna de manera individual.

Se evalúa con la producción escrita y análisis de problemas

Lo hallado en el tercer grupo de preguntas tiene relación con que los docentes no establecen de manera directa, clara y coherente la forma de verificar que los estudiantes están aprendiendo. Las respuestas obtenidas fueron limitadas, ya que los maestros expresan que logran comprobar el aprendizaje de un estudiante cuando ellos son capaces de poner en práctica el conocimiento en una situación de la vida cotidiana, pero no exponen a profundidad cómo se evidencia esa práctica desde el área de Lengua Castellana en la resolución de conflictos.

Análisis de los diarios de campo

Criterios de valoración

Los diarios de campo se realizaron a partir de la observación no participante, durante ocho semanas, con cuatro grados sextos de una Institución Educativa en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander. El propósito de esta observación fue determinar el tipo de actividades que planteaban los maestros de lengua castellana para la escritura en el aula de clase.

Tabla N. 2 Estrategias de escritura empleadas por los docentes

CATEGORÍA	ESTRATEGIAS	DESCRIPTOR
Actividades de escritura	<p>Desarrollar guía Transcripción de un texto completo al cuaderno Inventar un nuevo final al texto Terminar transcripción de la guía: “Técnicas de estudio: El resumen” en el cuaderno.</p>	<p>DC: Los estudiantes solo escribieron de dos a tres renglones</p> <p>DC: La docente le dice a los estudiantes el nuevo tema a trabajar: La sílaba y uno de ellos responde: <i>profe yo ya le tengo</i>. La docente asombrada pregunta por qué y los demás estudiantes dicen <i>porque es repitente y es la misma guía del año anterior</i>.</p>
Actividades ortográficas	<p>Realización taller de ortografía Ordenar palabras Separar correctamente las palabras en sílabas. Separar las palabras de acuerdo a las ilustraciones.</p>	<p>DC: La docente explica a los estudiantes cómo deben hacer la separación de sílabas y les dice: <i>deben memorizar las vocales abiertas y cerradas</i>.</p> <p>DC: La docente al dar la explicación del tema vuelve a repetir lo mismo que está en la guía, no ejemplifica e indaga a los estudiantes textualmente.</p>
Actividades gramaticales	<p>Determinar el número de sílabas que contienen las palabras clasificándolas en una tabla Escribir ejemplos de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas. Leer el texto y subrayar cada oración. Relacionar las dos columnas escribiendo en la línea la letra que corresponde. Señalar el sujeto, el predicado, el núcleo del sujeto, y en núcleo del predicado en las oraciones. Escribir ejemplos de oraciones según su significado. Lectura silenciosa de la guía Ordenar el listado de palabras alfabéticamente y escribirlo en el cuaderno Averiguar el significado de cada palabra en el diccionario y copiarlo en el cuaderno.</p>	<p>No se presentan lecturas interesantes que atrapen al alumno y lo hagan resolver los ejercicios en las guías; al contrario, la mayoría son fragmentos de historias, adaptaciones y frases sueltas que no tienen ninguna relación con la realidad inmediata de los estudiantes.</p>

<p>Actividades de trabajo cooperativo</p>	<p>Formar grupos de cinco estudiantes Docente explica los roles de trabajo Lluvia de ideas Revisar los apuntes para que corrijan la conjugación de verbos realizada. Designen a un compañero para que pase al tablero a conjugar el verbo respectivo.</p>	<p>El docente pide que le entreguen los trabajos y se lleva la sorpresa que algunos grupos no entregaron porque no realizaron las actividades ya que todos los integrantes hablaban al tiempo, se gritaban unos a otros, no escuchaban las ideas, no había organización, los estudiantes que desempeñaban los roles no cumplieron con su función, algunos grupos quedaron con menos integrantes ya que se peleaban y retiraban del grupo, terminando algunos trabajando solos.</p> <p>DC: El docente realiza un ejemplo de los ejercicios y para ello le pide a un estudiante que pase al tablero para que copie un listado de palabras que le va dictando cada uno de los compañeros que quieran participar en la actividad.</p>
---	---	--

No obstante, y muy a pesar de un aparente reconocimiento sobre el trabajo cooperativo y sus bondades, en la práctica, nada de esto se lleva a cabo. Las actividades observadas se limitan a la transcripción de una guía al cuaderno y de manera individual inhibiendo al estudiante en su naturaleza de dialogar e interactuar con sus pares y obstaculizando así el desarrollo de sus diferentes procesos tanto lectores como escritores.

Análisis de la lista de chequeo – Estrategias cooperativas para la producción textual

Criterios de valoración

Se diseñó una lista de chequeo con base en las etapas del proceso de escritura: pre-escritura, planeación, escritura, revisión y post-escritura. De otra parte, la rejilla también contenía las estrategias para el trabajo cooperativo de acuerdo con lo descrito por Johnson y Johnson. A partir de la observación no participante, se asistió a las clases de los profesores y se procedió a identificar las estrategias.

Análisis y resultados

En líneas generales, no hay producción textual en el aula. Y aquí cabe aclarar que hay actividades de escritura mecánica, pero no competencia textual de producción de sentido que involucre además procesos de pensamiento crítico. Se privilegian aún los contenidos gramaticales, es decir conceptuales

Discusión y hallazgos

CON RELACIÓN AL CONCEPTO DE TRABAJO COOPERATIVO

Cuando hablamos de aprendizaje mediado por los otros, o bien de aprendizaje grupal nos referimos ante todo a un grupo que aprende. De acuerdo a Schmuck¹⁴² un grupo puede definirse como: “Una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca”. Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, prácticas sociales, etc.

Para los docentes entrevistados “El trabajo en grupo se organiza teniendo en cuenta el

número de integrantes, quienes se reúnen para desarrollar un temario y luego sustentarlo durante la exposición o plenaria” y “El trabajo en equipo requiere que cada integrante de su mejor talento para lograr la eficiencia y la claridad del proceso investigativo” y para los estudiantes, el trabajo en grupo tiene estrecha relación con el trabajo en equipo, pues tienen la concepción que en ambos tipos de grupos es trabajar juntos.

Una de las dificultades presentadas en las respuestas de los docentes y estudiantes en la aplicación de los instrumentos: entrevista y grupo focal, es el desconocimiento tanto de profesores como de estudiantes, respecto a cómo trabajar de manera cooperativa, puesto que no todas las actividades que se realizan en grupo o en equipo implican cooperación. Con frecuencia, la realización de trabajo en equipo no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los participantes y donde la banalidad de la tarea misma conduce simplemente a la copia literal y fragmentada de información poco comprensible. Pero cabe resaltar que los estudiantes reconocen que hay unas responsabilidades que se deben afrontar tanto individual como grupal, en cambio para los docentes siempre la responsabilidad se da de manera individual, el docente no reconoce el trabajo del otro compañero que le está ayudando aprender, siempre lo centra sobre el individuo.

El trabajo en equipo cooperativo tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los participantes, así como las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos. Los docentes manifiestan conocer los efectos positivos o ventajas que se obtienen cuando se trabaja cooperativamente, sin embargo, en la práctica no se ve.

CON RELACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA Y DE TRABAJO COOPERATIVO PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Para los docentes de la institución en cuestión, las actividades que ellos proponen son dinámicas de grupo, sociodramas, trabajo por binas, exposiciones individuales y grupales. Desde la observación realizada en el aula de clase se puede decir que los maestros no tienen una idea clara de las estrategias para el trabajo cooperativo; estas estrategias son conocidas quizás en teoría y no llevadas a la práctica, ya que el trabajo en el aula es todo lo contrario a lo expresado en la entrevista. Los estudiantes se dedican a la transcripción y desarrollo de guías y talleres de manera individual.

Los docentes aseguran que usan estrategias más prácticas que teóricas; que aplican un 90% de práctica y un 10% de teoría. Pero en la acción pedagógica en el aula, los estudiantes solo trabajan de manera individual y no se les permite ninguna interacción con los demás compañeros. Para la autora Frida Díaz (1999. p. 118), la institución educativa prioriza en la práctica una enseñanza transmisiva centrada en la apropiación de herramientas cognitivas de bajo nivel y en interacciones poco colaborativas. En los diferentes estudios se ha encontrado que se prioriza un trabajo individualista; la evidencia revela que las sesiones de clase están estructuradas de manera cooperativa de un 7 a un 20%.

Al indagar a los profesores por el proceso escritor, hacen bastante énfasis en desarrollo de pruebas escritas, los ejercicios de aula, la sustentación en el tablero, la ejecución del cuaderno y la producción de textos coherentes y estructurados. Sin embargo, en el

momento de la ejecución los estudiantes no tienen oportunidad de escribir ni producir sus propios textos ya que se limitan a la transcripción y resolución de guías diseñadas por los docentes limitando así el proceso escritor.

Para Cassany (1999: 146-167) “estamos hechos de palabras”, pero la acción de escribir no es simplemente sentarse y plasmar lo que se piensa, sino que requiere de un ejercicio más complejo, se debe tener en cuenta la intención con lo que se hace; para ello, el contexto juega un papel decisivo, ya que se debe lograr que las palabras signifiquen lo que se desea que signifiquen, por ende, el aprendiz debe poseer un conocimiento enciclopédico, esto no refiere a utilizar palabras raras, largas o difícil de leer y comprender, sino más bien a la sencillez con la que sea hecho el escrito y así mejor reacción tendrá en el lector.

Algo que manifiestan importante los docentes para comprobar si los estudiantes aprenden, es la calidad y eficiencia en las evaluaciones escritas. Según Johnson y Johnson (1999. p. 154), para *Evaluar la calidad y la cantidad de lo aprendido por los alumnos*, se deben tomar pruebas y calificar las composiciones y las presentaciones de los alumnos. Se debe evaluar el aprendizaje de los miembros del grupo con un criterio sistemático, para que el aprendizaje cooperativo resulte exitoso. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo proporciona un terreno en el que puede desarrollarse una evaluación basada en el desempeño (pidiendo a los alumnos que demuestren lo que pueden hacer al desarrollar un procedimiento o una habilidad), el análisis auténtico (pidiendo a los alumnos que demuestren el procedimiento o la habilidad deseados en un contexto real) y el aprendizaje de la calidad total (la mejora continua del proceso por el cual los alumnos ayudan a sus compañeros a aprender). Se puede usar una amplia variedad de formas de evaluación y se puede involucrar a los estudiantes directamente en la evaluación del nivel de aprendizaje de sus compañeros y en la solución inmediata para mejorar el aprendizaje de todos los integrantes del grupo.

Podemos observar que los docentes no conocen, no aplican y no trabajan cooperativamente, ya que sus respuestas no aluden al trabajo cooperativo; sin embargo para que un docente llegue a poner en práctica el aprendizaje cooperativo, primero debe documentarse bien y comprender qué es y cómo se pone en práctica el aprendizaje cooperativo. Por esto es que en una de las clases observadas no se obtuvieron los resultados esperados, al contrario los estudiantes se golpearon, se aburrieron y la gran mayoría terminaron trabajando solos y no se pudo desarrollar la actividad propuesta por el docente debido a que no estaba estructurada de manera cooperativa.

Es conveniente que el docente implemente en su quehacer pedagógico el aprendizaje cooperativo y deje de lado el trabajo competitivo e individualista, ya que según los resultados obtenidos por los autores D. W. Johnson y R. Johnson, la cooperación en el aula de clase presenta las siguientes ventajas: esfuerzo por parte de los estudiantes en lograr un buen desempeño, mejoramiento en las relaciones positivas entre los alumnos y un fortalecimiento del yo y el papel del estudiante dentro de una sociedad.

Este es pues el panorama, solo una muestra, una institución educativa donde la universidad y los nuevos maestros podrán de alguna forma incidir en las prácticas de los maestros para

lograr el cambio tal vez en el barrio, en alguna comunidad; pero ¿qué pasa con el 100% de los maestros que aún no han pensado cómo salvar a tantos jóvenes que día a día deciden dejar las aulas de clase?

Referencias bibliográficas

- Arceo Barriga Díaz, Frida y Rojas Hernández, Gerardo. (2010). Estrategias Docente para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructiva. México: Mc Grau Hill.
- Ausubel, David. (1982). Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. México: Trillas.
- Baquero, Ricardo. (1997). Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Argentina: Aique, .
- Camelo, A; García, N y Merchán, S. (2008). Estrategias de enseñanza del aprendizaje Cooperativo en Educación Superior. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Cassany, Daniel. (1999). Construir la Escritura. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. (1995). La Cocina de la Escritura. Barcelona: Anagrama.
- Crook, Charles. (1998). Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. Madrid: Moratas.
- Estado de avance de los objetivos de desarrollo del milenio. deserción escolar. Recuperado de: http://www.pnud.org.co/2012/odm2012/odm_bucaramanga.pdf
- Jhonson, David W; Johnson, Roger T y Johnson, Edythe. (1999). El aprendizaje Cooperativo en el aula: Buenos Aires: Paidós
- Jhonson, David W; Johnson, Roger T y Johnson, Edythe. Los Nuevos Círculos del Aprendizaje: la cooperación en el aula y al escuela. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, Jean. (1964). Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral, S.A.
- Serafini, María Teresa. (1994). Cómo se Escribe. Barcelona: Paidós.

La Expedición Currículo, de Maestros para Maestros. Ciudad de Medellín (pp.406-414)

Juan Diego Cardona Restrepo, juand.cardona@medellin.gov.co
María Patricia Quintero Gómez, mariap.quintero@medellin.gov.co
Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, leidy.vasquez@medellin.gov.co
Secretaría de Educación de Medellín, Colombia

Resumen

A manera de introducción plantaremos la propuesta de Ciudad que aborda el reto de incorporar como factor primordial la producción intelectual, pedagógica, didáctica y disciplinar del maestro, con miras a mejorar sus prácticas educativas, diseñar propuestas didácticas innovadoras, formar y evaluar en competencias y, finalmente, transformar los ambientes de aprendizaje.

Esta propuesta hace parte del proceso de modernización que adelanta la Subsecretaría de Calidad de la ciudad, y que en la línea dos del Decálogo de Calidad contempla en la propuesta pedagógica el “Desarrollo de contenidos y plan de estudios” como posibilidad para construir un modelo pedagógico de Ciudad a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI); en este sentido, el diseño del plan de estudio base posibilita orientar la gestión curricular en las Instituciones Educativas del Municipio, siendo fundamental el acompañamiento de maestros y maestras que, en forma consensuada y participativa, transformen sus propias experiencias.

El Programa Gestión Curricular se ha propuesto como acciones: construir nuevos sentidos educativos y formativos, pasar de la gestión escolar a la gestión en el aula, revisar y ajustar los planes de área; para ello el método implementado fue la *Expedición Currículo: de Maestros para Maestros. Ciudad de Medellín*, a través del cual se pretende unificar criterios y marcos de referencia en cuanto al qué y para qué enseñar en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales, conforme a las Normas Técnicas Curriculares Colombianas.

Como resultado del proceso se ha concretado la revisión de estándares y lineamientos curriculares, formulación de competencias, indicadores de desempeño, preguntas o problemas de indagación, definición de currículo inclusivo, sistematización de experiencias y articulación con proyectos pedagógicos obligatorios.

Queda para la discusión que las Instituciones Educativas, desde los mecanismos de participación del gobierno escolar, puedan generar reflexiones en torno a los planes de área para la ciudad, y de esta forma transformar su currículo, prácticas pedagógicas y realidades sociales, de acuerdo con las necesidades de cada comunidad.

Palabras clave: Calidad, currículo, competencias, pedagogía y didáctica.

Introducción

Pensar el currículo en el ámbito ampliado de una ciudad, necesariamente nos remite a la idea de poner en acción una serie de prácticas para visibilizar un conjunto de conocimientos reconocidos como fundamentales en el ámbito cultural e histórico y que necesariamente determinan maneras de habitar el mundo, conceptualizaciones alrededor de lo que significan las prácticas educativas y pedagógicas en el contexto de una región que se piensa como una Ciudad Escuela.

En este orden de ideas, la Secretaría de Educación de Medellín asume el reto propuesto por el proceso de modernización del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y desde la Subsecretaría de Calidad en la Unidad de Seguimiento y Evaluación para el mejoramiento, ha venido pensando para el componente pedagógico situado la línea dos del Decálogo de Calidad de la ciudad de Medellín, denominado “*Desarrollo de contenidos y plan de estudios*”. Lo anterior tiene como finalidad consolidar unos diseños de planes correspondientes a las 11 áreas obligatorias y fundamentales del sistema educativo colombiano, que sirvan de base para la orientación de la gestión curricular en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín; así las cosas, en este proceso se hace fundamental la participación de los maestros y maestras, como generadores de un saber escolar, quienes desde sus experiencias directas en las aulas de clase son los encargados de evaluar y validar esta propuesta participativa, de forma tal que se consolide el proceso y se transformen finalmente las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje en el orden una interacción dialógica entre teoría curricular y prácticas situadas.

En este orden de ideas, es pertinente relacionar que existen acontecimientos que sirven de antecedentes para la consolidación de esta propuesta que la ciudad viene implementando desde la segunda mitad del 2013, denominada *Expedición currículo, de maestros para maestros*. El más importante de ellos nos remite al año 2009, cuando la Unidad de Supervisión Educativa, dependencia de la Dirección para la Prestación del Servicio Educativo, inicia un proceso regular de inspección, vigilancia y control para verificar el componente del Proyecto Educativo Institucional (PEI) denominado Gestión Académica; dicho proceso se focalizó especialmente en los aspectos relacionados con el Plan de Estudios en la Educación Regular. Estas visitas tenían como propósito establecer un

diagnóstico de ciudad que permitiera reconocer el estado de la cuestión y el cumplimiento de la normativa vigente, además de servir como elemento de evaluación externa para que en las instituciones educativas se formularan las acciones de mejoramiento continuo pertinentes al caso.

Los propósitos anteriores se materializaron en la realización de cuatro estudios correspondientes a los años 2009, 2010 y 2011 que demandaron la aplicación de instrumentos (in situ) que incluían los siguientes elementos:

- d) Actos administrativos aprobación y adopción de plan de estudios.
- e) Áreas obligatorias y fundamentales.
- f) Contenidos del plan de estudios.
- g) Formato del plan de área.
- h) Estándares de competencias y lineamientos curriculares.
- i) Plan de estudios de preescolar: *dimensiones del desarrollo*.
- j) Proyectos de enseñanza obligatoria.
- k) Formato de los proyectos pedagógicos.

A partir de los datos obtenidos en los cuatro estudios se procedió con el análisis y la triangulación de la información, lo que permitió plantear algunas conclusiones y recomendaciones.

En primer lugar, fue recurrente que algunas Instituciones Educativas demostraran debilidades en relación con el cumplimiento de las directrices en cuanto a la construcción del plan de estudios. En este sentido, se encontró que dichas instituciones no habían formalizado ni legalizado el plan de estudios mediante los actos administrativos de aprobación y adopción contemplados en la normatividad educativa vigente. Por otro lado, se halló que la estructura de algunas áreas obligatorias y fundamentales, así como su implementación en las aulas de clase mantiene la misma estructura correspondiente con el periodo anterior a la promulgación de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). Por ejemplo, el hecho de considerar que a las ciencias naturales en la educación básica le compete la enseñanza de la biología, mientras que la química y la física están reservadas para la educación media.

Así mismo, se encontró que dentro de la política de algunas instituciones educativas no se regulan adecuadamente los procedimientos administrativos y logísticos y, por ende, falta

que se unifiquen criterios y se compartan pautas entre todos sus integrantes; esto se evidencia en el hecho de que en muchos colegios no se siga un modelo para la elaboración de los planes de área ni de los proyectos obligatorios, y estos, por tanto, queden supeditados a las acciones individuales de los maestros encargados del área y no al colectivo, como corresponde a un proceso de construcción dialógica. En este orden de ideas, los proyectos obligatorios distintos a los enunciados en la Ley General de Educación, se ejecutan y desarrollan con menos frecuencia, pues en muchos casos los directivos y docentes desconocen la existencia de normas que exigen la inclusión de otros temas de enseñanza, adicionales a los abordados desde las áreas obligatorias y fundamentales y con las cuales muchas veces no se logra detallar procesos de integración entre los proyectos.

También fue significativo el hecho de que las instituciones educativas normalizaran la enseñanza obligatoria sin tener en cuenta las diferencias psico-biológicas de los estudiantes con necesidades educativas especiales; esto se evidenció al examinar los planes de área y no encontrar indicios de las flexibilizaciones curriculares o los ajustes razonables para atender a estas poblaciones incluidas desde hace ya varios años en la aulas regulares.

En segundo lugar, fue importante presentar algunas orientaciones y sugerencias derivadas de los hallazgos de cada uno de los cuatro estudios y de las normas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, a partir de los cuales se sustenta el proceso de *Expedición Currículo, de maestros para maestros*. En este sentido, consideramos que el plan de área, concebido como un documento referencial que orienta los procesos de enseñanza y por ende, refleja los conocimientos y habilidades que un educando debe adquirir tras el paso por el sistema escolar, debe contener unos elementos básicos compartidos por todas las instituciones educativas, de manera que se garantice que independiente del modelo pedagógico, la situación contextual o el tipo de alumnos que se atiende, todos los educandos medellinenses tengan la misma oportunidad de acceder a una formación integral y de calidad, con el potencial de alcanzar los mismos logros y obtener los mismos aprendizajes que cualquier otro alumno del país, de forma tal que se diera línea a uno de los propósitos fundamentales de cualquier Secretaría de Educación: disminución de las brechas y garantía del acceso a la cultura en igualdad de condiciones.

Método

Las dificultades que se presentan con la implementación del plan de estudio en el interior del aula de clase y su relación con la formación y evaluación por competencias de los estudiantes de las instituciones públicas de la ciudad de Medellín, le exige a la Secretaría de Educación considerar una ruta metodológica para abordar esta problemática desde un enfoque cualitativo, que, en un primer momento, exige el acercamiento a los diagnósticos sobre el estado de los planes de área en las instituciones educativas de la ciudad, la revisión documental, una fundamentación teórica en torno a la construcción de planes de área en el contexto de la pedagogía y, finalmente, un trabajo colaborativo en el que se involucra a 40 maestros de la ciudad y a 11 coordinadores de los Laboratorios de enseñanza de las áreas en la construcción de los planes.

Así las cosas, la *Expedición Currículo* se erige como una estrategia para la apropiación y dinamización de los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias de las 11 áreas obligatorias y fundamentales, a saber: 1) Ciencias naturales y educación ambiental. 2) Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3) Educación artística y cultural. 4) Educación ética y valores humanos. 5) Educación física, recreación y deportes. 6) Educación religiosa. 7) Humanidades, lengua castellana e idioma extranjero. 8) Matemáticas. 9) Tecnología e Informática. 10) Ciencias económicas y políticas. 11) Filosofía (las dos últimas correspondientes a la educación media). Lo anterior, les permite a directivos y docentes pensar en la necesidad de generar un nuevo proceso de gestión educativa, con el propósito de transformar de las prácticas y los saberes de las áreas del conocimiento a través de la formación y evaluación por competencias, generales y específicas.

En este orden de ideas, se plantea como objetivo general: Transformar la escuela a través de saberes y prácticas innovadoras en el aula, con intervención y asesoría en gestión institucional, curricular y de aula; y como objetivos específicos: Fortalecer los Consejos Académicos de las Instituciones Educativas del Municipio de Medellín, garantizando la prestación del servicio Educativo con Calidad; y Diseñar las Mallas Curriculares de las diferentes áreas obligatorias del plan de estudio, a través de estrategias participativas de los maestros.

Por otro lado, dicha propuesta se orienta desde los marcos conceptuales aportados por la fundamentación legal del currículo, el plan de estudio, y la orientación a consejos académicos como propuesta innovadora y participativa, que se formaliza a partir de las directrices normativas esbozadas en la legislación colombiana:

6. Constitución Política Nacional de 1991.
7. Ley General de Educación o Ley 115 de 1994.
8. Decreto reglamentario 1860 de 1994.
9. La Resolución 2343 de 1996.
10. La Guía No. 34 de 2008 para el mejoramiento institucional.
11. Los Lineamientos curriculares y los estándares de competencias para las áreas obligatorias y fundamentales.

Para la implementación de la estrategia de *Expedición currículo* se propone como actividad de profundización el acompañamiento a los consejos académicos de las instituciones, a partir de lo cual se caracterizó, sensibilizó, formó y acompañó la construcción del currículo, centrados en el reconocimiento de las realidades institucionales, en aquellos contextos en los que finalmente se hacen relevantes los planes de área productos de dicha Expedición.

En relación con el componente metodológico, la expedición se desarrolló en cuatro fases. La primera de ellas consideró la participación de los expedicionarios en seminarios, rutas de formación en torno a los componentes pedagógicos y curriculares, intercambio de experiencias y construcción de comunidades de aprendizaje. La segunda se centró en el diseño de los planes y un campamento; en esta fase las normas técnicas curriculares, lineamientos y estándares, fueron la herramienta primaria para la enunciación de los factores específicos que describen cada área; factores que delimitan los aspectos pedagógico-didácticos, las competencias a desarrollar en los estudiantes, los contenidos y la lógica disciplinar de las áreas para su organización por grado, y por período. La tercera fase, involucró un proceso de socialización y validación de los planes de área con la totalidad de los maestros representantes al Consejo Académico de las 216 instituciones educativas de la ciudad de Medellín, quienes estuvieron distribuidos en 7 grupos y produjeron reflexiones, evaluaron y validaron los productos académicos. Finalmente la cuarta fase, se refiere a las actividades de edición y publicación de los planes de área, la cual se encuentra en proceso actualmente.

Resultados

La propuesta de *Expedición Currículo* abarcó varios retos que hoy por hoy se constituyen en los aportes más significativos del proceso y se revierten en resultados que consolidan esta propuesta de ciudad como una experiencia tipo en el contexto educativo colombiano, máxime cuando en este momento coyuntural se realiza una revisión nacional de los estándares curriculares de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, que hace urgente la visibilización de propuestas como esta donde se evidencie que es posible una conciliación entre el currículo y la práctica pedagógica.

Así las cosas, las mallas que se elaboraron para cada una de las áreas obligatorias y fundamentales están estructuradas teniendo como base las normas técnicas curriculares de las áreas, de la siguiente forma: se plantea un objetivo para cada grado, desde la integración de las competencias específicas del área; estos objetivos se relacionan directamente con los del ciclo en general, pues al final de este se pretende que el estudiante se acerque a unos aprendizajes específicos correspondientes a dicho ciclo. Desde este objetivo y tomando como base los ejes o pensamiento de los estándares para cada periodo y grado, se presenta la selección de los estándares por cada grado, atendiendo a su coherencia e intentando no repetir algunos procesos que son específicos por grado y periodo. Por último, se establece un diálogo entre los estándares del grado y periodo, con el objetivo del grado y las competencias específicas del área, a partir de la formulación de una pregunta o situación problematizadora por periodo que, al leerse en el contexto de las demás preguntas para el grado y el ciclo, termina convirtiéndose en un elemento generador de las preguntas específicas que luego harán los maestros junto con sus estudiantes y en los contextos del aula; así pues, estas preguntas se articulan con los aprendizajes significativos contemplados en el área y que están expresados en los indicadores de desempeño de cada periodo.

En consonancia con lo anterior, el primero de los resultados generales del proceso, *Construcción de nuevos sentidos educativos y formativos*, le permitió a los maestros participantes en la construcción generar planes de área, no solo dentro de la escuela, sino en las comunidades sociales que las instituciones educativas atienden en el contexto de la ciudad.

El segundo reto, *Pasar de la gestión escolar a la gestión en el aula*, les permitió a los maestros expedicionarios y los participantes en el proceso de socialización y validación, encontrar en los planes de área una posibilidad para el mejoramiento de las prácticas educativas, el diseño de propuestas didácticas innovadoras del conocimiento, la formación y evaluación basada en competencias y la transformación de los diferentes ambientes de aprendizaje.

Y el tercer resultado, *Revisión y ajuste de los planes de área y la apropiación de las mallas curriculares*, es de carácter parcial, pues se encuentra en proceso de seguimiento y le está permitiendo a los maestros de la ciudad acercarse a la revisión del marco de referencia de sus áreas de conocimiento, con miras a la transformación del currículo escolar; así las cosas, en este momento la expedición le está posibilitando a los maestros centrar la atención en el qué enseñar, cómo, por qué y para qué enseñar, y cuestionar el qué y cómo evaluar en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales. Todo esto, estructurado desde referentes nacionales como son: los estándares y lineamientos curriculares, las competencias, los indicadores de desempeño, los enfoques para la enseñanza y el aprendizaje, la definición de los planes especiales de apoyo, y los mecanismos para la articulación de las áreas con los proyectos pedagógicos de enseñanza obligatoria, de forma tal, que la concepción de base que sustenta el currículo de una institución responda a los principios teleológicos de la misma y a la realidad del contexto en el que están inmersas las instituciones educativas.

Discusión

En la actualidad el currículo en Colombia brinda la oportunidad de poner de manifiesto el desarrollo integral de los seres humanos, la construcción del conocimiento y la investigación, a través del plan de estudio como elemento esencial de la gestión curricular de cada institución educativa y que determina los objetivos, los niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración. (MEN, Ley de Educación 115/1994).

En esta misma línea, desde la Secretaría de Educación de Medellín creemos profundamente en que las transformaciones son posibles cuando los maestros están convencidos de su papel activo, cuando reflexionan en torno a su práctica pedagógica, la cuestionan y la reconstruyen desde los contextos que las determinan. Estamos trabajando como reto

fundamental el fortalecimiento de la gestión del aula desde la implementación de prácticas pedagógicas que involucran estrategias de innovación, investigación, participación, tecnologías y responsabilidad social, adoptadas como políticas institucionales en el interior de la escuela y que se reflejen en los resultados de las pruebas externas de nuestros estudiantes, y más allá, en sus actuaciones como nuevos ciudadanos.

Estamos convencidos de que el proceso iniciado por *Expedición Currículo* debe unificar criterios en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín, para constituirse en la estructura guía del componente pedagógico. Desde esta perspectiva, esperamos que desde las diferentes áreas se continúe con la tarea de revisar, ajustar y consolidar la estructuración de las áreas, con base en las normas técnicas curriculares, de forma tal que podamos demarcar los ejes articuladores para la enseñanza de los contenidos y las competencias del conocimiento escolar, indispensables en el mundo real, en la vida misma.

Finalmente, los planes de área, como productos tangibles de esta propuesta pedagógica, comienzan a ser concebidos como documentos referenciales que orientan los procesos de enseñanza y por ende, reflejan los conocimientos y habilidades que un educando debe adquirir tras el paso por el sistema escolar; contienen elementos básicos compartidos por todas las instituciones educativas de la ciudad de Medellín en el plano general, pero necesariamente particulares y traducibles a las realidades diversas de nuestra Ciudad Escuela; pues, poco haríamos por la educación si los mismos planes no garantizaran que son lo suficientemente flexibles para que, independiente del modelo pedagógico, la situación contextual o el tipo de alumnos que se atiende, todos los educandos colombianos tengan la misma oportunidad de acceder a una formación integral que les posibilite seguir interrogando los órdenes mundiales.

La Innovación Didáctica en la Educación Superior Una propuesta de enseñanza desde la propia práctica (pp.416-421)

Patricio Edgar Vera Peñaranda, Patriciovera99@gmail.com
Boliviano
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

Resumen

El contenido de esta ponencia identifica una serie de requisitos para entender la Innovación Didáctica no como un “cliché” sino como un espacio de reflexión y de mejora permanente en la práctica docente. También comparte la experiencia del Programa de Cualificación Docente de la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (UTEPSA) en el afán de ser innovadores a través de las Metodologías Activas, las Técnicas Participativas y la TICs en educación.

Palabras clave: Didáctica, reflexión, docente.

Introducción

La Innovación Didáctica es un tema recurrente, en seminarios congresos y en publicaciones, ya que se ha reconocido como una condicionante importante en la práctica docente; la presente ponencia aborda este tópico desde la experiencia que está realizando la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (Bolivia) con su programa de Cualificación Docente que tiene como propósito mejorar la enseñanza a través del empleo de una didáctica crítica, el buen uso de metodologías activas, técnicas participativas y herramientas tecnológicas (TICs), y desde mi trabajo como profesor universitario en la asignatura de Didácticas Especiales durante ocho años.

Metodología

Ser un docente innovador en didáctica puede significar ser un didáctico que maneja muy bien las metodologías activas, uno que conoce y emplea adecuadamente los medios tecnológicos en educación, o simplemente un docente que sorprende a sus estudiantes con una nueva actividad; pero ser un docente innovador va más allá de un cambio de actividades, tiene que ver con un cambio de actitud, con reconocer- como lo decía Paulo Freire - que “somos seres inacabados”, que si hemos elegido la docencia como profesión

debemos constantemente reconstruirnos. La innovación didáctica en la práctica docente no es un cambio de forma sino de fondo, trata de romper paradigmas y sobre todo analizar constantemente nuestra propia práctica; en este análisis enriquecerla con nuevas teorías, nuevos conocimientos que aporta la didáctica como ciencia, ahora mucho de estos conocimientos deben venir de la sistematización de experiencias; dentro de nuestro Programa de Cualificación docente hemos realizado talleres de sistematización, que han sacado a la luz prácticas de enseñanza muy exitosas, que por lo general desaparecen con su creador, cuando no se comparten o mejor dicho cuando no se publican, esas prácticas innovadoras han surgido como respuesta a problemas propios del contexto latinoamericano, como la falta de recursos, principalmente materiales y problemas como impartir clases a estudiantes más preocupados en tratar de resolver sus necesidades básicas que en la vida académica, sin olvidar los propios problemas del profesor³¹, problemas que muestran los límites de la didáctica.

Resultados y Discusión

Está claro que la Innovación Didáctica no se reduce a encontrar “recetas” que hagan más entretenida la clase, sino en partir del análisis del contexto que nos permita visualizar nuestras oportunidades, pero también nuestros límites, un análisis que reconozca a los sujetos con los que estamos trabajando, porque la didáctica no sólo es una ciencia normativa, es también reflexiva, ya que si le quitamos este componente reducimos a la didáctica a una simple disciplina instrumental. Ser innovador en didáctica, también significa saber apoyarnos con las metodologías activas, técnicas participativas y recursos tecnológicos, utilizándolos con un sentido crítico y adaptarlas a nuestros estudiantes ya que la utilización de estas, es un avance importante en la pedagogía y la didáctica. Me gustaría en esta parte compartir como hemos ido empleando estos medios e instrumentos en el afán de ser innovadores en nuestras clases:

31

La mayoría de los docentes en Latinoamérica tienen un contrato de medio tiempo y bajos salarios lo que los obliga a dar clases en varias universidades o tener otras ocupaciones que les permita cubrir sus necesidades básicas.

Las Metodologías Activas

Son muchos los beneficios de emplear Metodologías Activas (aprendizaje social, el docente como ingeniero del aprendizaje, etc.) pero nuestra experiencia también nos enseña que no son camisas de fuerza, que si bien plantean principios y normas para su aplicación podemos modificarlas de acuerdo a las características de nuestros estudiantes y sus necesidades.

En nuestra universidad es de mucha utilidad el empleo de los métodos de casos o estudio de casos en áreas como derecho, comercial y administración, por los beneficios que otorga, principalmente el de conectar al estudiante ante problemas o casos reales de su futuro mundo profesional, también sirvió de un excelente medio de evaluación principalmente en los últimos cursos. Varios de los casos son de autoría de nuestros docentes, lo que nos ha permitido crear un banco de casos que esperamos pueda ser publicado. Otra metodología activa que nos reporta buenos resultados es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que sin embargo hemos tenido que adaptarlo a nuestra realidad y sus limitantes, me refiero principalmente que trabajamos bajo un sistema modular y este método propone tiempos largos de trabajo con los estudiantes que es difícil de cumplir. También pudimos comprobar que el empleo de estas metodologías demanda una buena preparación y programación al docente, y también significa un cambio en la dinámica de la clases que ha muchos estudiantes les cuesta adaptarse.

Las Técnicas Participativas

Si bien las técnicas participativas tienen su mayor desarrollo en la educación popular, también muestran todo su potencialidad en la Educación Superior; nos permite desarrollar competencias sociales y ayuda a generar un buen clima y ambiente de aprendizaje, sin olvidar el principal beneficio de todos que es el de aprender de una forma lúdica; lo interesante en nuestro caso fue diseñar técnicas participativas para diferentes estepas de un ciclo de aprendizaje (introducción – motivación, diagnóstico, profundización) con muy buenos resultados.

Las TICs en educación

Pareciera que en este tiempo es imposible prescindir de la tecnología para impartir nuestras clases, es evidente que nos ayudan y optimizan el aprendizaje de los estudiantes, pero no dejan de ser medios y están condicionados a nuestras actividades, nunca al revés; son muy importantes porque vivimos en un mundo tecnológico, visual, sonoro, digital, etc. y no

podemos estar ajenos a esta realidad, más si sabemos utilizarlos con didáctica se convierten en excelentes apoyos a la cátedra, como es el caso del Moodle y los blog que son espacios que nos permite desarrollar actividades, como controles de lecturas, evaluaciones, análisis de videos, etc. y estar en permanente contacto con el estudiante.

Conclusiones

Hemos asumido la importancia de la Innovación Didáctica, porque nuestro trabajo como docentes quedaría estancado y perdería valor, pero también aprendimos analizando nuestra propia práctica³² que existen ciertos requisitos para que esa innovación no sea una simple distracción; estos serían:

- a) Reconocer las características propias de nuestros estudiantes y el contexto que nos rodea.

Porque nuestros países son diversos, si bien tenemos comunes denominadores que nos identifican como latinoamericanos e iberoamericanos, somos ricos culturalmente y nosotros, y nuestros estudiantes tenemos diferentes formas de ver e interpretar el mundo. Es imposible pensar en un solo método para enseñar que sirva a todos como lo planteaba Comenio en el siglo XVII en su libro Didáctica Magna, es necesario reconocer y respetar lo que nos hace diferentes y el contexto del que somos parte.

- b) También una didáctica crítica y dialógica

Es muy importante interrogar nuestra propia práctica así como también cuestionar el propósito, los contenidos, los métodos y todo lo concerniente al currículo que debemos implementar, ya que sin reflexión nuestro trabajo pierde significado y nos convertimos en simples operarios de la enseñanza; aparte de pedagogos, también debemos ser filósofos, sociólogo e historiadores, y utilizar el diálogo como método con nuestros estudiantes, que significa una relación horizontal de comunicación, pero con los roles bien definidos (educador – educando).

- c) Utilizar las Metodologías Activas, las técnicas participativas y las TICs como medio y no como fin.

Entender que toda estrategia didáctica y recurso tecnológico son medios y no fines en sí mismos, y no verlos como una panacea, después de todos estos están supeditados a las características de nuestros estudiantes, los contenidos y objetivos de nuestra clase.

d) Sistematizar nuestras experiencias.

Socializar nuestras experiencias enriquece nuestra práctica en un proceso dialéctico, de acción reflexión acción; y la sistematización es una metodología de investigación que produce conocimiento.

Para terminar, también manifestar que la Innovación Didáctica, si bien implica un cúmulo de condiciones, también son muchas las recompensas que vienen principalmente del estudiante que se siente agradecido por aprender con creatividad, de ver a su profesor que se esfuerza para que ellos tengan un aprendizaje significativo, y al docente le mantiene en muy buenas condiciones físicas y mentales para responder a las exigencias propias de este tiempo.

Referencias bibliográficas

- Benito, A. y Cruz, A. (2005): "Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior ". Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (Edit.) (2003): "Evaluar la Universidad, problemas y nuevos enfoques". Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2005). "Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado". Barcelona: Graó.
- Colás Bravo, C. y De Pablos, J. (Coord.) (2005): "La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia". Aljibe. Málaga.
- Galán, A. (2007): "El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro". Ediciones Encuentro. Madrid.
- Hernández, F. et al. (2005). "Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior". Madrid: La Muralla.
- Knight, P. (2005): "El profesorado de educación superior: formación para la excelencia". Madrid. Narcea.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Edit.) (2003): "La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía". Madrid: Síntesis.
- Sangrá, A. y González Sanmamed (Coords) (2004): "La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas". Editorial UOC. Barcelona.
- Yániz Álvarez de Eulate, C. (2006): "La función docente del profesorado en el marco del EEES". Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación.

La investigación formativa: una estrategia para la formación y mejora de la educación (pp.422-432)

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo, mramirez@beceneslp.edu.mx

Directora de la División de Estudios de Posgrado

Resumen

Ante la falta de directrices claras y la carencia de experiencias documentadas respecto a la investigación formativa, en esta ponencia se hace un esfuerzo por compartir lo construido a lo largo de nueve años de experiencia en un programa de maestría con orientación profesional y someterlo al juicio académico.

La metodología que se utilizó, coincide con la investigación evaluativa en la que se utilizaron recursos como: entrevistas y encuestas a los estudiantes y egresados de los programas de maestría, revisión de portafolios temáticos de tres generaciones, observaciones en las aulas de formación y en la práctica de las estudiantes y egresadas en su centro de trabajo. El objeto de estudio fue la investigación formativa como herramienta pedagógica y como medio para la transformación de la práctica educativa.

Los resultados de la investigación muestran cómo la investigación formativa, al constituirse en uno de los componentes de transversalidad en el currículo, se hace parte del quehacer académico y genera un clima organizacional que permite la concreción de este tipo de investigación en la realidad educativa. Un dato en relieve es el uso del portafolio temático que elaboran los estudiantes desde el primer semestre como una modalidad de investigación formativa para la transformación de su propia práctica docente.

Palabras clave: investigación formativa, transformación, profesionalización

Introducción

Investigar y enseñar son dos tareas complejas, cuya conjugación sigue estando en los debates pedagógicos actuales. Una propuesta reciente que pretende dar respuesta a esta problemática es la investigación formativa, a través de la cual se busca desarrollar las capacidades para la investigación utilizando dispositivos que dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante la falta de directrices clara y la carencia de experiencias documentadas respecto a este tema, en esta ponencia se hace referencia a la investigación formativa como una propuesta metodológica para la profesionalización de los docentes.

La estructura de la ponencia se plantea en tres partes: en la primera se describe el método utilizado en el estudio realizado; en la segunda se muestran los resultados de la investigación respecto a la investigación formativa en dos sentidos: como herramienta pedagógica en los programas de posgrado y como transformación de la práctica a través del portafolio temático; también se dan a conocer los efectos del programa de maestría en la profesionalización de los docentes que la cursan. El tercer apartado trata de la discusión que sigue vigente en relación con el objeto de estudio. Finalmente se integra la bibliografía.

Metodología

En este estudio se utilizó la investigación evaluativa para obtener y analizar la información sobre el desarrollo de los programas de maestría en educación preescolar y primaria, concretamente los efectos y consecuencias de la investigación formativa en la profesionalización de los docentes y la mejora educativa. En el proceso sistemático de recogida y análisis de la información se logró valorar la calidad y los logros de los programas de maestría, como base para la posterior toma de decisiones sobre su fortalecimiento o modificación.

El tipo de investigación realizada ayudó a comprender, a captar la reflexión de los propios actores, sus motivaciones, problemas e interpretaciones. También permitió obtener información sobre el proceso y el producto, lo que condujo a la toma de decisiones para la mejora. La evaluación en este sentido se conceptualiza en los programas de maestría como un proceso integral implícito de los procesos educativos con una intención formativa.

Los instrumentos para la obtención de la información fueron: la entrevista semi estructurada, la observación, portafolios temáticos elaborados por los estudiantes, programas de estudio de los cursos e informes de seguimiento del programa.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que la investigación formativa impregna todos los espacios curriculares para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los formadores de docentes y desarrolla las competencias profesionales y personales de los estudiantes de la maestría. Cada docente, desde su espacio curricular, utiliza herramientas de investigación que dinamizan su práctica educativa a fin de alcanzar los propósitos planteados en el programa y contribuir a la formación en la investigación de los estudiantes.

En algunos de los registros de observación del curso “Desarrollo y aprendizaje” se encontró que la docente establecía el vínculo con la teoría en una doble dirección: por un lado, entre el sujeto de aprendizaje y su desarrollo, y por el otro, entre la teoría y la práctica en el aula. La maestra trabajaba con los propios casos de los profesores-estudiantes de la maestría a fin de hacer visible en la práctica la teoría del desarrollo y aprendizaje del niño.

En el programa del curso, también se pudo apreciar algunas herramientas para la investigación que utilizó la maestra, tales como el diccionario del aula, narrativas, fichero de retos pedagógicos, análisis de video y registros, investigación y experimentación sobre periodos de desarrollo y lecturas independientes. Además de estas herramientas de investigación formativa, se identificaron otras en los informes de seguimiento y evaluación, además de los programas de estudio, tales como: análisis de casos de alumnos, análisis de casos de experiencias docentes (como metodología de investigación y estrategia docente), debates sobre casos prácticos en torno a los temas presentados en clase, identificación de los problemas más relevantes de la práctica docente y búsqueda de soluciones, elaboración de diagnósticos y diseño de propuestas de intervención, práctica de técnicas e instrumentos de investigación (entrevista, encuesta, diario del profesor, grabación en audio y video, registros de incidentes críticos, registro de viñetas narrativas, cuaderno rotativo, buzón de comentarios y sugerencias), grupos de discusión, análisis de información, monografías, ensayos, fichas bibliográficas y de contenido, entre otras.

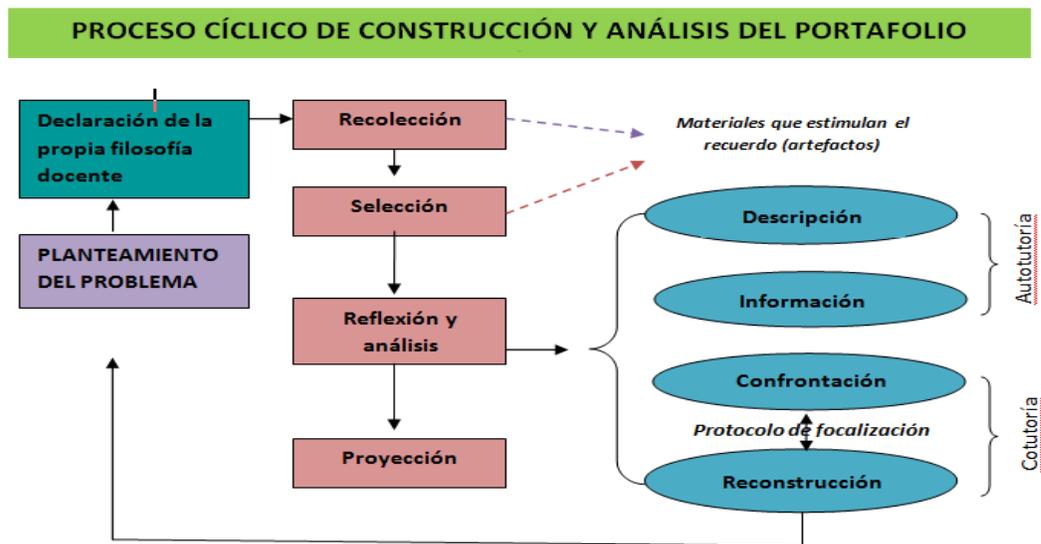
El portafolio temático: una herramienta de la investigación formativa para la transformación de la práctica

Una de las funciones específicas de la investigación formativa es que los estudiantes realicen investigación para la transformación de su práctica. En los programas académicos de maestría se eligió la modalidad del portafolio temático como una opción para que los estudiantes efectúen investigaciones sistemáticas sobre su propia actividad docente y mejoren el aprendizaje de sus alumnos.

El período de realización de este tipo de investigación ha variado. Con las primeras generaciones se iniciaba en el tercer semestre y se concluía en el cuarto. Actualmente comienza en el primero y se trabaja durante toda la maestría en los diferentes espacios curriculares, principalmente en los destinados a la indagación de la práctica docente. En este proceso de investigación formativa, la reflexión es la herramienta principal tanto en el

ámbito individual como colectivo. La sistematicidad de la reflexión es básica para lograr el objetivo de la mejora, por lo que se requiere de una estructura que facilite y garantice el proceso constante de la evolución perceptible, por ello se hace uso de evidencias (artefactos) y el ciclo reflexivo de Smyth. La inclusión habitual de recursos como la grabación de audio o video, el diario de clase y algunas técnicas de análisis de información permite que el estudiante adquiera la lógica de la comprobación teórica o práctica del conocimiento científico, lo cual lo lleva a elaborar juicios críticos sustentados en la validez de sus propios aprendizajes, enriqueciendo el aprendizaje autónomo.

El esquema siguiente ilustra el proceso que, de manera general, se sigue en la construcción y análisis del portafolio, aunque cabe señalar que cada estudiante lo enriquece con sus formas particulares de indagación y construcción de conocimiento.



Esquema 1. Metodología de construcción del portafolio (elaboración propia)

En la investigación formativa para la transformación, las preguntas están orientadas a la búsqueda y aplicación de acciones del docente para resolver el problema detectado en su práctica con sus alumnos. Por ello, la pregunta se define mediante las expresiones, tales como: “¿de qué manera...?”, “¿cómo puedo.....?”, ¿qué puedo hacer para...? La pregunta se convierte en la brújula pedagógica que guía la enseñanza y la recolección de las evidencias para la elaboración del portafolio. En la misma interrogante se define una postura teórica que propicia un re encuadre interpretativo de la práctica porque permite pensar de manera diferente la enseñanza y poner a prueba situaciones didácticas que se

vinculen con la posición teórica de la pregunta. Cerda (2007) plantea que la investigación parte de un hecho educativo concreto, que emerge del contexto, donde se lleva a cabo la acción docente; en la escuela, el aula; acotada a los procesos de enseñanza, aprendizaje. Ningún problema de la práctica puede analizarse o estudiarse sino deriva del análisis del contexto áulico y social, porque es desde ese espacio donde los actores interactúan, comparten experiencias, se comunican y aprende juntos.

Con el planteamiento del problema y la declaración de la filosofía docente se inicia el proceso de construcción del portafolio mediante la recolección de “artefactos” de la práctica docente (Cano, 2005). En esta etapa, se plantean preguntas como: ¿qué evidencias tangibles son representativas de mi pregunta de indagación?, ¿qué artefactos ejemplarizan mis experiencias formativas y prácticas auténticas? Estas preguntas, además de guiar la recolección de artefactos, reflejan el significado que se ha construido respecto del término *artefacto*.

En el desarrollo de los programas de maestría se conceptualiza el término *artefacto* como la evidencia tangible de la práctica docente a través de objetos que hacen visible el proceso de enseñanza y aprendizaje como base para la reflexión, el análisis, la potenciación, la comprensión y mejora de lo que el profesor hace en el aula. Algunos ejemplos de artefactos son los planes de la clase, las tareas de los alumnos, las evaluaciones, las entrevistas, las transcripción de video/audio, las muestras de prácticas anteriores, el diario del profesor, el diario del alumno, las fotografías, las notas del tutor, las observaciones de colegas o directivos, los materiales de la clase, las cartas o mensajes de los alumnos.

En la segunda etapa del portafolio los estudiantes seleccionan de manera deliberada los artefactos de la propia práctica que muestran el interés genuino del estudiante por resolver la problemática identificada en su grupo-clase. Algunos de los criterios para la selección son: que respondan a la pregunta de investigación, que sean coherentes con su filosofía docente, que sean relevantes en su crecimiento profesional y el cambio conceptual.

En la tercera etapa, concerniente a la reflexión y análisis, se optó por el ciclo reflexivo de Smyth por considerar que es el marco idóneo para detonar la reflexión y producir cambios en la práctica docente de los maestrantes. Este proceso cíclico, al igual que otros ciclos reflexivos, es “un itinerario formativo que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto a la construcción de

un conocimiento didáctico propio fundamentado” (Esteve, 2011, p. 31). El ciclo de Smyth comprende cuatro fases: descripción, información, confrontación y reconstrucción, y cada una de ellas tiene una función específica en el proceso reflexivo.

En la construcción del portafolio temático se hace uso de la triangulación al integrar distintos tipos de artefactos, varios puntos de vista y diferentes métodos. De esta manera, el contenido del portafolio ya no es sólo “subjetivo”, cuestión que se ha enarbolado como una de sus críticas más recurrentes. La triangulación en el portafolio posibilita la existencia de la intersubjetividad y la construcción colaborativa que conjuga la auto observación y autoanálisis con la observación e interpretación de los colegas y las observaciones de distintos sujetos que participan en la práctica docente, entre ellos, los padres de familia, como se observa en el siguiente fragmento:

“Consideré de gran relevancia retomar el punto de vista de la mamá de Abisai, pues para mí era importante saber si lo que había estado trabajando, había cosechado algunos frutos. De acuerdo con las respuestas emitidas por la señora Graciela, se puede decir que el pequeño tuvo avances que fueron evidentes en el hogar, pues ella manifiesta que cambió el comportamiento y la forma de relacionarse con los demás. Al realizar la entrevista sentía un poco de temor ante los comentarios que obtendría de la misma, pues pensaba: ¿realmente habrá sido evidente mi intervención en el desarrollo de los niños?, ¿será notorio el cambio que yo percibo en alguno de ellos? Esto a la vez se convirtió en un reto para mí como docente, pues a pesar de estar expuesta en cierto modo a las miradas de otros, como mis compañeras de cotutoría y asesora, era algo novedoso que una madre de familia emitiera su perspectiva en relación al trabajo que he venido desempeñando” (EE-7)

Los efectos de la investigación formativa en la profesionalización docente

Las voces de los estudiantes, sus testimonios en la formación y su vinculación con su ejercicio profesional, son las mejores evidencias de la pertinencia de la investigación formativa en los programas de maestría con orientación profesional. Los comentarios que a continuación se presentan, muestran algunas categorías de análisis respecto a las características de la profesionalización docente como son: la investigación de la propia práctica, la vinculación de teoría y práctica y la reflexión de la práctica docente.

1. La investigación de la práctica

Una característica de la profesionalización es la postura crítica del sujeto frente a su propio quehacer. El poner en tela de juicio el propio desempeño impulsa a la reflexión y a buscar alternativas que fortalezcan aquel elemento de la práctica que no coincide con lo esperado por el propio docente. Este proceso de problematización de la práctica propicia que el docente se convierta en un investigador permanente de su propia práctica, lo cual le permite estar alerta de lo que acontece en su aula y las implicaciones pedagógicas que conlleva. En la investigación formativa, el docente traduce los conocimientos científicos en saberes pedagógicos al confrontarlos con el diario acontecer del aula y para confirmarlo, reconstruirlo y enriquecerlo. El portafolio es una herramienta amigable para los docentes que conjuga la investigación y la práctica con la intención de innovarla. Esto se relaciona con lo que expresan los estudiantes y egresados:

“(…) a través de esta experiencia de investigación formativa, pretendí comprender una situación que percibía como problemática, por lo que la innovación, en este caso, no consistió en que como docente investigador generara nuevos conocimientos, sino en que lograra apropiarme de aquellos que ya han sido validados por otros para confrontarlos con el diario acontecer en mi aula, integrar nuevas prácticas y eliminar otras, así como tomar conciencia de mi saber pedagógico, confirmándolo, reconstruyéndolo y enriqueciéndolo. Todo ello con el propósito de encontrar respuestas a una situación educativa problemática que, finalmente, me ha permitido profesionalizar mi desempeño docente.” (EE-2)

“...aprendí que el aula es mi verdadero laboratorio de donde emanan experiencias que son fundamentales para soportar la investigación. Ahora creo que no hay mejor teoría que la que uno mismo va construyendo con base en el análisis de las situaciones que se viven en la cotidianidad del salón de clases.” (EL-5).

El portafolio temático, como se muestra en estos comentarios, es el vehículo por medio del cual se estimula la indagación de la actuación docente, su reflexividad y análisis. La función principal del portafolio es precisamente mejorar la observación permanente del propio profesor y de su práctica, y a partir de ella reflexionar y analizar la forma en que el propio desempeño docente influye en el rendimiento de los alumnos. Esta actitud reflexiva lleva a echar mano de los recursos con los que se cuenta e investigar para obtener

información útil y construir teoría que ayude al docente a tener una mejor actuación en beneficio de sus alumnos a los que se debe.

2. Vinculación con la teoría

Al hablar de la profesionalización de la formación de los docentes se hace alusión, entre otras cosas, a tender un puente entre la teoría y la práctica, a fin de que ésta sea el contenido mismo de la formación, el objeto de conocimiento, y no un simple lugar de aplicación de los aspectos teóricos de la enseñanza. Profesionalizar la formación equivale también a investigar de qué manera y bajo qué formas, la práctica de los profesores-estudiantes podría introducirse dentro del espacio teórico que constituye el currículum de la formación.

Esta vinculación teoría-práctica es otra característica del docente profesional. La articulación entre estos dos ámbitos no se da de una manera mecánica, aplicacionista, sino mediante un proceso que va acompañado de sucesivos aprendizajes y desaprendizajes, producidos sobre la base de reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales que los profesores como agentes activos materializan en su aula con su grupo. Se trata de tomar conciencia de los constructos teóricos, hacerlos y traducirlos en palabras y acciones. Este proceso se facilita más cuando la formación genera las condiciones para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, como lo señalan los siguientes comentarios:

“Se necesita hacerlo vivencial, y por eso nos sentíamos como agentes activos porque muchas cosas de las que veíamos aquí teníamos que ir a hacerlas al grupo, ya sea a experimentarlas a vivirlas, las observábamos y las contrastábamos con los compañeros. Entonces lo que veíamos en teoría, lo veíamos materializado en el grupo, lo teníamos que hacer o simplemente se daban las situaciones en el grupo y veníamos con la experiencias nuevas que se daban en las distintas unidades académicas. Es duro hacer investigación en la misma práctica pero, tiene uno la satisfacción de ver los resultados, los ves así, cercanos.”
(PTR.6)

Los egresados resaltan tres aspectos teóricos que concretan de manera práctica en su ejercicio profesional: El conocer y desarrollar las capacidades de los alumnos, la elaboración de planeaciones de manera sustentada y la diversificación de la actuación docente.

3. La reflexión de la práctica docente

“Cuando la reflexión pasa a ser parte de la práctica como parte de sus intereses y necesidades, es cuando ofrece verdaderas garantías de promover el desarrollo profesional y

de innovación de la práctica docente” (Díaz, 2007, p. 24). Lo que plantea el autor es un hallazgo interesante en las entrevistas realizadas a los egresados de las maestrías que lleva a aseverar que la vivencia de experiencias fuertes en la formación provocan la desestabilización emocional y cognitiva del profesor, le ayudan a tomar conciencia sobre su ser y quehacer y le permite transferir esa experiencia a los ámbitos en los que se desenvuelve. El siguiente comentario refleja cómo la experiencia reflexiva vivida colectivamente en la maestría, se transfiere a otro contexto de la práctica docente:

“Fui primero asesor técnico de zona y en el departamento de educación preescolar y ahora estoy frente a grupo, entonces dentro de este grupo que tenemos unos nueve educadores y yo, creo que nosotros hemos ampliado esto del amigo crítico y creo que en la práctica misma nos está funcionando mejor (...). Así como lo manejamos en maestría, la crítica de las prácticas educativas por parejas y sobre eso vamos mejorando, de hecho hay evidencia del aprendizaje en cuanto a nuestros compañeros que son nueve en total, nueve grupos y a mí se me hace mejor que ser asesor a nivel zona, a nivel Estado, entonces para mí el amigo crítico, la propuesta me ha funcionado mejor y hay evidencia.” (EA-1)

La investigación formativa se vincula de manera muy estrecha con el fortalecimiento de la profesionalización de los docentes. Los programas de posgrado con orientación profesional se dirigen justamente a fomentar la reflexión y la participación activa mediante escenarios pedagógicos de construcción y deconstrucción del conocimiento. En ellos se busca que los docentes en formación desarrollen el interés por indagar la propia práctica, monitoreen su propio progreso, adquieran autonomía, vinculen la teoría con su quehacer docente, la validen o la pongan en tensión para encontrarle sentido, desarrollen la capacidad de observar, experimentar, interpretar, argumentar, en un contexto de intercambio y socialización de experiencias. Planteada de esta manera, la investigación formativa se constituye en uno de los pilares básicos que dan soporte al proceso de formación de los docentes.

Este tipo de investigación se justifica como tal porque conserva la estructura lógica y metodológica de los procesos investigativos, y es formativa porque su función es la de contribuir a la finalidad propia de la docencia. Aunque tiene similitud con otro tipo de investigaciones cualitativas, en particular con la investigación-acción, combina enfoques,

métodos y formas de trabajo diferentes estableciendo sus propios criterios de validación, credibilidad y legitimidad.

Conclusiones

La investigación formativa a través del portafolio temático puede chocar con la mentalidad científica, como señala Cifali (2005) refiriéndose al relato que caracteriza a esta herramienta, sin embargo, señala, “no debe avergonzarse de su contribución al conocimiento” (p. 191). La experiencia y los estudios que se han realizado sobre el portafolio como una modalidad de investigación formativa, muestran que es un valioso recurso del cual se ha confirmado su contribución a la profesionalización de los docentes, a la resignificación y mejora de su práctica educativa. Con el uso de este recurso se entra en contacto con la actividad científica propiamente dicha como la problematización, el conocimiento de la realidad, la sistematización, haciendo de la práctica docente una permanente experiencia indagatoria, creativa e innovadora.

Aun cuando *investigación formativa* es un término polisémico y en construcción, hay coincidencia entre los autores en que es una estrategia pedagógica para el desarrollo del currículo que comporta un estilo docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; tiene una función formativa (de mejora integral) y una finalidad didáctica dentro de un contexto curricular específico establecido formalmente y con una relación muy estrecha con la generación de conocimiento pedagógico y didáctico.

Referencias bibliográficas

- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cifali (2005). Enfoque clínico, formación y escritura, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer
- Esteve, O. (2011). *Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente, en Lengua Castellana y Literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona, Editorial Graó.
- Cano, E. (2005). *Los portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*, España, Octaedro/ICE-UB.

La valoración del trayecto formativo en la universidad

(pp.434-443)

Antelmo Castro López, antelmo.castro@cetys.mx
Heberto X. Peterson Rodríguez
José Luis Bonilla Esquivel
Centro de Enseñanza Técnica y Superior
CETYS Universidad México

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de la reflexión que hacen los estudiantes de licenciatura sobre su formación académica, tarea que permite confrontar su trayecto formativo con los propósitos e ideales universitarios. Se llevaron a cabo tres momentos (M) de reflexión sobre la formación con 118 (58% de la población) estudiantes de 16 programas educativos en su etapa final de tres áreas de conocimiento. Se recuperaron sus expresiones y se analizaron a través de la técnica de análisis de contenido desde la perspectiva de Holsti (1966). M1: Los aspectos positivos que influyeron en su formación que se relacionan con la exigencia académica de los programas educativos; las experiencias de intercambio y la obtención de doble grado con universidades extranjeras; aprender a ser autodidactas; prácticas docentes; el deporte y el tipo de convivencia social. Se identificaron manifestaciones de temor al egresar de la carrera como laborar en espacios diferentes a su profesión, práctica mal pagada y no conseguir trabajo. M2: Las capacidades morales que los estudiantes manifiestan poseer son honestidad, respeto, responsabilidad, compromiso y solidaridad; las habilidades intelectuales desarrolladas a su paso por la universidad son liderazgo, trabajo en equipo, innovación, comunicación y análisis crítico. M3: El tipo de formación recibida les permite fijarse metas a mediano y largo plazo, principalmente en las dimensiones intelectual, laboral y social. Las expresiones de los estudiantes permiten valorar el posicionamiento de la universidad en dos sentidos: (1) seguir abonando a la calidad y nivel educativo a través de mejores condiciones para el cumplimiento de los perfiles de egreso de las carreras, y (2) hacer hincapié en la formación integral de los estudiantes, sobre todo en la reflexión de la práctica profesional para el beneficio de la sociedad y el desarrollo de la región, aspecto que refleja la filosofía institucional.

Palabras clave: Formación académica, trayectos formativos, educación superior, vida universitaria.

Introducción

El conocimiento, la ciencia y la realidad son dimensiones dinámicas y la universidad tiene que hacerse cómplice de ello (Isidro de Pedro y Estes, 2005). La formación en la educación superior debe responder a los cambios permanentes del escenario nacional e internacional y dotar a los estudiantes de saberes, valores y actitudes de tal modo que les permita insertarse con facilidad al área laboral específica de su profesión y que además lo hagan con la conciencia de regresar a la sociedad lo que corresponde como buen ciudadano: servir a través de su ejercicio y ser sensible a las problemáticas del contexto para que contribuyan a su atención.

La oferta educativa de las universidades debe ir en esa dirección, tener un impacto positivo en la formación integral de los estudiantes, que pueda cambiar actitudes, conocimientos y creencias. Debe permitir experiencias a los alumnos que incidan en sus convicciones, en sus valores, en procesos cognitivos y en sus habilidades (Gómez-López, 2005). Por lo tanto, el paso de los estudiantes por la universidad debe ser una experiencia enriquecedora no solo en el plano de habilitarlo en las competencias de área de conocimiento, sino de transformarlos en sus creencias y así adquieran la convicción de que a través de la educación y el servicio se logran transformaciones en el ámbito social.

El Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Cetys Universidad) es una institución educativa universitaria, situada en el estado de Baja California, México. Nació en 1961 bajo el auspicio de un grupo de empresarios, quienes idearon una educación de calidad en el estado. Con campus en tres ciudades del estado (Mexicali, Tijuana y Ensenada), ofrece carreras profesionales y posgrados en las áreas de Administración y Negocios, Ingeniería así como Humanidades; el bachillerato general, bilingüe e internacional (Cetys, 2014). En un marcado carácter humanista plasmado en su Misión, el Cetys busca “contribuir a la formación de personas con la capacidad moral e intelectual necesarias para participar en forma importante en el mejoramiento económico, social y cultural del país” (Cetys, 2011, p. 10), y promueve con ahínco los valores de libertad, bien, belleza, justicia, verdad y espiritualidad.

Desde 1993, la institución realiza un ejercicio de reflexión con los estudiantes que ha denominado *Taller de Final de Carrera*, el cual es un espacio destinado a la reflexión y el análisis por parte de los alumnos próximos a egresar de todos los programas de estudio de licenciatura sobre su experiencia en el Cetys, de lo más significativo en su proceso de formación, de los descubrimientos, retos, sinsabores y gozos que experimentaron como alumnos, en la relación con sus compañeros, con docentes y con aquellos que forman parte de la universidad.

Los alumnos participantes en mayo de 2013 trabajaron agrupados por programas de estudio lo que favoreció el equilibrio en el número de estudiantes y permitió desarrollar una dinámica acorde a los objetivos: Confrontar, siempre mediante la interacción reflexiva y analítica-crítica de los participantes, su perfil real como egresado frente a su perfil inicial y

perfil idealista, así como evaluar su trayectoria como estudiante a la luz de las acciones desarrolladas en el plano individual y generacional.

En el presente trabajo se describen los principales hallazgos derivados de esta reflexión, y se analizan en aras de que sean objeto de transformaciones para las políticas institucionales de carácter académico. Este análisis da cuenta del impacto que tiene la universidad en la formación integral de los estudiantes, y con ello responder a las demandas del contexto actual y a la filosofía misma de la institución.

Método

El trabajo se abordó como un estudio reflexivo/descriptivo utilizando como fuente de información diversas expresiones de los estudiantes (McMillan y Schumacher, 1993). Se realizó en la ciudad de Tijuana, Baja California, donde participaron 118 estudiantes (58% de la población) que cursaban su último semestre de carrera (2013). Los talleres se realizaron en 4 sesiones (29 y 30 de abril, 2 y 3 de mayo) en horario de 4.00 a 8:30 p.m. En la tabla 1 se muestran las características de la muestra por área de conocimiento.

Tabla 1.

Alumnos que participaron en los talleres por área de conocimiento

Área de conocimiento	Muestra	Población
Ingenierías	64	107
Ciencias Administrativas	32	52
Ciencias Sociales y Humanidades	22	46
	118 (58%)	202

Cada sesión tuvo tres momentos, durante los cuales se recogieron las expresiones de los estudiantes a través de registros: En el **Momento 1. Visiones de dos tiempos** se le solicitó a los alumnos que por medio de dibujos establecieran un contraste de cómo llegaron a la universidad, lo más significativo de su paso como universitarios, los temores y esperanzas a futuro. En el **Momento 2. Capacidades morales y habilidades intelectuales**, los estudiantes listaron las capacidades y habilidades que consideraban que la universidad fomentó,

fortaleció o adquirieron. En el *Momento 3. Equilibrio vital*, se les solicitó que establecieran sus metas a corto, mediano y largo plazo, las cuales contrastaron con las dimensiones del ser humano (Cabrera, 2007).

Se utilizó la técnica análisis de contenido para analizar los datos derivados de las expresiones de los estudiantes, pues esta tiene como finalidad disgregar o separar el contenido de cualquier comunicación para identificar sus componentes, así como descubrir las relaciones combinatorias entre ellos (Holsti, 1966). Esta técnica se fundamenta en la delimitación y cuantificación de categorías derivadas de las unidades de análisis (segmentos específicos del texto que son caracterizados y clasificados en su respectiva categoría). El tipo de cuantificación más utilizado para evaluar las características del contenido de un texto consiste en contar el número de ocurrencias de cada categoría, lo que faculta, por una parte, que a cada categoría se le dé un peso igual para realizar una comparación equitativa y, por otra, asumir las relaciones existentes entre la frecuencia de aparición de las categorías y su significado en el texto como foco de atención, intensidad o valor (Holsti, 1966).

Resultados y Discusión

Momento 1. Visiones de dos tiempos

Con base en lo plasmado a través de dibujos, frases y explicaciones durante las exposiciones de los alumnos se describen los datos en dos líneas (a) aspectos positivos de su trayecto universitario y esperanzas a futuro y, (b) aspectos negativos y principales temores.

a. De lo positivo y esperanzas a futuro.

- ✓ La transición de la preparatoria a la universidad es un aspecto que los estudiantes consideran positivo donde resaltaron el contraste en la exigencia académica lo que les hizo ver que “el estudio va en serio”.
- ✓ Cety's se caracteriza por la internacionalización, las experiencias de intercambio, viajes al extranjero así como la obtención de un doble grado de universidades extranjeras son ejemplos claros de satisfacción de los estudiantes. La apertura al mundo y a la globalización son experiencias recomendables para nuevas generaciones.
- ✓ El desarrollo de habilidades para el estudio y el aprender a ser autodidactas (en la mayoría) resulta una fortaleza.

- ✓ La universidad les brindó oportunidades para su formación profesional al hacer visitas a empresas, formular y participar en proyectos reales, realizar prácticas profesionales.
- ✓ Reconocen la existencia de profesores inspiradores para ser mejores estudiantes, ciudadanos y seguir preparándose en los estudios, por ejemplo, continuar con alguna maestría y posteriormente un doctorado.
- ✓ Seguridad al contar con experiencia antes de culminar la carrera. Un alto porcentaje de estudiantes consigue trabajo antes de egresar de la universidad y al primer año después de graduarse el 100% se coloca en un puesto laboral.
- ✓ Cetys es una universidad privada, pero brinda oportunidades a todos los estudiantes a través de becas.
- ✓ El deporte que se fomenta también es una fortaleza. Los deportistas obtienen becas muy altas, lo que se convierte en menos inversión y mayor motivación.
- ✓ El aspecto social es bien visto por los estudiantes, consideran que la convivencia con compañeros y las fiestas han formado un vínculo que puede trascender.
- ✓ Formar una familia y tener hijos es un aspecto que todos tienen en mente.

a. *De lo negativo o temores.*

La situación económica-laboral de México y del estado, ha generado temores por el cierre de empresas y negocios, no solo a la ciudadanía, sino a los estudiantes que enfrentarán en los próximos meses la búsqueda de trabajo. Los miedos adjuntos son: trabajar en algo no relacionado con lo que han estudiado, tener que cambiar de ciudad para tener trabajo, no conseguir trabajo o colocarse en un trabajo mal pagado.

Otros temores relacionados con la propia iniciativa y de carácter personal-académico son no graduarse, estancarse y no seguir preparándose, no ser autosuficientes y dedicarse sólo a trabajar y *no tener una vida.*

Momento 2. Capacidades morales y habilidades intelectuales

En esta actividad se recuperaron listas de las capacidades y habilidades que los estudiantes consideraron que la universidad les fomentó, fortaleció o que adquirieron en su trayecto formativo. En la figura 1 se encuentran cinco capacidades morales que poseen los estudiantes de acuerdo a sus expresiones. Estas capacidades son importantes para el ejercicio de la profesión desde la perspectiva de la ética profesional. Además, están

plasmadas en el perfil de egresado y son elementos clave cuando se habla de mejorar económica, social y culturalmente un país acorde a la misión de la universidad.

Figura 1. Capacidades morales que poseen los estudiantes Cetys.

La figura 2 muestra las habilidades intelectuales que los estudiantes expresaron con mayor frecuencia que poseían. Estas habilidades se incluyen en el perfil de egreso de los estudiantes y a la vez reflejan las exigencias de los empleadores de la región y las intenciones de la filosofía de la universidad.

Figura 2. Habilidades intelectuales que poseen los estudiantes Cetys.

Momento 3. Equilibrio Vital

En la tarea de contar con información que ayudara a visualizar en qué están pensando los alumnos próximos a egresar, partiendo de la dinámica del equilibrio vital, se solicitó a los estudiantes que escribieran sus 10 metas a corto y mediano plazo. Posteriormente, las clasificaron en siete dimensiones del ser humano: social, intelectual, laboral, biofísica, afectiva, moral y trascendente (Cabrera, 2007). En las tablas 2, 3 y 4 se presentan las metas en las dimensiones por área de conocimiento.

En la tabla 2 de ingeniería, las metas de mayor incidencia se encuentran en la Dimensión Social, siendo cinco de mayor frecuencia: viajar, trabajar, formar una familia, tener su propia empresa e independizarse de sus hogares. Le sigue la Dimensión Laboral, que contextualiza una necesidad de desarrollo personal al término de un programa académico, donde las cinco metas más frecuentes son: trabajar, tener empresa propia, continuar con grados académicos, sobresalir en el área laboral, independizarse de sus hogares. En la Dimensión Intelectual resaltan cinco metas: continuar con grados académicos, trabajar, sobresalir en el área laboral, tener la propia empresa, aprender otro idioma.

Tabla 2.

Equilibrio vital de estudiantes del área de Ingenierías.

Metas	Dimensión Social	Dimensión Intelectual	Dimensión Laboral	Dimensión Biofísica	Dimensión Afectiva	Dimensión Moral	Dimensión Trascendente	
Continuar con grados académicos.	18	79	44	4	5	6	15	
Trabajar.	33	39	58	4	5	11	12	
Independizarse de sus hogares.	25	5	25	12	16	12	9	
Viajar.	35	15	6	2	11	3	12	
Hacer Deporte(buena salud).	3			21	7	3		
Aprender otro idioma.	8	18	8	1	1		2	
Tener empresa propia.	27	22	45	2	5	10	13	
Formar una Familia.	31	2	4	14	45	25	23	
Vivir fuera de la ciudad o país.	8	1	7	1	3	1	3	
Estar estable (sentimientos, pensamientos, acciones).	22	17	13	20	24	23	21	
Apoyar a la familia y amigos.	10		2	2	21	15	8	
Sobresalir en el área laboral.	20	26	38		6	8	14	
Tener algún hobby o pasión (o desarrollarla).	15	15	7	12	8	3	14	
Involucrarse más en actividades sociales.	21	7	5	5	9	20	9	
	20.52%	18.29%	19.48%	7.43%	12.34%	10.41%	11.52%	

Tabla 3.

Equilibrio vital de estudiantes del área de Ciencias Administrativas.

Metas	Dimensión Social	Dimensión Intelectual	Dimensión Laboral	Dimensión Biofísica	Dimensión Afectiva	Dimensión Moral	Dimensión Trascendente
Continuar con grados académicos.		16	49	38	3	4	6
Trabajar.		15	23	33	2	6	13
Independizarse de sus hogares.		12	2	11	4	12	6
Viajar.		11	13	8	1	7	5
Hacer Deporte(buena salud).		4	1	4	6	2	4
Aprender otro idioma.		6	21	13		1	
Tener empresa propia.		16	14	20	2	5	5
Formar una Familia.		19	6	3	14	26	20
Vivir fuera de la ciudad o país.		11	11	10	1	6	4
Estar estable (sentimientos, pensamientos, acciones).		6	2	4		6	5
Apoyar a la familia y amigos.		2	2	2		4	1
Sobresalir en el área laboral.		6	8	16	1		1
Tener algún hobby o pasión (o desarrollarla).		5	7	3	3	4	5
Involucrarse más en actividades sociales.		10	2	4	1	3	12
		18.41%	21.32%	22.38%	5.03%	11.39%	11.52%
							9.93%

En la tabla de 3 de Ciencias Administrativas, las metas con mayor frecuencia se encuentran en la Dimensión Laboral: continuar con grados académicos, trabajar, tener empresa propia, sobresalir en el área laboral, aprender otro idioma. En la Dimensión Intelectual, las cinco metas más altas son: continuar con grados académicos, trabajar, aprender otro idioma, tener empresa propia, viajar. En la Dimensión Social, las cinco metas con más frecuencia son: formar una familia, continuar con grados académicos, tener empresa propia, trabajar, independizarse de sus hogares.

Tabla 4.

Equilibrio vital de estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Metas	Dimensión Social	Dimensión Intelectual	Dimensión Laboral	Dimensión Biofísica	Dimensión Afectiva	Dimensión Moral	Dimensión Trascendente
Continuar con grados académicos.	4	40	21		2	3	10
Trabajar.	14	18	36		2	8	14
Independizarse de sus hogares.	5				1	6	4
Viajar.	11	4	3		4	2	6
Hacer Deporte(buena salud).					6		1
Aprender otro idioma.		2					1
Tener empresa propia.	4	1	14			1	4
Formar una Familia.	12				3	21	5
Vivir fuera de la ciudad o país.	1	2	3		1	1	1
Estar estable (sentimientos, pensamientos, acciones).	5	4	4		7	8	7
Apoyar a la familia y amigos.	3	1	1		1	4	3
Sobresalir en el área laboral.	7	7	12		3	4	6
Tener algún hobby o pasión (o desarrollarla).	4	5	4		1	1	3
Involucrarse más en actividades sociales.	6	2	3		1	2	4
	16.07%	18.18%	21.35%	5.92%	11.42%	10.15%	16.91%
	76	86	101	28	54	48	80

En la tabla 4 de Ciencias Sociales y Humanidades, las metas con mayor frecuencia se localizan en la dimensión Laboral: trabajar, continuar con grados académicos, tener

empresa propia, sobresalir en el área laboral, estar estable y tener un hobby o pasión. En la dimensión intelectual, las cinco metas más altas son: continuar con grados académicos, trabajar, sobresalir en el área laboral, tener algún hobby o pasión, viajar y estar estable. En la dimensión trascendente, las cinco metas son: trabajar, continuar con grados académicos, estar estable, formar una familia, sobresalir en el área laboral y viajar.

Conclusiones

Las expresiones de los estudiantes permiten valorar el posicionamiento de la universidad en dos sentidos: (1) seguir abonando a la calidad y nivel educativo a través de mejores condiciones para el cumplimiento de los perfiles de egreso de las carreras, y (2) hacer hincapié en la formación integral de los estudiantes, sobre todo en la reflexión de la práctica profesional para el beneficio de la sociedad y el desarrollo de la región, aspecto que refleja la filosofía institucional.

Si bien los talleres de final de carrera tienen como finalidad la reflexión y análisis de la trayectoria universitaria experimentada por el estudiante, también sirven de oportunidad para apreciar el alcance de las finalidades educativas planteadas en la Misión institucional definida e identificada como humanista. CetyS va logrando incidir en la formación de sus alumnos, pero se reconocen áreas de mejora en sus servicios sobre todo en los aspectos académicos. Este tipo de ejercicio sirve para la reflexión de contenidos de materias, principalmente aquellas del Eje Común que integra cursos relacionados con el papel del sujeto en sociedad y que tienen un sentido eminentemente formativo y humanista: Ser Humano Historia y Sociedad, así como la de Ser Humano y Ética.

Las múltiples formas de recuperar las expresiones de los estudiantes después de un proceso de formación profesional se vuelven importantes y válidas cuando se trata de evaluar el servicio educativo. Los Talleres de Fin de Carrera que realiza la institución es solo una estrategia de reflexión de su oferta y formación. No es el único medio de conseguirlo, pero dada la naturaleza del mismo y de la interacción que se promueve entre los mismos compañeros, se considera un ejercicio final muy valioso.

Referencias bibliográficas

Cabrera, J. F. (2007). *Ser-son y ser-para los demás: una exigencia humana ineludible*. México: Cetys Universidad.

Centro de Enseñanza Técnica y Superior ([Cetys], 2014). *Cetys Universidad Educación Superior*. Recuperado de <http://www.cetys.mx/?page=1>

Centro de Enseñanza Técnica y Superior (2000). *Plan Institucional de Desarrollo 2020*. México: Autor.

Gómez-López, L. F. (2005). El impacto de la universidad en la formación de los alumnos. *Universidades*, 29, 39-45.

Holsti, O. R. (1966). *Content analysis for the social sciences and humanities*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.

Isidro De Pedro, A. I y Estesio, M. A. (2005). El siempre complejo quehacer de la docencia y más ante vientos de cambio: redefinición de roles docente-discente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 8, (1), 1-5.

Mc Millan, J. y Schumacher, S. (1993). *Research in education. A conceptual introduction* (3ª. Ed.). New York: Harper Collins.

Liderazgo Preventivo en la Universidad

(pp.444-455)

Alejandro Rodríguez Rodríguez, arodriguez14@dons.usfca.edu
Universidad de San Francisco, San Francisco California, USA.

Resumen

Las teorías de liderazgo hoy en boga (transformacional, transaccional, situacional, transformativo, “full range”), proponen modos de operar a quienes sustentan posiciones clave en la toma de decisiones en cualquier organización.

En el ámbito educativo a nivel superior, a juicio del autor, parece ser que se buscan soluciones de aplicación inmediata a situaciones que todo líder afronta (análisis, generación de políticas institucionales, planes y proyectos de impacto) pero se percibe diluido el sustento teórico que posibilita el entender los procesos intelectivos durante el proceso mismo en la toma de decisiones. El liderazgo educativo se vincula poco con modelos que enriquezcan la praxis sobre todo en el ámbito superior y se olvida de la preventividad que pueda iluminar el conjunto.

Un estudio de caso de la Universidad Salesiana en México ha facilitado el acercamiento a la relectura de Liderazgo desde la óptica preventiva como posibilidad de convergencia en un dialogo interdisciplinar. El empleo de un método mixto donde el aspecto cualitativo (entrevistas) determina el modelo y se sustenta en datos cuantitativos (encuestas).

Un paradigma de convergencia entre el método antropológico lonerganiano, la comunidad de aprendizaje desde Vygotsky y una relectura del Sistema Preventivo Salesiano se presentan como propuesta viable de formación al liderazgo preventivo en estudiantes universitarios, profesores, directivos y staff; los tópicos de referencia propuestos sirven también como herramienta para evaluar, enriquecer y renovar los tipos de liderazgo que las Universidades pretenden al día de hoy frente a una sociedad globalizada. La viabilidad de un liderazgo preventivo es posible y prácticamente está siendo aplicado con éxito. Los instrumentos utilizados en la recolección de información gozan de alto grado de confiabilidad y validez. El modelo teórico, para mejor entender sus alcances y límites, requiere de estudios posteriores en universidades cuyo contexto social sea diverso.

Palabras clave: Liderazgo, preventividad, paradigma

Introducción

Las teorías de liderazgo en boga proponen modos de operar a quienes sustentan posiciones clave en la toma de decisiones en cualquier organización. En el ámbito educativo a nivel superior, a juicio del autor, parece ser que se buscan soluciones de aplicación inmediata a situaciones que todo líder afronta pero se percibe diluido el sustento teórico que posibilita el entender los procesos intelectivos durante el proceso mismo en la toma de decisiones. Frente a esto, vale la pena preguntarse si es posible abordar el fenómeno de liderazgo de otros parámetros de referencia con horizontes de interpretación diferentes.

Considerar una búsqueda de una única definición de liderazgo es infructuosa. Parece mejor la construcción de una definición narrada que considere aspectos metodológicos y sustantivos de un liderazgo contextual y transformativo.

Universidad y Liderazgo Preventivo

El proceso de aprendizaje en muchas universidades actualmente parece imitar las tendencias que la sociedad presenta: parcelar el conocimiento en los campos de especialización de un área de conocimiento, destacando con ello una fragmentación más fuerte (Altmann y Ebersberger, 2013; Philip y García, 2013) en aras del emprendimiento de tinte empresarial.

Frente a ello es conveniente favorecer el diálogo interdisciplinario desde una perspectiva que aborde la fragmentación del estudiante universitario. En el presente trabajo se delinea el significado e impacto de un "Liderazgo Preventivo" para estudiantes universitarios como una correlación sistemática del método Lonerganiano, el modelo pedagógico-educativo vigotksyano, y un conjunto de principios rectores para un "liderazgo preventivo" del ser y el hacer diario de la universidad y los sujetos quienes allí convergen.

Liderazgo transformativo

El liderazgo transformativo toma seriamente la afirmación de Freire (1988) de que "la educación no es la palanca fundamental para la transformación social, pero sin ella la transformación no puede ocurrir" (p. 37). Foster (1986), considera que el liderazgo "tiene que ser críticamente educativo; no sólo puede mirar a las condiciones en las que vivimos, sino que también debe decidir cómo cambiarlas " (p. 185).

El liderazgo transformativo vincula indisolublemente la educación y el liderazgo educativo con el contexto social más amplio en el que está inmersa la institución. El foco es el aprendizaje individual motivado por la autorreflexión como una herramienta para el cambio personal profundo y duradero, destacando la necesidad de deconstruir y reconstruir marcos de conocimiento previos pues las injusticias y luchas experimentadas en la sociedad en general afectan a la capacidad propia del individuo tanto en su desempeño como en su éxito en un contexto organizacional. (Davis, 2006; Taylor, 2006). Un elemento constante en el enfoque de liderazgo transformativo es la necesidad de la mejora social, la búsqueda de equidad y de una reelaboración constante de los modos de saber y entender las propias estructuras del individuo y sociales. Freire (1970) considera que son indispensables las relaciones dialógicas personales para apuntalar la educación, ya que sin este tipo

de relaciones la educación actúa para deformar y no para transformar. Citándole: "Cada vez que el "tú" se convierte en un "eso", el diálogo es subvertido y la educación se deforma" (p. 89).

El liderazgo transformativo en el ámbito educativo es la obra esencial de crear contextos y comunidades de aprendizaje en las que el capital social, político y cultural se mejora de manera tal que proporcione igualdad de oportunidades como personas, y como miembros de la sociedad pues la educación es no sólo un bien privado con logros individuales, sino también es la ciudadanía responsable y la participación democrática en la sociedad civil (Grant, 2012; Shields, 2009; Vroom y Jago, 2007).

Constructivismo Vygotskyano

Vygotsky (1978) afirma que el conocimiento es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por las estructuras cognitivas. Esta "cultura desde fuera" y el proceso cognitivo relacional "interno del individuo" es considerado como pensamiento reflexivo; el cual puede apoyar la reorganización y la estabilización de las estructuras cognitivas subyacentes que construyen progresivamente modelos explicativos (Hartle et al, 2012).

Como subrayó Vygotsky (1986), lo que se construye es una actividad semióticamente mediada, que incluye la variedad de formas en las que el sujeto reconstruye significados culturales. El líder preventivo puede modificar la forma de entender y practicar el trabajo en equipo si usan las tres palabras más importantes en el liderazgo desde el enfoque constructivista: ¿Qué piensa usted? Estas palabras empoderan y comparten el liderazgo (Pearce y Wassenaar, 2013).

El concepto de "comunidad de aprendizaje" puede definirse como un grupo de personas que aprenden en común, utilizando herramientas comunes en un entorno compartido. "Las comunidades de aprendizaje" hablan de grupos de personas con diferentes niveles de conocimientos y experiencia. Se aprende a través de la implicación y participación en actividades culturalmente relevantes, por medio de la cooperación establecida entre los miembros, de la construcción del conocimiento colectivo y los diversos tipos de asistencia que se prestan entre sí. Por lo tanto, el objetivo es la construcción de un sujeto "socialmente competente".

Método Lonerganiano

A partir de Lonergan (1971) se puede proponer un método guía para la formación en liderazgo preventivo. Para Lonergan, el método es:

[...] Un patrón normativo de operaciones recurrentes y relacionadas que producen

resultados acumulativos y progresivos. Hay un método donde hay operaciones distintas, donde cada operación se relaciona con las otras, donde el conjunto de relaciones forma un patrón, donde el patrón se describe como la manera correcta de hacer el trabajo, donde las operaciones de acuerdo con el patrón puede repetirse indefinidamente, y donde los frutos de tal repetición son, no repetitivos, sino acumulativos y progresivos. (p. 4)

La propuesta de Lonergan (1992) en el "método" aborda el conocimiento humano como posibilidad frente a la realidad y al proceso interior del cómo se realiza ese proceso, ese autoconocimiento, esa autoconciencia. Proceso en el cual se entreve la interioridad misma del sujeto al llegar a ser más conscientes de las operaciones y actividades mentales (Meynell, 2009). Un método como estructura epistemológica interior plausible por naturaleza, como realidad facultativa del sujeto pensante. Según Bhaskar (2002), el horizonte de la vida cotidiana de los sujetos pensantes en contacto con el verdadero yo, es una vida en la que el "realismo acerca de la trascendencia nos permite trascender la dualidad sujeto-objeto" (p. 166).

Al redescubrir el sujeto emerge como necesaria una "comunidad de referencia" que permite un trabajo colectivo en el proceso de auto-conocimiento y la toma de decisiones. Según Johansen (2012), es una de las habilidades más importantes para los líderes de hoy el que sean capaces de sembrar, cultivar y hacer crecer los activos compartidos de cualquier organización que pueden beneficiar a más gente.

Por lo tanto, se busca un cambio de estructura paradigmático. Un cambio en la forma de percibir y entender el líder: alguien en autoposesión de sí mismo a través del auto-conocimiento, en la construcción del conocimiento y la toma de decisiones, gracias a y con el apoyo de, una comunidad.

Comunidad de aprendizaje. Método trascendental y liderazgo

Avolio y Hanna (2008) han vinculado a la mejora de las organizaciones la importancia de la conciencia de los líderes subrayando los procesos de auto-integración y la auto-alineación, lo que contribuye al desarrollo del liderazgo, pues a menos conflicto interno como individuos más capacidad de articular, socializar y buscar una dirección con el compromiso, la energía, el propósito y la integridad del conjunto (Axelrod, 2012). A más alto nivel de auto-conciencia como proceso de auto-evaluación enfocado a los procesos internos en que se hace una auto-comparación con estándares objetivos para un mejor conocimiento y mejora de sí mismo, mayor tendencia a obtener mejores resultados (Ashley y Reiter-Palmon, 2012).

Preventividad

La preventividad desde la perspectiva salesiana, es un concepto complejo³³. La preventividad contempla un sistema y método, genera habilidades para "avanzar en la respuesta a las necesidades sociales y/o de grupo que empiezan a gestarse" (Vecchi, 1992, p. 3). El mayor de los beneficios de la prevención es educar desde lo positivo y hacia lo positivo, haciendo crecer, madurar, construir y aprovechar la energía saludable que toda persona posee. Cada narración de la vida es una importante historia personal, y cada historia es importante porque ninguna organización puede ser entendida sin la comprensión de la participación activa y la contribución de los recursos humanos que la apoyan, la nutren, la afectan, y la modifican.

Programa de Liderazgo Preventivo

La Universidad Salesiana en México (UNISAL) puso en marcha un Programa de Liderazgo Preventivo (PLP) en 2010. El PLP (cursos electivos, talleres y cursos de formación continua), en sus inicios contaba con 12 estudiantes. Después de 5 años de puesta en práctica este programa ha impactado a más de 600 estudiantes de pregrado en dicha Universidad.

Metodología

Un estudio de caso con método mixto donde el aspecto cualitativo (PS-1 y PS-2) determina el modelo y se sustenta en datos cuantitativos (PLPS-1 y PLPS-2) ha facilitado el acercamiento a la relectura de Liderazgo desde la óptica preventiva como posibilidad de convergencia en un diálogo interdisciplinar.

El instrumento PS-1 fue respondido por cinco estudiantes y tres exalumnos quienes son miembros del equipo de animadores salesianos en la UNISAL y han participado en el PLP. El criterio para esta muestra fue el nivel de participación en el PLP, su liderazgo, y el nivel de inmersión durante su formación universitaria. Los profesores que respondieron personalmente al PS-1 fueron cinco de diecisiete. Ellos han participado en el PLP por espacio de un año escolar como mínimo, y se han distinguido por el nivel de impacto entre los estudiantes, así como por su participación en la vida estudiantil más allá del aula.

El instrumento utilizado para recabar información cuantitativa fue la encuesta transversal autoadministrada de estudiantes y profesores (PLPS-1 y PLPS-2). Las fuentes que componen este instrumento, con permiso de los autores, fueron la Escala de Presencia Auto-Conciencia (SSP por siglas en Inglés) presentado por Ashley y Reiter-Palmon (2012) que alcanzó un rango Cronbach de 0,85; la Encuesta de la Experiencia Estudiantil de la Universidad de Queensland (UQSES por sus siglas en Inglés) diseñados y desarrollados por Smith y Bath (2006), que alcanzó un resultado Cronbach entre 0,86 y 0,94. Adicional a ambos instrumentos fue anexado el apartado de preventividad cuyo aporte fue del investigador sobre la base de los componentes principales de la metodología educativa de Juan Bosco.

En la Tabla 1 se muestran principios preventivos de liderazgo que podrían alcanzar el potencial de hacer realidad una cultura universitaria organizacional desde perspectivas diversas lo ya puesto en práctica en el PLP de la UNISAL.

Tabla 1

Elementos de analisis propuestos para un Liderazgo Preventivo

	Enunciado	Significado
Condiciones	Se bondadoso	Es bondad amorosa educativa; hace que la presencia del educador sea viva, cordial y competente, continua y significativa. Implica la disposición a ir más allá de lo pedido. Promueve y reconoce las diferencias del otro. Es amor educativo.
	Se razonable	Es justicia. Es gestión racional. Es racionalidad. Es motivación.
	Se un educador con intencionalidad	Es cuidado de quien colabora para formar una relación educativa. Es esfuerzo colectivo con un mismo objetivo: el pleno desarrollo de la persona.
	Se una persona de autoconciencia y autoconciencia	Fruto de la práctica el método de auto-conocimiento y auto-conciencia y aplomo, mira por el uso de la capacidad racional y cognitiva.
Parametros	Se promotor de desarrollo integral de la persona	Conjunto orgánico de intervenciones adecuadas que involucran el potencial más significativo de la mente, corazón, y voluntad, y abren la posibilidad a la trascendencia.
	Se promotor de comunidad que da acompañamiento	Conjunto de factores que sustentan el entorno de familiaridad, la asistencia de quien educa, las actividades propositivas, el diálogo personal, las celebraciones compartidas.
Criterios	Se el "Oratorio" en todo momento y lugar	Ambiente: de cercanía de relaciones basadas en la bondad amorosa educativa; de generación y transmisión de cultura; de encuentro individual amable y humanizador; de respeto y libertad para buscar respuestas de significado vital profundo.
	Se constructor de ambiente de familiaridad, en alegría y confianza	Es relación familiar afectiva y equilibrada. La familiaridad engendra confianza, y la confianza abre a los aspectos personales más profundos.
Estrategias educativas	Se una presencia atenta, constante y propositiva	Estrategia que en el proceso de auto-conocimiento lleva a profundizar en la "interioridad más íntima" de cada persona; en la colaboración transformativa corresponsable.
	Se un constructor de actividades educativas y metas compartidas	Estrategia que pretende gradualidad en objetivos, ritmos, medios, logros, actividades, porque es cuidadosa en la forma de conducir un enfoque educativo personalizado complejo y vital.
Parametros de impacto social	La Universidad promueve el discernimiento de la realidad	Criteros para discernir: 1. Valores institucionales e identidad organizacional, 2. Cultura organizacional, 3. Integralidad de la intervención, 4. Propuesta explícita de apertura a la trascendencia y el enriquecimiento de la propia filosofía de vida.

La Universidad promueve la cultura del encuentro y dialogo	Encuentro como proceso compuesto por habilidades personales y sociales que miran al bien comun. Dialogo como un disposición del sujeto que contribuye a la formación continua.
La Universidad orientada a la solidaridad	Solidaridad como responsabilidad mutua por los demás, especialmente el necesitado; como capacidad de ver al otro, diferentes a nosotros, incluido en la categoría "nosotros".

Nota: Para elaborar el significado de cada concepto han sido considerados los trabajos previos de Cian, 2001; Vecchi, 1997; Vigano, 1991, 1993; Rorty, 1991; Ratzinger, 2004 entre otros.

Resultados

Un paradigma de convergencia entre el método antropológico lonergiano, la comunidad de aprendizaje desde Vygotsky y una relectura del Sistema Preventivo Salesiano se presentan como propuesta viable de formación al liderazgo preventivo en estudiantes universitarios, profesores, directivos y staff.

En la Tabla 2 se aprecia el grado de alineamiento entre los indicadores de preventividad y aquellos que, estadísticamente hablando, presentan mayor nivel de correlación con el impacto del PLP entre estudiantes.

Tabla 2

Indicadores de Prevención en el Programa de Liderazgo Preventivo

	Escala media sin elemento eliminado	Escala de variabilidad sin elemento eliminado	Elemento corregido Total Correlación	Alfa de Cronbach sin elementos eliminados
He tomado algunas decisiones importantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo, y / o en mis relaciones utilizando ...				
Bondad/benevolencia	39.06	40.282	.687	.909
razonabilidad'	38.60	45.499	.493	.917
las habilidades de auto-conciencia y el conocimiento profundo	38.92	41.412	.803	.904
la intencionalidad educativa	38.97	42.447	.720	.908
un ambiente de Prevención	39.19	39.278	.756	.905

la construcción de la comunidad de aprendizaje como referencia	39.10	40.742	.690	.909
el entorno de la organización preventiva como referencia	39.17	40.885	.754	.905
la experiencia de la presencia educativa como referencia	39.12	42.337	.560	.916
el discernimiento de la realidad	39.09	43.134	.535	.917
las habilidades para el diálogo y el encuentro personal	39.08	42.166	.760	.906
el cuidar de mí mismo y la gente que me rodea, especialmente en solidaridad	38.94	41.654	.745	.906

Los aspectos más revelantes del estudio son:

1. El parámetro de preventividad que estadísticamente presenta mayor correlación es el cuidado de sí mismo ($r_s = .803$). Dato que contrasta con la común idea de que es el amor educativo, la bondad amorosa educativa³⁴ el parámetro preventivo por excelencia en su interna estructura, o el ambiente de familia en su expresión externa como parámetro de preventividad.
2. La cultura de diálogo y el encuentro personal es el segundo parámetro de correlación ($r_s = .760$). Factor que contrasta con el segundo elemento que la tradición propone como la razón, la razonabilidad de la acción educativa.
3. Los estudiantes entienden la importancia de un ambiente de prevención como tercer factor ($r_s = .756$). Factor que contrasta con la tradición de preventividad que mira la apertura a la trascendencia como factor estructural esencial de la propuesta formativa.

Discusión

Con base en lo anteriormente dicho, aquella Universidad que pretenda fortalecer un liderazgo preventivo para sus estudiantes, ha de considerar, a juicio del autor:

34

Amorevolezza en la tradición educativa salesiana.

- ✓ Un modelo organizativo que genere y garantice condiciones de liderazgo preventivo en todas sus propuestas, en todos sus niveles y en todas sus opciones. En el fondo es plantear elementos de identidad, metáforas subyacentes al ser de la organización y marcos de referencia para la implementación de cualquier política institucional.
- ✓ Un proceso formativo donde convergen los parámetros propuestos de liderazgo preventivo aunados a los criterios que darían forma a las practicas educativas de impacto social.
- ✓ Una practica organizativa en la toma de decisiones donde la convergencia de valores institucionales y los criterios de liderazgo preventivo faciliten la toma decisiones de cualquier índole.
- ✓ Una serie de experiencias donde las estrategias educativas propuestas sean programadas, acompañadas y evaluadas con instrumentos de medición desarrollados desde la preventividad y validados por la comunidad de expertos.
- ✓ Una dinámica personal y organizacional cuyos parámetros sociales de liderazgo preventivo, se muestren como experiencias del quehacer universitario en la difusión de la cultura con interlocutores confiables en todos los niveles organizativos y contextos diversos. Dicha dinámica podría consolidar la praxis virtuosa de los valores institucionales en cualquier universidad.

El PLP se apoya en el método trascendental de Lonergan pues introduce al lider en procesos de auto-conocimiento, discernimiento, juicio y toma de decisiones. El liderazgo preventivo embona con una comunidad de aprendizaje que acompaña, transfiere conocimientos, evalua y proporciona nuevos significados al líder preventivo en etapa de formación. El PLP presenta un marco convergente, multidisciplinario y sistémico que se requiere para cualquier liderazgo preventivo. La viabilidad de un liderazgo preventivo es posible y prácticamente esta siendo aplicado con éxito. Para entender mejor los alcances y límites del modelo teórico, se requiere de estudios posteriores en universidades cuyo contexto social sea diverso.

Referencias bibliográficas

- Altman, A., y Ebersberger, B. (Ed.). (2013). *Universities in Change Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-4590-6
- Ashley, G.C., y Reiter-Palmon, R. (2012). Self-awareness and the evolution of leaders: The need for a better measure of self-awareness. *Journal of Behavioral & Applied Management*, 14(1), 2-17.
- Avolio, B. J., y Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60, 331-347.
- Axelrod, S. D. (2012). "Self-awareness": At the interface of executive development and psychoanalytic therapy. *Psychoanalytic Inquiry*, 32(4), 340-357. doi:10.1080/07351690.2011.609364
- Bhaskar, R. (2002). *Reflections on meta-reality: transcendence, emancipation and everyday life*. New Delhi, Thousand Oaks and London: Sage.
- Cian, L. (2001). *El sistema educativo de Don Bosco. Líneas maestras de su estilo*. Madrid, España: CCS
- Davis, S. H. (2006). Influencing transformative learning for leaders. *School Administrator*, 63(8).
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Grant, A. M. (2012). Leading with meaning: Beneficiary contact, prosocial impact, and the performance effects of transformational leadership. *Academy of Management Journal*, 55(2), 458-476. doi:10.5465/amj.2010.0588
- Hartle, R., Baviskar, S., y Smith, R. (2012). A field guide to constructivism in the college science classroom: Four essential criteria and a guide to their usage. *Bioscene*, 38(2), 31-35.
- Johansen, B. (2012). *Leaders make the future. Ten new leadership skills for an uncertain world*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Lonergan, B. (1971). *Method in Theology*, University of Toronto Press for Lonergan Research Institute of Regis College, Toronto.
- Lonergan, B. (1992). *Insight: A Study of Human Understanding*, Collected Works vol. 3, Frederick E. Crowe and Robert M. Doran (Ed). Toronto: University of Toronto.
- Meynell, H. (2009). Taking A(nother) Look at Lonergan's Method. *New Blackfriars*, (1028), 474-500. doi:10.1111/j.1741-2005.2008.01261.x
- Pearce, C. L., y Wassenaar, C. L. (2013). Leadership is like fine wine. It is meant to be shared, globally. *Organizational Dynamics*, doi:10.1016/j.orgdyn.2013.10.002

- Philip, T.M., y Garcia, A.D. (2013). The importance of still teaching the iGeneration: New technologies and the centrality of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 83(2), p. 300-319.
- Shields, C. M. (2009). Leveling the playing field in racialised contexts: Leaders speaking out about difficult issues, *International Journal of Educational Administration*. 37(3), 55–70.
- Smith, C., y Bath, D. (2006). The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 51(2), 259-286. doi:10.1007/s10734-004-6389-2
- Taylor, E. W. (2006). The challenge of teaching for change. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 112, 91–95.
- Vecchi, J. E. (1992, May). El Sistema Preventivo. In *100 years of Salesian Presence in Mexico*, Symposium conducted the meeting of Salesian Family, Mexico City.
- Vecchi, E. (1997). For you I study...(C 14) Satisfactory Preparation of the Confreres and the quality of our educative work. In *Atti dal Concilio Generale*, 361 (77)
- Vigano, E. (1991). Nuova educazione. In *Atti dal Concilio Generale*, 337 (72).
- Vigano, E. (1993). Educare alla fede nella scuola. In *Atti dal Concilio Generale*, 344 (74)
- Vroom, V. H., y Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62, 17-24.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (English Transl.). Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner and E. Souberman, Eds. and Trans.), Harvard University Press.

Nuevas perspectivas de la investigación del conocimiento pedagógico del contenido: una revisión de la literatura en tres contextos internacionales (pp.456-463)

Carlos Alberto Salazar Díaz

Colombia

Universidad del Atlántico

csalazardiaz@unialtatico.edu.co

Resumen

El presente documento presenta una revisión de la literatura, realizada mediante un análisis de contenido de 63 artículos académico-científicos en revistas indexadas, publicados entre el 2002 y el 2013. Estudios provenientes de 21 países fueron agrupados en tres contextos: a) Anglosajón (N = 28); b) Iberoamericano (N = 22); y, c) Otros contextos internacionales (N = 13). El propósito de la revisión fue identificar las tendencias investigativas actuales sobre el desarrollo del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC). Los hallazgos revelan características comunes en los estudios asociados a una tendencia investigativa predominante. La discusión se centra en los supuestos teóricos que han alterado el constructo del CPC en el Contexto Iberoamericano. Las conclusiones sugieren nuevas posibilidades de indagación para futuros estudios.

Palabras clave: Pedagogía, investigación, Conocimiento Pedagógico del Contenido.

Introducción

Más de treinta años han transcurrido desde que Lee Shulman (1987) propuso el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), para afirmar que “representa la combinación de contenido y la pedagogía en una comprensión de cómo particulares tópicos, problemas o asuntos están organizados, representados y adaptados a los diversos intereses y habilidades de los aprendices, y presentados para la enseñanza” (p. 93). Por tanto, el CPC es un término recurrente en la literatura científica sobre la educación del profesor, que surgió originalmente de discursos de política educativa sobre la profesionalización y mejora de la docencia (Segall, 2004).

En la primera década del Siglo XXI, algunos docentes investigadores con trayectoria en la enseñanza de docentes en pregrado, plantearon la necesidad de un nuevo reconocimiento sobre la conceptualización del CPC como constructo teórico para la profesionalización de la docencia (Park y Oliver, 2007; Abell, 2008); los estudios confirmaron que, con el paso de los años la teoría de Shulman (Op. Cit.) ha tenido modificaciones conceptuales y ha incorporado nuevas categorías. Por tanto, el primer propósito de esta investigación ofrecer una panorámica de las diferentes tendencias investigativas sobre el desarrollo del CPC en primera década del Siglo XXI.

Método

La Revisión de la Literatura (RL) fue fundamentada en el método del análisis de contenido, (Krippendorff, 2004; Leray, 2008). La pregunta de investigación fue: ¿cuáles son las tendencias investigativas sobre el desarrollo de Conocimiento Pedagógico del Contenido? Con base en la teoría de Lee Shulman (Op. Cit.), se eligieron categorías como: *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), *Subject-Matter Knowledge* (SMK); cuyas respectivas traducciones son: Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (en portugués), Conocimiento de la materia (CM).

Por tal motivo, se buscó material bibliográfico en bases de datos científicas, tanto en español (DIALNET, Redalyc, y SciELO); como en inglés (Google Scholars, DOAJ, Jstor, y Sage Journals). Específicamente, la constitución del corpus integró artículos de revistas indexadas, que han sido publicadas desde el año 2002 hasta el 2013. Como resultado, fueron seleccionados 63 estudios provenientes de 21 países, que fueron clasificados en tres contextos: a) Anglosajón (N = 28): Estados Unidos de América, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido, y Australia; b) Iberoamericano (N = 22): España, Portugal, Puerto Rico, México, Argentina, Brasil, Chile, y Colombia; y, c) Otros contextos internacionales (N = 13): China, Chipre, Tailandia, Turquía, República Checa, Palestina, Singapur, Alemania.

Resultados y Discusión

Los resultados permitieron reagrupar los estudios revisados en cuatro tendencias investigativas del desarrollo del CPC (Shulman, 1987; Van Driel y Berry, 2010):

1. Investigaciones centradas en el aprendizaje del estudiante: Indagan las características psicológicas de los estudiantes, sus dificultades y oportunidades, o bien sus motivaciones y afectos. Además, se incluye el nivel de comprensión de conocimientos de los estudiantes. De igual forma, interesan las creencias y concepciones respecto a los docentes. También, el pensamiento de los estudiantes es el fundamento de la comprensión disciplinaria y la evaluación.
2. Investigaciones centradas en las experiencias de enseñanza: Las investigaciones centradas en las experiencias de enseñanza muestran que el desarrollo profesional de los profesores novatos es comparable a la de los experimentados a partir de cantidad de categorías el Conocimiento Pedagógico, pero difieren en términos de motivos y razones dentro de estas categorías.
3. Investigaciones centradas en el Conocimiento de la materia de estudio: Por lo general, estas investigaciones parten de un tema particular de una asignatura específica, a partir de hacer comparaciones entre diferentes docentes que aborden las misma temática, con la finalidad de inferir el CPC con base en la acción y el razonamiento pedagógico de los participantes. Del mismo modo, las formas de representar y comunicar los conocimientos son la base de las categorías de análisis sobre el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.
4. Investigaciones centradas en el Conocimiento del Currículo. El aporte de estos estudios es que, explicitan la compleja interacción entre tres cuerpos de conocimiento: el contenido, la pedagogía y la tecnología educativa. De esta manera, la propuesta de la interacción de estos cuerpos de conocimiento, es un ejemplo de que el constructo del CPC es útil para investigar y valorar los currículos la flexibilidad curricular para la integración de nuevos recursos para la enseñanza.

Hay evidencia de que el constructo del CPC ha sido alterado en el Contexto Iberoamericano, hasta el punto de interferir con la apropiación y comprensión de algunos investigadores. Por ejemplo, hay investigadores que han traducido el adjetivo “pedagógico” como “didáctico” (Garriz, Nieto, Padilla, Reyes-Cárdenas y Trinidad, 2008); la justificación es que el término “didáctico” en el contexto anglosajón no cuenta con una tradición epistemológica que lo sustente, como si es el caso en el contexto europeo (Bolívar, 2005). Más allá del asunto de la traducción y el desplazamiento hermenéutico, el Constructo del CPC ha sido alterado hasta el punto de rivalizar con los partidarios del CDC (Mora y Parga, 2008), inclusive omitir fuentes primarias para referenciar de los trabajos de Lee Shulman (García y Parga, 2009). También, el CPC ha sido mezclado con las teorías de la Transposición Didáctica, y las Didácticas Específicas (Pellón, Mansilla, y San Martín, 2009). En todo caso, se insiste en que el CPC no es reducible al conocimiento de los métodos de enseñanza o didáctica, puesto que, el constructo va más allá del desempeño, e indaga los modos de razonar.

Tabla 1. Contextos y Tendencias de investigación

	Anglosajón	Iberoamericano	Otros contextos internacionales
Aprendizaje del estudiante	Rosiek (2003), Monte-Sano (2011), Zepke (2013).	Garriz (2010)	
Experiencia en la enseñanza	Gatbonton (2008), McCaughtry y Rovegno (2003), McCaughtry (2004), Loughram, Mulhall y Berry (2004), Mullock (2006), Haston y Leon-Guerrero (2008), Hill, Ball y Schilling (2008), Kind (2009), Herold y Waring (2009), Harris y Bain (2011), Millican (2013).	Mizukami (2004), Pacheco y Pacheco (2005), Garriz, Porro, Rembado y Trinidad (2007), Garriz, Nieto, Padilla, Reyes-Cárdenas y Trinidad (2008), Backes, Moyá, do Prado (2011), Espinosa-Bueno, Labastida, Padilla, y Garriz (2011), Pellón, Mansilla y San Martín (2009), Reyes y Martínez (2013).	Tsangaridou (2002), Zembylas (2007), Naungchlerm (2011), Liu (2013).
Conocimiento sobre la materia de estudio	Moreland, Jones y Cowie (2006), Ball, Thames y Phelps (2008), Buschang, Chung, Delacruz y Baker (2012).	Garriz y Trinidad-Velasco (2006), Reyes-C y Garriz (2006), Padilla, Ponce-de-León, Rembado y Garriz (2008), Mora y Parga (2008), García y Parga (2009), Gómez (2010), Ariza y Parga (2011), Almeida y Beltrán (2013).	Ozden (2008), Bozkurt y Kaya (2008), Janík, Najvar, Slavík y Trna (2009).
Currículo educativo	Stein, Nelson (2003), Rodrigues, Marks, y Steel (2003), Koehler y Mishra (2005), Niess (2005), Mishra y Koehler (2006), Major y Palmer (2006), Ferding (2006), Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler, Shin (2009), Harris, Mishra, y Koehler (2009), Hofer y Grandgenett (2012), Bauer (2013).	Salazar (2005), Bolívar (2005), Briceño (2009), Martínez (2009), Schneider y Plasman (2011), Sousa (2011).	Hashweh (2005), Deng (2007), Chai, Koh y Tsai (2010), Semize Ince (2012), Aydin y Boz (2012), Kleickmann, Richter, Kunter, Elsner, Besser, Krauss, y Baumert (2013).

Conclusión

En la última década, el constructo del Conocimiento Pedagógico del Contenido ha consolidado múltiples líneas investigativa sobre la educación del profesorado. Una tendencia está emergiendo, y requiere que los futuros docentes indaguen el aprendizaje, las creencias y concepciones de sus estudiantes. Alrededor de mundo, la tendencia investigativa más aceptada se centra en el Conocimiento del Currículo, e indagan la pertinencia y calidad de los programas formación de docentes. Esto indica, creciente interés por promover adaptaciones curriculares que impacten el contexto educativo. Otra tendencia investigativa, enfoca las experiencias de enseñanza de los docentes, y examina sus modos de razonar y actuar en diferentes etapas de su vida profesional. Para terminar, una tendencia consolidada se ocupa del Conocimiento de la Materia de Estudio, desde los modos de representar y comunicar los contenidos de la asignatura, hasta las creencias y concepciones sobre la planificación y organización de temáticas.

Referencias bibliográficas

- Abell, (2008) Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416.
- Almeida, A., y Beltrán, I. (2013) A Análise do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Planejamento de Atividades com a Utilização de Modelos no Ensino de Química. *Química nova na escola*, 35(2), 123–121.
- Ariza, L. G., y Parga, D. L. (2011) Conocimiento didáctico del contenido curricular para la enseñanza de la combustión. *Educación Química*, 22(1), 45-50.
- Aydin, S., y Boz, Y. (2012) Review of Studies Related to Pedagogical Content Knowledge in the Context of Science Teacher Education: Turkish Case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 497–505.
- Backes, V. M. S., Moyá, J. L. M., y Do Prado, M. L. (2011) Proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente universitario de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(2), 1–8.
- Ball, D. L., Thames, M. H., y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 89-407. DOI: 10.1177/0022487108324554
- Bauer, W I. (2012) The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51 – 64. DOI: 10.1177/1057083712457881
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1–39.
- Bozkurt, O., y Kaya, O. N. (2008) Teaching about ozone layer depletion in Turkey: pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science*, 17(2), 261–276. DOI: 10.1177/0963662506071787
- Briceño, S. R. (2009) Conocimiento didáctico de los profesores de tecnología antecedentes de la investigación. *Revista Científica*, 11, 120-129.
- Buschang, R. E., Chung, G. K., Delacruz, G. C., y Baker, E. L. (2012) Validating Measures of Algebra Teacher Subject Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge. *Educational Assessment*, 17, 1–21. DOI: 10.1080/10627197.2012.697847
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. (2010) Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society*, 13(4), 63–73.
- Deng, Z. (2007) Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-295.
- Espinosa-Bueno, J. S., Labastida-Pina, D. V., Padilla-Martínez, K., y Garritz, A. (2011) Pedagogical Content Knowledge of Inquiry: An Instrument to Assess It and Its Application to High School In-Service Science Teachers. *US-China Education Review*, 8(5), 599–614.
- Ferdig, R. E. (2006) Assessing technologies for teaching and learning: understanding the importance of technological pedagogical content knowledge. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 749–760. DOI:10.1111/j.1467-8535.2006.00559.x

- García, A., y Parga, D. (2009) CDCC del profesorado de Química sobre los conceptos cantidad de sustancia y mol. En: *IV Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias*. Bogotá, Colombia.
- Garritz, A. (2010) Pedagogical Content Knowledge and the Affective domain of Scholarship of teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1–6. Recuperado de: http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=int_jtl (Consultado: 06/02/2014).
- Garritz, A., Nieto, E., Padilla, K., Reyes-Cárdenas, M., y Trinidad, R. (2008) Conocimiento didáctico del contenido en química. Lo que todo profesor debería poseer. *Campo Abierto*, 27(1), 153–177.
- Garritz, A., Porro, S., Rembado, F. M., y Trinidad, R. (2007) Conocimiento pedagógico de profesores latinoamericanos sobre la naturaleza corpuscular de la materia. *Revista de Educación en Ciencias*, 8(2), 79–84.
- Garritz, A.; y Trinidad-Velasco, R. (2006) El conocimiento pedagógico de la estructura corpuscular de la materia. *Educación Química*, 17, 236–263.
- Gatbonton, E. (2008) Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161–182.
- Gómez, Y. (2010) Caracterización del conocimiento didáctico del contenido curricular en química del concepto de discontinuidad de la materia en profesoras en ejercicio. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 27, 130–153.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (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.
- Harris, L. y Bain, R. B. (2011) Pedagogical Content Knowledge for World History Teachers: What is It? How Might Prospective Teachers Develop It? *The Social Studies*, 102, 9–17. DOI: 10.1080/00377996.2011.532724
- Hashweh, M. Z. (2005) Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 11(3), 273–292. DOI: 10.1080/13450600500105502
- Haston, W., y Leon-Guerrero, A. (2008) Sources of Pedagogical Content Knowledge: Reports by Preservice Instrumental Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 17(2), 48–59. DOI: 10.1177/1057083708317644
- Healey, (2005) Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education*. 29(2), 183–201.
- Herold, F., y Waring, M. (2009) Pre-service physical education teachers' perceptions of subject knowledge: Augmenting learning to teach. *European Physical Education Review*, 15(3), 337–364. DOI: 10.1177/1356336X09364297
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. G. (2008) Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372–400.
- Hofer, M., y Grandgenett, N. (2012) TPACK Development in Teacher Education: A Longitudinal Study of Preservice Teachers in a Secondary M.A.Ed. Program. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 83–106.
- Janík, T., Najvar, P., Slavík, J., y Trna, J. (2009) On the dynamic nature of physics teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Orbis Scholae*. 3(2), 47–62.
- Kind, V. (2009) Pedagogical Content Knowledge in science education: potential and perspectives for progress. *Studies in science education*, 45(2), 169–204. DOI: 10.1080/03057260903142285
- Kleickmann, T. Richter, D., Kunter, M., Elsnér, J., Besser, M., Krauss, S., y Baumert, J. (2013) Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 90–106. DOI: 10.1177/0022487112460398
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005) What happens when teachers design educational technology? The development of Technological Pedagogical Content Knowledge. En: *Journal of educational computing research*, 32(2), 131–152.
- Krippendorff, K. (2004) *Content analysis: an introduction to its methodology*. USA: Sage publications.
- Leray, Ch. (2008) L'analyse de contenu: de la théorie à la pratique. Canada: L'Université du Québec.
- Liu, S. (2013) Pedagogical Content Knowledge: A Case Study of ESL Teacher Educator. *English Language Teaching*; 6(7), 128–138. DOI:10.5539/elt.v6n7p128
- Loughran, J., Mulhall, P., y Berry, A. (2004) In search of pedagogical content knowledge for science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 370–391.
- Major, C. H., y Palmer, B. (2006) Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge. *Higher Education*, 51(4), 619–647.
- McCaughtry, N. (2004) The emotional dimensions of a teachers' pedagogical content knowledge: influences on content, curriculum and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 30–47.
- McCaughtry, N., y Rovegno, I. (2003) Development of Pedagogical Content Knowledge: Moving From Blaming Students to Predicting Skillfulness, Recognizing Motor Development, and Understanding Emotion. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 355–368.
- Millican, J. S. (2013) Describing Instrumental Music Teachers' Thinking: Implications for Understanding Pedagogical Content Knowledge. *Update: Applications of Research in Music Educatio*, 31(2), 45–53. DOI: 10.1177/8755123312473761
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mizukami, M. G. N. (2004) Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, 29(2), 33–50. Recuperado de: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> (Consultado: 06/02/14).
- Monte-Sano, Ch. (2011) Learning to Open Up History for Students: Preservice Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260–272. DOI: 10.1177/0022487110397842
- Mora, W. M., y Parga, D. L. (2008) El conocimiento didáctico del contenido en química: integración de las tramas de contenido histórico-epistemológicas con las tramas de contexto-aprendizaje. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 24, 56–81.
- Moreland, J., Jones, A., y Cowie, B. (2006) Developing pedagogical content knowledge for the new sciences the example of biotechnology. *Teaching Education*, 17(2), 143–155. DOI: 10.1080/10476210600680341
- Mullock, B. (2006) The Pedagogical Knowledge Base of Four TESOL Teachers. *The Modern Language Journal*, 90(1), 48–66.

- Niess, M. L. (2005) Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509–523. DOI: 10.1016/j.tate.2005.03.006
- Nuangchalerms, P. (2011) In-service Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Studies in Sociology of Science*. 2(2), 33–37. DOI:10.3968/j.sss.1923018420110202.034
- Ozden, M. (2008) The Effect of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Phases of Matters. *Educational Sciences: Theory & Practice* 8(2), 633–645.
- Pacheco, M., y Pacheco, W. L. (2005) O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. *Ciência & Educação*, 11(1), 73–82.
- Padilla, K. Ponce-de-León, A. M.; Rembado, F. M., y Garritz, A. (2008) Undergraduate Professors' Pedagogical Content Knowledge: The case of 'amount of substance'. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1389–1404. DOI: 10.1080/09500690802187033
- Park, S., y Oliver, J. S. (2008) Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284. DOI 10.1007/s11165-007-9049-6
- Pellón, M., Mansilla, J., y San Martín, D. (2009) Desafíos para la Transposición Didáctica y Conocimiento Didáctico del Contenido en Docentes de Anatomía: obstáculos y proyecciones. *International Journal of Morphology*, 27(3), 743-750. DOI: 10.4067/S0717-95022009000300018
- Reyes, J. D., y Martínez, C. A. (2013) Conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del campo eléctrico. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 33, 37–60.
- Reyes-C, F., y Garritz, A. (2006) Conocimiento pedagógico del concepto de "reacción química" en profesores universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1175–1205.
- Rodrigues, S., Marks, A. and Steel, P. (2003) Developing Science and ICT Pedagogical Content Knowledge: A Model of Continuing Professional Development. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(4), 386–394. DOI: 10.1080/1470329032000128413
- Rosiek, J. (2003) Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399–412. DOI: 10.1177/0022487103257089
- Salazar, S. F. (2005) El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), 1–18.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. y Shin, T. S. (2009) Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- Schneider, R. M., y Plasman, K. (2011) Science Teacher Learning Progressions: A Review of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Development. *Review of Educational Research*. 81(4), 530–565. DOI: 10.3102/0034654311423382
- Segall, A. (2004) Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/ the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 20, 489–504.
- Semiz, K., e Ince, M. L. (2012) Pre-service physical education teachers' technological pedagogical content knowledge, technology integration self-efficacy and instructional technology outcome expectations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1248–1265.
- Shulman, L. S. (1986) Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching. En: Suzanne M. Wilson (Ed.) (2004) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. (pp. 187 - 215). USA: Jossey Bass.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En: Suzanne M. Wilson (Ed.) (2004) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. (pp. 217 - 271). USA: Jossey Bass.
- Shulman, L. S. (2005) Pedagogies. *Liberal Education*, 91(2), 18-25.
- Sousa, A. (2011) Building pedagogical content knowledge in visual arts curricular didactic: an empirical study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 136–140. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.01.048.
- Stein, M. K., y Nelson, B. S. (2003) Leadership Content Knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 423–448. DOI: 10.3102/01623737025004423
- Tsangaridou, N. (2002) Enacted Pedagogical Content Knowledge in Physical Education: a Case Study of a Prospective Classroom Teacher. *European Physical Education Review*, 8(1), 21–36. DOI: 10.1177/1356336X020081002
- Van Driel, J. H., y Berry, A. (2010) Pedagogical Content Knowledge. En: P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (3ª Ed.). (pp. 656-661). United Kingdom: Elsevier.
- Zembylas, M. (2007) Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355–367. DOI:10.1016/j.tate.2006.12.002
- Zepke, N. (2013) Threshold concepts and student engagement: Revisiting pedagogical content knowledge. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 97–107. DOI: 10.1177/1469787413481127

Pedagogía para la diversidad: identidad ciudadana intercultural e inclusión de estudiantes migrantes en el aula (pp.464-473)

María Magdalena Aguilera Valdivia, maguilera@ucsh.cl
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile
Universidad de Santiago de Chile

Resumen

Desde la década del 90, Chile ha venido aumentando significativamente la población de inmigrantes y con ello, la presencia de jóvenes, niños y niñas de diversidad de culturas que se han integrado a los establecimientos educacionales. La necesidad de reestructurar las estrategias pedagógicas para promover la inclusión y el acceso a la igualdad de oportunidades de estos estudiantes, plantea nuevos desafíos en la formación inicial docente y la práctica pedagógica. El propósito de este trabajo es presentar la síntesis de una propuesta pedagógica que aborda esta necesidad. La propuesta surge a partir de la experiencia educativa desarrollada en la Universidad Católica Silva Henríquez, a través de la actividad curricular “Desarrollo Personal, Derechos Humanos y Formación Ciudadana”, con énfasis en la inclusión de inmigrantes. Considera el enfoque de la Educación Intercultural Crítica al promover la transformación de representaciones sociales reducidas de la diferencia, que estigmatizan, marginan y deshumanizan a los/las inmigrantes. Considera también, el enfoque de la Educación para los Derechos Humanos -y más específicamente de los llamados Derechos de los Pueblos- que enfatiza en el desarrollo de competencias para una convivencia societal fundada en la solidaridad y la cooperación, el respeto a la diversidad cultural, y con ello, la sostenibilidad del desarrollo y la paz de los pueblos. Los más significativos se relacionan con la co construcción de relaciones interculturales sustentadas en el reconocimiento de la diversidad cultural de los inmigrantes y con el impacto que tiene el desarrollo de una identidad ciudadana transnacional. En el contexto de una sociedad más justa y equitativa, se plantea la necesidad de una pedagogía inclusiva de la diversidad cultural de los inmigrantes, que contribuya a la sustentabilidad de una educación de calidad.

Palabras clave: Pedagogía para la Diversidad; Inmigrantes; Educación Intercultural Crítica, Educación Para los Derechos de los Pueblos; Educación de Calidad.

Introducción

En el contexto de una sociedad multicultural, la incorporación cada vez más creciente de estudiantes migrantes en las aulas chilenas, está exigiendo la reestructuración de las estrategias pedagógicas, el acceso a igualdad de oportunidades y el valor de la diferencia, para promover su inclusión.

La educación inclusiva es tema de la agenda internacional; en 2008, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) planteó la Educación Inclusiva, entre otros, como un principio rector que refuerza el aprendizaje a lo

largo de toda la vida y el acceso a las oportunidades de aprendizaje para todos. Por otra parte, el Estado de Chile, a través del MINEDUC (Ministerio de Educación) ha sostenido que para que una escuela sea inclusiva, debe modificar y transformar su estructura para enseñar y aprender en y para la diversidad, asegurando la igualdad de oportunidades; que requeriría además, de la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa y de transformaciones en infraestructura, metodologías, prácticas pedagógicas, cultura escolar, políticas educativas, etc (2013).

Al referirse a un sistema educacional inclusivo y considerando más específicamente el concepto de diversidad cultural, la Ley General de Educación en Chile (LGE) (N° 20.370), en el Artículo 3°, establece entre otros, que este sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia y en el Artículo 4°, establece que debe velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas entre otros, de circunstancias territoriales. MINEDUC (2013). Del mismo modo, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), la Educación Intercultural que se plantea, asocia explícitamente, la diversidad cultural a la diferenciación étnica, considerado más específicamente el ámbito lingüístico de las etnias, como aspecto clave que les permita integrarse a la sociedad (MINEDUC).

De esta forma, la normativa que establece el Estado de Chile respecto de la educación inclusiva de la diversidad cultural, parece aún distante de la realidad de las escuelas, toda vez que la comunidad educativa y particularmente los profesores no cuentan con herramientas pedagógicas para atender la diversidad cultural en toda su diferenciación; y por lo mismo, la representada por los niños, niñas y jóvenes migrantes que, como se ha dicho, han ido integrándose cada vez en mayor cantidad a los establecimientos educacionales chilenos.

Metodología

La propuesta que se plantea se sustenta epistemológicamente en la vinculación entre la diversidad cultural representada por los/las estudiantes migrantes, la Educación para los Derechos de la Solidaridad o Derechos de los Pueblos³⁵ y la Educación Intercultural Crítica. La Educación Intercultural plantea el respeto y la valoración de la diversidad cultural considerando para ello la necesidad de transformar el modelo social hegemónico vigente que reflejaría el problema estructural-colonial-capitalista, por el cual la desigualdad entre las personas se relacionaría con el poder del patrón de racialización; la diferencia sería construida en función de ello y naturalizada ocultando la desigualdad; frente a lo cual, a través de una acción transformadora, la Educación abordaría la exclusión y negación de los grupos y sujetos racializados por prácticas que deshumanizan y subordinan. Walsh (2010) En este sentido, el enfoque de la Educación Intercultural, concibe a la Escuela como una totalidad, a través de la cual se puede incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión y favorecer la comunicación y las competencias interculturales (Aguado, Gil & Mata, 2008). A través de esta propuesta, el aula ha sido considerada también, desde esta perspectiva.

Los Derechos de los Pueblos o de la Solidaridad surgen en el contexto de la globalización económica, ideológica y simbólica, de la integración del mundo a través de los medios de comunicación de masas y del multiculturalismo provocado por los masivos flujos migratorios. Contemplan al ser humano en su universalidad; a través de ellos, la Humanidad es considerada como un conjunto de Pueblos, con necesidades comunes, que para ser satisfechas, requieren de la participación de las personas y de los pueblos; de formas de solidaridad cada vez más amplias; de esfuerzos cooperativos, que vayan constituyendo una “ciudadanía global”. Bonanate & Papini (2010). Educar considerando estos derechos, implica desarrollar competencias para contribuir con una convivencia societal solidaria y cooperativa, para la sostenibilidad del desarrollo y de la paz.

35

Contemplan temas de carácter supranacional como el derecho a la paz, a un desarrollo sostenible que garantice la bio diversidad, al patrimonio común de la Humanidad y el derecho a un medio ambiente saludable Bonanate & Papini (2010).

A partir de esta visión, la propuesta pedagógica propone el fomento de una identidad ciudadana intercultural entre los estudiantes, sustentada en el reconocimiento del valor de la diferencia estigmatizada y marginada representada por los estudiantes migrantes, en el contexto de la construcción de una ciudadanía global, que requiere de la solidaridad entre la diversidad de pueblos, lo que se desarrolla considerando el conjunto de interacciones que se construyen en el aula entre los/las estudiantes y entre éstos y el/la profesora y las actitudes docentes en este espacio.

Interacciones en el aula

En este contexto, el fomento de una identidad ciudadana intercultural a través de las interacciones en el aula (Dietz, 2012), implica impulsar una “identidad colectiva” constituida en torno a un mundo común entre los estudiantes, en tanto ciudadanos globales, con necesidades e intereses de carácter colectivo; sin dejar de asumir que las identidades en una sociedad globalizada y multicultural, son cada vez más fragmentadas, construidas a través de discursos y prácticas diferentes y sujetas a un constante proceso de cambio y transformación. Se considera que a través de las interacciones, pueda re-conocerse la diferencia, que ha sido discriminada y marginada, como un valor que contribuye con la construcción de una ciudadanía en un contexto globalizado. La diferencia de esta forma, se refleja en un Otro al que se necesita para co-construir un “nosotros”.

Desde esta perspectiva, se concibe al estudiante de manera sistémica; como un sistema o un todo que vive un proceso constante y dinámico en el contexto de las interacciones que se dan en el aula; que es afectado y transformado, como también afecta y transforma (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1983), lo que genera un espacio pedagógico con gran fuerza de cambio.

En este sentido, la promoción de interacciones inclusivas en el aula, se concibe como una experiencia que pretende la “salida de un lugar” para poder “moverse” hacia otro distinto; un “quiebre positivo” que implica una interrupción en el curso habitual de la convivencia que se vive, modificando el espacio de lo posible, expandiendo posibilidades (Echeverría, 1995) que generen “movimiento” hacia el reconocimiento del valor de la diferencia; interactuando para conocer otros códigos culturales, construyendo conversación que despierte emociones y lenguajes (Maturana, 1989) coherentes con ello.

“Contactarse” se plantea entonces, como una experiencia que desarrolla sensibilidad en el estudiante, relevando y/o descubriendo mundos vinculantes. El cuerpo emerge como una dimensión de la existencia que conecta a los estudiantes, y como una vía de aprendizaje. A través de las interacciones, el cuerpo constituye un ámbito de transformación; es historia, lenguaje y situación que se moviliza desde lo que vive, con creencias y valores, sentimientos y emociones que se manifiestan en acción en los estados de ánimo a través de la inter relación (Echeverría 1995), levantando un mundo que puede ser adverso al reconocimiento del Otro estigmatizado y marginado, pero también el cuerpo es algo que no es dado, sino historia y producción (Varela 2011) y en este sentido, una posibilidad para legitimar y valorar la diferencia.

De esta forma, la transformación de los significados del lenguaje y de las emociones (Maturana, 1989) contenidas en el cuerpo, que tienen como fondo la propia historia de vida del estudiante, situada en lo social y cultural, puede ayudar en la transformación de las prácticas culturales de dominio que se transparentan en las interacciones con los/las estudiantes migrantes, permitiendo desnaturalizar aquellas excluyentes, para pensar al otro por sí mismo, desde sí mismo y en sí mismo y establecer relaciones éticas de alteridad, en las que ya no se le ubique en un lugar de poca jerarquía. Skliar y Téllez (2008).

En este sentido, la identidad cultural diferente que se vive como conflicto, en tanto interacción concebida como peligro o amenaza (Vinyamata, 2007) a la propia identidad cultural, se constituye en recurso docente, que permite abrir posibilidades de resignificar creencias, valores y representaciones respecto de los estudiantes migrantes para propiciar interculturalidad; reforzando conversaciones (Echeverría,1995) que generen y/o visibilicen realidades compartidas con necesidades e intereses comunes y diferencias resignificadas como aportes al mundo común. La diversidad entonces, es abordada no como un problema o como un derecho sino como un recurso para crear un ambiente inclusivo Dietz (2012).

La experiencia que se genera y se vive al deconstruir interacciones y co construir otras, favorece la promoción de prácticas culturales que contribuyen a valorar a los estudiantes migrantes como un aporte, considerando su propia identidad cultural, en un escenario que instala la igualdad de derechos colectivos.

Lo Actitudinal en el/la Profesor/a

Sustentándose en una mirada crítico-problematizadora, las actitudes del/a profesor/a tienen por propósito promover transformaciones en las interacciones entre los estudiantes, intencionando en la conciencia de la propia presencia en el mundo; de la manera en que se actúa y se piensa, teniendo en cuenta las necesidades e intereses propios, pero también los de los demás; estableciendo relaciones dialécticas en y con el mundo para transformar la realidad (Freire, 1997).

Desde este enfoque, el/la profesor/a co crea con los estudiantes y entre ellos entre sí, un diálogo que tiene por propósito transformar la realidad para el aprendizaje mutuo, considerando que las identidades culturales están en constante cambio y transformación al ser interdependientes unas de otras. Benhabib (2006). Es un diálogo democratizador, que intenciona apertura hacia la resignificación de creencias y valores, intentando ecologizar la mente para generar apertura a otras creencias e ideas, instalando nuevas maneras de percibir la realidad. Bateson (1998) La apertura que se provoca, hace posible que emerjan distinciones diferentes a las tradicionalmente concebidas, superando el mito de la homogeneidad y valorando las potencialidades del Otro, dotando de una subjetividad diferente el estar, el ser y el coexistir con la diferencia. Desde esta perspectiva, las actitudes del/la profesor/a provocan al estudiante para ser más consciente de sí mismo, creando y recreando significados respecto del ser y estar, para ensayar nuevas maneras de percibir y actuar con la diferencia (Aguilera, Belloni & Saavedra, 2007).

Desde este punto de vista, el/la profesor/a aborda la interculturalidad como intraculturalidad, al considerar que la subjetividad de los estudiantes y por cierto, de sí mismo, están profundamente relacionadas con las prácticas culturales del entorno; las interacciones se ven afectadas por las subjetividades a través de las que se construye el mundo social y cultural (Dietz, 2012) En este sentido, el mundo emocional, que se proyecta en el lenguaje y el cuerpo constituye un ámbito fundamental para reaprender (Casassus, 2009) interacciones que incluyan a los estudiantes migrantes.

En este sentido, las actitudes del/la profesor/a deben considerar la complejidad que implica el mundo de las interacciones, intencionando aprendizajes para que los estudiantes puedan

percibirse y actuar en un entorno complejo. De esta forma, ante la complejidad vivida, las actitudes docentes se posicionan también desde la complejidad (Bateson, 1998).

Resultados y discusión

En el contexto de una realidad mundializada representada por una diversidad de pueblos y desde una visión del bien común, en una comprensión ecológica del mundo (Morin, 1999), el fomento de una identidad ciudadana intercultural contribuye al reconocimiento del valor de la diversidad cultural representada por los estudiantes migrantes, ampliando y/o redefiniendo la identidad de los estudiantes como sujetos-ciudadanos con derechos y deberes, intereses y aspiraciones comunes, actores de un mundo compartido. En este sentido, el fomento de la identidad ciudadana intercultural, implica educar para la solidaridad entre pueblos haciéndose parte activa de un proyecto de sociedad más justa y auténticamente democrática y contribuir a la construcción de una educación con equidad, en el contexto de una formación humana integral entendida como formación no sólo para el saber, sino también para el ser, el hacer y el convivir (Delors, 1996).

La subjetividad presente en las interacciones entre los estudiantes y en las actitudes del profesor, constituye un aspecto fundamental a considerar para fomentar creencias, imágenes y valores incluyentes de la diversidad cultural representada por los estudiantes migrantes, contribuyendo a la transformación de prácticas culturales en el aula. En este sentido, se considera que la intraculturalidad constituye un ámbito inseparable de la interculturalidad.

Conclusión

Una pedagogía que incluya la diversidad cultural representada por estudiantes migrantes, debe considerar el fomento de una identidad ciudadana intercultural a través de interacciones en el aula que, considerando a los estudiantes como ciudadanos del mundo y visibilizando y relevando necesidades e intereses colectivos, reconozca el valor que aporta la diferencia cultural discriminada y marginada, representada por los estudiantes migrantes. De esta forma, se intenciona el reconocimiento del valor de la diferencia en un contexto de respeto por la igualdad de derechos colectivos

Abordar las interacciones que se desarrollan en el aula para promover la inclusión de la diversidad cultural de los estudiantes migrantes, implica asumir la complejidad existente en el espacio formativo y pedagógico, lo que requiere de cambios o adaptaciones en la formación profesional docente para la generación de herramientas pedagógicas acordes a esa complejidad.

Referencias bibliográficas

Aguado M. T., Gil J. I & Mata B. P (2008) *El enfoque intercultural en la formación del profesorado dilemas y propuestas*. [Revista complutense de educación](#), Vol. 19, Nº 2, 275-294. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579819>

Aguilera V. M., Belloni S. C., Saavedra U, S. (2007). *El Arte de Educar en Tiempos Complejos. Enrique Cueto: Promover el Vivir Humano*. Santiago, Chile: Copygraph

Bateson G. (1998) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires Argentina: Lohlé- Lumen

Benhabib S. (2006) *Las Reivindicaciones de la Cultura. Igualdad y Diversidad en la Era Global*. Buenos Aires, Argentina: Katz

Casassus J (2009) *La Educación del Ser Emocional (3° Ed.)* Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Delors, J. (1997) *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. DF, México: UNESCO.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en Educación: una aproximación antropológica*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica

Echeverría R. (1995) *Ontología del Lenguaje 2° Ed.* Santiago, Chile: Dolmen

Freire P. (1997) *Pedagogía del Oprimido (49° edición)* DF, México: Siglo XXI.

Maturana H. (1989) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política (6° Ed.)* Santiago, Chile: Hachette

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013) *Discriminación en el Contexto Escolar. Orientaciones para promover una Escuela Inclusiva*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf

12.- ____ (s/f) [Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe \(EIB\) y sus Fundamentos](#). Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201104081335100.10%20ASP_GEN_EIB_Y_SU_S_FUNDAMENTOS.pdf

Morin E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Sklair C. & Téllez M. (2008) *Conmover la Educación. Ensayos para una Pedagogía de la Diferencia* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

UNESCO (2008)

Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de educación (CIE)"La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro" Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629s.pdf>

Varela F., Thompson E. & E. Rosh, E. (2011) *De Cuerpo Presente, las ciencias MMcognitivas y la experiencia humana*. (4° reed.). Barcelona, España: Gedisa.

Vinyamata E. (2007) *Conflictología* (4° Ed.) Barcelona, España: Ariel

Walsh C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (Ampliación de ponencia presentada Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de Marzo de 2009. Recuperado de: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural1.pdf

Watzlawick P., Beavin, J.H. & Jackson D.D. (1983) *Teoría de la Comunicación Humana*. (3° Ed.) Barcelona, España: Herder

Podcasting, en la práctica de las habilidades de escuchar y hablar en inglés (pp.474-485)

Manuel Becerra Polanco, manuelbecerrapolanco74@gmail.com
Felipe Hernández González, fhernandez@uqroo.mx
Deymi Colli Novelo, deymi@uqroo.edu.mx
Departamento de Competencias Básicas
Universidad de Quintana Roo Campus Cozumel, México

Resumen

El uso de la tecnología es cada vez más recurrente en el entorno educativo, los profesores de manera gradual dejan el viejo paradigma del libro de texto para incursionar en el ámbito de la tecnología educativa. En el aprendizaje del idioma inglés es necesario estar inmerso en una constante práctica a través de interacciones con hablantes nativos o por medio de recursos que permitan un avance en la adquisición del idioma, el uso del podcasting, ofrece un abanico infinito de posibilidades que facilitan a los alumnos la práctica del idioma a través de actividades interactivas y motivantes.

El presente estudio descriptivo, es el reporte de una práctica educativa enfocada en la asignatura de Escuchar y Hablar en inglés, perteneciente a la curricula de la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad de Quintana Roo campus Cozumel. En dicho trabajo se reporta la actividad del uso del podcasting en su práctica lingüística a través de comentarios, conclusiones y reflexiones de 18 alumnos adscritos a la asignatura, los datos recolectados fueron realizados por medio de un cuestionario de 20 reactivos diseñado especialmente para recabar información sobre el beneficio e impacto de dicha herramienta en su progreso lingüístico.

Los resultados fueron clasificados en frecuencia en relación a lo reportado por los estudiantes en un grado de mayor a menor con el objetivo de identificar y describir los rasgos de mayor trascendencia por parte de los alumnos; asimismo, los datos descritos son de gran relevancia para la actualización de los contenidos de la asignatura con miras a una mejor preparación de los futuros egresados del programa educativo.

Palabras clave. Tecnología, podcasting, inglés, habilidades lingüísticas, práctica.

Introducción

El uso de la tecnología en la enseñanza aprendizaje del inglés ha ido en aumento en los últimos años, cada vez se percibe la integración de las TIC (tecnologías de la información) en las aulas beneficiando e impactando los estilos de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, con la incursión de la tecnología, el viejo paradigma tradicional de lápiz y textos empleado como clásicos recursos en el aula van perdiendo terreno ante la inminente digitalización de nuestros alumnos y a los recursos didácticos disponibles en la web 2.0. Gracias a los avances tecnológicos y al empleo de software educativo, las clases de inglés pueden ser más innovadoras e interactivas con el uso de recursos tales como: mundos virtuales, redes sociales, audio, imagen, video, podcasting entre otros. El uso del MALL, Mobile Assisted Language Learning, por sus siglas en inglés (aprendizaje asistido por aparatos portátiles) está cambiando progresivamente la forma en que las lenguas extranjeras se enseñan y la forma en que los estudiantes interactúan con los contenidos. El iPhone, iPod, iPad y otros dispositivos portátiles son bancos portadores de archivos multimedia de

fácil acceso, mismos que ofrecen una interactividad que puede vincularse con el diseño instruccional de actividades académicas que permitan una mejor práctica de las habilidades lingüísticas de los alumnos. Uno de los recursos del MALL que ha ganado terreno en los últimos años es el uso del podcast, este ofrece alternativas potencialmente adaptables para la enseñanza - aprendizaje de los idiomas al reforzar específicas habilidades lingüísticas. De acuerdo con Educause (2005), el término podcast fue inspirado por la compañía Apple, esto se debe al producto comercial iPod que fue diseñado y fabricado por la misma empresa. Pod proviene de Ipod, mientras que cast viene del verbo inglés broadcast (transmitir). Sin embargo, no es necesario tener un Ipod para poder disfrutar del podcasting, basta con tener acceso a internet e ingresar al portal Itunes para descargar cientos de archivos gratuitos relacionados al contexto educativo y producidos por numerosas universidades de prestigio tales como: Harvard, Cambridge, Priceton, Yale, entre otras.

El uso del podcast como recurso didáctico o estratégico para diseñar y fomentar actividades relacionadas a mejorar las habilidades lingüísticas del inglés como segundo idioma ha generado grandes resultados, la revisión de la bibliografía muestra evidencia de investigaciones con resultados alentadores que motivan al uso del podcast como alternativa para incentivar la participación de los alumnos en la práctica de escuchar y hablar en inglés. No obstante, Brown,(2004) menciona que el podcast basado como materiales auténticos grabados por hablantes nativos ofrece ciertas ventajas para la habilidad de escuchar en los alumnos, pues están inmersos en un entorno idóneo de pronunciación, entonación, y patrones asociados al lenguaje. En relación a lo descrito, Rajpal , Phil, Devi, (2010) mencionan que el uso del podcast en el contexto de la enseñanza del inglés significa un reto para los profesores con la finalidad de explorar nuevas formas de enseñar y trascender como profesores al modificar nuestro rol tradicional a una perspectiva más tecnológica; así mismo, dichos autores hacen énfasis al afirmar que el uso del podcasting educativo es creado y empleado para el uso de las habilidades comunicativas de escuchar y hablar.

Esto último resulta de gran importancia debido a que son dos habilidades fundamentales en la comunicación y práctica de los alumnos que están aprendiendo inglés u otra lengua alterna como sustento teórico, Rivers and Temperley (1978) analizaron la función del uso del lenguaje de los alumnos al aprender inglés con base a la funcionalidad, así mismo los con su reporte clasificaron las habilidades por porcentaje de esta forma:

Listening skills – 45%

Speaking skills - 30%

Writing skills - 16%

Reading skills - 9%

De acuerdo con los resultados de las habilidades comunicativas, escuchar y hablar resultan ser las sobresalientes; no obstante, la habilidad de escuchar predomina como la más empleada. Sin duda, para aquellos quienes deseen mejorar sus habilidades de comunicación reforzando especialmente las habilidades lingüísticas de escuchar y hablar, deben hacer uso de los recursos tecnológicos y digitales disponibles bajo un contexto académico siguiendo algunas recomendaciones tales como: descargar archivos donde puedan escuchar debates, discursos, audio libros, audio clips , podcast, etc. Con dichos recursos los alumnos podrían mejorar sus habilidades de escuchar y hablar, aunado a una práctica reforzada.

Por otra parte, Liyong (2006) menciona que es muy buena estrategia que los alumnos experimenten grabando su propio podcast, de esta manera estarán experimentando el uso de la tecnología y practicando aspectos lingüísticos del idioma. Sin embargo, al hacer uso de esta estrategia y en beneficio de obtener mejores resultados en las habilidades de los alumnos, Priya (2009) recomienda seguir una serie de pasos para el logro de las actividades mediadas por los alumnos a través del podcast.

- 1) Acceso a un software y web gratuitos. Es fundamental tener conocimiento tecnológico en el aspecto de aplicación y diseño de podcast, e igualmente identificar plataformas o páginas web que permitan almacenar de manera gratuita los archivos creados por los alumnos.
- 2) Fonética y pronunciación, es recomendable que los alumnos practiquen estos aspectos lingüísticos antes de grabar su audio.
- 3) Verificar el uso de expresiones coloquiales, frases idiomáticas que puedan ser mal interpretadas o empleadas en un contexto diferente.
- 4) Fluidez, se debe tomar en consideración la velocidad al hablar, pues el audio no podría ser entendible para alumnos que carezcan de habilidades lingüísticas de escuchar. Se debe tratar de hablar a una velocidad normal y pausada con la finalidad de tener mejores resultados.

Finalmente, en el aspecto de adquisición de vocabulario podemos mencionar que el uso del podcast favorece a los alumnos al tenerlos inmersos en diferentes temáticas académicas. Cianflone (2009) menciona que a través del podcast se puede reforzar el aprendizaje del inglés enfocado en estrategias para aprender vocabulario. De igual forma, se puede lograr los objetivos enfocados en el vocabulario basados en el diseño de actividades que sean significativas, motivadoras, y que cumplan con un objetivo académico.

Método

La clase

En el semestre de primavera 2014 de la Universidad de Quintana Roo Unidad Cozumel, se ofertó la asignatura de “Escuchar y Hablar en inglés” perteneciente al tercer semestre del plan de estudios de la licenciatura en lengua inglesa, un total de 18 alumnos se matricularon para cursar la clase, misma que comprendía de 8 horas semanales. El principal objetivo de la asignatura con relación al plan de 16 semanas se fundamenta en: desarrollar en el alumno habilidades de comprensión auditiva y producción oral por medio de exposiciones de las que sean objeto y en las cuales puedan apreciar diferentes acentos del idioma inglés. Asimismo, se enfoca en el nivel básico- pre-intermedio reforzando el vocabulario y expresiones precisas, a través de material y recursos didácticos de audio, video, imagen y multimedia. Basado en el objetivo del curso y con la finalidad de innovar e impactar las habilidades lingüísticas de escuchar y hablar en inglés, se emplearon materiales tales como: audio libros, software y recursos web para reforzar e incrementar las habilidades lingüísticas de los alumnos.

Procedimiento

En la primera semana de clase se les entregó a los alumnos el material referente a los audios libros cuyo temas seleccionados se enfocaban al nivel dos y tres equivalentes a los contenidos del programa de nivel básico y pre intermedio, entre los títulos selectos de los audios pertenecientes a la editorial Británica “Penguin Readers” destacan los siguientes: El rey Arturo, La isla del tesoro, Titanic, Los Beatles, Mobydick, Breve historia de Inglaterra, entre otros. Los alumnos escuchaban y leían los materiales en casa y en la clase presencial se realizaban debates, exposiciones, e interacciones en grupos de 4 alumnos. Sólo se hablaba inglés y se usaban materiales de apoyo como diccionarios en línea, impresos, o apuntes referentes a las lecturas como principales recursos para facilitar la fluidez e interacciones de los alumnos. Por su parte, el profesor motivaba y retroalimentaba la parte de pronunciación, empleo adecuado de conectores, verbos, y realizaba preguntas abiertas con la finalidad de ir más allá de la lectura generando contenidos reflexivos y críticos en las respuestas de los alumnos. En este sentido, con base a los audio libros y las actividades realizadas en clase se reforzó las habilidades lingüísticas en la parte de hablar y escuchar de los alumnos; no obstante, a través de otras actividades mediadas por software y recursos en línea se fueron reforzando dichas habilidades de una manera gradual.

Creando Podcasting

Después de haber realizado las actividades presenciales en el salón de clases, los alumnos procedieron a la grabación de sus podcast mediados por el uso del software de uso libre “Audacity”. Los estudiantes fueron alfabetizados para el uso del programa a través de una sesión presencial en el salón de clases y por medio de tutoriales publicados en un grupo de Facebook. Con a base a sus reflexiones, críticas y análisis de los contenidos de cada lectura, los alumnos grabaron en el programa Audacity siete podcast en inglés con una duración mínima de cuatro minutos y máxima de cinco minutos, al terminar la edición de sus podcast, exportaron los audios en formato Mp3 a su biblioteca de canciones. La segunda parte consistió en crear un playlist (una lista de reproducción en línea) gestionada por la página web de Goear, en dicha web se fomenta el intercambio, descargas, y edición de listas de audio de manera gratuita. Posteriormente, cada alumno copió la URL (dirección electrónica) y publicó sus listas de podcast en el grupo de Facebook, de esta manera, los alumnos de la clase tuvieron acceso al escuchar las reflexiones de sus compañeros y al mismo tiempo hacerles comentarios en relación a los contenidos del audio. En la clase presencial se debatieron y contrastaron las reflexiones de los alumnos, esta actividad sirvió como medio de reforzar los contenidos, ofrecer a los alumnos una forma interactiva tecnológica para expresar sus comentarios de las lecturas y los audios. Finalmente, se cumplió con los objetivos de la clase, mismos que especificaban el uso de materiales y estrategias didácticas para reforzar las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar en inglés.

Instrumento

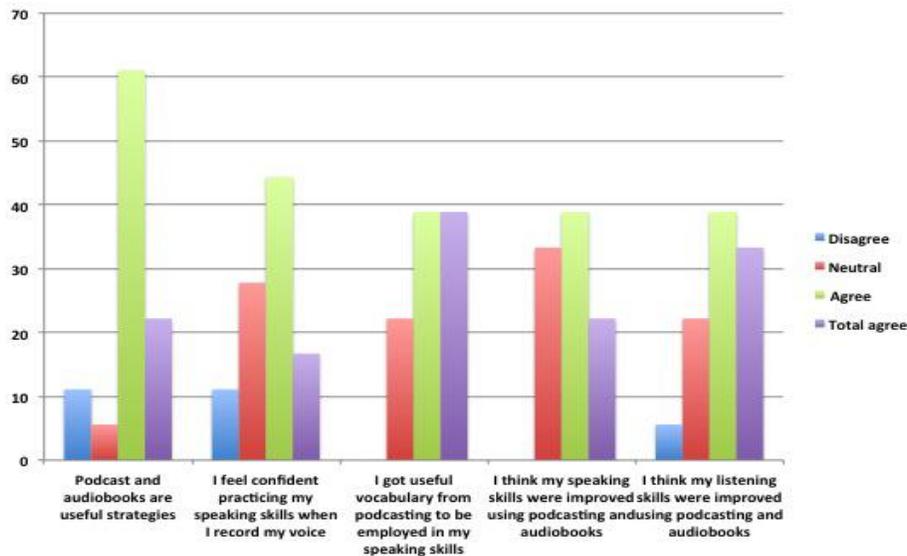
Para conocer las percepciones y comentarios de los alumnos en relación a la experiencia académica mediada por el uso de tecnología , recursos didácticos y creación de podcast resultado de sus experiencias , análisis crítico y reflexivo, se desarrolló un instrumento denominado LISPEAK (Listening and speaking survey) cuestionario referente en identificar los aspectos de escuchar y hablar en inglés. El instrumento cuenta con 20 reactivos bajo el formato de la escala de Linkert. Los resultados fueron analizado con el software de SPSS con la finalidad de encontrar frecuencias de menor a mayor escala, similitudes y rasgos significativos en las tendencias de las respuesta. A continuación se muestra un ejemplo de las preguntas. Los datos encontrados son abordados en la sección correspondiente a resultados.

Items	Agree	Total agree	Neutral	Disagree	Total Disagree
1. I enjoy listening to podcasts and audiobooks					
2. I don't know how to handle this new technology.					

Tabla 1

Resultados

Después de haber procesado los datos de los alumnos en relación a su experiencia de la clase de escuchar y hablar en inglés, los resultados son representados en dos gráficas que muestran los rasgos de mayor y menor grado con base a las tendencias y perspectivas relacionadas al uso de la tecnología, podcast, y software empleado en el curso.



Gráfica 1

La presente gráfica muestra los resultados más destacados en relación a la respuesta favorable al uso de tecnología en la clase, en total son cinco ítems pertenecientes al cuestionario, mismo que podemos interpretarlos de la siguiente manera:

El reactivo perteneciente al podcast y audio libro usados como estrategias, los alumnos reportan un porcentaje de 70% en concordancia con los valores de (de acuerdo y total acuerdo), poco más del 10% de los alumnos no están de acuerdo. Parece ser que la mayoría del los alumnos están satisfechos con el empleo de dichos recursos para el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas.

De acuerdo con Buck (2001) identifica que los alumnos que usan recursos de audio emplean 2 clases de estrategias durante su práctica de escuchar, dichas estrategias son las cognitivas y meta cognitivas. Por un lado, las estrategias cognitivas se refieren a los procesos mentales de almacenar y descifrar la información activando la memoria a largo plazo, por otra parte, las estrategias meta cognitivas hacen hincapié en ejecutar las funciones para operar las estrategias cognitivas. En este sentido, los procesos meta cognitivos se encargan de evaluar, ejecutar y procesar la información en función de producir y activar los mecanismos lingüísticos. Aunado a lo descrito, los alumnos de este grupo muestran evidencia del gusto por los audios como estrategias útiles para su desarrollo académicos, quizás esto se deba a que están haciendo un buen uso de las estrategias cognitivas y meta cognitivas durante su práctica del inglés. En el caso de los alumnos que reportaron neutro y en desacuerdo, podría interpretarse como alumnos que tienen una tendencia al material tradicional o a la falta de apoyo visual de los audios con la finalidad de tener una comprensión más clara de los contenidos.

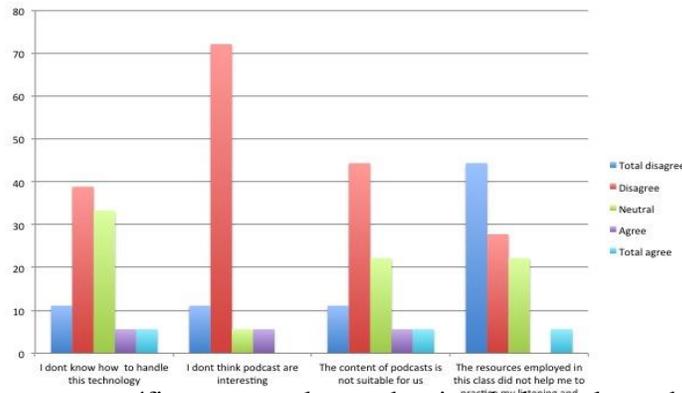
En relación al reactivo “ me siento más comfortable practicando mi producción oral del inglés con contenidos previos usando podcasting” los valores de (de acuerdo y total acuerdo) marcan una tendencia cercana al 90%. En relación a la interpretación, los alumnos se sienten confortables al tener acceso al vocabulario y temas de discusión previos a la práctica de la habilidad de hablar. De acuerdo con Luoma (2004) la habilidad de hablar es la más importante durante el proceso de aprendizaje del inglés. Asimismo, menciona que es de gran ventaja que los alumnos tengan conocimiento de los temas o tópicos previos a la práctica, de esta manera los alumnos pueden emplear estrategias para planificar, organizar, seleccionar e investigar los contenidos con miras a tener una mejor interacción en su práctica lingüística. En lo que respecta a este grupo de alumnos, reflejan estar de acuerdo con tener acceso previo, esto podría indicar que los alumnos de algún modo planifican u organizan los contenidos en beneficio de su aprendizaje.

El reactivo de “ obtengo vocabulario útil del podcasting para ser empleado en mi práctica de hablar” reporta un porcentaje cercano al 80 %. Esto refleja de manera positiva mostrando evidencia de que los alumnos al estar inmersos en el contexto de recursos de audio interactúan con los contenidos seleccionando el vocabulario y expresiones idiomáticas que pudiesen ser usados en futuras prácticas de producción oral. En este sentido Zeeland y Schmitt (2013) identifican que los alumnos adquieren el vocabulario al implementar una serie de secuencias relacionadas, primero desarrollan la habilidad de reconocer la palabra cuando la escuchan por segunda vez, previamente al haberla escuchado y asociado con la fonética. Segundo, identifican el significado y lo relacionan con vocabulario similar aprendido en alguna otra experiencia previa. Tercero, emplean la palabra para la producción oral por medio de diálogos, discursos, conversaciones etc. De cierta forma los alumnos del curso han seguido los tres pasos mencionados al estar interactuando con los contenidos, y al estar inmersos en situaciones donde se les motivó a grabar sus reflexiones en relación a los audios estudiados en el curso.

En lo que respecta al apartado “Creo que mis habilidades de hablar en inglés fueron mejoradas con el uso de podcasting y audio libros”, reportan un porcentaje cercano al 60 %. Al estar inmerso en un contexto totalmente digital con acceso a recursos tecnológicos en línea, representa un gran avance en relación a la práctica tradicional empleada hasta hace algunas décadas, mismas que estaban mermadas por el uso excesivo de la memorización, ejercicios repetitivos y en la asignación de tareas estandarizadas sin profundizar sobre los temas. Richard (1990) menciona que a partir de la década de los 80’s con el surgimiento del enfoque comunicativo, la metodología y programas de estudio cambiaron radicalmente dando paso a una nueva metodología más acorde para la práctica de las habilidades comunicativas haciendo énfasis principalmente en las de escuchar y hablar. Con los avances tecnológicos e innovadores, resulta más sencillo adaptar aplicaciones y recursos tecnológicos al enfoque comunicativo. Alier y Casany (2008) indican que la adopción masiva de los

teléfonos celulares , tabletas y reproductores de audio y video portátiles con acceso a internet han permitido una flexibilidad y portabilidad de archivos de audio referentes a contenidos para el aprendizaje de lenguas. En este sentido, podría decirse que la mayoría de los alumnos encuestados tienen acceso a internet, cuentan con recursos portátiles e interactúan con audios con la finalidad de mejorar su habilidad de hablar en inglés en situaciones planteadas dentro y fuera del salón de clases.. No obstante el otro 40 % consideran su respuesta en la escala de neutro, es decir no están convencidos al cien por ciento de haber mejorado sus habilidades, quizás esto se deba a factores externos , a las carencias tecnológicas en acceso a internet y equipos portátiles o a la poca práctica de las habilidades comunicativas.

Finalmente, el apartado referente a “Creo que mis habilidades de escuchar en inglés fueron mejoradas con el uso de podcasting y audio libros”, los alumnos reportan un porcentaje cercano al 70% sumando los valores de (de acuerdo y total acuerdo), mientras que un 20% se muestra en una posición neutra con respecto al planteamiento. En la práctica de la habilidad de escuchar en inglés es indispensable usar estrategias que nos ayuden a captar , descifrar y decodificar el mensaje, aunado a esto, los factores de pronunciación, contexto, entonación , tema de conversación y tecnicismos juegan un rol importante en la simplicidad o complejidad de la actividad a realizar. En concordancia, O'Malley y Chamot (1990) en sus investigaciones relacionadas al tema, han encontrado resultados que muestran que los alumnos exitosos que aprenden inglés se diferencian del resto de los alumnos por el uso y planeación de estrategias de aprendizaje. De igual forma, mencionan que los alumnos que son eficaces en la práctica e incremento de la habilidad de escuchar muestran evidencia en el empleo de activación de conocimiento previo y vocabulario que les permite un mejor desempeño en comparación con el resto de la clase. En mi opinión, considero que la selección de materiales de audio en relación con el nivel de inglés básico y pre intermedio estipulado en el objetivo de la clase, favoreció a los alumnos al poder emplear estrategias y activar conocimiento previo relacionado al vocabulario; no obstante, el 10 % restante de los alumnos que marcan una tendencia de no haber mejorado sus habilidades, podría interpretarlo como en una estadística que influyen varios factores, 1-los alumnos no tenían el nivel adecuado de inglés para cursar la materia, 2- los alumnos son más visuales y necesitaban de apoyo de imágenes para relacionar los contenidos del audio.



Gráfica 2

Por otra parte, la presente gráfica muestra las tendencias de los valores de (en desacuerdo y en desacuerdo total) que reportan los alumnos en relación a las declaraciones presentadas en el cuestionario describiendo las cuatro más significativas de los reactivos.

A lo que respecta al juicio “ No sé como usar esta tecnología” el resultado es interesante al observar las perspectivas de los alumnos, existe una tendencia cercana al 50% que señalan estar en desacuerdo, pero el otro 50% marca lo contrario al mencionar que se muestran neutros o en acuerdo. El uso del podcast en el ámbito educativo es literalmente nuevo no mayor a diez años de uso. El uso de software para la creación de sus podcast fue algo novedoso para la mayoría de los alumnos y expresaron en clase no haber tenido conocimiento previo en su uso. Por su parte Pinilla (2012) menciona que los alumnos tienen acceso a internet y saben emplear la nueva tecnología, pero una limitante para las clases de inglés sería la poca alfabetización digital de los profesores. Desde mi perspectiva y experiencia como docente aplicado a mi contexto laboral concuerdo con la postura de la autora, los alumnos conocen mucho sobre tecnología, pero carecen de estrategias para emplearlas al contexto educativo, generalmente usan la tecnología para propósitos en el uso comunicativo personal y de ocio. Aunado a lo descrito, considero que la tendencia dividida de los alumnos en sus respuesta a dicho reactivo deriva de lo expuesto y a la falta de capacitación de los profesores para el uso de la tecnología con fines didácticos que pudiesen cambiar la tendencia y perspectiva de los alumnos en relación al uso de la tecnología para propósitos académicos.

Siguiendo con la descripción de las respuestas obtenidas, observamos que el apartado “No creo que los podcast sean interesantes” los resultados marcan un tendencia de 80% por ciento respecto a los apartados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, mientras que el 20% restante es representado por los apartados de neutralidad y acuerdo. Al parecer la mayoría de los alumnos de este estudio consideran que el contenido de los podcast son interesantes para complementar su aprendizaje del inglés. El incremento del aprendizaje asistido por dispositivos móviles va en aumento, los alumnos tienen acceso de manera casi instantánea a bancos de recursos tecnológicos en la Web 2.0, dando como resultado una interacción del conocimiento y la tecnología. En este sentido Facer, Abdous y Camarena, (2009) afirman que en su estudio relacionado con el impacto académico del podcasting en los estudiantes, encontraron que, los alumnos se interesan y motivan con los contenidos de los podcast, como resultado les permite a los alumnos la adquisición de nuevo vocabulario y reforzamiento de la habilidad de hablar en inglés. Por otra parte, el 20% que no está completamente a favor se debe probablemente a la interferencia de factores externos o motivos personales. En otro estudio relacionado con el usos académico del podcasting en los salones de lenguas extranjeras, los mismos autores Facer, Abdous y Camarena, (2009) Mencionan que los alumnos que tienen malas experiencias con el uso del podcast como recurso de aprendizaje del inglés se debe muchas veces a factores tales como: 1-el alumno no sabe cómo descargar o tener acceso a podcast en línea, 2-los alumnos consideran que los recursos no son idóneos para su aprendizaje, 3-carecen de habilidades tecnológicas para la interacción con el podcast.

El juicio relacionado “el contenido del podcast no es adecuado para nosotros”, los alumnos reportan un porcentaje del 55% con respuestas que indican un desacuerdo o en totalmente en desacuerdo, un poco más del 23% se mantienen en una postura neutra, mientras que, el 22% reportan respuestas indicando estar en acuerdo y totalmente en acuerdo, cabe destacar que en este apartado hubieron alumnos que no respondieron al cuestionamiento; no obstante, los contabilizamos dentro de este rubro. Recordemos que el curso estuvo basado en el uso de audio libros como principal recurso para el desarrollo de las habilidades comunicativas de hablar y escuchar en inglés. Los contenidos de dichos recursos fueron usados para generar reflexiones y comentarios personales que fueron grabados y editados para darle el formato de podcast. En este sentido, la información usada para las actividades se relacionaban con vocabulario y aspectos gramaticales previamente empleados en los audio libros, de esta manera la mayoría de los alumnos se familiarizaban de una manera más sencilla con la información presentada. En relación con los alumnos que marcan la tendencia de estar en acuerdo y totalmente de acuerdo, puede decirse que a través de la información descrita en los juicios emitidos por los alumnos, se observa una tendencia mínima que indica que los alumnos quizás carezcan de estrategias u nivel de inglés idóneo para cursar la asignatura. Hasan (2000) en su investigación identifica que los alumnos que se muestran apáticos ante el uso de audios para practicar su habilidad de escuchar derivan en su respuesta a ciertos factores tales como: falta de estrategias, apatía en la práctica, carencias en vocabulario y gramática y la mala costumbre de intentar traducir palabra por palabra en vez de intentar identificar o comprender el contexto. En conclusión, los alumnos no identifican las palabras y puntos clave de la conversación y al no obtener suficiente información se pierden en un océano de palabras terminando en una frustración. Como alternativa para evitar la frustración en los alumnos e intentar ayudarlos en la práctica de la habilidad de escuchar, Willis (1981) sugiere el uso de micro habilidades que ayudarían a mejorar las estrategias al escuchar una conversación o grabación.

- 1.- Predecir el contenido
- 2.- Adivinar el significado de las palabras o frases sin caer en pánico.
- 3.- Reconocer puntos relevantes de la conversación
- 4.- Identificar pronunciación, entonación, acentos y patrones del lenguaje
- 5.- Inferir la información

Finalmente, la declaración perteneciente a “ los recursos empleados en esta clase no me ayudaron a desarrollar mis habilidades de escuchar y hablar en inglés” los valores emitidos de “acuerdo y desacuerdo” marcan una tendencia un poco superior al 70% , mientras que el 23 % se mantiene en una postura neutral, y al final un 7% marcan la tendencia de acuerdo al referirse a que los recursos no les ayudaron a mejorar sus habilidades comunicativas. En retrospectiva, Jones (1996) menciona que la selección de material enfocado para la práctica y desarrollo de las habilidades comunicativas de hablar y escuchar en inglés requieren de una selección adecuada y medida teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- 1-¿Quién será la audiencia?
- 2-¿Cuál es el propósito del orador perteneciente a los audios?
- 3-¿Qué clase de información se emplea en los contenidos?
- 4-¿Qué tipo de lenguaje se emplea?
- 5-¿Qué secuencias se emplean para captar el interés de la audiencia?
- 6-¿Cómo los contenidos involucran a la audiencia?

En este sentido, la selección de los materiales para este curso se apegaron a los criterios de los objetivos del programa procurando el cuidado en el nivel de inglés, estilos de pronunciación, contenidos de interés para los estudiantes y se tomaron en consideración alguna de las preguntas previamente mencionadas. En relación al resto de la clase que muestra una tendencia neutra o en desacuerdo, podría decirse que, es muy posible que no tengan un nivel idóneo para la clase o carezcan de estrategias para el uso de los contenidos a favor de su desarrollo lingüístico. Por su

parte Foster (1998) menciona que la carencia en la producción de hablar y escuchar de los alumnos se debe a ciertos factores donde los alumnos no poseen un nivel de inglés que incluya uso y aplicación de vocabulario y gramática. En consecuencia, los alumnos al escuchar los audios no comprenden la totalidad del contenido y como consecuencia no se produce una conexión que les permita usar la información en pro de su desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Conclusiones

Las habilidades comunicativas de hablar y escuchar destacan siendo de mayor uso y empleo en cualquier lengua, sea esta materna u en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Al estudiar inglés es indispensable estar inmerso en la práctica continua de las habilidades comunicativas. Asimismo, es importante apoyarnos en el uso de recursos didácticos, empleo de estrategias, planificación de actividades, tener confianza y evitar el miedo por cometer errores. Aunado al empleo de recursos y estrategias podemos decir que la inclusión de la tecnología en la educación aunada a una continua investigación ha transformado el sistema educativo en un ambiente más flexible y de multi recursos con grandes ventajas para el mejoramiento del desempeño académico de los alumnos. En este sentido, la transición del CALL Computer Assisted Language Learning, por sus siglas en inglés (aprendizaje asistido por computadora se ha transformado para bienestar del aprendizaje dando paso al MALL Mobile Assited Language Learning, por sus siglas en inglés (aprendizaje asistido por aparatos portátiles) aunado al gran impacto de la web 2.0, han proliferado el uso de recursos de audio, video, multimedia integrado a consolas portátiles de video juego, teléfonos inteligentes, iPad y iPod. Aunado al uso de los dispositivos generales y en relación al presente estudio realizado, podemos mencionar que, el uso del Podcasting se ha convertido en una característica importante de la sociedad contemporánea adaptándose como un medio para apoyar el aprendizaje de idiomas o de diferentes áreas en las instituciones educativas. Sin embargo, el podcasting no debe ser visto como un reemplazo para el contacto entre el tutor y el estudiante. Más bien debe verse como una gran oportunidad para conocer las necesidades de aprendizaje de los llamados alumnos nativos digitales.

Finalmente, los resultados encontrados en la presente investigación muestran evidencia significativa con respecto a las perspectivas de los alumnos vivenciadas a través del curso de escuchar y hablar en ingles bajo el contexto del uso de podcast y audio libros como recursos estratégicos para el desarrollo y práctica de las habilidades comunicativas de escuchar y hablar. De acuerdo a lo descrito en la sección de resultados, podemos afirmar que la mayoría de los alumnos están a favor del uso de los recursos empleados en el curso, se sienten satisfechos por haber mejorados y practicado sus habilidades de escuchar y hablar, consideran que los contenidos fueron los idóneos y que el uso del podcast fue un recurso fácil de usar cuyos contenidos fueron importantes para el desarrollo de estrategias de planificación para reforzar los aspectos comunicativos. Por otra parte, existe una minoría que muestra evidencia de no haber tenido éxito con los recursos empleados y reflejan en sus respuestas su poco mejoramiento de sus habilidades lingüísticas. En la sección de resultados se profundizó sobre dichas perspectivas y haciendo un resumen se llegó a la conclusión de los alumnos mencionando que posiblemente carecen de estrategias para el desarrollo de las habilidades y práctica, no tienen el nivel de inglés adecuado, no practican lo suficiente, son alumnos que necesitaban más ayuda visual para la asociación del contexto o quizás son alumnos apáticos para realizar actividades diferentes a las que tradicionalmente se emplean.

Para concluir, los resultados de este estudio pueden ser empelados en tres vertientes.

- 1- Usar la información y resultados con la posibilidad de mejorar el paquete didáctico de la asignatura incluyendo actividades que estimulen diferentes estilos de aprendizaje.
- 2- Diseñar un mini curso alterno a la clase que fomente y enseñe a los alumnos a emplear estrategias y técnicas que ayuden a mejorar sus habilidades lingüísticas de escuchar y hablar.
- 3- Motivar a otros docentes a usar recursos tecnológicos que ayuden a sus alumnos a tener una mejor interacción y motivación dentro y fuera del salón de clases.

Referencias bibliográficas

- Alier, M., & Casany, M. (2008). Moodbile: Extending Moodle to the Mobile on/offline Scenario. Proceedings of IADIS International Conference Mobile Learning, 11–18.
- Brown, H. D. (2004). Language Assessment. Principles and Classroom Practices. White Plains, NY: Pearson Education.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDUCAUSE Learning Initiative. (2005). *7 things* you should know about podcasting from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7003.pdf>
- Facer, B., Abdous, M. and Camarena, M. (2009) The Impact of Academic Podcasting on Students: Learning Outcomes and Study Habits. In: de Cassia Veiga Marriott, R. and Lupion Torres, P. (eds.) Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition. IRM Press: Cypertech Publishing.
- Facer, B., Abdous, M. and Camarena, M. (2009) MALL Technology: Use of Academic Podcasting in the Foreign Language Classroom. http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d3978998/Abdous_alii2009_MALLTechnologyPodcasting.pdf
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 19(1):1–23.
- Hilde van Zeeland a,*, Norbert Schmitt b (2013) Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach <http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/system-van-zeeland-schmitt-2013-incidenta-vocabulary-acquisition-from-l2-listening.pdf>
- Jack C. Richards (1990) Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf
- Jones, Pauline (1996). Planning an oral language program. In Pauline Jones (ed.), Talking to Learn. Melbourne: PETA, pp. 12–26.
- Luoma, Sari (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberto Venzal Pinilla (2012) las tics en la enseñanza del inglés. <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2092/1/Las%20TICs%20en%20la%20enseñanza%20del%20inglesRoberto%20Venzal%20Pinilla.pdf>
- Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. New York, NY: Oxford University Press.
- Salonee Priya. (2009) Indian BPOs: Transforming Alocs and Nainas into Alecs. The Icfai University journal of soft skills, vol.III No 1.
- Sonali Rajpal, M.A. Anitha Devi, M.A. (2011) Podcast: Enhancing Listening and Speaking Skills <http://www.languageinindia.com/oct2011/podcastsonalifinal.pdf>
- Willis, J. (1981). Teaching English through English. London: Longman
- Zhu Liyong, (2006) “Developing listening and speaking skills in ELT classrooms.”CELEA Journal. Vol.29. No 4.

Posibilidades de prácticas pedagógicas desde y para la diversidad. Desafíos para la formación inicial docente³⁶ (pp.486-495)

Marcela Gaete Vergara, Chilena
Universidad de Chile
magaete@uchile.cl

Marisol Ramírez Muga, Chilena, solmuga@yahoo.es
Magister en Estudios de Género y Cultura
Universidad de Chile

Resumen

Este artículo presenta una reflexión de las posibilidades que practicantes de pedagogía – que han configurado sus marcos de creencias y representaciones en sistemas educativos altamente segmentados como el chileno– desarrollen prácticas pedagógicas desde y para la diversidad. Esto, porque la evidencia empírica señala el bajo impacto de la formación del profesorado en la transformación de las lógicas de actuación pedagógica, que tienden a ser reproductivas y resistentes al cambio. La reflexión es producto de un estudio que analiza las lógicas que configuran, movilizan y/o articulan estudiantes de pedagogía durante su proceso de práctica final.

El estudio de carácter cualitativo, longitudinal y descriptivo se basa en casos y recoge datos a partir de entrevistas y observaciones sistemáticas de clases. **RESULTADOS.** Los resultados evidencian que los practicantes fundan su actuación pedagógica en una lógica de la segmentación socioeconómica, generada a partir de un sistema escolar "conscientemente estructurado por clase" (OCDE, 2004). Lógica que invisibiliza las diversidades de los sujetos. No obstante, se presenta evidencia en dos de los casos del desarrollo insipiente de prácticas pedagógicas menos segmentadoras, producto de una toma de conciencia de la propia acción didáctica, sus consecuencias, implicancias y referentes.

Al respecto, es necesario discutir las posibilidades de la formación inicial en la transformación educativa. Cuestión que requiere una perspectiva no sólo teórica, sino la generación de nuevas experiencias a partir de la acción, que no soslaye que la práctica en las escuelas, precisamente, tiende a consolidar la lógica de la segmentación. Como lo evidencia este estudio, si la formación inicial del profesorado abre espacios para configurar otras lógicas de pensamiento y marcos de referencia para la acción es posible que los futuros docentes superen la mera reproducción de una lógica homogeneizadora y comiencen a pensar y actuar en clave de diversidad.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, formación docente, efecto *ghetto*.

Introducción

Diversas investigaciones relacionadas con los saberes docentes coinciden en que la actuación del profesorado refiere a un marco de creencias estable, fuertemente resistente al

36

Ponencia contiene parte de los resultados de una investigación FONDECYT N° 11121312.

cambio, que se ha configurado a partir de sus experiencias formativas como escolares y que incluso, “persisten tras el examen crítico de la formación inicial” (Tardif, 2004, p.56). De allí, que en la práctica docente no predominen los saberes entregados por la formación inicial o continua.

Si la historia escolar tiene tanto impacto en la configuración del marco de creencias de los docentes, y por tanto, en su actuar profesional, la formación inicial docente tiene un enorme desafío ante la posibilidad de formar maestros transformativos de la realidad, que imaginen otros proyectos de sociedad y superen las finalidades de una escuela técnica, eficientista, homogeneizadora, meritocrática, que justifica la selección y jerarquización de los estudiantes en virtud de la excelencia. Según Pérez (2000), "la asimilación del principio de igualdad de oportunidades... asociado a la promoción individual, es fundamental en relación a la reproducción y al mantenimiento social" (p.190). Principio de base en el sistema de educación chilena, y que lo organiza en su conjunto, tanto por los mecanismos de selección y promoción de estudiantes, como por el sistema de financiamiento, el que *"ha venido a acentuar el carácter estratificado de la geografía educacional chilena, para permitir que cada segmento socioeconómico tenga una escuela "distinta" acorde con su capacidad de pago"* (García Huidobro 2007, p.78).

Lo grave es que dicha escuela distinta, aislada del entramado social, transmite una serie de valores, visiones de mundo y lógicas de actuación, también distintas. Recordemos que la escuela también configura subjetividades, y de ella dependen proyectos de vida y de sociedad, en la medida que su función es la mantención y producción social. Los futuros docentes chilenos han vivenciado un sistema escolar "conscientemente estructurado por clase" (OCDE, 2004, p.277) que al fragmentar el tejido social no les ha permitido, prácticamente, convivir con individuos de clases sociales diferentes a la propia, configurando sus marcos de creencias, visiones de mundo y valores.

Al respecto, cabe preguntarse si los profesores están condenados a reproducir las mismas lógicas homogeneizadoras de su época escolar o si hay alguna posibilidad que la formación inicial tenga algún impacto en el cambio de prácticas pedagógicas arraigadas en una racionalidad segmentadora y excluyente. Estas y otras interrogantes se ponen en discusión en el presente texto, a partir de una investigación cualitativa en curso que aporta cuestiones relevantes, que desafían a las carreras de pedagogía a repensar los sentidos, alcances y

consecuencias de una formación docente que esté a la altura de las demandas sociales de justicia, tolerancia, respeto a la diversidad, interculturalidad, entre otras.

Método

La investigación de carácter longitudinal, se basa en un estudio de 6 casos, cuyo objetivo es analizar las lógicas disciplinares y pedagógicas que estudiantes de Pedagogía de Enseñanza Media articulan, movilizan y/o configuran en su práctica profesional. Los datos se recogen a través de observaciones de clases cada 15 días, entrevistas pre y post observacionales, análisis del material (planificaciones, recursos, evaluaciones), análisis de las mallas de formación. Además, se realizan entrevistas al supervisor de la universidad, profesor/a guía del colegio y entrevistas grupales a los alumno/as del curso de práctica.

La selección de los casos se realiza bajo el criterio de máxima variabilidad: universidades públicas y privadas, laicas y católicas, con sellos formativos diversos, de modalidad concurrente (las asignaturas disciplinares y pedagógicas se cursan paralelamente, durante 5 años) y consecutiva (los estudios de pedagogía se efectúan posteriormente a la obtención de una licenciatura). Este texto presenta los resultados de 4 casos terminados de practicantes de Biología, Artes Visuales, Lenguaje, Filosofía.

Los datos se someten a un análisis semántico categórico del contenido (C-C) con apoyo del programa NVIVO y a un análisis categórico de la forma (C-F), puesto que al fragmentar los datos en núcleos semánticos aislados desaparece la dimensión temporal (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Para otorgar credibilidad a las interpretaciones se realiza una triangulación vertical y horizontal de las diversas fuentes de recogida de datos.

Resultados

La investigación arroja que la vivencia escolar de los futuros docentes en un sistema educacional fuertemente estratificado deja profundas huellas de segmentación social, reproduciendo prácticas pedagógicas internalizadas como propias de una clase social e invisibilizando la diversidad de los sujetos. No obstante, algunos practicantes desarrollan en el transcurso del proceso, insipientes prácticas pedagógicas menos segmentadoras, producto de una toma de conciencia de la propia acción didáctica, sus consecuencias, implicancias y referentes.

1. Efecto <<*ghetto*>>

En la literatura educativa es ampliamente conocido el concepto de <<efecto par>> como categoría que refiere a la dependencia del rendimiento de un estudiante a partir de relaciones e interacciones con sus compañeros de clase. Subyace a la misma, el hecho que los seres humanos vamos configurando nuestra subjetividad en las particulares circunstancias socio históricas que nos toca vivir. Por tanto, es comprensible que los compañeros con quienes se convive en una situación formativa, tengan algún efecto en los resultados de aprendizaje.

En este sentido, individuos que se educan en un sistema educativo fragmentado socialmente, ven limitado el espectro de los otros, a un grupo de pares considerados socialmente como más o menos homogéneos. Consideración que invisibiliza la diversidad de los estudiantes en términos culturales, étnicos, cognitivos, afectivos, entre otros. Esta situación tiene efectos, no sólo en los resultados de aprendizaje, sino más profundamente en la configuración de la propia subjetividad y en el desarrollo de prácticas sociales estratificadoras que aíslan y confinan a la población a un cierto territorio simbólico y geográfico, que provoca la constitución de verdaderos *ghettos* sociales (García Huidobro, 2007).

Hemos denominado <<efecto *ghetto*>> a la tendencia de docentes en formación a reproducir prácticas de enseñanza y aprendizaje que han sido naturalizadas como propias de una realidad socioeducativa confinada (*ghetto*). Este efecto opera en los practicantes participantes del estudio, de maneras distintas y complementarias.

1.1. Volver al *ghetto*.

Uno de las manifestaciones del efecto *ghetto* es que los practicantes tienden elegir inconscientemente centros de práctica de la misma realidad socioeducativa (*ghetto*) en la que ellos han sido educados, reproduciendo en dichos contextos prácticas pedagógicas de estratificación de clases absolutamente naturalizadas. Cabe destacar que en el único caso donde se presentan marcadas diferencias entre el contexto del centro de práctica y la historia escolar del practicante es en el Caso 1, pues la universidad asigna los centros de práctica.

1.2. Acción didáctica homogeneizadora

Otra consecuencia del efecto *ghetto* es la percepción de los sujetos escolares como grupo homogéneo, cuyas vivencias se atribuyen a una representación estereotipada de clase social, a la que supuestamente pertenecen al asistir a una determinada escuela. Dicha percepción influye directamente en las decisiones y acción didáctica. Incluso, en el Caso 1, donde la realidad socioeducativa no es similar a la experimentada en su historia escolar, el efecto *ghetto* actúa por contraste, es decir, reproduciendo prácticas que se consideran propias de la clase social de los chicos y chicas que asisten a una escuela catalogada como vulnerable.

"P. Por ejemplo, cuando hay marcado un poste de colores, qué significa; o cuando las zapatillas están colgadas en los cables (...) Me interesa que ustedes puedan decir: "Yo puedo producir este tipo de cosas" (...)

Ao. "¡Profe!, ¿Qué pasa con la materia? ¿Va a pasar materia o no?"

P. Es una buena pregunta, pero quiero que analicemos a partir de la calle, para poder escribir" (Nota de campo N°2).

El efecto *ghetto* actúa invisibilizando la diversidad de los estudiantes, por lo que los practicantes asumen inconscientemente una serie de características homogeneizadoras: gustos, intereses, problemas, expectativas, formas de vida y de relación. Características que están a la base de las decisiones didácticas. Así, el Caso 1, señala que la intencionalidad de la unidad es trabajar en torno al "*lenguaje del pasado, el lenguaje delictual y el lenguaje de la calle, (...) Mi objetivo sería despertar este lenguaje por (...) lo callejero (...)*" (Entrevista 2).

1.3. Identificación diacrónica

El efecto *ghetto* opera en el Caso 4 por identificación con las lógicas de relaciones estudiantiles experimentadas en su pasado escolar en el mismo colegio en que realiza la práctica, por lo cual no logra posicionarse como docente, ni distanciarse de las lógicas escolares dominantes. Por el contrario, se posiciona como víctima de relaciones sociales de poder. La preocupación central de carácter inconsciente es un grupo de varones que rememoran a los victimarios del acoso escolar experimentado en su adolescencia, lo que afecta enormemente las decisiones y actuaciones pedagógicas, de tal manera que termina

asumiendo, sin mayores reparos, las lógicas institucionales y actuando en base a las mismas.

“Sí, hice ese tipo de prueba [selección múltiple], repetí el mismo mecanismo [del colegio]. Creo que pasa por la validación (...). Yo llego ahora (...) en mi rol de profesor, pero hay personas que me recuerdan a esos personajes que me hacían bullying... Hasta el final no lo procesé bien (...)" (Caso 4: Entrevista 5).

En este caso, la manifestación del efecto *ghetto* por identificación diacrónica está directamente relacionado y potenciado por la manifestación de volver al *ghetto*, que produce una naturalización de las lógicas institucionales. Esto indica que las manifestaciones pueden actuar en conjunto, aunque no necesariamente todas se dan en el mismo sujeto ni del mismo modo.

2. Efecto *ghetto* y práctica profesional.

El espacio curricular de la práctica parece fundamental para que los futuros docentes reconfiguren sus marcos de creencias y significaciones. No obstante, las universidades tienden a manejar la práctica final como un espacio separado, con cierta independencia del sello formativo del programa. Así, la asignación de los centros depende de una unidad encargada, donde los estudiantes eligen las escuelas, bien de una gama a disposición o proponiendo escuelas que ellos mismos gestionan. Escasamente, se intencionan los centros de práctica de acuerdo a los desafíos pedagógicos particulares de cada futuro profesor. En este sentido, parece indiferente en qué escuela el practicante desarrolle su proceso de inserción profesional, pues cualquiera de ellas permitiría los mismos resultados de aprendizaje. Lo que queda cuestionado con los resultados de la presente investigación.

Por su parte, el acompañamiento de la práctica está enfocado más bien a cuestiones referidas a secuencias didácticas, innovación metodológica, relación con el grupo curso, que a una toma consciencia de la propias lógicas de actuación pedagógica. De este modo, las preocupaciones de los practicantes, en mayor o menor medida, se orientan a trabajar los contenidos, seleccionar actividades, calificar y adaptarse a las lógicas institucionales, invisibilizando a los estudiantes como sujetos culturales, socio-históricos, con capacidades diversas.

“E: ¿Qué problemas, sensaciones, preguntas te han surgido de la práctica?”

P: (...) Poner nota (...) Aunque en la universidad te dicen que no hay que basarse en la nota, pero en el colegio piden nota.

E: ¿Pero, por qué no hiciste algo distinto?

P: Creo que me sometí de alguna manera, porque fue la posición más cómoda (...).

E: ¿Qué finalidad le ves entonces a la práctica (...)?

P: He aprendido que uno se tiene que ir acomodando como sea y de la mejor manera posible (...)" (Caso 2: Entrevista 4).

La percepción de los estudiantes como *ghetto* de clase homogéneo, no difiere en los practicantes que han cursado asignaturas dirigidas al tratamiento de la diversidad, debido al enfoque más bien temático y/o clínico de las mismas, que no potencia una práctica en clave de diversidad. Todo lo contrario, la perspectiva de los cursos refuerza la idea de la diversidad como anormalidad y no como una condición de la existencia humana.

"Nosotros estuvimos en un ramo sobre aulas heterogéneas (...) donde había una profesora que era especialista (...) Casi que quería que mandáramos al psicólogo y al psiquiatra a todos los alumnos que pestañaran o que se movieran un poquito. (...) Siempre la recomendación era esa" (Caso 3: Entrevista: 4).

Ahora bien, en los casos 1 y 3 se van evidenciando procesos de reflexión que tensionan el efecto *ghetto*, que posibilitan un ángulo de mirada que permite comenzar a <<ver>> a los estudiantes más allá de los estereotipos de clase social. En el caso 3, la practicante no recuerda el nombre de ninguno de los estudiantes y no es capaz, una vez terminada la clase, de distinguir a qué alumnos/as corresponden opiniones específicas que han sido emitidas por <<el curso>>. En este caso, si bien se evidencian manifestaciones de volver al *ghetto*, la practicante logra darse cuenta, a través de las entrevistas de investigación que su atención estaba dirigida a los estudiantes sólo como grupo curso y no como sujetos individuales.

"P. (...) En la entrevista anterior me di cuenta que me faltaba ver [a los alumnos] (...), los comencé a mirar (...) y eso fue un logro (...)" (Caso 3: Entrevista 3).

A partir de esta toma de conciencia, recuerda casi inmediatamente sus nombres y las opiniones vertidas en clase. Además, plantea una evaluación final, donde los chicos y chicas pueden resignificar los contenidos desde sus propias experiencias y materializarlas en formatos diferentes: videos, obras de teatro, comics, entre otros. Si bien puede parecer una decisión menor cuando hablamos de una educación desde y para la diversidad, se constituye en un primer paso.

Por su parte, en el Caso 1, la tensión es permanente y se inicia desde los primeros días de práctica, en el intento de hacer significativas las clases. Objetivo, que viene dado desde su centro de formación, y que choca con una realidad cultural desconocida. La paulatina toma de conciencia permite que el practicante reconozca que los estudiantes si bien "*tienen una cultura muy distinta a la mía*" (Entrevista 4), ostentan una gran diversidad entre ellos. Reflexión, que le lleva a hacer un giro en las clases y comenzar a dar pequeños espacios de libertad a los y las jóvenes, por ejemplo, permitiendo que elijan temas de interés, destinatarios de un trabajo, finalidades, etc.

Si bien, ambos practicantes no desarrollan una educación desde y para la diversidad, entendida como "un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos" (Sáez, 1997, 31). Interpretamos que el tránsito de percibir a los estudiantes como un grupo homogéneo, a <<verlos>> como sujetos con intereses y capacidades diversas, que pueden tomar decisiones y aportar con sus modos de ser al aprendizaje, se constituye en un logro.

Un aspecto importante de destacar es que en ambos casos, los contextos escolares en que realizan la práctica cuentan con características diferentes al *ghetto* en que ellos se formaron, lo que colabora a la desnaturalización de lógicas fuertemente internalizadas. En el Caso 3, la diferencia radica en otras formas de relación, mucho más cercanas entre alumnos y docentes que le permite experimentar una realidad distinta, que contrasta con su experiencia escolar. En el Caso 1, la diferencia es mucho mayor, lo que implica desde el primer momento un choque cultural, que le lleva a problematizar constantemente el sentido de la enseñanza. En los casos 2 y 4, fuertemente afectados por el efecto *ghetto* y con un débil acompañamiento del proceso, los practicantes tienden a reproducir acríticamente las lógicas de segmentación social. Coincidentemente, ambos casos corresponden a carreras de modalidad concurrente, donde la actividad curricular de práctica se encuentra más desarticulada del programa de formación en su conjunto, a diferencia de los programas consecutivos de este estudio.

Conclusión

Develar cómo opera el efecto *ghetto* en la práctica profesional de los futuros docentes, invita a repensar los procesos formativos desde la diversidad de los sujetos. En este sentido, pareciera que no cualquier centro de práctica es pertinente para los procesos de transformación de las representaciones de clase de los practicantes, pero tampoco es suficiente en sí mismo, ya que requiere de un acompañamiento que potencie la toma de conciencia del actuar profesional.

Al respecto, es necesario discutir las posibilidades reales de la formación inicial en la transformación educativa. Cuestión que requiere una perspectiva no sólo teórica, sino la generación de nuevas experiencias a partir de la acción, que no soslaye que la práctica profesional en las escuelas tiende a consolidar la lógica de la segmentación. Si la formación inicial del profesorado no abre espacios para configurar otras lógicas de pensamiento y marcos de referencia para la acción, a partir de vivencias reales donde se considere a los estudiantes de pedagogía en su diversidad y se organicen procesos de formación y práctica desde y para ellos; entonces, no será posible que los futuros docentes superen la mera reproducción de una lógica homogeneizadora y actúen desde y para la diversidad.

Si bien una de las limitaciones del estudio, es que sólo profundiza en 4 casos, los resultados dan algunas luces en relación a los procesos de práctica, al efecto de la formación escolar estratificada en las prácticas pedagógicas y las posibilidades de superar la reproducción social, a través de procesos de toma de conciencia de la acción didáctica, acaecidos en contextos socioeducativos distintos a la propia historia escolar, como se desprende de los dos casos que desarrollan prácticas menos homogeneizadoras.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A.; Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*. 40, (1), 65-85.

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Chile. Paris: OCDE.

Pérez, N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*. 023, 189-212.

Sáez J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. (19- 35). Málaga: Aljibe.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Principios pedagógicos para una evaluación con impacto personalizante en la educación (pp.496-506)

Luis Eduardo Ospina Lozano, lucho1965@eleducador.com

Colombia, Universidad Libre

Resumen

La ponencia da cuenta sobre los principios de la evaluación educativa en términos personalizantes, describiendo cada uno en forma general y lógica, denotando en ello claridad y coherencia. Estos principios se agrupan en: la personalización, la participación, la integralidad, la continuidad, la sistematicidad, la investigación, la educación, la criterialidad y la evaluabilidad. Todo se realiza dentro del marco original de la educación personalizada y con aplicabilidad inmediata en el espacio escolar, para en últimas, plantear la importancia de la evaluación como factor primordial de cambio educativo. Se trata de un avance de investigación de tipo documental que se viene realizando en la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Libre³⁷.

Palabras clave: Educación personalizada, evaluación, principio pedagógico, labor docente.

Introducción

La educación personalizada asume al sujeto en la integración de la clausura en sí mismo y en la apertura al mundo; idea que concuerda plenamente con la tendencia actual de la educación para el desarrollo humano fundamentada en los procesos de individuación y socialización. Estas dos modalidades son válidas y se dan simultáneamente, a partir de su fusión se construye la identidad y el mundo personal de quien se educa, pensamiento que difiere de la concepción tradicional sobre educación individual y educación socializada como fenómenos contrarios y separados.

En este orden de ideas, la educación personalizada puede entenderse como un estilo educativo que convoca todas las dimensiones del ser humano en un proceso continuo para la consolidación de un proyecto de vida. Así, lo más característico en el concepto de educación personalizada es el puesto que asigna al ser humano concebido como persona, basado esto en la filosofía del personalismo donde se considera al hombre como un sujeto activo frente a la realidad objetiva respecto de la cual ocupa un plano superior de dignidad³⁸.

De esta manera, la educación personalizada identifica los aspectos esenciales del ser personal: los principios de singularidad, autonomía y apertura, cada uno de los cuales presenta peculiares exigencias e integran las múltiples acciones y dimensiones del hecho educativo. Se trata de un enfoque que supera las contradicciones y divisiones que se han

³⁷ Para obtener más detalles sobre la investigación referida, puede el lector consultar en Ospina (2003).

³⁸ Al respecto de este tema, ver: Mounier (2006). También puede el lector encontrar disertaciones más profundas en: Sastoque (2010).

hecho en la práctica educativa y correlaciona en forma dinámica los distintos componentes de dicha acción.

La educación personalizada se concibe como una ayuda a las personas para que lleguen a ser cada vez más originales, libres, activas, armónicas, equilibradas, dueñas de sí mismas, aptas para la convivencia pacífica, capaces de dominar las cosas y mantener su vida trascendente; “Fundamentalmente, la educación personalizada es un espíritu pedagógico que aprovecha unos instrumentos determinados y que tiende al desarrollo de la persona que es cada alumno, para que llegue a ser más él mismo” (Vélez, 1990:115); así recuerda a los educadores la imposibilidad de hacer verdadera educación si ésta no se basa en una filosofía del ser humano que lo considere en su total complejidad.

Por otra parte, la educación personalizada constituye una propuesta que ofrece un conjunto de fundamentos y principios acerca de los aspectos centrales de la educación³⁹. Se puede decir que es un todo coherente y holístico, porque dichos elementos cubren de modo general al educando, al educador, los contenidos, la evaluación, determinando la dinámica a desarrollarse en cada uno de estos asuntos y su interrelación. Para la disertación que nos ocupa, realizaremos intervenciones en torno al tópico de la evaluación.

Podríamos señalar, de entrada, que la evaluación no es simplemente comprobación de resultados. Evaluar es el acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de la recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido. (Pérez, 1989:23).

La evaluación es un elemento fundamental e inherente a la educación que permite verificar los diferentes estados del proceso de desarrollo humano en cuanto se refiere a su perfeccionamiento continuo. Como proceso, dicha evaluación tiene carácter reflexivo, analítico y valorativo en cada uno de los sucesivos pasos que lo componen, esto con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Por consiguiente, dentro del marco personalizado, la evaluación responde a principios específicos que se describen de modo general en esta ponencia.

Metodología

El enfoque es cualitativo, ya que se entra en un análisis documental que permite determinar y precisar los caracteres propios de los eventos de estudio y su posible relación sin entrar en mediciones o cuantificaciones de ningún tipo. Básicamente, la investigación se fundamenta en la descripción, el análisis y la reflexión, se trata pues de manejar e interrelacionar los conceptos de la manera más juiciosa posible para llegar a consolidar la teoría deseada, mostrando un detalle filosófico y pedagógico sobre la evaluación en términos personalizantes.

Al tener en cuenta los autores más destacados y priorizando las fuentes primarias, se elaboró inicialmente una precisión del concepto básico de educación personalizada en sus fundamentos y principios; se hizo un seguimiento minucioso de cada uno de estos elementos tomando todas sus acepciones posibles, para luego optar por aquellas que

³⁹ Puede el lector ampliar sobre estos aspectos en Ospina (2009).

respondieran a lo ontológico y teleológico de la persona humana. Seguidamente se verificaron las relaciones que se dan entre dichos aspectos dentro de un proceso educativo ideal y aplicado netamente a la evaluación educativa.

Por ser relevantes en el entendimiento de la presente ponencia, citamos ahora los pasos que se llevaron a cabo para desarrollar el avance:

- Determinación de los conceptos básicos (persona, educación, evaluación).
- Rastreo bibliográfico acerca de los conceptos básicos y su dinámica relacional.
- Determinación del orden de análisis acerca de los conceptos básicos.
- Precisión de los conceptos básicos
- Precisión acerca de las relaciones entre los conceptos básicos dentro del proceso educativo.

Conclusiones.

Principios pedagógicos

Personalización: El principal recurso con que cuenta el educador que realiza una evaluación con fundamento en una filosofía personalista, es una visión completa de la persona humana. De tal manera que si existe una educación personalizada, todos y cada uno de sus componentes son personalizados, incluyendo la evaluación. Lo que indica que ésta tiene las mismas características del proceso de desarrollo personal y está articulada con él.

En primer lugar, la evaluación contribuye a consolidar en el sujeto la capacidad de formular y ejecutar su propio proyecto de vida, motivo suficiente para que el proceso valorativo cumpla de igual manera con los principios de singularidad, autonomía y apertura. Para personalizar, la evaluación cubre los siguientes aspectos: valoración de lo individual y lo colectivo de la persona, es decir, y en primera medida, aquellos aspectos en los que el estudiante se diferencia de sus compañeros, seguidamente, la evaluación de aquellos objetivos y contenidos comunes a todos los alumnos, pero aún en ese caso, tiene en cuenta el estilo y el camino que cada uno sigue para alcanzar el proyecto educativo común.

Dentro de la autonomía, la evaluación personalizada no depende de otros estilos educativos, tiene sus propios criterios, normas y procedimientos de funcionalidad. En este sentido, la evaluación toma en consideración la libertad y elimina cualquier forma de manipulación, adoptando instrumentos transparentes y dando a conocer al estudiante toda la información necesaria para realizar los procesos evaluativos.

Para contribuir al desarrollo de la autonomía, la evaluación personalizada lleva al estudiante a hacerse responsable de su desarrollo. El énfasis en la libertad debe conducir a que la evaluación personalizada evalúe en todas las áreas del desempeño del estudiante los aspectos ético y axiológico. Debe evaluarse el uso de la libertad en cuanto a la capacidad para liberarse y perfeccionarse como persona. “Rescata del anonimato y pasividad a los estudiantes, asignándoles funciones importantes. Considera que los estudiantes deben tener una actitud dinámica, creativa, participativa, interactiva crítica y reflexiva frente a su propio proceso de construcción del conocimiento” (Hernández, 2007:221).

Dentro de lo singular, la evaluación ha de ser original y con la suficiente creatividad para resolver los problemas que se presentan en su desarrollo. Para respetar la singularidad hay

que hacer de la evaluación un fenómeno diferenciado en lo que se refiere a cada uno y a todos los alumnos. Deben evaluarse las diferencias individuales y los instrumentos deben facilitar la creatividad. “Una evaluación personalizada favorece la atención a la diversidad de los estudiantes, pues considera sus características y favorece su progreso permanente” (Casanova, 2008:38).

En la apertura, la evaluación personalizada es flexible, abierta al cambio y a los aportes que provengan fuera del ámbito personalizado y que sean compatibles con ella. Para respetar la apertura hay que facilitar los procesos de coevaluación, donde el educando tenga oportunidad de confrontar el parecer de otros con su situación personal. La evaluación personalizada prepara al educando para que sepa acoger todos los informes que otros hacen de él. En la apertura hay que evaluar la relación con la realidad, con el medio físico, el puesto del hombre en el mundo, con sus semejantes y con el trascendente. Se debe evaluar también el conocer, el amar y el obrar. La apertura del proceso evaluativo también implica el uso de múltiples medios para llevar a cabo la valoración propiamente dicha, así como la susceptibilidad de contar con variadas fuentes de información.

La complejidad de la educación hace sospechar de entrada la posibilidad de que resulte insuficiente una sola técnica de evaluación, lo cual puede suponer que un conjunto de test, por muy completo que sea, no va a poder abarcar todos los aspectos de la evaluación educativa” (García, 1986:307).

Es oportuno tener en cuenta la siguiente afirmación: “Como en tantas ocasiones se recomienda, también para la evaluación el profesor necesita una actitud abierta para enjuiciar todos los posibles medios y técnicas de evaluación y utilizar los que razonablemente puedan ser útiles” (García, 1988:206). Esta recomendación se hace extensiva a todos los actores involucrados en el proceso educativo, sobre todo aquellos encargados de la parte administrativa y normativa.

En este orden de ideas, la posibilidad de inventiva y de selección de medios evaluativos adecuados al proceso de formación personal en todos los niveles, está en juego. La educación personalizada hace referencia explícita a la labor del docente en este sentido: “Y en todos casos el profesor podrá proceder a construir instrumentos u optar por seleccionar entre los ya existentes en función de diversos criterios, entre los que se destacan por su importancia la calidad técnica que posean” (Pérez, 1989:30).

Participación: En la evaluación personalizada participan todos y cada uno de los sujetos implicados en el proceso educativo. Si se entiende la escuela como una comunidad, entonces los padres de familia, alumnos, directivos y docentes, han de ser aportantes y/o agentes activos del proceso valorativo, pues de algún modo son responsables de la calidad de vida de dicha comunidad; esto se deriva de la educación.

La evaluación participativa puede generar un sentido de apropiación en la comunidad con respecto al proceso educativo, lo cual ha de enriquecer y afianzar dicho proceso. La educación personalizada hace referencia a éste aspecto de la participación en las llamadas sesiones de evaluación. Aunque en primera medida se dirigen a la persona del alumno, no dejan de tener validez en todos los aspectos que conciernen al proceso educativo. De cualquier forma, el sentido comunitario de la institución da para ofrecer acción participativa en los procesos evaluativos a todos y cada uno de sus miembros. “De aquí la consecuencia de que ha de ser realizada no por una sola persona sino por un equipo, bien un equipo especial encargado de esta misión, bien el propio organismo de dirección” (García, 1987:260).

Integración: La educación personalizada toma a la persona en su integralidad; por consiguiente, la evaluación también abarca dicha integralidad, no solo al fijar los campos

de evaluación, sino también en el estilo y en los procedimientos escogidos para tal fin, por lo cual es necesario evaluar no solamente lo que el estudiante sabe, sino también sus hábitos de trabajo intelectual, de convivencia, las actitudes técnicas, la madurez emocional, el desarrollo biológico y todas las manifestaciones de su personalidad (García, 1986). “Dada la naturaleza de estas dimensiones, su desarrollo y/o fortalecimiento requieren de la aplicación de estrategias metodológicas y formas de evaluación que le sean propias y diferenciadoras de las tradicionalmente aplicadas para evaluar el conocimiento” (Páez, 2013:66)

En este sentido, la evaluación personalizada se dirige a todos los ámbitos o dimensiones del desarrollo de la persona y a cada uno de los componentes del proceso educativo. En ella se tienen en cuenta la actividad docente, el alumno con todos los procesos de desarrollo que lo consolidan como persona, la institución desde la planta física hasta la organización, administración, métodos, contenidos, etc.

Dado que la educación es un proceso en el cual intervienen una multitud de elementos, no hay razón ninguna para pensar que la evaluación no puede ser aplicada a todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso educativo. De todos ellos hemos de formarnos una idea acerca de su valor, es decir, del sentido y la eficacia que tienen dentro del proceso educativo. Por esta razón ningún elemento del proceso educativo está fuera del alcance de la evaluación (García, 1986:306).

Entonces, la evaluación personalizada debe también atender a la forma como se articulan todos los componentes del proceso educativo. De acuerdo con la integralidad, la evaluación personalizada no se ciñe exclusivamente al ambiente escolar, porque si la escuela se concibe como comunidad más allá de los muros institucionales y recibe influencia externa, entonces el hecho valorativo debe extenderse al ámbito familiar y social que le enmarca. Cuando la acción valorativa educacional se extiende al ámbito macro-social, es posible llegar a una mejora de la calidad educativa, puesto que permite comprensión y transformación de la relación dialéctica escuela-sociedad.

Continuidad: Si la educación personalizada es un proceso permanente, en consecuencia la evaluación es permanente. Uno de los principios de la educación personalizada afirma la necesidad de la evaluación permanente de todos los condicionantes y elementos de la educación para ir descubriendo nuevos estímulos y métodos que cada vez hagan más eficaz la tarea de la comunidad educativa (García, 1988). Por lo tanto en la educación personalizada se rechaza la idea de evaluación al final del ciclo e incluso separada de él. Los factores que intervienen en el hecho educativo, inciden permanentemente en el tiempo y por eso la evaluación no puede situarse únicamente al final del proceso educativo, sino que debe estar presente desde el comienzo de la acción educadora (García, 1986).

Para completar esta idea, Pérez (1989) afirma que la continuidad de la evaluación es una de las condiciones básicas del éxito en la acción educativa, pues que permite constatar las dificultades, los errores y las lagunas en su etapa inicial y no cuando se han consolidado. De esta manera la continuidad de la evaluación personalizada se justifica en el proceso interminable de formación personal del ser humano y en la posibilidad orientadora y correctiva.

La evaluación como hecho valorativo continuo, presenta varias dimensiones conexas e inherentes a la misma situación valorativa. Es bueno recalcar que no se trata de clases diferentes y aisladas de evaluación sino de etapas pertenecientes a un mismo y único proceso evaluativo. Estas etapas son básicamente tres, cada una posee finalidades específicas y decisiones un tanto diferentes; nos estamos refiriendo a la evaluación inicial,

la evaluación continua o procesal y la evaluación final, siempre que se dé a este último término, un significado atenuado y no absoluto. (Pérez, 1989).

El diagnóstico o etapa inicial pretende establecer y valorar el estado primero del objeto en valoración. A partir de dicho diagnóstico se orienta lo valorado en cuanto a modus operandi, actividades accesorias, alcances, etc. En el marco de la educación personalizada podemos asumir el siguiente planteamiento:

El proceso de evaluación toma punto de arranque en lo que se conoce como evaluación inicial. El sentido básico, e ideal, de este tipo de evaluación podría resumirse en una máxima: conocer para educar, cuya justificación se halla en otro principio de parecido sonido y grafismo: conocer para adecuar: adecuar el diseño, el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad. (Pérez, 1989:49).

Igualmente, la evaluación inicial o diagnóstica, facilita el establecimiento de metas razonables, esto es, en alguna medida alcanzable, porque responden a un punto de partida conocido y posibilita la detección de errores que pueden obstaculizar el proceso y cuya remoción se hace imprescindible antes de iniciar una nueva etapa del proceso sistemático de la educación. (Pérez, 1989).

La etapa continua o formativa responde al mismo carácter procesal que implica la formación personal; o sea que es constante por estar referida a un algo tan inaplazable e indetenible como la búsqueda del sentido existencial en el ser humano. Su referencia a campos más reducidos del sistema, facilita las tres grandes aportaciones de la evaluación continua: la toma a tiempo de decisiones, la eficacia misma de éstas como consecuencia de la riqueza de información, y el estímulo al trabajo en función del éxito. (Pérez, 1989).

Lejos del control y la sanción, la evaluación continua está más en una dimensión pedagógica de servicio y ayuda al alumno, por consiguiente, la asunción de la necesidad de ajuste del currículo a las variaciones y circunstancias del momento constituyen las notas fundamentales. (Pérez, 1989). Además de lo aportado por el diagnóstico, el hecho valorativo continuo requiere de una fina atención de seguimiento, que unida a la observación detallada, conforman los elementos básicos en la detección de cambios relevantes que afectan el proceso en alguna medida, y esto conduce a tomar decisiones de forma deliberada.

La conclusión, también llamada evaluación final o sumativa, efectúa un balance total del proceso y constituye en muchos casos –como en la educación- el inicio de un nuevo ciclo procesal, de manera que se convierte a la vez en diagnóstico. Fuera de lo aportado en las dimensiones anteriores, la evaluación final requiere de máxima precisión en criterios comparativos y manejo adecuado de instrumentos, también se debe realizar una interpretación justa y objetiva de los resultados con la finalidad de determinar el camino a seguir.

Sistematicidad: Lo sistemático se refiere al ordenamiento lógico del proceso. “Junto al carácter de continua, la evaluación por ser un proceso netamente humano, esto es racional, debe realizarse de modo sistemático y no improvisado o anárquico” (Pérez, 1989:48). De modo que la evaluación personalizada obedece a un plan preconcebido de manera rigurosa; tiene planteamientos claros, orientaciones técnicas bien definidas y medios fiables, objetivos y válidos. Esto significa que la complejidad de la misma evaluación se encuentra presente en todos sus elementos y en la globalidad del proceso, por lo tanto resulta importante evitar cualquier simplificación (Poggi, 2008).

La sistematicidad se ve reflejada en aspectos como la continuidad de la evaluación, los elementos del modelo evaluativo y sus etapas de desarrollo. Obsérvese que revelan

ordenamiento y concatenación lógica. De la continuidad ya ha quedado refrendado el carácter sistemático de la evaluación en sus momentos de diagnóstico, formación y suma. Queda entonces la alusión al modelo evaluativo y sus etapas. El modelo personalizado surge de la visión de la educación como un proceso que se inicia en una situación dada y, como producto de variadas actividades, registra como resultado una situación diferente.

Sobre éste esquema del proceso educativo se construye el modelo de evaluación, que incluirá los antecedentes o presupuestos de la educación, el proceso educativo mismo y los resultados... de acuerdo con esta idea, el modelo de evaluación tendría cuatro elementos: los objetivos, el plan, la actividad u operación y los resultados (García, 1986:308).

Las etapas del modelo están referidas al mismo acto evaluativo como tal. Encadenadas de manera indisoluble, dan sentido explícito a una valoración acertada en el proceso educativo. He aquí tres claros elementos que se constituyen en etapas de la evaluación: la recogida de información, la valoración de la misma y la toma de decisiones. Eso sí, tanto aquella como estas, se hallan condicionadas por momento central del proceso que es la valoración, (Pérez 1989).

En últimas, según Casanova (2008), parece lógico que cualquier decisión de mejora en el sistema educativo, ha de fundamentarse en datos fiables y válidos, que específicamente se obtienen desde una evaluación sistemática y permanente, ya sea del aprendizaje de los educandos, como del funcionamiento general de la institución educativa.

Investigación: La educación personalizada, en cuanto a su propio fin, no se aleja de la pedagogía problémica (Bravo, 1997); pues no sobra decir que en la formulación del proyecto de vida personal de cada individuo, hay un proceso indagatorio y constructivo, que se requiere porque nadie conoce de antemano su destino y devenir. De tal suerte que, aspectos propios del acto educativo personalizado como la actividad orientadora y motivante del maestro, la posición activa del educando, la flexibilidad de los programas y la tendencia constructivista acerca del conocimiento, no son en nada ajenos a la investigación. “La evaluación, al no quedar en la mera comprobación de resultados, y sanción social de los mismos, es punto de arranque de nuevos aprendizajes y clave para remover los obstáculos que pueden impedir el éxito” (Pérez, 1989:23). De esta manera se confirma la interdependencia absoluta entre la evaluación personalizada e investigación, pues si su objetivo más inmediato radica en obtener conocimiento, solicita de la indagación de un modo sistemático y fluido.

Indudablemente que el proceso investigativo gestado desde y en la evaluación, es responsabilidad en primera medida del maestro, pero se extiende a los demás agentes educativos que forman parte de la comunidad. “Ante procesos tan complejos y difíciles, como los dibujados, parece necesario que el profesor asuma una actitud investigadora, esto es, una disposición a examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (Pérez, 1989:23).

Si la educación personalizada no es ajena a la investigación, y si la evaluación es un proceso inherente y fundamentado en la educación, entonces el hecho valorativo ha de tener un corte investigativo, es decir, debe estar en continua búsqueda de soluciones y producción informativa en torno a los problemas de la educación.

A lo antedicho agregamos que el punto culminante de la relación investigación-evaluación se consolida en la creciente tendencia de la investigación evaluativa, reconocida hoy como un tipo de investigación social que se aplica a la educación en todos y cada uno de sus múltiples elementos. (Iafrancesco, 2008).

Educación: Es importante tener en cuenta que cuando el objeto valorado es la educación, pero no se tiene ninguna finalidad educativa para hacerlo, la evaluación que se hace, aunque se dirige al proceso educacional, no llega a formar parte del mismo y se convierte en un elemento accesorio. Pero cuando el objeto valorado es la educación, y al mismo tiempo esa valoración tiene una finalidad educativa, esa actividad educa porque se dirige netamente a perfeccionar el proceso educacional y forma parte de él; de estas reflexiones podemos afirmar junto con García (1986), que la evaluación es una actividad compleja subsumida en el proceso mismo educativo. “De esta forma, la evaluación logra incorporarse, como parte consustancial, al proceso formativo y contribuir en gran medida al fortalecimiento de la calidad del mismo, al ser fuente de información primaria que posibilita su ajuste y retroalimentación permanente” (Páez, 2013:60)

Por su índole decisoria, la evaluación personalizada se constituye en educativa en cuanto sirve como ayuda en la actividad orientadora y correctiva del proceso educativo, pues más allá de la determinación de los estados, tiene influjo en el futuro devenir de dicho proceso, ya sea proponiendo cambios, continuidades, innovaciones, etc. También se convierte en ayuda del proceso educativo, cuando, en su carácter investigativo, recolecta, procesa y produce información útil en la mejora de la calidad educativa. Como proceso educativo, la educación estimula y no condena al educando.

En función de los alumnos, la evaluación pedagógicamente considerada, tiene un sentido orientador. A través de ella se intenta ver cuál es la situación de un estudiante, con objeto de ayudarlo a tomar decisiones más adecuadas para el desarrollo de sus posibilidades y la comprensión de sus limitaciones. Cuando la evaluación de los estudiantes pierde éste carácter para convertirse en selectivo, su función no es propiamente pedagógica, aunque pueda tener otros valores tales como los de tipo económico y social (García, 1986:308).

Finalmente, tenemos que la evaluación en propósito educativo, es un elemento de motivación hacia la consolidación de nuevos aprendizajes, pues en palabras de Ahumada (1983), la información obtenida ha de servir efectivamente en dicho propósito.

Criterialidad: Uno de los cambios que propone la educación personalizada en materia de evaluación, es pasar de la evaluación referida a una norma (normalizada) a la evaluación referida a un criterio (personalizada).

En la primera, el marco de referencia o punto de comparación para evaluar al alumno, es una norma establecida previamente, y es el profesor quien plasma dicha norma en instrumentos como los test, que determinan como parámetros un “alumno medio” abstracto que no existe; tal evaluación normalizada no cumple realmente el fin pedagógico de toda evaluación cual es ayudar a un sujeto en su proceso de educación; peor aún, la evaluación normalizada es un recurso social útil para tareas de selección, pero dice muy poco, o nada, de la educación misma (García, 1986:317). Agrega Ahumada (1983) que la dificultad y la discriminación son dos conceptos fuertemente ligados a un modelo normativo de evaluación.

La educación personalizada propone una evaluación que tenga en cuenta las condiciones personales del sujeto, con el fin de saber qué es lo que se puede y se debe solicitar a cada estudiante. “La evaluación personalizada no será otra cosa sino aquella evaluación en la cual, para juzgar a un sujeto, no se tomará como marco de referencia o punto de comparación una norma preestablecida sino las posibilidades del propio sujeto” (García, 1986:317-318). Esto guarda relación con el diagnóstico que se ha de hacer de cada estudiante para poder predecir de qué es capaz cada uno, es decir, que pase del diagnóstico a la formulación del pronóstico de su rendimiento educativo.

Para García (1986), la evaluación ha de ser considerada como un elemento educativo, ha de servir para ayudar a un sujeto en el proceso de su perfeccionamiento, así, en una educación personalizada, la evaluación debe estar referida a un criterio. Luego, siendo la educación un proceso interminable y continuo de formación personal, exige que más allá de la norma, la evaluación debe efectuarse bajo criterios personalizados teniendo en cuenta las condiciones del sujeto, ya que trata de verificar el grado de progreso dentro del desarrollo personal, lo cual no se ciñe a parámetros comparativos normalizados por la misma contingencia del devenir humano.

Es indiscutible que este enfoque referido a criterios obliga a dar otra interpretación a los resultados, ya que al estar centrado en el aprendizaje pretende ser remedial en cuanto a las deficiencias detectadas. Su finalidad es otorgar retroalimentación permanente, tanto a profesores como a alumnos (Ahumada, 1983: 64)

Todo lo dicho conlleva a reafirmar con Iafrancesco (2008), que desde el enfoque de la evaluación por criterios, se hace necesario realizar cuestionamientos en relación con el ser, el sentir, el actuar, el vivir, el convivir, el pensar, el aprender y el emprender, y hallando respuestas, proponer acciones pertinentes para alcanzar satisfactoriamente todos estos aspectos.

Evaluabilidad: Si la evaluación es un elemento propio e inseparable del proceso educativo y todos los elementos de este deben ser evaluables, entonces la evaluación también es objeto de valoración. “La evaluación es un medio, no un fin en sí misma; por lo tanto, también debe evaluarse” (Iafrancesco, 2008:44). Esto significa que para evaluar la evaluación, es necesario contar con fundamentos, criterios e indicadores claros que den cuenta cabal del asunto meta-evaluativo.

Al evaluar la evaluación se reciben todos los beneficios de la misma evaluación y se influye de manera positiva sobre el proceso educativo. En efecto, al evaluar procedimientos, objetivos, etc, de la evaluación, se consigue la comprensión de la ella y la transformaciones que sean pertinentes para mejorar la calidad educativa, pues una evaluación nociva dentro del proceso educativo, influye negativamente en el, perpetuando, o aún peor, incrementando errores graves. La única manera de prevenir esto es evaluando la evaluación.

Puede observarse por ejemplo, desde el punto de vista personalizado, que los principios expuestos acerca del proceso valorativo, sus elementos esenciales y sus etapas, al igual que los mencionados tipos de evaluación (normalizada, Criterial y personalizada) son efectos mismos de la evaluación. (Pérez, 1989).

Conclusiones

En Gonzáles (2004), encontramos que los fenómenos de precisión, eficacia y competitividad, han señalado un derrotero despersonalizante para la sociedad de hoy, en donde se manifiestan, entre otras cosas, la pérdida de la identidad por el código, y la primacía de los hechos sobre las ideas⁴⁰.

Lo planteado indica una necesaria y urgente transformación en términos de humanización efectiva; se trata de un llamado al protagonismo del hombre en todos y cada uno de los

⁴⁰ Es interesante observar cómo hay evidente correlación acerca de la sociedad y la despersonalización, entre los argumentos de Gonzáles (2004) y Moreno Villa (2005), todo en disertaciones filosóficas.

aspectos que conllevan a un desarrollo social más justo. Sin lugar a dudas, y teniendo en cuenta que no hay cambio social que no pase por lo educativo, se consolida la educación como el bastión principal del cambio solicitado.

En ese sentido, y teniendo en cuenta que la educación personalizada es cabal en la redimensión humana, la evaluación personalizada suena vital en toda esta orquestación por superar lo deshumanizante de las prácticas tradicionales. Así se precisa para la evaluación personalizada, una serie de principios que le confieren un actuar de calidad en los propósitos educativos de transformación.

En primer lugar, la evaluación personalizada, siendo un aspecto inherente a la educación, responde a los fundamentos de la educación personalizada, en ello es ineludible el cumplimiento con la filosofía de la persona y la práctica real de los principios de singularidad, autonomía y apertura. Seguidamente tenemos la participación de toda la comunidad educativa en el proceso evaluativo, ya en las formas de heteroevaluación y coevaluación.

Luego vienen la integración y la continuidad. La primera referida a la valoración de toda la unidad personal del sujeto en sus aspectos individuales y colectivos, y a todos los componentes del proceso educativo, desde la práctica en el aula hasta lo administrativo, esto sin olvidar las relaciones del centro escolar con el resto de la sociedad. La segunda obedece al carácter vitalicio e indetenible del proceso educativo; si lo más típico del hombre es trazarse proyectos, y esto se entiende como una tarea personal permanente que se construye a través de la educación, la evaluación personalizada debe ser igualmente continua.

Tenemos después la sistematicidad y la investigación, íntimamente relacionadas por su carácter lógico y ordenado. La sistematicidad se verifica en la necesidad de planeación para el cumplimiento de los objetivos valorativos y en las etapas de diagnóstico, continuidad y suma del proceso evaluativo. Derivado de esto, y enmarcada en los propósitos de conocimiento y toma de decisiones, está el elemento investigativo.

Acto seguido, podemos agrupar lo educativo y lo Criterial en un solo aspecto que llamaríamos de formación. En una evaluación personalizada el alumno debe formarse en la conciencia de ser responsable de sí mismo y su necesidad de prepararse para la vida, porque la educación personalizada propende por un alumno consciente de su papel. De igual manera, la evaluación personalizada se puede entender como una forma de evaluación referida a un criterio en la cual el criterio se ha establecido previamente de acuerdo con lo que razonablemente se puede esperar de un sujeto, se trata de un asunto netamente personalizante que riñe de lleno con la evaluación referida a la norma o estandarización.

Finalmente, observamos la evaluación personalizada en su mismo aspecto de evaluabilidad, lo que nos remite a una mirada introspectiva de gran relevancia, pues esto permite detectar aciertos y falencias en el proceso valorativo, y con ello han de venir las correcciones del caso para desarrollar en últimas una personalización educativa real.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (1983). *Principios y procedimientos de evaluación educacional*. Valparaíso Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Bravo, S. (1997). *Pedagogía Problemática*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Casanova, A. (2008). Evaluación, calidad y equidad, claves del sistema educativo. *Magisterio*, (35), 38-41.
- García, H. (1986). *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, H. (1988). *La Práctica de la Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, H. (1987). *Organización y Gobierno de Centros Educativos*. Madrid: Rialp.
- González, R. (2004). *Personalización*. Madrid: Prentice Hall.
- Hernández, R. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y educadores*, 10 (2), 215-223.
- Iafrancesco, G. (2008). La evaluación integral de los aprendizajes desde la perspectiva d una escuela transformadora. *Magisterio*, (35), 42-47.
- Mounier, E. (2006). *El Personalismo*. Bogotá: Búho.
- Moreno, V. (2005). *El hombre como persona*. Madrid. Caparrós.
- Ospina, L. (2003). Persona, educación física y desarrollo humano. *Interacción*, (3), 81-90.
- Ospina, L. (2009). Algunos fundamentos teóricos de la educación Personalizada. *Interacción*, (9),147-164.
- Páez, D. (2012-2013). De la teoría a la práctica de la evaluación, una propuesta del enfoque para el desarrollo de competencias. *Reflexiones*, 4, 59-72.
- Pérez, J. (1989). Fundamentos. En: *Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones* (p.17-72). Madrid: Rialp.
- Poggi, M. (2008). Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa. *Magisterio*, (35), 32-36.
- Sastoque, L. (2010). *Dignidad de la persona humana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Vélez, E. (1990). *Práctica de la Educación Personalizada*. Bogotá: Indo-American Press Service.

Programa HADA: Herramienta de Apoyo al tratamiento en el aula de las Dificultades de Aprendizaje (pp.508-518)

Isabel Orbañanos Palacios, isabel@urkide.org

Félix Saenz de Ugarte, Felix@urkide.org

Ruth Santos Holgueras, ruth@ciurkide.org

Amagoia Garayo Brugos, amagoia@ciurkide.org

Colegio Urkide, España

Resumen

El Programa HADA es un recurso pensado para ayudar al profesorado, fruto de la experiencia profesional de un colectivo de profesores de Urkide principalmente y de otros centros educativos de toda España que han aportado sus buenas prácticas educativas en torno a las diferentes dificultades de aprendizaje que se han encontrado en las aulas. EL programa HADA contiene 150 buenas prácticas de profesores que han sido recogidas, identificadas, contrastadas y sistematizadas. A partir de ellas, se ha elaborado un itinerario preciso para ayudar a paliar las dificultades encontradas. Fruto de estas experiencias, se analizaron y sistematizaron 25 tipos de dificultades en Educación Infantil y Primaria y 22 dificultades en Educación Secundaria. Los temas se estructuraron a partir de cuatro apartados, de una forma clara e intuitiva:

- Descripción: explica y contextualiza en qué consiste la dificultad tratada.
- Detección: pone de manifiesto los síntomas que pueden evidenciar la presencia de una determinada dificultad en el contexto del aula.
- Intervención: pautas de actuación directa profesor-alumno aplicable dentro del aula.
- Recursos: diversos materiales de apoyo a la intervención.

La creación de dos bibliotecas digitales una para Infantil y Primaria y otra para Secundaria con los casos y los recursos utilizados; y dos cursos *Online* para aprender a manejar los contenidos de la biblioteca. El programa HADA está sirviendo para paliar el fracaso escolar a través de la formación del profesorado, ya que posibilita concienciarle de su propia capacidad de intervención y les ayuda a comprender mejor la esencia de las diferentes dificultades y a detectar las señales que puedan indicar su presencia; 5.300 profesores, con una media de satisfacción de 8 sobre diez, avalan esta experiencia como herramienta que ayuda a trabajar mejor la diversidad dentro de un aula inclusiva.

Palabras clave: HADA, buenas prácticas, dificultades de aprendizaje, aula inclusiva.

Introducción

El *Colegio Urkide*, ubicado en Vitoria-Gasteiz, es un centro pionero en la introducción de la Metodología de Calidad en Educación EFQM (“Q de Plata” en 1999, “Q de Oro” y “Premio Europeo EFQM” en 2004). Se trata de una cooperativa de trabajo asociado

formada por más de 100 profesionales de la educación. No es un centro de élite, del mismo modo que no es un centro situado en una zona especialmente desfavorecida. En el informe PISA de 2009, el alumnado de *Urkide* obtiene igual o superior puntuación que la de los mejores países de la OCDE en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Del mismo modo, el 95% de los estudiantes obtienen el graduado en ESO, superando el 90% de Finlandia y el 88% de la Comunidad Autónoma del País Vasco-España en la que se enmarca.

A lo largo de todo el proceso de trabajo de la implementación del modelo Modelo Europeo de Excelencia Empresarial, EFQM, surgió la necesidad de abordar una línea estratégica ligada a la innovación y como proceso natural surgió desarrollarla desde una entidad diferente pero unida al centro educativo. Así surgió el **Centro de Innovación Urkide**, organización sin ánimo de lucro que nace en el año 2007, en el seno del *Colegio*.

El Centro de Innovación, desde su inicio ha trabajado en la sistematización de metodologías de aula, centradas en la búsqueda de fórmulas que puedan paliar el fracaso escolar. La aplicación de las prácticas que a continuación se mencionan, el **Programa HADA**, en el *Colegio Urkide* ha supuesto reducir la cifra media del fracaso escolar al 4% en los últimos cinco años, lo que supone un 16% menos de fracaso que la media estatal.

El Centro de Innovación está sustentado por el propio colegio y por la **Fundación Urkide**, compuesta por ocho empresas que con su apoyo económico hacen posible la investigación, aplicación y diseño de herramientas educativas como las que se presentan en esta comunicación.

MARCO TEÓRICO: RETOS EDUCATIVOS ACTUALES

I. DESCRIPCIÓN

a. Paliar el fracaso escolar

Se entiende por fracaso escolar el porcentaje de alumnos/as que no logran terminar la Educación Secundaria y salen de ella con un certificado de haberla cursado pero sin el título de graduado, respecto del total de alumnos/as que salen ese año de la ESO. En los últimos años, este valor en España ha ido variando, oscilando entre 25,9% (curso 09-10) y el 25,7% (curso 10-11).

Como sociedad, establecemos la obligación de que estén escolarizados/as todos/as los/as ciudadanos/as del país entre los 6 y los 16 años. Además, institucionalmente ponemos los medios y recursos oportunos para que todos/as esos/as ciudadanos/as puedan capacitarse en

unas enseñanzas mínimas y universales. Así pues, cada vez que un/a ciudadano/a no alcanza los objetivos escolares que la sociedad considera como mínimos, convenientes y exigibles, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin. Además previsiblemente supondrá un conflicto social y económico en la medida que el individuo tarde en incorporarse al mundo laboral o no disponga de los suficientes recursos necesarios para mantener una vida digna en el entorno en el que se desenvuelve.

b. Atender a la diversidad

La diversidad es una característica intrínseca del ser humano: cada persona muestra una forma diferente de pensar, sentir, hablar, actuar, hacer... además de una apariencia física propia y única. Este concepto debe ser diferenciado de los términos diferencia y desigualdad. El término diferencia hace referencia a la representación cognitiva de la diversidad. Así, lo que es considerado normal o diferente varía en función del contexto sociocultural. La desigualdad, por su parte, hace referencia al establecimiento de jerarquías entre individuos en función de sus cualidades y características. Con todo ello, se debería tratar de lograr la igualdad, pero valorando siempre y por encima de todo la diversidad, sin tratar por tanto, de anularla.

El aula muestra de un modo inmejorable la diversidad del ser humano, ya que agrupa al alumnado de la misma o similar edad, a quienes se ofrecen los mismos estímulos y a quienes se requiere hacer las mismas tareas, obteniendo en cada caso resultados diferentes. Así, la diversidad hace referencia a todo el alumnado.

Por ello, la creación de sistemas y recursos destinados a atender la diversidad que muestra cada alumno/a en el aula es una obligación de las instituciones educativas. Sólo de este modo será posible garantizar la igualdad de oportunidades en el desarrollo integral de todas y cada una de las potencialidades, a todos/as los/as alumnos/as independientemente de sus circunstancias y características.

Con todo, se entiende por atención a la diversidad el conjunto de acciones educativas encaminadas a prevenir y dar respuesta a las necesidades y características temporales o permanentes del alumnado. Teniendo especialmente en cuenta al alumnado que precise de una actuación específica.

c. La inclusión como principio educativo

El principio de inclusión rompe con la separación de la educación en dos sistemas, la educación general y la educación especial, que establecía una división explícita entre el alumnado. Esta división de sistemas sólo conseguía etiquetar y estigmatizar y hacer aún mayor la diferencia que se preestablecía como consecuencia del trato diferencial y el empobrecimiento de las redes de comunicación entre el profesorado de ambos sistemas.

El paradigma de la escuela inclusiva ha supuesto un gran cambio, ya que defiende la necesidad de romper las barreras establecidas. La inclusión establece, de este modo, una educación para todos y todas en la que el objetivo es evitar la exclusión, reconociendo que todas las personas tienen algo que ofrecer a la comunidad educativa y que deben recibir las ayudas y apoyos necesarios para que su proceso de aprendizaje sea satisfactorio.

II. REALIDAD ACTUAL

Tal y como se ha defendido anteriormente, el sistema educativo actual debe dar respuesta a tres grandes retos: paliar el fracaso escolar, atender a la diversidad y emplear la inclusión como principio educativo. Sin embargo, las circunstancias socioeconómicas actuales no son favorables. Las partidas dedicadas a Educación se han visto significativamente reducidas, lo cual ha disminuido de forma considerable los recursos, humanos, materiales y económicos, disponibles por las instituciones educativas para dar respuesta a los desafíos planteados. Del mismo modo, el hecho de que más del 25% de la población activa se encuentre en una situación de desempleo ha reducido los recursos de las familias para hacer frente a las posibles dificultades académicas de sus hijos/as y aumentar por tanto la posibilidad de que proliferen el fracaso escolar.

Ante esta situación, todos y cada uno de los agentes educativos que trabajan de forma directa en los centros educativos se encuentran completamente desbordados. Les resulta enormemente difícil hacer frente a la situación, ya que no disponen de recursos para dar respuesta a todos los retos y problemas a los que se enfrentan.

III. NECESIDAD DE OPTIMIZAR RECURSOS

Como se ha expuesto, las circunstancias actuales son considerablemente adversas para el mundo educativo. Sin embargo, desde los propios centros es posible llevar a cabo acciones para que la situación mejore. Resulta difícil aumentar la cantidad de recursos disponibles, pero sí es posible optimizar los que ya se poseen.

a. Recursos y acciones necesarios de cada centro educativo

1. Un liderazgo institucional, capaz de disponer y utilizar de toda la información necesaria del/la alumno/a, las pruebas que se le han pasado, los diagnósticos y tratamientos que se le han aplicado, las expectativas y posibilidades que le permitan junto a la familia, generar un Proyecto de Etapa para ese/a alumno/a. Algunas actuaciones que pueden mejorar la atención del alumnado son: reuniones entre los responsables del Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios, los criterios de asignación del profesorado en función de la tipología de alumnos/as o la comunicación a cada equipo docente de las características del grupo y de cada alumno/a.
2. El valor de la Orientación Escolar.
3. La adecuada utilización de los recursos de la Administración.
4. Coordinación del profesorado a todos los niveles: grupo, curso, ciclo y etapa.
5. La necesaria participación activa de la familia.
6. La importancia de una “gestión centrada en el alumno” y no en el profesor o en el Centro, que entienda que el **alumno es el centro de la actividad** y el destinatario final de todos nuestros esfuerzos.
7. Una cultura que considere qué puede resultar más decisivo para el futuro social y laboral del alumno: elegir entre superar competencias ligadas a asignaturas concretas o adquirir otras más interdisciplinarias.

b. Estructuras organizativas

Las estructuras que se exponen a continuación, pueden ayudar a los Centros Educativos a favorecer una enseñanza centrada en el/la alumno/a:

1. Departamento de Orientación como elemento clave
2. Comisión de Convivencia.
3. Departamentos didácticos
4. Coordinaciones interetapas e interciclos: a todos los niveles.

c. Buenas prácticas docentes: Programa HADA

Desde el *Centro de Innovación Urkide* se ha llevado a cabo la recopilación y sistematización de buenas prácticas docentes, en respuesta a diversas dificultades del aprendizaje. Para poder difundir dichas prácticas a quien lo desee, se creó el **Programa HADA: Herramienta de Apoyo al tratamiento en el aula de las Dificultades de Aprendizaje**. Esta iniciativa posee un enfoque fundamentalmente práctico y aplicado en el aula, basado en la revisión de la más actual y especializada bibliografía, en la experiencia de diferentes profesionales de la educación de diversos centros consultados y del Colegio Urkide como centro educativo. El **Programa HADA** tiene como principales objetivos:

- Paliar el fracaso escolar a través de la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en el tratamiento en el aula de las dificultades de aprendizaje con una herramienta sencilla y práctica donde se incluyen conceptualizaciones, procedimientos de detección, metodologías y recursos que pueden ayudar en el quehacer diario dentro del aula.
- Garantizar una atención a la diversidad dentro del aula al alumnado con dificultades.
- Concienciar al profesorado participante en el **Programa HADA** de su propia capacidad de intervención ante las dificultades del aprendizaje que surgen en el aula.
- Ayudarles a comprender mejor la esencia de las diferentes dificultades del aprendizaje, enseñarles a detectar las señales que puedan indicar su presencia, dar pautas para una intervención adecuada dentro del aula y poner a su disposición los recursos necesarios.

DESARROLLO DEL PROGRAMA HADA:

En el año 2009 se inició el **Programa HADA** dirigido exclusivamente al profesorado de Educación Infantil y Primaria y basado en las experiencias de éxito aportadas por el profesorado. Tras esta exitosa experiencia con el **Programa HADA Primaria**, en el año 2012 se planteó el desarrollo de una dinámica similar dirigida a Educación Secundaria Obligatoria, surgiendo así el **Programa HADA ESO**. Debido tanto a las características diferenciadoras del alumnado de Educación Secundaria como a las necesidades del profesorado, en este Programa se ha hecho más hincapié en la contextualización teórica y detección de las dificultades de aprendizaje específicas de esta etapa evolutiva.

Ambos Programas contienen buenas prácticas de profesores de centros educativos de todo tipo, que han sido recogidas, identificadas, contrastadas y sistematizadas. A partir de ellas,

se ha elaborado un itinerario preciso para ayudar a paliar las dificultades encontradas, muchas de las cuales posteriormente pueden conducir a un fracaso escolar del alumno/a que las padece.

Resultados de la sistematización:

1. Creación de dos **Bibliotecas Digitales**, una para Educación Infantil y Primaria y otra para Educación Secundaria, con los diferentes casos de éxito, sus correspondientes recursos y la documentación aportada.
2. Creación de sendos **Cursos online** para profundizar en las diferentes dificultades de aprendizaje.

Se analizaron y sistematizaron prácticamente todas las dificultades de aprendizaje que se pueden encontrar en el trabajo diario de aula. Así, encontramos 25 tipos de dificultades en Educación Infantil y Primaria y 22 en Educación Secundaria.

Estas dificultades en el **Programa HADA Primaria** se distribuyen en 7 unidades temáticas:

I.- Dificultades por la capacidad intelectual

- 1.- Las dificultades por capacidad intelectual límite
- 2.- Las dificultades por lentitud de maduración
- 3.- Las dificultades por capacidad intelectual alta

II.- Las dificultades en el lenguaje y habla

- 4.- El trastorno específico de lenguaje expresivo-receptivo
- 5.- El trastorno específico de lenguaje expresivo

III.- Dificultades en las funciones instrumentales

- 6.- Las dificultades en la lectura
- 7.- Las dificultades en la escritura
- 8.- Las dificultades en la lectoescritura
- 9.- Las dificultades en el cálculo
- 10.- Las dificultades en el razonamiento lógico

IV.- Dificultades por factores socio-familiares

- 11.- El trastorno del comportamiento
- 12.- La inadaptación escolar
- 13.- El desconocimiento del idioma y costumbres
- 14.- Dificultades por pertenencia a etnias culturales diferentes

IV.- Dificultades por factores socio-familiares

- 15.- Dificultades por pertenencia a familias desestructuradas
- 16.- Dificultades por malos tratos

V.- Dificultades de madurez personal

- 17.- Dificultades por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad
- 18.- Dificultades por autoestima baja
- 19.- Dificultades por desmotivación
- 20.- Dificultades por inseguridad y miedos

VI.- Dificultades de personalidad

- 21.- Dificultades cuando se dan fobias
- 22.- Dificultades cuando se da ansiedad
- 23.- Dificultades por trastornos de personalidad

VII.- Dificultades por otras causas del aprendizaje

- 24.- Desfase en el nivel curricular
- 25.- Falta de habilidades para el aprendizaje

Características del Curso online HADA Primaria:

Cada una de las dificultades o temas, se ha elaborado partiendo de los datos recogidos en cada una de las experiencias de éxito:

- **Análisis de los casos:** detección en el aula, identificación de síntomas, situación familiar y médica, problemas concretos de aprendizaje, análisis de posibles causas
- **Actuaciones pedagógicas:** actitud del profesor en el aula, posibilidad de cambios en la programación, objetivos o evaluación, metodologías de aula aplicadas con éxito, refuerzos y derivación externa, en su caso.
- **Seguimiento de los casos:** coordinación entre el profesorado, con la familia y con centros pedagógicos externos, si procede.
- **Evaluación y registro:** percepción del resultado por parte del profesorado y la familia, registro.

A través del Curso online se pretende conseguir que el profesorado domine el manejo de la Biblioteca Digital, ya que una vez finalizado el Curso, los participantes mantendrán el acceso a la Biblioteca, donde seguirán teniendo disponibles los recursos y la información allí recogidos.

Los contenidos del Curso online suponen una dedicación de 50 horas. El Curso está homologado con 2 créditos como curso de actualización del profesorado por el Gobierno Vasco, siendo reconocido como tal por el resto de Comunidades Autónomas.

El **Programa HADA ESO**, por su parte, se estructura a partir de 5 grandes bloques en los

que se reúnen todas las dificultades que un/a profesor/a puede encontrarse en un aula de Educación Secundaria con asiduidad:

I. Dificultades del aprendizaje diagnosticadas: Con intervenciones específicas para alumnos que muestren un diagnóstico avalado por profesionales.

- 1.1. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA/ TDHA)
- 1.2. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)
- 1.3. Dislexia
- 1.4. Disortografía
- 1.5. Discalculia
- 1.6. Capacidad cognitiva límite
- 1-7 Dificultades en la Memoria de trabajo
- 1.8. Dificultades en la velocidad de procesamiento

II. Dificultades específicas de Aprendizaje: Dificultades que repercuten en los aprendizajes, pero que no han sido valoradas por especialistas o no requieren de diagnóstico específico.

- 2.1. Dificultades en las habilidades atencionales
- 2.2. Dificultades en la lectoescritura
- 2-3 Dificultades en el razonamiento lógico: Abstracto, Verbal y Matemático
- 2.4. Dificultades en las técnicas de estudio

III. Altas Capacidades Intelectuales

IV. Incorporación tardía al Sistema Educativo:

- 4.1. Adopción de niños mayores
- 4.2. Alumnos procedentes de otros sistemas educativos

V. Dificultades por condiciones personales o de historia escolar:

- 5.1. Dificultades familiares:
- 5.2. Falta de habilidades Sociales
- 5.3. Consumo de sustancias
- 5.4. Acoso Escolar
- 5.5. Trastornos de la conducta alimentaria
- 5.6. Dificultades conductuales
- 5.7. Dificultades Emocionales

Características del Curso online HADA ESO:

Todos los temas están estructurados a partir de 4 grandes apartados que buscan exponer la información de una forma clara e intuitiva para que se pueda acceder de forma sencilla a la información:

- **Descripción:** explica y contextualiza en qué consiste la dificultad tratada.
- **Detección:** pone de manifiesto los síntomas que pueden evidenciar la presencia de una

determinada dificultad en el contexto del aula.

- **Intervención:** pautas de actuación directa profesor-alumno aplicables dentro del aula.
- **Recursos:** diversos materiales de apoyo a la intervención.

El objetivo del curso no es memorizar todos sus contenidos, si no adquirir unas nociones básicas que sirvan para conocer y poder detectar las dificultades cuando las encuentren en su labor diaria en el aula. Por ello, una vez finalizada la participación en el curso online el profesorado tendrá acceso a la Biblioteca Digital, donde encontrará toda el contenido del curso, junto con una herramienta que les servirá de ayuda para identificar las dificultades dentro del aula.

La formación tiene una duración de 75 horas y está homologada con 3 créditos como curso de actualización del profesorado por el Gobierno Vasco, siendo reconocido como tal por el resto de Comunidades Autónomas.

Valoraciones de los Cursos HADA

Desde el año 2009, han participado en el **Programa HADA Primaria** más de 5100 profesores de 430 centros educativos de toda España. Los datos cuantitativos de la evaluación que los participantes han manifestado a lo largo de estos años han sido:

Satisfacción con la formación	Utilidad del Programa	Claridad de contenidos
8	7,7	8,6

Gráfico 1. Valoración del Curso HADA Primaria

Por su parte, el **Programa HADA ESO** desde su puesta en marcha a finales de 2013 ha contado ya con la participación de 150 profesores de toda España. Las valoraciones aportadas por este profesorado acerca de la información y los recursos recibidos en la formación han sido:

Satisfacción con la formación	Utilidad del Programa	Cumplimiento de expectativas
8	8,3	7,7

Gráfico 2. Valoración del Curso HADA ESO

En la actualidad se está desarrollando una línea de **internacionalización** de ambos **Programas HADA** (Primaria y Secundaria) para apoyar al profesorado de otros entornos socioculturales, donde la problemática del fracaso y el abandono escolar es muy significativo. Para ello, se están generando convocatorias específicas para países como Uruguay, Argentina y Chile, principalmente.

Propuesta teórico-práctica para el desarrollo de las competencias genéricas en el área de Humanidades a través de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje
(pp.520-530)

Salvadora M. Luján Ramón, salvadora.lujan101@alu.ulpgc.es
IATEXT, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Resumen

La inclusión de las TIC en el área de Humanidades hace posible la dinamización de la docencia y crea un entorno propicio para el aprendizaje colaborativo. Para ello es necesario que sean integradas como generadoras de aprendizaje significativo y no como simples recursos novedosos o de entretenimiento. Su adecuada implementación las torna en herramientas eficaces para el desarrollo de las competencias genéricas, de manera que se logre transformar al alumnado tradicionalmente pasivo en aprendientes autónomos; todo ello enmarcado en la filosofía educativa que emana del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este trabajo aporta una propuesta didáctica destinada a estudiantes universitarios de Literatura con el objetivo de desarrollar las competencias genéricas del alumnado al tiempo que adquieren los contenidos propios de la materia, a través, principalmente, de dos recursos tecnológicos: la WebQuest y la Wiki, avalando así los estudios teórico-prácticos que ponen de relieve las cualidades pedagógicas de estas herramientas.

Palabras clave: Pedagogía. TIC. Literatura. Competencias genéricas.

Introducción

Los desafíos que plantea el entorno globalizado actual en el ámbito educativo han sido objeto de amplios estudios. En el contexto europeo esta transformación pedagógica emana del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que parte de la premisa de que la sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje, por lo que la formación universitaria debe favorecer un aprendizaje flexible, una visión del conocimiento como proceso constructivo, un modelo formativo que reintegre la visión académica, la profesional y la vital (Barnett, 2001), que es multi y transdisciplinar. Y dotar al desarrollo de las competencias genéricas⁴¹ de un rol esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

41

Las competencias genéricas, también llamadas transversales, están presentes en prácticamente todas las titulaciones universitarias y profesiones con las que éstas se relacionan. Se contraponen a las competencias específicas, que incluyen conocimientos y habilidades relacionados con áreas concretas y que son difícilmente transferibles a otras áreas o especialidades. (Bernabé y Adell, 2006)

Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo⁴² exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores. Se apuesta por un perfil estudiantil caracterizado como: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable, etc. Esto ha exigido un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante del alumnado universitario y, por ende, del profesorado y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje; instaurándose un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias genéricas y específicas que da continuidad al modelo implementado en la educación secundaria. Un proceso complejo de formación permanente, que actualmente está en su fase cumbre en la mayoría de las universidades españolas, que involucra aspectos personales, sociales y psicoafectivos y que se fundamentan en una concepción integral del ser humano.

Esto ha llevado a la búsqueda de nuevos métodos y herramientas que permitan el desarrollo efectivo de la filosofía educativa postulada por el EEES. Diversas investigaciones han constatado la utilidad de las WebQuests (WQ) como estrategia didáctica en el EEES. En palabras de su creador, Dodge (1997), una WQ es una actividad de investigación guiada, diseñada para centrarse en usar la información más que en buscarla y para apoyar el pensamiento de los estudiantes en los niveles de análisis, síntesis y evaluación. Por su parte, March (2006) pone especial énfasis en el concepto de andamiaje cognitivo, que considera central para hablar de auténticas WQ. De hecho, una de las ideas centrales para el diseño WQ es la de “andamiaje” de Jerome Bruner, concepto que a su vez presupone los de “Zona de Desarrollo Próximo” y “mediación” de Vygotsky. Además, es clara la vinculación entre las WQ y el construccionismo de Papert, que afirma que el aprendizaje es mucho más eficaz cuando es parte de una actividad que el aprendiz experimenta como la construcción de un producto significativo.

En el ámbito universitario, las publicaciones españolas de carácter descriptivo, informativo o investigativo contemplan además una nueva perspectiva: la metodología WQ en el ámbito

42

Para mayor información sobre el cambio de modelo educativo véase: Martínez Mut, et al. (2005), Fernández March (2006).

del EEES y la enseñanza y el aprendizaje mediante competencias⁴³. Bernabé (2008) señala que las WQ contribuyen al desarrollo de competencias genéricas lo que las convierte en una metodología idónea para su utilización en el contexto de la enseñanza por competencias en el EEES.

Por otra parte, la investigación de Martín, M.V. y Quintana, J. (2011) señala que:

De la bibliografía y de las investigaciones revisadas, puede considerarse que, en general y en comparación con otros métodos de enseñanza, las WQ no suelen representar una ventaja significativamente diferencial, al menos, si se miden los logros de aprendizaje en términos de contenidos adquiridos. Sin embargo, el enfoque cambia cuando los aprendizajes se miden también en términos de percepciones y de competencias desarrolladas, ya que buena parte de la investigación constata que los estudiantes que trabajan con WQ mejoran sus actitudes hacia el ámbito de estudio (Chuo, 2004), valoran positivamente la experiencia (Tsai, 2005), incrementan su motivación, autoeficacia y su autonomía académica (Wagman, 2005), sus habilidades interpersonales (Lara, 2006; Higuera, 2006; Bernabé, 2008), sus niveles de satisfacción, (Villalustre, 2009) o mejoran su pensamiento independiente e integración en el equipo (Cheng y Hsiao, 2010). Así pues, temas como la motivación, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autonomía personal surgen como los puntos fuertes que el aprendizaje mediante la estrategia WQ puede contribuir a desarrollar.

Este estudio concluye que las WQ contribuyeron positivamente al desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes (Martín, M.V. y Quintana, J., 2011).

En ese contexto, nace este proyecto, por un lado, de la necesidad de desarrollar las competencias genéricas en el alumnado universitario y, por otro, de la voluntad de integrar en la práctica docente habitual el uso de las nuevas tecnologías, así como las funcionalidades didácticas y las estrategias de aprendizaje que se desprenden de su implementación. Para avalar este desarrollo teórico se ha elaborado una propuesta didáctica (PD) que apuesta por el uso de las TIC, sobre todo la WQ y la Wiki para la adquisición de competencias genéricas.

43

A este respecto véase: Bernabé y Adell, 2006, Bernabé, 2008; Palacios, 2009.

Metodología

Partiendo de las premisas descritas en el epígrafe anterior, se ha elaborado una PD que lleve a la práctica este marco teórico, con especial incidencia en el aprendizaje constructivo y colaborativo, a través de la implementación de las TIC como herramientas que posibilitan la adquisición y desarrollo de las siguientes competencias genéricas⁴⁴ del alumnado universitario: capacidad para el análisis y la síntesis; capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica; destrezas en el manejo de la información; habilidades interpersonales; habilidad para trabajar autónomamente; destrezas informáticas elementales y habilidades de investigación. Para tal fin, se ha creado una secuencia de actividades basadas principalmente en dos herramientas: la WQ y la Wiki.

Teóricamente este proyecto no resulta novedoso, pues tanto las estrategias como las funcionalidades de las TIC están suficientemente fundadas en trabajos como los de Dodge (1995), Adell (2004), Soler Pérez (2008) y otros autores. No obstante, los ejemplos teórico-prácticos de la WQ en el nivel universitario se aglutinan sobre todo en el ámbito de la formación docente, Pedagogía y Psicología, principalmente, mientras que en el de las Humanidades y, sobre todo, en el área de Literatura son escasos. Es aquí donde cobra sentido esta aportación. Se trata de un trabajo en proceso que inicialmente fue pensado como PD para ser desarrollada durante el periodo de prácticas docentes, pero su buena acogida entre los estudiantes ha hecho posible su transformación en un proyecto de mayor envergadura⁴⁵ que actualmente se encuentra en fase de aplicación para la posterior evaluación de resultados y conclusiones.

44

Las competencias genéricas, también llamadas transversales, están presentes en prácticamente todas las titulaciones universitarias y profesiones con las que éstas se relacionan. Se contraponen a las competencias específicas, que incluyen conocimientos y habilidades relacionados con áreas concretas y que son difícilmente transferibles a otras áreas o especialidades (Bernabé y Adell, 2006).

45

Inicialmente se creó una WQ para impartir los contenidos de la asignatura Realismo y Novela acordados como prácticas docentes sin ninguna pretensión investigadora por lo que no se realizó una evaluación exhaustiva de los resultados del método aplicado. La buena acogida de la propuesta, medida

La metodología utilizada para su elaboración parte de la premisa de que no existe un método mejor que otro de forma absoluta, por lo que se ha optado por una metodología ecléctica basada en tres pilares fundamentales: integración eficiente de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje significativo y cooperativo, basado en competencias y enfoque por tareas.

La PD ha sido creada para la asignatura "Realismo y Novela" y se desarrollará de forma semipresencial a través de la plataforma Moodle, donde aparecerá todo el diseño de la asignatura, con un cronograma de estudio. Los alumnos dispondrán del contenido teórico-práctico, de tareas, foros y pruebas no presenciales en forma de cuestionarios. Igualmente, dispondrán de una rúbrica de evaluación para cada tarea individual y colaborativa, fundamentada en que la evaluación debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La combinación metodológica contempla la elaboración de una WQ y una Wiki durante el desarrollo de la asignatura para propiciar la adquisición de las competencias genéricas anteriormente mencionadas, tal y como han demostrado Bernabé y Adell (2006). Asimismo, se potencia la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje: lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación. Por este motivo también se han incluido rúbricas de coevaluación obligatorias.

El primer bloque de la PD se implementará a partir de la segunda semana y la WQ se realizaría a partir de la tercera semana. El segundo bloque corresponde a los contenidos finales de la asignatura, cuya evaluación final consistirá en un trabajo de aplicación de conocimientos a través de la creación de una Wiki por parte del alumnado. Finalmente, los alumnos deberán cumplimentar un cuestionario sobre el proceso de aprendizaje y las

únicamente por la retroalimentación recibida por parte de los estudiantes, ha llevado a ampliar este trabajo a través de una investigación teórica sobre la idoneidad de la WQ y la wiki para la consecución de los objetivos postulados por el EEES, cuya aplicación práctica está en proceso de ser constatada tras su implementación en la asignatura el próximo curso y la evaluación de los resultados obtenidos.

herramientas utilizadas, así como hacer una reflexión final sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Tareas y actividades.

BLOQUE 1: Corrientes literarias de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. Principales escritores.

Actividad inicial: Motivación y activación de conocimientos. Tras un sondeo inicial a través de *brainstorming* para listar nombres de escritores y corrientes literarias asociadas a este periodo, los alumnos accederán a la web de la Casa-Museo Pérez Galdós, concretamente al Epistolario Galdosiano digitalizado. Se han seleccionado tres cartas representativas del periodo donde se nombran autores, corrientes y obras de la época. Se hará una lectura conjunta y a continuación un rastreo de escritores y obras que aparecen en las epístolas, poniéndolas en relación con el listado generado anteriormente.

Actividad de desarrollo: "Caza del tesoro"⁴⁶. Cada alumno de forma independiente deberá completar una para obtener un panorama literario de la época a través de su propia investigación guiada, produciéndose así aprendizaje significativo.

Actividad colaborativa no presencial: Puesta en común y reflexión. A través del foro de la asignatura los alumnos deberán debatir sobre unas preguntas planteadas por el profesor como reflexión de la "Caza de tesoro". Se pretende llevar al alumnado a una visión panorámica de las corrientes literarias de la segunda mitad del siglo XIX en su contexto sociocultural.

Actividad de investigación guiada: WebQuest "La novela de Benito Pérez Galdós".

46

Una "caza del tesoro" (en inglés "Treasure Hunt", "Scavenger Hunt" o "Knowledge Hunt") es una página web con una serie de preguntas y una lista de páginas web en las los alumnos buscan las respuestas. Al final se suele incluir la "gran pregunta", cuya respuesta no aparece directamente en las páginas web visitadas y que exige integrar y valorar lo aprendido durante la búsqueda. Por lo que se considera una herramienta adecuada para iniciar al alumnado.

Se explicará al alumnado la metodología de trabajo a través de la WQ y se navegará con ellos por las distintas secciones:

- 1.- Introducción: Donde se presenta el tema de forma general. En clase se puede establecer un diálogo sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre la novela galdosiana.
- 2.- Tarea: Se establecen las pautas sobre el sistema de trabajo colaborativo. Se dará la posibilidad al alumnado de formar ellos mismos los grupos de trabajo. Una vez formados los grupos se informa a la clase de que el producto final será una exposición oral con Power Point a partir de las conclusiones extraídas del trabajo de investigación realizado con la WQ.
- 3.- Proceso: Se describen los pasos a seguir para realizar la tarea determinada y se asignan los roles de cada grupo de trabajo. Se dividirá la clase en tres grupos. Cada grupo trabajará una época de la novela galdosiana poniéndolo en relación con el contexto literario y sociocultural de la época. Igualmente, se establecerán los canales de comunicación intragrupal.
- 4.- Recursos: Esta página recoge los enlaces previamente cotejados por el profesor. Los recursos seleccionados se dividen en enlaces técnicos: Presentación con Power Point, Técnicas de comunicación escrita, Técnicas de comunicación oral, Cómo citar y elaborar la bibliografía, etc.; enlaces a contenidos teóricos académicos y generales; vídeos de contextualización sobre el periodo cultural estudiado y sobre Benito Pérez Galdós. Los estudiantes utilizarán esa selección en mayor o menor grado según el nivel de su conocimiento de la materia y de su habilidad de rastreo en Internet.
- 5.- Evaluación: En esta sección se incluyen las rúbricas de evaluación y coevaluación, en las que se tendrá en cuenta tanto el proceso como el producto final.
- 6.- Conclusión: A partir de los resultados obtenidos en la WQ, el profesor abrirá un debate sobre el trabajo realizado de manera que se motive al alumnado para la creación de la Wiki. Además, se pedirá a los alumnos que propongan nuevas búsquedas, nuevas tareas, vinculadas con su foco de interés: docencia, investigación, crítica literaria, etc.

Puesta en común y reflexión conjunta: Exposición oral con soporte Power Point de la tarea final de la WQ. Mientras expone un grupo, los demás grupos llevarán a cabo una coevaluación a través de la rúbrica facilitada por el profesor. Si se considera necesario, previamente habrá que realizar subtareas para desarrollar las habilidades comunicativas y la presentación con Power Point.

Finalmente, el profesor hará una reflexión que recapitule los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje observado, anotando todo aquello que incida en la elaboración de una guía didáctica que sirva como modelo para otras WQ.

BLOQUE 2: Estudio de la novela galdosiana.

Tarea inicial: Lectura y análisis de la obra *Doña Perfecta*. Se entregará a los alumnos el siguiente material: un esquema de trabajo para la lectura y estudio de la obra, dos fragmentos de la novela cuyo análisis textual se hará en clase de manera conjunta, como ejemplo desde el que analizar las técnicas narrativas del autor. Esta tarea se llevará a cabo de forma presencial para resolver las posibles dudas, pues se pretende que los alumnos apliquen el esquema de trabajo en la tarea final. Además, el alumnado deberá hacer uso de las técnicas de investigación aprendidas durante la realización de la WQ.

Tarea final: Aplicación de conocimientos adquiridos. Cada grupo deberá completar una sección de la Wiki "Estudio crítico y valoración de la novela galdosiana", en la que trabajará una época distinta de la novela galdosiana, correspondiente a una sección de la Wiki. La finalidad será crear una wiki que describa los parámetros textuales y el valor de las obras leídas por el alumnado. Cada sección deberá constar de una introducción teórica; el estudio pormenorizado de dos obras previamente pactadas con el profesor, según el esquema realizado en clase; enlaces de interés fundamentados; y bibliografía. Cada miembro del grupo deberá realizar la coevaluación de un compañero de su grupo y de un miembro de cada grupo externo a partir de una rúbrica creada por el profesor. Además, deberán aportar una reflexión final tras la coevaluación.

Resultados y discusión

Se parte de la premisa de que las WQ son propuestas metodológicas y didácticas de aprendizaje cooperativo, basadas en el acceso, el procesamiento y el uso de información de la Red, muy adecuadas para la educación superior y el desarrollo de competencias genéricas y específicas. La implementación de esta PD en el currículo de Literatura, en el marco del cambio de filosofía pedagógica propuesto por el EEES, aportará un aval práctico a los estudios teóricos que sostienen que las herramientas tecnológicas, principalmente las WQs y Wikis, implementadas correctamente, pueden ser decisivas para la adquisición de las competencias genéricas y específicas en la docencia universitaria. Tal y como afirman Bernabé y Adell (2006) *las WQ constituyen una estrategia metodológica idónea para desarrollar y dotar de significado a las competencias que se van perfilando en esta evolución del espacio educativo europeo.*

Como ya se ha mencionado, el proyecto se encuentra en la fase de implementación. Durante y después de esta fase se realizará un estudio exhaustivo de los resultados, a través de la evaluación del proceso de aprendizaje y del cotejo de los cuestionarios de evaluación docente creados para tal fin. Si los parámetros obtenidos coinciden con los previstos, se está contemplando la ampliación del proyecto, transformando esta PD en un método docente general dirigido a la creación de cursos de teleformación o semipresenciales a través de la plataforma Moodle, con la colaboración del Instituto de Análisis y Aplicaciones Textuales, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, enmarcado en la línea de investigación "Humanidades Digitales". Dirigidos, por ejemplo, a apoyar la realización de trabajos de fin de grado, de nueva creación en el área de Humanidades tras la adaptación al EEES, evitando así la descompensación que supone tutelar a un alumnado poco acostumbrado a realizar trabajos de investigación. La fase final de este proyecto, la implementación y resultados de la PD, supondrá un análisis en profundidad de las bases pedagógicas de las WQ que se espera avale su uso como recurso metodológico para la adquisición de las competencias genéricas, propiciando la creación de nuevas aportaciones prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

Conclusiones

Las conclusiones parciales, a la espera de los resultados, a las que se ha llegado en la elaboración de este trabajo son fundamentalmente tres:

1.- Es necesario desarrollar un currículo coherente y pertinente, donde se incluyan las TIC, como medio de aprendizaje y desarrollo de las competencias genéricas en el alumnado universitario. La Universidad debe facilitar el desarrollo de sus habilidades para solucionar problemas a través del mundo digital. Las instituciones educativas deben apostar por el diseño de un currículo basado en competencias a través de las TIC, que permita la integración de las diversas áreas del saber e incentive el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes.

2.-Es necesario profundizar en los valores pedagógicos de la WQ y la Wiki, incentivando su implementación como recurso metodológico para la adquisición de las competencias genéricas y específicas en el ámbito de las Humanidades. Haciendo posible entrenar a docentes y alumnos para que obtengan el mayor rédito pedagógico de estas herramientas. Además, se deben establecer modelos de WQ para el ámbito universitario que eviten la trivialización de esta herramienta y minimicen el mayor obstáculo que suelen encontrar los docentes para la implementación de este método: el tiempo y el esfuerzo que requiere su creación.

3.- En un sentido más amplio, existe la posibilidad de sistematizar el uso de estas herramientas informáticas en algún momento de la docencia de cualquier ámbito como recurso esencial para la adquisición de las competencias, en tanto que un proyecto nacido para un grupo y materia determinado, como el que nos ocupa, puede convertirse en un patrón metodológico para la adquisición y desarrollo de las competencias.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2004, marzo). Internet en el aula: las WebQuests. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, pp. 17
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bernabé, I. (2008). Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la universidad. (Tesis de Doctorado). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, España. <http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0731108121832//bernabe.pdf>.
- Dodge, B. (1997). Some thoughts about Webquests. San Diego: San Diego State University.
- Dodge, B. (2008). Rethinking the WebQuest Taskonomy: A New Taxonomy of Authentic Constructivist Tasks. San Diego: San Diego State University.
- Fernández March, Amparo (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- Martín, M.V., Quintana, J. (2011). Las Webquests en el ámbito universitario español. *Digital Educational Review*, 19, pp. 36-55.
- Martínez Mut, B.; Fernández, A. y otras autoras (2005): El cambio de cultura docente y el Espacio Europeo de Educación Superior. En Esteban Chaparría (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Soler Pérez, V. El uso de las TIC como herramienta didáctica en la escuela, *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, octubre 2008. En: www.eumed.net.)

Prototipo de Repositorio de Recursos Educativos Abiertos bajo Estándares Internacionales para el centro UAS Virtual (pp.532-540)

Paulina Saiz Aguilar, paulinasaiz@uas.edu.mx
Guadalupe González Romero, lupita_gr@hotmail.com
Julio Gilberto Ruz Nava, gilruz@uas.edu.mx
Araceli Camacho Navarro, ara.camacho.n@gmail.com
Universidad Autónoma de Sinaloa, [México](#)

Resumen

El presente trabajo describe los procedimientos que sigue la Universidad Autónoma de Sinaloa, a través del Centro de Universidad Virtual (CUV) para la creación de un “Repositorio” que cuente con los Recursos Educativos que se gestionan y se producen como apoyo a los programas virtuales que ofrece esta institución. Con ello, se pretende que dicho repositorio logre inscribirse en los directorios internacionales que hasta hoy, muy pocas Universidades de México han logrado. El método es el siguiente: el profesor se encarga de diseñar y/o gestionar los recursos digitales a utilizar en sus programas educativos virtuales, respetando en el caso de la gestión, los derechos de autor como (Creative Commons) y, en el caso de creación de un recurso digital nuevo, que este sea diseñado con software de fuente libre que permita la reutilización para ser catalogado como Recurso Educativo Abierto (REA). Por otro lado, expertos en Tecnologías del CUV, se encargan de analizar y comparar las diferentes plataformas que existen para la creación de repositorios de REA, que cumplan con los estándares internacionales y seleccionar la más adecuada. Al momento, se cuenta con los siguientes resultados: Un catálogo de REA por programa educativo, divididos en aquellos que han sido producidos por académicos de la Universidad y, en aquellos que se han gestionado para su reutilización; también se ha seleccionado la plataforma para el diseño del Repositorio y se cuenta con un prototipo para llevarlo a cabo. La Discusión, entonces, gira en torno a estas dos temáticas: por un lado, cuidar que los Recursos Educativos Abiertos que se producen y gestionan en el CUV cumplan con las normas de calidad y de reusabilidad y, por otro lado, seleccionar la herramienta tecnológica adecuada para la construcción del repositorio y que este logre inscribirse en los directorios internacionales en un mediano plazo.

Palabras clave: TIC, Repositorio, Recursos Educativos Abiertos, Estándares internacionales.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sin duda, han venido a facilitar la labor docente. Prueba de ello es la gran cantidad de Recursos Educativos que podemos encontrar en la Web, así como la diversidad de herramientas tecnológicas que nos permite crear nuestros propios Recursos Educativos, pero ¿hasta qué punto estamos aprovechando las tecnologías para difundir y/o reutilizar estos recursos? En la presente comunicación, se expone el camino que estamos recorriendo en la Universidad Autónoma de Sinaloa, a través del Centro de Universidad Virtual “UASVirtual” para que los materiales educativos que se

utilizan en los diferentes programas virtuales que se ofrecen sean aprovechados al máximo y, sobre todo, puedan ser compartidos con otras universidades o personas interesadas en ellos. Para esto, es necesario contar no solamente con Recursos Educativos de calidad, sino que se requiere de una plataforma de libre acceso donde se depositen cada uno de ellos y puedan estar al alcance de todo público, ya que generalmente estos forman parte de algún programa virtual formal y tienen acceso a ellos solamente las personas que se encuentran inscritos en dichos programas.

Hoy en día, no podemos concebir que los Recursos Educativos que se crean y/o gestionan como apoyo al proceso de Enseñanza y Aprendizaje de un curso sean utilizados únicamente por las personas que intervienen en él, sino que deben estar al alcance de cualquier otra persona interesada en esos temas. Por lo anteriormente expuesto, personal académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa, específicamente del Centro de Universidad Virtual “UASVirtual”, está trabajando en la creación del Repositorio de Recursos Educativos Abiertos. En un primer momento, formarán parte del Repositorio aquellos materiales creados y/o gestionados por los profesores-diseñadores de los cursos y programas virtuales de la Universidad, sin embargo, se pretende extender también a los programas presenciales de los diferentes niveles educativos que se imparte en la Universidad Autónoma de Sinaloa desde bachillerato hasta doctorado. Todo lo anterior, con la finalidad de inscribir el repositorio de Recursos Educativos Abiertos en los directorios internacionales a los que pocas universidades de México pertenecen.

A continuación, haremos un recorrido teórico que da sustento a este trabajo. Iniciamos con un análisis del concepto de Recurso Educativo Abierto (REA).

Baker (2008), retoma y fundamenta la siguiente definición retomada de la biblioteca mundial Wikipedia, donde se expone: Los Recursos Educativos Abiertos, REA por sus siglas en español (Open Educational Resources), son “materiales digitalizados ofrecidos de forma abierta y gratuita a los educadores, estudiantes y autodidactas, para utilizar y reutilizar en la enseñanza, aprendizaje e investigación”. El término “recursos educativos abiertos” fue adoptado por primera vez por la UNESCO en el 2002, en el foro sobre el Impacto del Open CourseWare para la Educación Superior en Países en Desarrollo.

Por otro lado, la fundación William y Flora Hewlett que ha trabajado fuertemente en este tema, al mismo tiempo que ha auspiciado varios proyectos en esta área, ofrece la siguiente

definición sobre los recursos educativos abiertos: “REA son recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, que residen en el dominio público o han sido publicados bajo una licencia de propiedad intelectual que permite que su uso sea gratuito por otras personas”.

Los recursos educativos abiertos incluyen desde cursos completos hasta materiales para el curso, módulos, libros de texto, videos, pruebas, software y cualquier otra herramienta, materiales o técnicas utilizadas para apoyar el acceso al conocimiento. Hasta hoy, en el centro de universidad virtual “UASVirtual”, contamos con una gran cantidad de ellos distribuidos en las diferentes plataformas y programas que ahí se imparten. Sin embargo, no es suficiente contar con una gran cantidad de recursos y materiales educativos, sino que éstos cumplan con los elementos pedagógicos y tecnológicos para ser considerados Recursos Educativos Abiertos. Por esta razón, compartimos el concepto que describe (Sicilia, 2007), quien asegura: El concepto de recurso educativo abierto (open educational resource, OER) se asocia, habitualmente, con contenidos abiertos compartidos en repositorios públicos. No obstante, el proceso de diseño instruccional o diseño para el aprendizaje, que da lugar a los materiales finales que utilizan los aprendices, es un proceso intelectual del que caben compartir más elementos que los resultados finales. Entre los elementos adicionales que cabe compartir, están las técnicas de diseño utilizadas, la estructura de actividades resultantes, presuposiciones del diseño y muchos otros elementos que pueden exponer de manera abierta no sólo el resultado final, sino detalles valiosos sobre el paso de la teoría y la experiencia a la práctica.

Atendiendo los preceptos teóricos anteriores, es importante entonces que los REA puedan contener, además de materiales educativos, un diseño pedagógico que responda a las normas de la institución a la que pertenece (en nuestro caso, el modelo educativo adoptado es el modelo basado en competencias) y apoyarse, por supuesto, en herramientas tecnológicas, recursos de implementación y enlaces externos.

Hasta ahora, el trabajo de los profesores-asesores del Centro de Universidad Virtual “UASVirtual”, se ha centrado en crear y gestionar materiales educativos de calidad que forman parte de algún curso formal del centro, así como de diseñar sus propias estrategias didácticas para la modalidad virtual, atendiendo el modelo educativo institucional. Sin embargo, aún no se ha explotado la parte que tiene que ver con la reusabilidad de estos

recursos. Para ello, es necesario contar con un repositorio donde se encuentren depositados los recursos educativos y, entonces, si puedan estar de manera pública para otros profesores y aprendices de la misma Universidad o de cualquier otra que esté interesada en ellos. A continuación, hablaremos entonces del concepto de “repositorio”, otro precepto teórico que da sustento a esta propuesta.

Para (Abadal, 2012) el repositorio es un sitio que recoge, preserva y difunde la producción académica de una institución (o de una disciplina científica), permitiendo el acceso a los objetos digitales que contiene y a sus metadatos.

Los repositorios se clasifican por el contenido de los materiales, se toma en consideración el objetivo principal por el cual se han creado. Se distinguen, por un lado, los repositorios institucionales que han sido desarrollados por alguna unidad académica o de investigación para recoger y difundir su producción científica y, por otro lado, los repositorios temáticos que tienen como objetivo fundamental difundir la producción científica en unas áreas de conocimiento determinadas.

Existe una amplia comunidad científica involucrada en el desarrollo de plataformas tecnológicas para la creación de repositorios open Access. La utilización de una o de otra responderá a las necesidades y recursos de la institución que lo ponga en marcha. Existe una revisión bastante exhaustiva sobre software libre para repositorios publicada por el Open Society Institute (OSI) por (Crow, 2004) en la cual se analizan y comparan las más utilizadas como son Dspace, Eprints, Fedora, CDSware, entre otras. Todas estas plataformas tienen en común que cumplen con el protocolo OAI-PMH. De las estadísticas sacadas del directorio OpenDOAR, las dos con mayor número de instalaciones son “Eprints y Dspace”.

Por lo anteriormente expuesto y por las condiciones tecnológicas del Centro de Universidad Virtual “UASVirtual”, estamos proponiendo como plataforma para el diseño del Repositorio Institucional a Eprints, por lo que a continuación hablaremos un poco al respecto.

Según (Merlino, 2013), Eprints es un software gratuito y de código abierto para la creación de repositorios digitales de acceso abierto. Es desarrollado por la *School of Electronics and Computer Science* de la *University of Southampton* (Reino Unido). Es una aplicación cliente/servidor que se gestiona vía web, por tanto, la mayor parte de tareas pueden

efectuarse con un navegador estándar como Firefox, Chrome, Opera o Internet Explorer. Es una herramienta muy flexible y brinda gran libertad para ampliar su funcionalidad. Posee un potente sistema de plugins. Puede manipular una gran variedad de objetos digitales, desde objetos textuales a objetos multimedia. No está limitado a comunidades y colecciones estructuradas, permite la creación de “colecciones virtuales” flexibles, a partir de metadatos (creador, año, tema, etc.). Alerta automáticamente sobre el ingreso de posibles depósitos duplicados. Dispone de una API (Application Programming Interface) para programar rutinas propias: programar un plugin, personalizar la manera en que EPrints renderiza una página determinada, etc.

Además de existir el repositorio de Recursos Educativos, la tarea no termina ahí. Deben poder encontrarse fácilmente, para ello los directorios o listas de proveedores de datos son de gran utilidad, por eso es importante que cuando se cree un repositorio, se registre en algún directorio internacional para aumentar su visibilidad y facilitar su localización. Entre los existentes los más relevantes y utilizados, aunque no los únicos, para la búsqueda de repositorios tanto institucionales como temáticos son: Registry of Open Access Repositories (ROAR), y Directory of Open Access Repositories (OpenDOAR) son las fuentes básicas de los directorios internacionales, según (Abadal, 2012).

Metodología

Para sustentar la propuesta que ahora estamos presentando a través de esta comunicación, se realizó un análisis exhaustivo de los materiales educativos con que cuenta el Centro de Universidad Virtual “UASVirtual” en sus diferentes plataformas. Con dicho análisis, se obtuvo un directorio de ellos clasificados por áreas y niveles educativos. Posteriormente, hicimos un recorrido teórico por los principales directorios de repositorios internacionales para conocer la posición de las Universidades Mexicanas en este ámbito. Una vez que se contó con toda esta información, se procedió a realizar el análisis de la información que ahí se encontró y se procedió a plantear el prototipo del repositorio institucional del Centro de Universidad Virtual “UAS Virtual”.

Resultados y discusión

El centro de Universidad Virtual “UASVirtual” cuenta con ocho servidores donde se alojan los diferentes programas educativos, tanto formales como aquellos de educación continua con que cuentan las diferentes escuelas y facultades que están recibiendo la capacitación de

UASVirtual, y donde los profesores diseñan sus cursos. Dentro de los programas formales, el CUV cuenta con dos programas de licenciatura, dos programas de diplomados, un programa de nivelación y un programa de Bachillerato.

Dentro de los diplomados, contamos con: el Diplomado en Fundamentos y Prácticas de Blended Learning, para capacitar a los profesores de las diferentes escuelas y facultades de la Universidad Autónoma de Sinaloa que manifiestan su interés en contar con alguno de sus programas presenciales en modalidad virtual y/o modalidad Blended-Learning; el Diplomado en Medicina, programa está diseñado en la modalidad virtual, el cual se ofrece a egresados de la Licenciatura en Medicina como opción de titulación.

Dentro de los programas de Licenciatura, tenemos la Licenciatura en Derecho, modalidad virtual. En este momento, se cuenta con dos generaciones llevando este programa y está corriendo el curso propedéutico para la tercera generación. Aún no contamos con egresados, ya que los estudiantes de la primer generación se encuentran cursando el tercer grado de cinco en total; el otro programa de Licenciatura es el de Enfermería, programa ofrecido bajo la modalidad Blended Learning. En este momento, está iniciando la segunda generación.

En nivelación, tenemos un programa: la nivelación en enfermería que este ciclo escolar inicia la primer generación. En este momento, están llevando el curso propedéutico.

Estos son los programas formales con que cuenta el Centro de Universidad Virtual (CUV) “UASVirtual”. Es importante hacer notar que estos programas funcionan en coordinación con cada una de las facultades que ofrecen el programa presencial, y el único programa que nace del CUV es el Diplomado en Fundamentos y Prácticas de Blended Learning. Los cursos de todos estos programas son:

Programa	Total
Bachillerato	32
Lic. Derecho	15
Lic. Enfermería	30
Nivelación Enfermería	6
Diplomado medicina	5
Diplomado Blended-Learning	4
TOTAL	92

Los Recursos y actividades de aprendizaje distribuidos en los 92 cursos formales son:

Lo anterior, es lo que hasta hoy ha hecho el CUV “UASVirtual”, en cuanto a la producción y creación de Recursos Educativos. Sabemos que el camino aún es largo. Para ello, nos hemos dado a la tarea de analizar el trayecto que han seguido las Universidades Mexicanas en este tema. Según el Directorio Nacional de la asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES, 2012), se tienen registradas 53 universidades públicas y 254 privadas, de las cuales, según los datos obtenidos de un estudio realizado por investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California (Adame, 2013), sólo el 6% tiene un repositorio de acceso abierto, lo que nos hace ser consumidores y no generadores de Recursos Educativos.

Según el directorio internacional ROAR, México cuenta con 34 repositorios inscritos en este directorio, donde destacan principalmente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente de la Universidad Jesuita de Guadalajara, Universidad Veracruzana, Universidad de las Américas Puebla, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Guadalajara, Universidad del Claustro de Sor Juana y el Instituto Politécnico Nacional.

Por otro lado, en el directorio internacional OPEN DOAR, México tiene inscritos 24 repositorios distribuidos en las siguientes Universidades: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad del Claustro de Sor Juana, Universidad de Guadalajara, Universidad de las Américas Puebla, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Colegio de Posgraduados, Instituto Tecnológico de Monterrey, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Jesuita de Guadalajara, Universidad de las Américas Puebla, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma Metropolitana.

Como podemos observar, son muy pocas las universidades mexicanas que cuentan con un repositorio inscritos en los principales directorios internacionales. Es momento que la Universidad Autónoma de Sinaloa cuente con al menos uno.

Conclusiones

Después del análisis de la información, llegamos a la conclusión de proponer un Repositorio institucional para la Universidad Autónoma de Sinaloa, categorizado principalmente en dos secciones. Por un lado, que se tengan todos y cada uno de los Recursos Educativos creados y gestionados por el CUV “UASVirtual” y, posteriormente, del resto de los programas educativos modalidad presencial; por otro lado, con el apoyo del sistema de bibliotecas de la universidad todas aquellas producciones científicas (artículos, tesis, libros, etc) de los académicos e investigadores de la institución.

Para ello, estamos proponiendo utilizar la plataforma “eprints”, por ser la que cumple con los requerimientos de infraestructura con que cuenta el CUV “UASVirtual”, además de ser una de las plataformas más utilizadas y amigables para el diseño de repositorios. En este momento, ya se cuenta con el Software en su versión 3.3.12. y el equipo del personal experto que se está encargando de su diseño e implementación. Una vez que se tenga el diseño y los materiales depositados, se procederá a buscar el registro en un directorio internacional.

Como podemos observar, hasta este momento se cuenta con la exploración técnica (software, requerimientos, etc.) para la creación del repositorio y con el inventario de Recursos Educativos del CUV “UASVirtual” con los que se iniciará la creación del primer repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa, para posteriormente, buscar su inscripción a los principales directorios internacionales. Para ello, se están atendiendo –también- los requerimientos que dichos directorios establecen como requisitos para su inscripción, es decir, se está verificando que cada uno de los Recursos Educativos que formarán parte del repositorio, cumplan con los estándares de calidad de estos directorios.

Referencias bibliográficas

Abadal, Ernest (2012). Acceso abierto a la ciencia. Barcelona: Editorial UOC. (Colección El profesional de la información).

Adame R. Silvia Irene, Llorénz B. Luis, Schorr W. Michel (2013). “Retrospectiva de los repositorios de acceso abierto y tendencias en la socialización del conocimiento”, Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 15, Núm. 2.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior. Recuperado de http://www.anuies.mx/la_anuies/diries/

Baker, Judy Ph.D (2008). Traducido y adaptado por: Mario Núñez Y Bianca Jiménez. Manual de Recursos Educativos Abiertos. Ebook, Bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-LicenciarIgual 3.0.

Crow Raym (2004). “A Guide to Institutional Repository Software” 3rd Edition Open Society Institute. New York, NY. <http://www.chainbridgegroup.com/publications.html> (consultada el 20 junio 2014).

Merlino S. Cristina (2013). “Eprints: Software para el desarrollo y gestión de repositorios digitales”. Universidad Nacional de Mar del Plata FCEyS. <http://pictobaenense.wordpress.com>. Consultado el 18 de Abril de 2014.

Sicilia Miguel-Ángel (2007). “Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos”. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Rusc vol. 4 n.º 1 (2007) ISSN 1698-580x

¿Qué opinan los docentes de sus directores? competencias de liderazgo, bajo la mirada de los docentes (pp.542-549)

Eduardo Alejandro Becerra Contreras (chileno).
Universidad Andrés Bello. edubecer@gmail.com
Juan Pablo Durán González (chileno).
Universidad Andrés Bello. jpdurango@gmail.com
Cristian Exequiel Antonio Sáez Carreño (chileno).
Universidad Andrés Bello. tercercristian@gmail.com

Resumen

La problemática del estudio se centra en conocer cuáles son las competencias que, en la propia opinión de los docentes, están presentes en el Director de tres instituciones educativas de distinta dependencia educacional, y desde allí poder ver cómo podrían incidir en la gestión institucional y en la gestión curricular de sus establecimientos.

Palabras clave: Competencias, liderazgo, docentes, directivos, opiniones, gestión.

Introducción

En el marco de las transformaciones que significa el proceso globalizador, los que se consideraban pilares de la educación están movilizándose y adaptándose a estos nuevos tiempos, y la escuela al parecer está en medio de estas transformaciones con la necesidad de adaptarse. Así, a la escuela se le asigna una responsabilidad social mayor, dentro de esta Aldea Global⁴⁷ conformada y en claro proceso de consolidación actual. Entendiendo lo relevante de la tarea de la escuela y, por sobre todo, del liderazgo del director del establecimiento se hace necesario emprender una investigación que nos acerque a la opinión de docentes sobre las características específicas fundamentales para desarrollar exitosamente este rol.

Precisamente, nuestra problemática se centró en establecer por la opinión de docentes, las competencias de gestión directiva que tienen mayor presencia en la gestión institucional y que determinarían los resultados de los objetivos institucionales.

Esta investigación se realiza en base al interés por definir aquellas competencias que son pertinentes a nuestros contextos educativos en el logro de buenos resultados académicos. Más aún, si estas competencias se ven vinculadas al nivel de comprensión de docentes, los cuales entienden la importancia del liderazgo del director en la consecución de esos logros. Algunas hipótesis generadas en la presente investigación y que son de interés de los investigadores, son:

⁴⁷ Concepto acuñado por el canadiense, Herbert Marshall McLuhan, en la década del sesenta, el concepto hace alusión a la interconexión humana a escala global generada por la información.

- ✓ Existen diferencias significativas entre las opiniones de los docentes de las distintas escuelas respecto del nivel de manejo de las competencias asociadas a la gestión institucional y a la gestión curricular⁴⁸, y
- ✓ El liderazgo es la dimensión de la gestión, que en opinión de los docentes, es mayormente observada por ellos⁴⁹.

El enunciado se podría expresar como: (H_0), la proporción de docentes que observa el desempeño adecuado de las competencias de liderazgo no se diferencia significativamente de las proporciones observadas en el desempeño de las dimensiones de gestión restantes (Análisis de regresión simple).

Metodología

La presente investigación asume el modelo cuantitativo de investigación, porque accedió a buscar respuestas a las preguntas planteadas sobre la opinión que tienen los docentes sobre las competencias directivas, en sus dimensiones de gestión institucional y en la gestión curricular, que influyen en los resultados de aprendizaje de los alumnos de los establecimientos educativos.

Además, respondió al tipo de diseño no experimental; es decir, describiremos la situación de las variables o relaciones entre variables.

Entonces, el tipo de investigación es descriptiva, bajo el diseño no-experimental, transeccional descriptivo y comparativo, permitiendo diferenciar los comportamientos de la gestión directiva del director y donde se constituye en argumento para diferenciar los modelos de gestión en la práctica.

Por último, destacar que la investigación se centra en conocer la opinión de docentes.

Población en estudio

Dado que la investigación es de carácter cuantitativa, la población de estudio definida está compuesta explícitamente por los docentes de tres instituciones educativas de la provincia de Concepción. Estas instituciones están ubicadas en tres comunas: Concepción, Coronel y Lota.

Se decidió trabajar con los docentes de estos tres establecimientos, porque éstos son los que experimentan el estilo de gestión directiva y, quienes a su vez permiten orientar el desempeño y ejercicio de la labor directiva. Además, por la influencia del liderazgo directivo, son quienes posibilitan la consecución de buenos o mejores resultados; al final,

⁴⁸ Estadísticamente la primera de estas sub hipótesis responde al siguiente enunciado:

H_0 : $p_{di} = 0$ (Hipótesis Nula). H_1 : $p_{di} = (\text{distinto}) 0$ Es decir, (H_0), no existen diferencias significativas entre las opiniones de los docentes respecto de las competencias observadas en cada una de las dimensiones de la gestión directiva evaluada (Prueba de Kruskal – Wallis).

⁴⁹ La segunda hipótesis responde al siguiente enunciado:

H_0 : $p_{dl} = p_{di}$. Donde p_{dl} es la proporción de opiniones favorables observadas por los docentes en el área del Liderazgo y, p_{di} , las proporciones observadas en las otras dimensiones. H_1 : $p_{dl} > p_{di}$

proveen de información clave sobre el modo de cómo desarrollan la labor, y cómo ellos perciben la labor del director.

Estrategias de recopilación de información.

La información se obtuvo desde la opinión de los docentes, a través de una encuesta, según el diseño de encuesta estructurada, con definición de rangos de respuestas tipo Lickert.

Esta encuesta se construye tomando como referencia modelos de gestión educativa aplicados en la realidad chilena; entre ellas, SACGE, Fundación Chile (Modelo de competencias), y Planes de Mejoramiento Educativo de la SEP (MINEDUC).

Luego, se decide hacer una tabla de ordenamiento de las competencias directivas por áreas de gestión educativa (Gestión Institucional, Gestión curricular, Liderazgo escolar y Gestión de la Convivencia Escolar); para terminar armando el instrumento de la encuesta, determinando sus objetivos, instrucciones, etc.

Se procedió a la validación del instrumento encuesta, por parte de expertos vinculados al área educativa que actúan como panel de jueces (Ruiz, 2002, p. 76).

La validez del instrumento fue elaborado por los investigadores sobre la base de un conjunto de indicadores extraídos directamente de los marcos o modelos de gestión directiva de calidad escolar en nuestro país, es decir, desde el Marco de la Buena Dirección y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SAGCE).

Estrategias de análisis e interpretación de resultados

Las estrategias de análisis de resultados que se usaron en esta investigación son de carácter multivariada. Además, se emplea el método estadístico descriptivo que nos permitió acercarnos a nuestro objeto de estudio (opinión). Este ordenamiento estadístico, además, de organizar y clasificar, reveló características, relaciones y tendencias del fenómeno, que en muchas ocasiones no se perciben de manera inmediata.

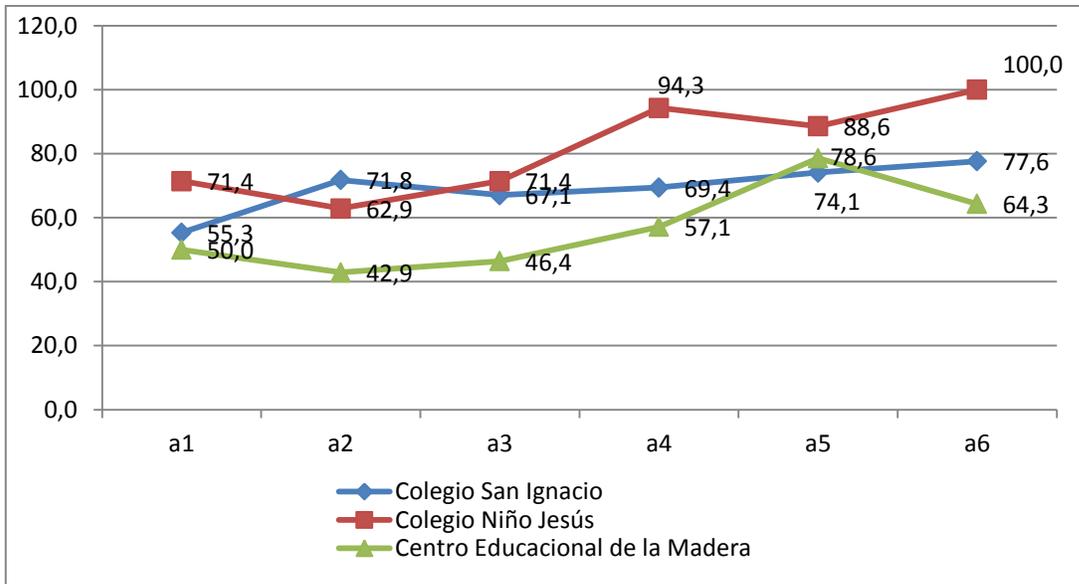
Igualmente, se aplica la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis⁵⁰. Los contrastes originados son alternativas no paramétricas al análisis de la varianza cuando se incumple alguno de los supuestos básicos de dicho análisis (Siegel, 1990).

Resultados y Discusión.

La gráfica de los resultados es la representación de la sumatoria de los porcentajes de respuestas para los “Muy de acuerdo” y De acuerdo”, por cada colegio y por cada indicador de gestión.

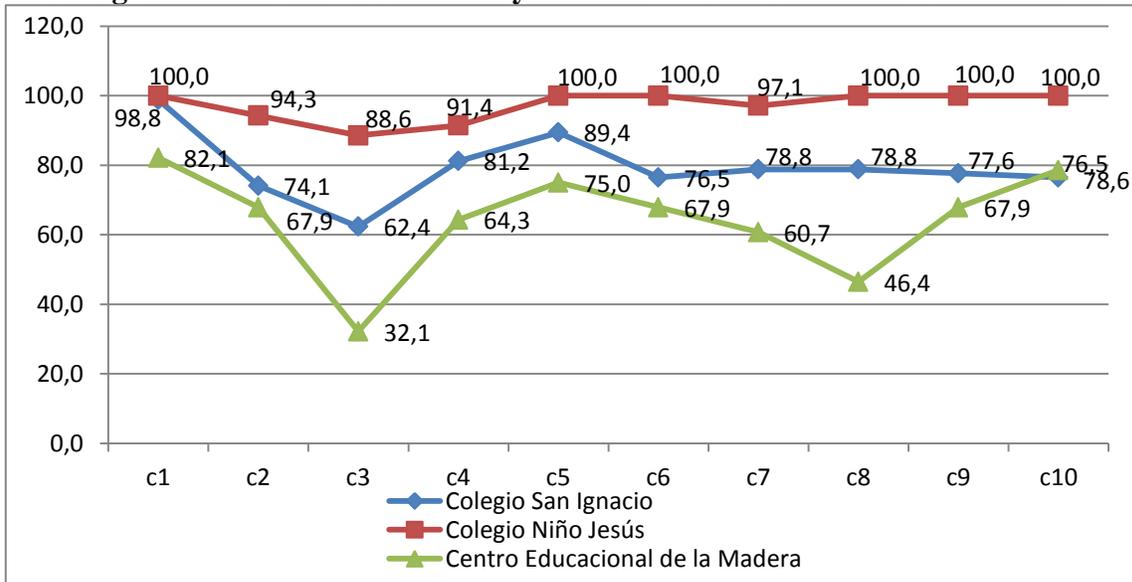
Gráfico N° 1. Distribución porcentual de la percepción de los docentes sobre la gestión pedagógica.

⁵⁰ Es decir, una prueba que parte del supuesto que tres o más grupos provienen de la misma población, es decir, que no hay diferencias significativas entre los resultados recopilados de los representantes de estos tres grupos respecto de alguna medición que se realiza a nivel categórico u ordinal.



Desde el gráfico se puede extraer que la percepción que los docentes tienen sobre la gestión pedagógica en los tres colegios es reconocer al director la capacidad de organizar sistemáticamente instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar (a5).

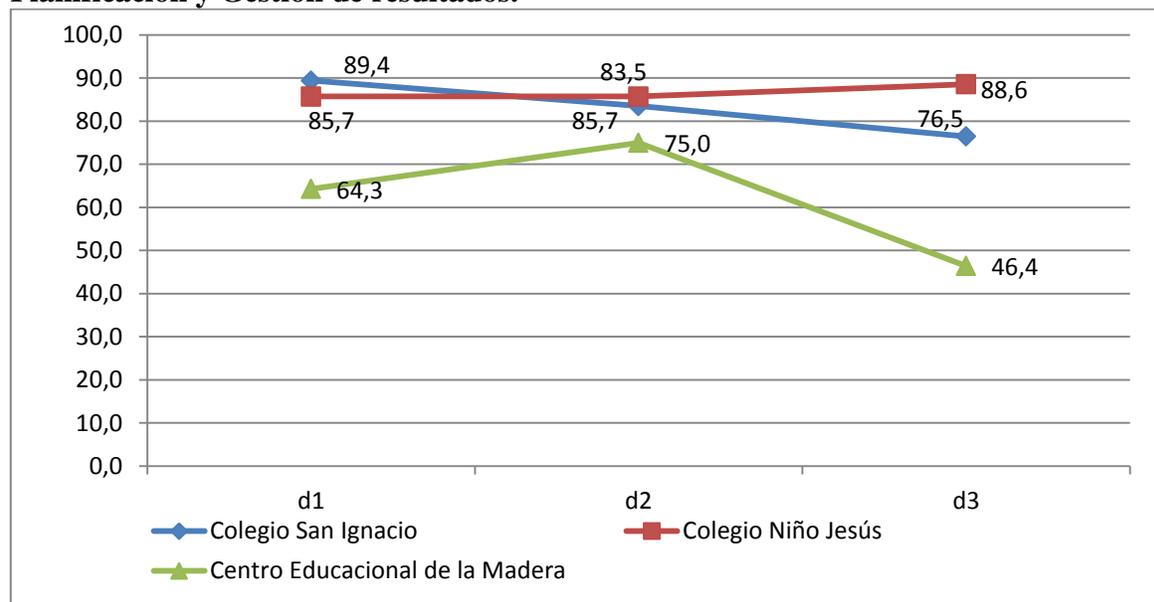
Gráfico N° 2. Distribución porcentual de la percepción de los docentes sobre Liderazgo formativo y académico del director.



En relación a la percepción de los docentes sobre liderazgo formativo y académico del director, tiene un grado de mayor significancia cuando el director comunica y establece claramente los objetivos, metas y plan de trabajo a todo el equipo educativo (c1).

Al comparar los gráficos arrojados se percibe que esta dimensión, sobre Liderazgo formativo y académico del director, es la que obtiene un mayor nivel porcentual de concentración y aprobación, con un 80,3% global.

Gráfico N° 3. Distribución porcentual de la percepción de los docentes sobre Planificación y Gestión de resultados.



Desde este gráfico, se deriva que hay un mayor nivel de aprobación cuando el director elabora un Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual, que define prioridades, Metas, estrategias, plazos, responsables y recursos (d2). Este indicador refleja, además, la incidencia que tiene el director en el rol de conducir un plan de mejoramiento o de implementar un modelo de gestión institucional.

Al realizar el análisis de las diferencias entre las opiniones vertidas por docentes, para cada una de las áreas de gestión, se presentan dos tablas, la primera conteniendo la información de la ubicación de las respuestas por rango y, la segunda, que muestra las diferencias detectadas mediante la aplicación de la prueba Kruskal Wallis.

Tabla N° 1. Significatividad de las diferencias de opiniones de los docentes de los colegios respecto de las competencias en la Dimensión Gestión pedagógica.

Prueba	Organiza carga horaria	Seguimiento de clases efectivas	Monitorea cobertura	Acompañamiento al docente	Organiza reflexión técnica	Cultura de trabajo reflexiva
Chi-cuadrado	2,641	6,372	5,509	27,928	5,877	31,212
G1	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	0,267	0,041	0,064	0,000	0,053	0,000

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: colegio

La tabla de resultados de la significación N°1, permite concluir que hay diferencias significativas entre ellos, en al menos dos competencias: la primera cuando el director desarrolla procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades; y cuando, el o los directivos organizan instancias de reflexión, identificación e intercambio

de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada. En ambos casos la Hipótesis Nula no se rechaza y se acepta que las diferencias entre estos tres colegios son altamente significativas ($p=0,0000 < p=0,01$).

No obstante, existen diferencias significativas o muy cercanas a este nivel en otras dos competencias, estas son la forma de hacer seguimiento de clases efectivas ($p= 0,041 < p < 0,05$), y a la forma de organizar la reflexión técnica ($p=0,053$).

A modo de síntesis, y dado que prácticamente en cuatro de las seis competencias consultadas existen diferencias significativas o altamente significativas, cabe advertir que en estos tres colegios los modelos de gestión, por lo menos en este aspecto de gestión pedagógica son diferentes.

Tabla N°2 Vinculación entre las áreas de gestión directiva.

Modelo	Coefficientes no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1(Constante)	0,487	0,136		3,583	0,000
CE	0,119	0,114	0,115	1,045	0,298
LI	0,429	0,113	0,436	3,783	0,000
GI	0,297	0,078	0,285	3,829	0,000

a Variable dependiente: GC

De la lectura de la tabla N°2 , se nos señala que las áreas de gestión Institucional y de Liderazgo, variables independientes, son altamente significativas ($p=0,000$) en su relación con la Gestión Curricular (variable dependiente); lo que nos permite inferir el nivel de vinculación entre estas áreas y la importancia del desarrollo de las dimensiones y competencias respectivas.

Otra mirada a la información derivada de la tabla, es que considerando la columna B, el nivel de incidencia de la variable independiente Liderazgo es cercana al valor de la constante dependiente (0,429 a 0,487, respectivamente). Por el contrario, las otras dos variables se encuentran en niveles de relativa lejanía descendente, primero, Gestión Institucional (0,297) y, segunda, Convivencia Escolar (0,119).

Esto nos permite derivar de este análisis un modelo predictor que indica que la variable dependiente Liderazgo es la que más aporta a la explicación del comportamiento de la Gestión Curricular en los tres establecimientos educativos considerados en el estudio; luego la variable independiente Gestión Institucional y, por último, la convivencia escolar. Cabe hacer notar que ésta última variable independiente de acuerdo a este estudio, y según el modelo utilizado, es la que menor incidencia tiene en la gestión curricular. Del mismo modo llama la atención que el peso de la variable independiente Liderazgo es muy similar a la influencia del conjunto de variables no consideradas y que se configuran alrededor de la constante. Una representación matemática del modelo explicativo sería el siguiente:

$$y = 0,487 + 0,429*x_1 + 0,297*x_2 + 0,119*x_3; \text{ donde:}$$

y : Variable Dependiente - Gestión Curricular.

x₁: Variable Independiente - Liderazgo.

x₂ : Variable Independiente - Gestión Institucional.

x₃: Variable Independiente – Gestión de la convivencia Escolar.

Discusión.

Revisando los resultados obtenidos y graficados, podemos establecer los siguientes puntos de discusión:

Resulta evidente la centralidad del rol del director de un establecimiento educativo; esto es, que la tarea directiva es un factor relevante en la incidencia de una gestión exitosa. En este sentido, las competencias directivas descritas y consultadas en nuestra investigación, son esenciales para el logro de un buen desempeño de cualquier institución. Por tanto, se abre la discusión de la contextualización de estas competencias y su nivel de desempeño en la particularidad de los distintos establecimientos educacionales.

No obstante, se puede establecer una malla de estándares de desempeño directivo que están asociados a la efectividad y eficacia de una gestión educativa de calidad, que no estarían sujetas a variables dependientes del contexto individual o particular; y en este sentido adquiere mayor validez el proceso de selección de directores.

Entonces, como último punto de discusión parece oportuno plantear que el rol del director que debería estar basado en los marcos regulatorios o normativos, se revela que dista en la práctica real del ejercicio directivo, y que se explicitan en las opiniones vertidas y observables por la alta dispersión en algunas de las competencias y dimensiones analizadas; esto nos abre a una mirada más crítica de la situación del real modo de liderazgo directivo que se está viviendo en estos establecimientos educativos; y, aun considerando que la muestra es pequeña, podría extrapolarse a otros establecimientos educacionales.

Conclusiones.

Fundamentalmente, nuestras conclusiones ratifican lo señalado por investigadores y académicos que expresan que el liderazgo constituye un factor clave en variables asociadas a la gestión directiva de excelencia. En este sentido existe concordancia con la investigación liderada por Carbone (2008), quien entre sus conclusiones plantea que los directores que obtienen buenos resultados académicos el trabajo de gestión ha tenido claramente como foco el aprendizaje.

Del mismo modo, es coincidente con lo expuesto por la investigación internacional de Leithwood cuando éste señala que el liderazgo directivo sería la segunda variable escolar más influyente en el logro académico, después del desempeño de los docentes en la sala de clases. En el caso de la presente investigación, efectivamente el liderazgo se expresó como la variable que mejor expresa los resultados de la gestión curricular y que, al no haber considerado puntualmente el desempeño docente en aula, se llega a resultados totalmente coincidentes (Leithwood et al, 2006, citado en Marfán, Weinstein, José; Muñoz Gonzalo. p. 1).

Referencias bibliográficas

Carbone, R. (2008). Situación del Liderazgo Educativo en Chile. Informe Preliminar Santiago-Chile. MINEDUC-UAH.

Fundación Chile (2006) Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Programa Educación, Gestión Escolar.

MINEDUC (2005). Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo División de Educación General.

Ruiz, C. (2002). Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación. Barquisimeto. CIDEG.

Siegel S. (1990). Estadística no paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta. Ed. México: Trillas.

Weinstein J.; Muñoz, G. (Editores) (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación Universidad Católica de Chile.

Recomendaciones de los docentes de educación básica para la mejora de los programas de desarrollo profesional (pp.550-560)

Guadalupe Tinajero-Villavicencio y Zulema del Carmen Canett Castro

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

México

tinajero@uabc.edu.mx

Resumen

Esta comunicación expone los resultados preliminares de un proyecto que tuvo como objetivo, investigar las opiniones y sugerencias de los docentes de educación básica sobre los cursos de desarrollo profesional en el contexto de nuevos lineamientos oficiales para el magisterio en servicio. Nuestro enfoque teórico se fundamenta en los modelos que colocan el énfasis en que dicho desarrollo es más significativo para los docentes cuando ellos se apropian de su contenido y sus procesos.

Presentamos los análisis a una pregunta abierta de un cuestionario, que solicita a los maestros sus sugerencias para la mejora de los programas de desarrollo profesional. Los participantes fueron 234 docentes del norte de México, quienes trabajan en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, tanto en escuelas regulares como indígenas. El corpus formado con sus respuestas (n = 185) se analizó mediante técnicas de análisis de contenido. Siguiendo el modelo de docente eficaz de Garet et al. (2001) inicialmente, categorizamos las sugerencias de los docentes alrededor de las características estructurales de las actividades que han realizado y tres dimensiones de la experiencia formativa. Es interesante resaltar que la mayoría de los maestros, intuitivamente, sin conocimiento de las mejores prácticas en este campo, coincidió en su petición de participar en propuestas colaborativas basadas en la indagación, centradas en el contenido, y especializadas (en términos de fondo, grado y tema enseñado), así como en las actividades permanentes y con seguimiento. Sin embargo, los análisis sugirieron un panorama más complejo.

Sus recomendaciones están referidas a dos cuestiones claves adicionales: la organización de los programas y la capacitación de los facilitadores. A la luz de estudios similares en los países en desarrollo, nuestros resultados revelaron la naturaleza compartida de algunos de los temas principales; estos son discutidos y se usan como base para proponer pequeños cambios factibles.

Palabras clave: Desarrollo profesional continuo, Educación básica, Profesión docente

Introducción

Con la introducción de reformas curriculares en la década de los noventas, el gobierno mexicano también instrumentó una serie de mecanismos para impulsar un sistema de formación para maestros en servicio de alcance nacional. Uno de los mecanismos fue el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), que se constituyó como el principal instrumento para la formación de docentes en servicio de 1994 al 2008; a través

de este se establecieron 574 unidades especiales llamadas centros de maestros que actualmente gestionan toda la oferta de desarrollo profesional.

El esquema propuesto por el PRONAP tuvo avances importantes, pero a la vez, mostró limitaciones, tanto en recursos (económicos, materiales y humanos) como en la oferta de programas para algunos grupos de maestros, niveles y modalidades (SEP, 2008). En 2008, con el objetivo de fortalecer las condiciones institucionales y articular los servicios de actualización, capacitación y superación profesional de los docentes en servicio fue establecido el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

A la par de esta medida, se pusieron en marcha otras acciones; una de ellas fue normar y regular la oferta de formación. Las autoridades mexicanas se dieron a la tarea de convocar a las instituciones de educación superior y a dedicadas a la formación docente para que, bajo ciertos criterios preestablecidos, integraran propuestas de formación. El resultado consistió en un catálogo que autoriza la oferta de los programas de formación para los docentes en servicio. En el catálogo 2013 se incluyeron 1053 cursos y programas académicos (de los cuales 48.62% son cursos, 35.23% diplomados, 5.78% especialidades, 9.30% maestrías y 1.13% doctorados) organizados en 19 áreas de conocimiento y un campo de trayectos formativos. De acuerdo con este nuevo esquema, los docentes pueden inscribirse a los cursos del catálogo -que tienen una duración de cuarenta horas- en cuatro diferentes momentos durante el ciclo escolar, y pueden optar por un horario sabatino o asistir dos días entre semana fuera del horario de trabajo. De manera paralela, el Sistema Nacional de Formación Continua contempla la asistencia de los maestros en servicio a cursos estatales de actualización una semana antes de iniciar el nuevo ciclo escolar. Estos cursos se han enfocado a tratar temas que son importantes discutir en el contexto de los cambios introducidos por la reforma curricular. Finalmente, las autoridades han dispuesto la asistencia de los docentes a cinco jornadas pedagógicas durante el ciclo escolar; su propósito es que el profesorado cuente con espacios académicos para que, en conjunto, acuerden, compartan y definan compromisos en sus escuelas. Estas jornadas se llevan a cabo al inicio de cada bimestre escolar en su horario laboral.

Este esquema ha operado durante los últimos seis años, pero recientemente han sido aprobados otros ordenamientos que introdujeron cambios administrativos para la carrera

docente. La Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013) propone la creación de perfiles, parámetros e indicadores para los profesores de educación básica con la finalidad de mejorar su práctica profesional; se pretende mejorar los conocimientos y capacidades de los docentes, las opciones de desarrollo profesional y asegurar que los docentes tengan el nivel suficiente de desempeño profesional. Para las autoridades, esta iniciativa garantizará la formación, capacitación y actualización continua de los maestros, a través de programas y acciones específicas dado que reconocen que, *“la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos”* (SEP, 2013, p. 26). Las modificaciones introducidas plantean interrogantes sobre el esquema de formación prevaleciente. En este contexto, indagamos la opinión de los docentes que han participado en los procesos de formación desde 2008, y les solicitamos sus recomendaciones para la mejora de los procesos de desarrollo profesional continuo.

El Desarrollo Profesional Continuo (DPC) ha sido tema de debate y punto central de la agenda educativa mexicana. En el contexto latinoamericano, se han desarrollado infinidad de estudios que dan cuenta de diferentes aspectos relacionados con el DPC: desde cuestiones vinculadas a las políticas impulsadas, los objetivos del desarrollo profesional, los modelos de formación hasta la pertinencia del tipo y duración de la actividad propuesta. Respecto a las políticas que impulsan el DPC y de acuerdo con lo señalado por la UNESCO (2013) las conclusiones apuntan a que se siguen presentando limitaciones. Su observación se basa en los continuos señalamientos sobre la falta de continuidad de los programas y las acciones gubernamentales y las dificultades que se presentan debido a las diferentes escalas de operación (local-nacional). Así mismo, apunta que los modelos, diseños y procesos impulsados no responden cabalmente a los intereses, entornos y necesidades de los docentes; aún existen dificultades de acceder a los cursos para docentes de ciertas áreas; se cuestiona la poca formación de los formadores; y la insuficiencia de recursos. Estos problemas se suman a los documentados de manera reiterada: la homogeneidad de la oferta de capacitación; el insuficiente monitoreo, evaluación de la calidad y pertinencia de los programas; la preeminencia de la capacitación orientada al docente, contenidos desvinculados de su contexto institucional y laboral; mecanismos de formación que reproducen la “forma escolar” (Vezub, 2005); los tiempos destinados a la formación, la

falta de seguimiento de lo revisado y su aplicación en el aula (Avalos 2007; Terigi; Valliant, 2007; Villegas Reimers, 2003, 1998).

Igualmente se reconoce, que durante las dos últimas décadas, las propuestas de DPC han estado mayormente ligadas a las reformas curriculares en curso que al desarrollo mismo, esto es, entendiéndolo como aquellos procesos de aprendizajes que promueven el desarrollo personal y profesional, a través de la reflexión práctica, del intercambio y sistematización de experiencias que buscan contribuir a la mejora educativa (OCDE, 2010). Para Avalos (2007) han prevalecido tres tipos de acciones para el DPC: (a) las vinculadas con la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares sustantivos y mejoramiento de las didácticas, ofrecidos en la modalidad de cursos o talleres cortos, o con sistema de “*cascada*”; (b) las que perseguían el desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas en el aula, a través de Grupos de trabajo, Centros locales y Redes de intercambio; y por último, (c) las que se implementan como resultados de cambios o reformas educativas con la finalidad de informar al docente sobre los mismos, y se desarrollan en una combinación de modalidades de cursos, talleres, apoyo *in situ* y materiales de apoyo.

Otro elemento significativo, se relaciona con el hecho de que dichos procesos no tienen incidencia en el aula, es decir, hay evidencia de la poca transferibilidad de los aprendizajes de los docentes a la escuela (Martínez-Olivé, 2009). La evidencia señala que el formato utilizado con mayor frecuencia (cursos) no satisface del todo las expectativas de los docentes y, haber asistido a uno o varios, no mejora las prácticas docentes.

Sin duda, los procesos de DPC son mucho más significativos cuando los docentes se apropian de su contenido y sus procesos, es decir, procesos donde se incluyan prácticas y actividades que permitan a los docentes desarrollar más y mejores habilidades, técnicas y estrategias pedagógicas, donde los docentes estén involucrados en la planeación de los cursos orientados a sus necesidades profesionales; donde se tomen en cuenta que la duración y los horarios respondan a los tiempos que realmente necesitan los docentes para apropiarse y ejercitar los contenidos conceptuales, metodológicos y prácticos que comprende cada curso; y, que los contenidos correspondan con las necesidades que emanan de la práctica profesional cotidiana . (Bazán, Castellanos, Galván, y Cruz, 2010)

Consideramos pertinente partir de lo postulado por Garet, Porter, Desimore, Birman y Suk Yoon (1998) en el sentido de diferenciar las características estructurales o de forma de las características de fondo de los procesos de formación. Los autores precisan como características estructurales: la forma de la actividad, el tiempo y la participación colectiva. En la primera señalan que es importante distinguir si se trata de un tipo de innovación, como un grupo de estudio o trabajo en red, en contraste con un curso o taller tradicional; respecto la segunda resaltan como significativo la duración de la actividad, el número total de horas en que los participantes estén en contacto cuando realizan la actividad, así como el período de tiempo en que la actividad se lleva a cabo; y en relación con la tercera apuntan como relevante reconocer si la actividad enfatiza la participación colectiva de los grupos de profesores de una misma escuela. Además, en su modelo, señalan tres características de fondo para las actividades de desarrollo profesional: el grado en que la actividad tiene un enfoque en el contenido; la medida en que la actividad ofrece oportunidades para el aprendizaje activo, tales como oportunidades para que los docentes participen activamente en el análisis significativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y el grado en que la actividad promueve la coherencia en el desarrollo profesional de los docentes, mediante la incorporación de experiencias que son consistentes con los objetivos docentes. La identificación de cada una de estas características, permite, a nuestro juicio, analizar con mayor detenimiento los procesos de los que forman parte los docentes.

Metodología

La información que se presenta corresponde solo una parte de un estudio más amplio donde fue utilizado un cuestionario de opinión tipo Likert diseñado expresamente para recabar la opinión de los docentes de educación básica. Para su elaboración, se tomaron en cuenta tres dimensiones: acción, tiempo y espacio de acuerdo con Preàu (2002). En total, el instrumento consta de treinta y siete preguntas cerradas y de una pregunta abierta para conocer las propuestas de los docentes sobre la oferta de DPC. El análisis sobre esta pregunta es lo que se presenta en esta comunicación.

En México, los centros de maestros distribuidos en diferentes localidades del país, son los encargados de organizar y gestionar la oferta de DPC. La oferta de formación se ofrece en cuatro diferentes momentos del ciclo escolar (agosto-julio), y en el centro de maestros es la instancia que negocia con las autoridades locales los espacios para la impartición de los

cursos (la mayoría de ellas planteles escolares); no son lugares fijos, varían pero se trata de que todas ellos sean lugares de fácil acceso en diferentes puntos de la ciudad y con las mínimas condiciones para impartir los cursos: aulas amplias, ventiladas, iluminación suficiente, asientos para cada participante, pizarrón, cañón y pantalla. El instrumento se aplicó en nueve sedes en un total de 16 grupos; cuatro en horario sabatino y el resto asistía dos días a la semana.

El cuestionario de opinión fue respondido por 234 docentes de educación básica (preescolar y primaria y secundaria) en la ciudad de Ensenada, B. C., (34% de la asistencia total) pero, en el caso de la pregunta abierta sólo obtuvimos 185 comentarios. Se procedió mediante técnicas de análisis de contenido para analizar el corpus formado por sus respuestas. Para el caso de la pregunta abierta, se realizó la codificación de la información recabada mediante un proceso deductivo (Mayring, 2000). Inicialmente, se hizo una primera exploración de los datos obtenidos, posteriormente se realizaron varias codificaciones de los mismos, con la intención de obtener una mayor afinación de los códigos. Finalmente, se procedió a la categorización tomando en cuenta las características estructurales de las actividades de acuerdo a Garet et al. (2001).

Resultados y Discusión

Nuestros datos permiten señalar que en el primer período de formación del ciclo escolar 2013-2014, la mayoría de los asistentes fueron del género femenino (70.5%); en el sistema y más de la mitad de los docentes participantes (66.2%) está inscrito en el programa de carrera magisterial (programa que proporciona estímulos económicos a aquellos que demuestren haber asistido a 120 horas de formación durante un año), así mismo, sobresalen los docentes que tienen más de 11 años (58.5%) y el 52.6% los participantes señaló haber asistido a más de diez cursos desde 2008.

Siguiendo el modelo de docente eficaz de Garet et al. (2001) inicialmente, categorizamos las sugerencias de los docentes alrededor de las características estructurales de las actividades que han realizado y en las tres características de fondo de la experiencia formativa. Respecto a las primeras (la forma de la actividad, el tiempo y el grado en que la actividad enfatiza la participación colectiva) podemos señalar que los docentes desean experimentar algo más que el curso, esto es, consideran que deben modificarse las propuestas para que estas sean trascienden ese formato, y que la oferta sea diversificada y amplia, esto significa los docentes puedan contar con diversas modalidades (en línea, híbrida) para asistir y esperan elegir de un abanico de temáticas y contenidos. Ellos señalan que coinciden en que la duración puede seguir siendo de 40 horas, pero que es necesario modificar los horarios. Los criterios institucionales disponen que asistan 8 horas a la semana. Respecto a la participación colectiva, mencionaron que preferirían trabajar en colectivos escolares.

Es relevante destacar que la mayoría de los maestros, intuitivamente, sin conocimiento de las mejores prácticas en este campo, coincidió en su petición de participar en propuestas colaborativas basadas en la indagación, centradas en el contenido, y especializadas (en términos de fondo, grado y tema enseñado), así como en las actividades permanentes y con seguimiento. Sin embargo, los análisis sugieren un panorama más complejo.

En este sentido, los docentes consideran que los cursos deben ser relevantes para su práctica pedagógica; y que, de preferencia, haya equilibrio entre la teoría y la práctica, por ejemplo uno de los participantes indicó: *“El 50% del tiempo sea destinado para trabajo de campo fuera de la escuela sede del curso, ya que lo amerita de acuerdo a los contenidos, con el fin de recabar información real [...] trabajar con datos reales con calidad y no*

simulación”. Así mismo, señalaron que se debe dar cumplimiento a los objetivos propuestos por el curso. Además, insisten en que debe ser electiva: insisten en que se tome en cuenta sus necesidades de formación, sobre todo en las áreas de matemáticas y lengua. Algunos docentes, manifestaron que se debería tomar en cuenta el área en donde, pero, sobre todo les gustaría que los cursos tuvieran seguimiento a lo largo del año escolar.

Sus recomendaciones también están referidas a dos cuestiones claves adicionales: la organización de los programas y la capacitación de los facilitadores. En general, consideran que la organización del Centro de Maestros es buena, sin embargo, resaltaron que falta mejorar los procesos de planeación y la eficiencia administrativa para entregar en tiempo y forma los recursos materiales para los cursos de formación. Destacan que es necesaria que haya una mayor disponibilidad de los materiales y recursos, pues en algunas ocasiones no llegan a tiempo o no son suficientes para los participantes. En relación a los coordinadores recomiendan que *“conozcan los contenidos de los cursos y que sepan la metodología de su impartición”*.

A la luz de estudios similares en los países de área latinoamericana (Terigi, 2010; Avalos, 2007; Garet et al., 2001), nuestros resultados revelaron la naturaleza compartida de algunos de los temas principales, entre ellos el agotamiento del formato de curso, la poca relevancia para su práctica, la duración y horarios y la necesidad de seguimiento de lo revisado *in situ*.

Conclusión

Las recomendaciones de los docentes se relacionan con el diseño de los cursos, por un lado, que los objetivos y competencias sean congruentes con el curso y, por otro, consideran que los cursos desarrollen y trabajen los contenidos teóricos y prácticos de forma equilibrada, con la finalidad de que sean más relevantes en su práctica educativa. Consideramos que la falta de equilibrio entre la teoría y práctica, puede ser el resultado de la falta de capacitación de los coordinadores o bien porque el tiempo para llevar a cabo las actividades de formación no es el suficiente. Situación por la que algunos docentes sugieren que es necesario modificar los horarios y los días para la impartición de los cursos. Además, se puede considerar que los horarios no son los más adecuados, debido a su condición de docentes con doble plaza. Por otra parte, quienes asisten a los cursos lo hacen cumpliendo los requisitos para seguir percibiendo el estímulo económico: no importa el contenido siempre y cuando cursen las 120 horas.

Para los docentes es importante, después de concluir un curso de formación, el seguimiento, ya sea por parte de asesores o de sus autoridades inmediatas. Para ellos, el seguimiento les permitiría conocer la efectividad de la formación recibida. A pesar de que algunos docentes señalaron que han recibido por alguna vía de contacto apoyo para solucionar sus dudas, consideran que no ha sido suficiente.

En cuanto a los recursos materiales para la realización de las actividades de formación, los docentes indican que la distribución ha sido limitada y tardía; además las sedes donde se lleva a cabo la formación la disponibilidad de los recursos no es suficiente (internet, aulas de medios, etc.).

Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 77-99
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp.83-100
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., y Suk Yoon, K. (2001) What Makes Professional Development Effective? Results from a National Survey of Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4 915-945
- Martínez-Olivé, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana
- Martínez- Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana* No. 27 Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Disponible en: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado en: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/46216786.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Sexta sección. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. Recuperado de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>
- Terigi, F. (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL Documento No. 50 pág. 10

Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Pp. 29-37, Madrid: OEI- Fundación Santillana.

Vezub, L. (2005). Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente: La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Pág. 3 Recuperado en http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. International Institute for Educational Planning-UNESCO: Paris.

Rediseño integral del curriculum: Caso Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas de la UMSNH (pp.562-573)

María Eugenia Romero Olvera mero_67@yahoo.com.mx

Norma Laura Godínez Reyes godinez05@hotmail.com

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

Resumen

El interés por mejorar la calidad de los procesos académicos en los distintos niveles educativos ha constituido el eje central de la política educativa mexicana en las últimas décadas. En este contexto, y con la necesidad de formar profesionistas éticos, socialmente comprometidos y que, enfrenten de mejor manera los retos de la vida laboral, la facultad inició en 2012, un proceso de revisión y actualización de sus planes de estudio bajo un enfoque orientado por competencias.

Se emprendió un proyecto integral, dentro del cual se realizó la investigación cualitativa que se presenta en este trabajo. A través de un estudio de caso se diagnosticaron las competencias genéricas y profesionales de los egresados de los tres programas que oferta la facultad, para que, a partir del análisis de las evidencias obtenidas, se re-formularan los perfiles de ingreso y egreso, en congruencia con las demandas educativas y laborales actuales. Apoyados en las competencias identificadas en los ocho bloques de competencias del estudio europeo CHEERS (Mora, J. y García-Aracil, A., 2006), se desarrollaron los instrumentos, aplicando encuestas a egresados y a empleadores del estado de Michoacán, involucrando un total de 36 competencias identificadas como aquellas que el mercado laboral exige de los jóvenes egresados de la educación superior.

Con la información recabada se reformularon los perfiles de ingreso y egreso, se elaboró la Guía Metodológica para el Rediseño de los Programas de Asignatura a Módulos Formativos y se construyó el Formato Final.

El tránsito por las diferentes etapas, cuyos avances se ven reflejados en este documento, representa una guía metodología para cualquier dependencia que se encuentren dentro del mismo proceso.

Palabras clave: Re-diseño, Guía, Curricular, Formato.

Introducción

La política educativa mexicana, se encuentra inmersa en los modelos educativos basados en competencias desde hace tiempo, prueba de ello son, tanto la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SEP, Acuerdo 442, 2008), como la Reforma Educativa de la Educación Básica (Acuerdo 592, 2011).

En el estado de Michoacán, el discurso oficial a cargo del Secretario de Educación Pública, Jesús Sierra Arias, sustentado a su vez en el Plan Nacional de Desarrollo

2013-2018, establece la necesidad de: “*Consolidar la vinculación entre los diferentes subsistemas de educación media superior y los sectores productivos y sociales de las regiones, para mejorar las condiciones de infraestructura, equipamiento y ámbito escolar y para alinear los criterios de portabilidad dentro de un **marco curricular común**, facilitando de esta manera el libre tránsito de alumnos y el mejor aprovechamiento escolar del educando*”.

Es de anticipar que tal *marco curricular común* consiste también, en la adopción de un modelo curricular en la educación superior que a través de la acción cooperativa permita desarrollar niveles altos de habilidades y competencias que, como demuestra la evidencia empírica,... “Contribuyen de manera esencial a alcanzar tanto el éxito económico como el *logro personal* y, además, promueven y facilitan la consciencia de un mundo globalizado” (WorldSkills International, 2011).

En este contexto, la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas (FCCA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), inicio un proceso de revisión y actualización de sus planes de estudio bajo un enfoque orientado por competencias. Con el propósito de lograr que los programas académicos revisados tengan congruencia con los enfoques de la política educativa nacional y las orientaciones epistemológicas y pedagógicas de avanzada que les permitan a sus egresados enfrentar de mejor manera los retos de la vida laboral y a sus profesores, desempeñar su labor docente y de investigación congruente con la educación y la investigación actual. Se busca así, el mejoramiento de los procesos académicos y educativos para formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social, con bases teóricas, disciplinarias y metodológicas sólidas.

Metodología

La investigación cualitativa que se presenta en este trabajo, mediante un estudio de caso, parte del proyecto integral para el Rediseño Curricular de los tres programas que oferta la dependencia, en el cual se tomaron las competencias identificadas en los ocho bloques de competencias del estudio europeo CHEERS -*Careers After Higher Education – A European Research Survey*- (Mora, J. y García-Aracil, A., 2006).

Se elaboraron y aplicaron encuestas a egresados y a empleadores del estado de Michoacán, para diagnosticar las competencias genéricas y profesionales requeridas

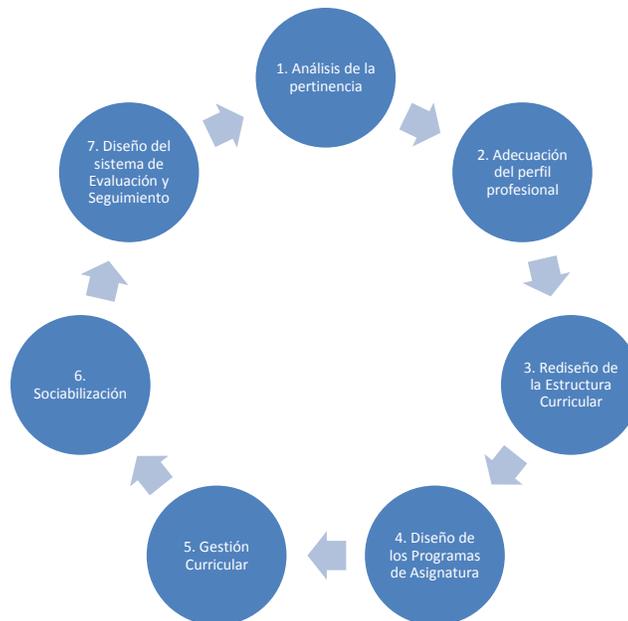
de los programas de Licenciatura en Administración, Licenciatura en Contaduría y Licenciatura en Informática Administrativa; involucrando un total de 36 competencias identificadas como aquellas que el mercado laboral exige de los jóvenes egresados de la educación superior en Europa y las agrupa en ocho factores a partir de los cuales se desarrollaron los instrumentos para la recolección de datos en esta investigación (Godínez, Romero y Calderón, 2013). A continuación se describen tales factores:

- 1) **Competencias participativas**, generar ambientes activos, planean, toman decisiones y asumen responsabilidades sin dificultad, coordinación y organización, capacidad de negociación, iniciativa, y liderazgo.
- 2) **Competencias metodológicas**, el conocimiento de idiomas extranjeros, de informática, comprender sistemas complejos, razonamiento económico y competencias analíticas.
- 3) **Competencias especializadas**, procesar los conocimientos teóricos adquiridos a procedimientos específicos en el trabajo.
- 4) **Competencias organizativas**, capaces de trabajar bajo presión y obtener resultados eficientes de su trabajo, habilidad para el aprendizaje, gestión del tiempo, trabajar bajo presión, poder de concentración y trabajar independientemente.
- 5) **Competencias disciplinarias**, seguir normas y regulaciones propias de sus trabajos, aplicación de normas y regulaciones y exigencia escasa de creatividad.
- 6) **Competencias físicas**, destrezas manuales y con la aptitud física para el trabajo (no se tomaron en cuenta dentro de esta investigación).
- 7) **Competencias genéricas**, incluyen el conocimiento general, el pensamiento crítico y la habilidad en la comunicación oral y escrita.

- 8) **Competencias socioemocionales**, capacidad de laborar en equipos, demostrando alto grado de tolerancia, lealtad y adaptabilidad, y pensamiento reflexivo.

A partir del análisis de las evidencias obtenidas en el diagnóstico, se reformularon los perfiles de ingreso y egreso, en congruencia con las demandas educativas y laborales actuales. Al mismo tiempo, durante este trabajo se selecciono el Modelo Integral más adecuado para el Rediseño Curricular, el cual se sustenta en la “Propuesta Tradicional” del Dr. Sergio Tobón Tobón, 2005.

Gráfica No. 1 “MODELO PARA EL REDISEÑO CURRICULAR



Fuente:

Formación Integral y Competencias, Dr. Sergio Tobón T. Instituto CIFE 20005

Resultados

Del trabajo colegiado realizado, se reformularon los Perfiles de Ingreso y Egreso, la Guía Metodológica y el Formato Final para la reconstrucción de los programas de Asignatura; cabe mencionar que el proceso de rediseño curricular es mucho más extenso, analítico y complejo, ya que implica las siete etapas que contempla el Modelo Para el Rediseño Curricular, mas sin embargo, solo se presentan en este trabajo los resultados parciales obtenidos.

A. Construcción de los perfiles, Los perfiles propuestos para los tres programas educativos de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas, quedaron como sigue:

El aspirante (Perfil de Ingreso) a cualquiera de las tres licenciaturas que se imparten en la FCCA deberá contar con habilidades lógico-matemáticas, verbales, manejo básico de las tecnologías de la información y la comunicación, así como fundamentos administrativos y contables.

Perfil de Egreso de la Lic. en Administración Profesional responsable socialmente, capaz de gestionar, optimizar e innovar los procesos y recursos de las organizaciones con el fin de propiciar el desarrollo sustentable local, regional e internacional.

Perfil de Egreso de la Lic. en Contaduría Experto financiero, autoridad profesional en todo lo que se refiere a obtener y aplicar recursos financieros de entidades, en las áreas de Contabilidad, Contraloría, Tesorería, Auditoría, Finanzas y Fiscal, así como en la Planeación, Análisis, Interpretación e Investigación de las Finanzas.

Perfil de Egreso de la Lic. en informática administrativa Profesional con amplia competencia para planear, organizar, dirigir y controlar el desarrollo y funcionamiento óptimo de los centros de información y los recursos informáticos, mediante el análisis y la aplicación de las mejores técnicas y metodologías de evaluación, selección e implantación de la tecnología informática y comunicaciones digitales, así como el desarrollo de sistemas de información.

Una vez integrando los perfiles, se procedió a realizar la *Guía para el Rediseño de Programas de Asignatura*:

Paso 1: Construya los atributos de su competencia específica.

Paso 2: Construya Unidades de Competencia o sub-competencias.

Paso 3: Identifique la competencias específicas, sub-competencias y atributos que serán integrados a su programa de asignatura.

Paso 4: Identifique o establezca el Módulo Formativo al que pertenece su asignatura. En este caso, relacionado con el campo disciplinar de las academias.

Paso 5: Construya la competencia específica de su asignatura.

Paso 6: Enuncie la competencia específica que se desee desarrollar con los atributos, indicadores y criterios de calidad que definen a la misma.

Paso 7: Identifique las competencias básicas y generales que también se abordarán en su asignatura.

Paso 8: Defina la estructura de su programa de asignatura. Considere las Unidades de Aprendizaje que serán desarrolladas durante el curso, relacionándolas con el temario.

Paso 9: Proponga una serie de productos y/o evidencias sustanciales a lograr.

Paso 10: Revise la coherencia interna y externa de su asignatura.

Una vez elaborada la Guía Instruccional, se procedió a establecer el formato de reconstrucción de programas de asignatura, que a continuación se presenta.

Formato de Reconstrucción de Programas de Asignatura

LICENCIATURA EN CONTADURÍA / ADMINISTRACIÓN / INFORMÁTICA ADMINISTRATIVA.

ASIGNATURA:			
Semestre:	Horas:	Créditos:	Clave:
Módulo Formativo: Academia de			
Carácter :		Requisitos:	
<p>PROPÓSITO Y DESCRIPCIÓN GENERAL: Dentro de párrafos cortos y coherentes describa los propósitos. ¿Qué debe poner en práctica el estudiante? ¿Qué adquiere durante el curso? ¿Qué desarrollan? ¿Si hacen prácticas, cómo son? ¿Cómo se le evalúa?</p> <p>COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO A LAS QUE CONTRIBUYE LA ASIGNATURA Integre a este apartado al menos una competencia de la carrera. Solamente anote aquella en la que este curso tendrá incidencia. Vaya al catálogo general.</p> <p>COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA Integre la competencia específica, al menos una general y otra básica. Para estas últimas, vaya al catálogo general.</p> <p>ESTRUCTURA GENERAL DE LA ASIGNATURA: UNIDADES DE APRENDIZAJE Explique en cuántas Unidades de Aprendizaje se estructura la asignatura y centralmente qué aborda cada una de ellas.</p> <p>Unidad de aprendizaje I.</p> <p>Unidad de aprendizaje II.</p> <p>Unidad de aprendizaje III.</p> <p>ORIENTACIONES GENERALES PARA EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA Explique el ambiente de aprendizaje que debe construirse para el logro de las competencias, los aspectos factuales y otros necesarios para un buen desarrollo de la asignatura. No se limite a aspectos instrumentales, sino de profundización del conocimiento.</p> <p>SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN Sugiera una evaluación que sea herramienta para la construcción del conocimiento. ¿Qué se sugiere considere como aprendizajes esperados y evidencias para evaluar el proceso y observar desempeño en saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales?</p>			

FORMATO PARA: UNIDAD DE APRENDIZAJE

<p>Créditos: Quién o quiénes hayan elaborado la actualización del programa.</p> <p>Fecha: De la última revisión UNIDAD DE APRENDIZAJE I</p> <p style="text-align: center;">Construya un nombre integrativo a la Unidad</p>		
<p>Competencias de la Unidad de aprendizaje</p>	<p>Coloque aquí las competencias de la asignatura que serán abordadas en esta Unidad.</p>	
	<p>Atributos</p>	<p>Describa los principales atributos que contribuyan al logro de la competencia</p>
<p>Desarrollo de la Unidad de aprendizaje</p>	<p>Secuencia de contenidos</p>	<p>Desglose en 2 o más elementos la Unidad que serán abordados, cuide que cada uno de ellos integre una secuencia temática, acorde a los atributos deseados.</p>
	<p>Estrategias didácticas/ Actividades de aprendizaje</p>	<p>Sugiera Situaciones, estrategias o actividades integradoras. Sugiera preguntas esenciales y de contenido que auxilien a construir conocimiento y contrastar situaciones. Proponga las necesarias que desglose la secuencia de contenidos.</p>
	<p>Evidencias de aprendizaje</p>	<p>Enliste las principales evidencias de aprendizaje que resultan de la Situación, estrategia o actividad susceptible de evaluación y que tienen relación con las competencias de Unidad.</p> <p>Criterios de evaluación Enliste los principales criterios de fondo que deben ser considerados para evaluar el nivel de logro de la competencia.</p>
<p>Haga lo mismo para cada Unidad de aprendizaje</p>		
<p>Bibliografía y referencias</p>	<p>Básica y Complementaria. Utilice el estilo APA 6ª. Edición, coloque el apartado Otros recursos cuando vaya a recomendar un sitio web, investigación o caso no publicado en impreso.</p>	

Discusión

En los trabajos de revisión del “Perfil de Egreso: Construcción a partir de sus Competencias” (Godínez, Calderón y Romero, 2013), los *empleadores* manifestaron que el nivel de dominio que su empresa requiere de los egresados universitarios nicolaitas de las áreas económico administrativas, las competencias con mayor valor para un desempeño efectivo del egresado son, en orden decreciente de importancia:

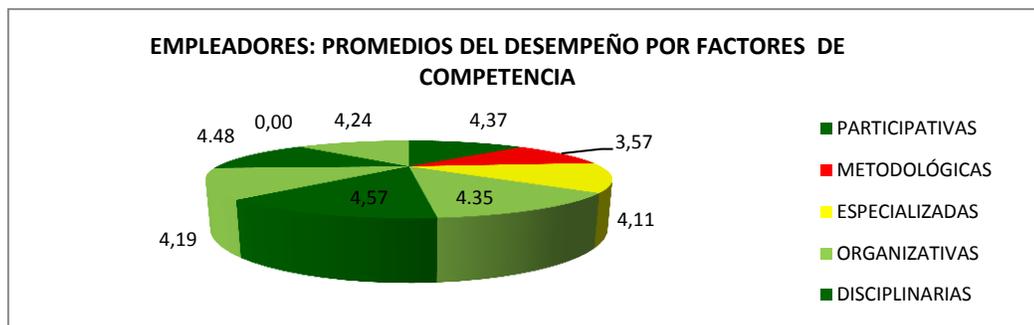
1. Aceptación de procedimientos y normas establecidas, así como aplicación de normas y regulaciones (competencias disciplinares),
2. Trabajar en equipo, demostrando un grado de tolerancia y adaptabilidad (competencias socioemocionales),
3. Tener la capacidad de planificación (competencia participativa),
4. No rehuir la toma de decisiones y no dudar en asumir responsabilidades (competencia participativas) y,
5. Trabajar bajo presión prestando atención a los detalles y hacerlo de manera independiente (competencias organizativas).

Dos aspectos sobresalientes de las competencias disciplinarias consideradas como importantes para los empleadores son: uno el hecho de que en muchos lugares se pide que los empleados puedan seguir las normas y regulaciones propias de su trabajo, buscando la integración de un empleado nuevo a la cultura organizacional de forma más rápida y sin complicaciones procedimentales, o otra parte, que el estilo de liderazgo de los empleadores todavía tienda a ser altamente autocrático, con poco énfasis en la delegación de autoridad.

El segundo aspecto tiene que ver con el requisito que plantea el empleador, de que sus empleados tengan la habilidad de refrenar su creatividad y se ajusten a las normas y regulaciones establecidas. Esto podría explicar parcialmente la poca relevancia que dan las empresas locales a la innovación, y que implicaría que la academia tenga que hacer un esfuerzo aún mayor para lograr penetrar en esos ambientes laborales más “tradicionales”.

Sugiere también, que las empresas se interesan únicamente en ser productivas y no, en el cambio de paradigma que implica, que la creatividad es un componente esencial de la competitividad. Se observa, que para los empleadores las competencias con mayor relevancia en el ámbito laboral, después de las disciplinarias, son las socioemocionales, las participativas, las metodológicas y las organizativas. Los resultados se muestran en el Gráfico No.2, con medias respectivas de: disciplinaria, 4.57%; socioemocionales, 4.48%; participativas, 4.37% y organizativas, 4.35%.

Gráfica No. 2 Promedios de Desempeño por Competencias



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta de empleadores 2012-2013

La media global de sus competencias al momento de egresar fue de 3.54%, mientras que la reportada como necesaria para desempeñarse en su ámbito laboral fue de 4.18%, como puede observarse en los Gráficos No. 3 y 4. Estos resultados muestran además que las competencias que ellos mismos han tenido que fortalecer son:

Conocimiento de otro idioma, manejo de software (c. metodológicas), desarrollo de sus relaciones interpersonales y formación de redes (c. socioemocionales). Lo que más importancia les ha representado en el desarrollo de su profesión son los factores metodológicos con una media de 2.93%, el especializado con 3.51%, seguido del disciplinario 3.76% y el general con 3.86%.

Gráfica No. 3 C. de Egresados de la Licenciatura en Administración de la FCCA



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta de egresados 2012-2013

En la Gráfica No. 4 se presentan las competencias requeridas por los empleadores, pero desde la perspectiva del egresado, esto es, una vez que el egresado sale al campo laboral y se enfrenta a un trabajo real, desde su percepción ¿Cuales son las competencias que más requiere el empleador?

Gráfico No. 4 C. Requeridas por Empleadores reportados por Egresados de la L.A.



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta de egresados 2012-2013

En general, los resultados muestran que los egresados tienen un nivel de competencias más bajo que el requerido para desempeñarse eficientemente en sus puestos de trabajo, la diferencia más significativa entre el nivel adquirido y el requerido corresponde a las competencias denominadas: “gestionar y desarrollar al personal”, “evaluar y controlar la calidad”, “capacidad de aplicación de normas y

regulaciones” y la “comunicación oral”. Mismas que se tomaron ya en cuenta para elaborar el nuevo perfil de egreso.

Referencias bibliográficas

British Council (2012). *Changing perceptions of skills, Conference Reports and Recommendations*, p.19-20 January, 2012 Tunisia, recuperado el 24 de Octubre 2012 en <http://www.britishcouncil.org>

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (I. Cervantes, Editor). Documento obtenido de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Europe (2012). *The vision behind the European Skills/Competences, qualifications and Occupations (ESCO)*. Documento obtenido de <http://eur-lex.europa.eu> <http://ec.europa.eu/social/>

Díaz Barriga, Angel. (2005). “El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. *Perfiles Edvos, Vol. XXVIII, núm. 111*, pp. 7-36.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación por competencias [versión electrónica], *Revista de Ediciones de la Universidad de Murcia*, Vol. 24, pp. 35-56. ISSN: 1989-466X. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Godínez, N.L, Romero. M.E. & Calderón, A. (2013) “ *Pertinencia de la Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración en la FCCA a un Modelo Educativos Basado en Competencias*” en López Miranda, Miguel et. al. (Compiladores). *Gestión e innovación en las Ciencias Administrativas y Contables*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México pp 422-435. Link: <http://www.fcca.umich.mx/micrositio/4congresointer/libros.php?seccion=3>

Guzmán Marín, Francisco. (2013) *El Discurso del Enfoque Educativo por Competencias*, Inédito Documento del curso taller de Diseño Curricular por Competencias impartido en agosto 2013 en la FCCA por el Dr. José Guadalupe Bermúdez de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Molina, R., & Calderón, A. (2013). Developing Communicative Competence in English as a Second Language by Integrating Business Competencies. (M. J. Jalbert, Ed.) *Business Education & Accreditation*, 5(2), 65-77.

Observatorio laboral, <http://www.observatoriolaboral.gob.mx> último acceso 17/mayo/2013

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. Reforma Integral de la Educación Media Superior. Acuerdos Secretariales. Consultado el 30 de mayo de 2013 en http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

Sierra, J. (2013). Conferencia del Secretario de Educación de Michoacán, Jesús Sierra Arias, pronunciada el 28 de mayo del 2013 en el 1^{er} Foro Internacional “Retos de la Educación Superior y Media Superior” en <http://www.umich.mx/> consultado el 30 de mayo de 2013.

Tobón, T. Sergio (2005) Formación Integral y Competencias, pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Ediciones ECOE tercera edición, Bogotá Colombia.

WorldSkills International, 2011 en <http://www.worldskillsfoundation.org/about.html/> consultado el 30 de mayo de 2013.

Reflexión de las prácticas de aula: el uso de los resultados basado en las evidencias de expectativas de la evaluación y su interpretación (Un estudio de caso) (pp.574-581)

Marcelo Guillermo Arancibia Chacana

Iván Andrés Echeverría Leiva

Patricio Pavez Carrera

Instituto Marítimo de Valparaíso

Departamento de Investigación Pedagógica (DIP)

Resumen

Se analizan las prácticas de aulas, utilizando los resultados de las evaluaciones objetivas, aplicadas por profesores del Instituto Marítimo de Valparaíso entre 2013 y 2014. La propuesta que plantea este estudio de caso, consiste en utilizar las expectativas del ítem en la evaluación realizada por el docente, dando una clasificación a cada pregunta del instrumento, antes de ser aplicado y comparándolos luego con los resultados obtenidos de la aplicación. Lo que se propone es complementar y profundizar el análisis, mediante la utilización de las expectativas de la evaluación, empleado por el docente en el cuestionamiento de sus prácticas, tomando en consideración estos resultados. Las expectativas se clasifican en tres niveles denominados Zonas de expectativas, según lo esperado por el docente con respecto a los resultados obtenidos luego de la aplicación de la evaluación; estos niveles corresponden a una Zona positiva, en la cual los resultados son superiores a los esperados por el docente, en una Zona negativa, donde los resultados son inferiores a los esperados y una Zona de concordancia, la cual finalmente es lo esperado por el profesor en la evaluación. El análisis de estas observaciones se realizan en función del trabajo docente con el currículum nacional, el cual se divide en unidades (contenidos), objetivos de aprendizaje e indicadores de logro de aprendizaje; al obtener los resultados por ítem se señalará cuáles de estos, deben ser atendidos y con el trabajo efectuado a través de talleres de conversación en donde se revisarán las expectativas obtenidas de las evaluaciones realizadas, y se les guiará en el trabajo para que el profesor sea capaz de reflexionar sobre qué prácticas resultaron ser más o menos apropiadas para los estudiantes. Esta teoría se configura como un poderoso proceso de análisis, que permite al docente la revisión de su propio accionar en el trabajo académico, de modo de confirmar las prácticas correctas o adecuadas, para avanzar en forma más rápida en las áreas del aprendizaje logrado en las cuales el docente tenía bajas expectativas respecto al logro, así como también, el de regresar para aplicar posible remediales al conjunto de ítems que correspondan a los indicadores que no hayan logrado las expectativas deseadas.

Palabras clave: Análisis de resultados, nivel de complejidad, expectativas de logro.

Introducción

Todo docente establece expectativas respecto a resultados de la aplicación de un instrumento de evaluación, lo cual también se puede extrapolar a cada uno de sus ítems. Esta expectativa se manifiesta en un pronóstico basado en la posibilidad razonada o de

creencia del docente respecto al grado de dificultad que puede alcanzar un ítem, como respuesta de los estudiantes, cuya probabilidad está siempre fundada en una experiencia directa o indirecta, individual o colectiva de una acción de enseñanza- aprendizaje, donde puede participar o no, en el diseño, construcción o selección de los ítems, para una evaluación diagnóstica, formativa o sumativa de un instrumento basado en norma o en criterios.

Poco se conoce en torno a expectativas de resultados en instrumentos de evaluación, posiblemente porque corresponde a la fase de interpretación y análisis de resultados, por lo que esta teoría de expectativa de aprendizajes, viene a complementar la usual teoría clásica de análisis de ítems -basada en datos psicométricos propio de un paradigma cuantitativo- agrega una dimensión cualitativa desde la perspectiva del docente, donde éste manifiesta sus expectativas respecto a la dificultad que podrían alcanzar los reactivos al ser contestados por los estudiantes, lo que constituye un pronóstico basado en una experiencia profesional y personal, respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, en la cual participan varios factores contextuales o situacionales, que con mayor o menor peso o influencia pueden afectar, desde la práctica de aula hasta la planificación general de la unidad.

El nivel de complejidad de un ítem, está dado por el nivel de habilidad requerido por el participante para responderlo acertadamente. Esto implica que a mayor habilidad, será menor la dificultad del ítem. (Cárdenas N., L. 2011). La teoría de expectativas de aprendizaje, genera su evidencia al contrastar las expectativas del profesor respecto al nivel de dificultad que pueden presentar las respuesta para los estudiantes, y el nivel de dificultad objetivo que se obtiene de acuerdo a una medición estadística sobre los mismos. Esto bajo el contexto de entender el concepto de expectativa (del lat. *expectātum*, mirado, visto) según lo expresado por la RAE, “como la posibilidad razonada de que un algo suceda”, de que un resultado se produzca en torno al logro de un aprendizaje.

Método

Se recogieron las expectativas de los ítems, de los instrumentos de evaluación, realizada por los docentes de primer y segundo año de enseñanza media, de las asignaturas correspondientes a Matemáticas, Historia, Lenguaje y Comunicación y Ciencias del Instituto Técnico Profesional Marítimo de Valparaíso.

El docente precisa, conforme a su razonamiento, la expectativa que él tiene sobre la dificultad del ítem en el comportamiento de respuesta. La dificultad calculada, permite establecer el grado de logro de esta incertidumbre, catalogándola como propia de una zona positiva, en el caso de que el comportamiento de respuesta del ítem sea mejor que la posibilidad razonada del docente. En un comportamiento coincidente de la posibilidad razonada del docente y la concretada por el alumno, se estaría en presencia de una zona de concordancia, que refleja el cumplimiento de las expectativas del docente. En el caso que la posibilidad razonada del docente, no concordara con el comportamiento del estudiante, siendo este inferior, se estaría en presencia de una zona de incertidumbre negativa. Esta zona, reflejaría dificultad en el ítem y/o en la práctica de aula que fundamenta la posibilidad razonada por el docente.

¿Cómo medir las expectativas de los ítems?

Para medir las expectativas de los ítems de selección múltiple, en los instrumentos de evaluación aplicado por los profesores, se utilizarán los instrumentos curriculares del MINEDUC, principalmente, los planes y programas, los cuales realizan una propuesta del cómo organizar los aprendizajes de las bases y cómo orientar la labor de aula, el que se compone de los Objetivos de Aprendizaje, que relacionan conocimientos, habilidades y actitudes; explican lo que debe aprender un estudiante; éstos también definen los objetivos terminales y describen desempeños observables.

De esta forma, las expectativas estarán basadas en los Objetivos de aprendizaje (OA) de habilidades, que constituyen herramientas cognitivas fundamentales para: comprender los contenidos estudiados, construir aprendizajes de calidad y resolver problemas con flexibilidad.

Para la construcción de los ítems se utilizarán los objetivos de aprendizaje y los indicadores de logro de los planes y programas, ya que se debe tener presente dos cuestiones fundamentales que son, qué evaluar y cómo hacerlo.

Los profesores desarrollan sus evaluaciones en coherencia con los planes y programas del MINEDUC y de esta forma construyen los ítems, lo que se presenta en la siguiente figura:

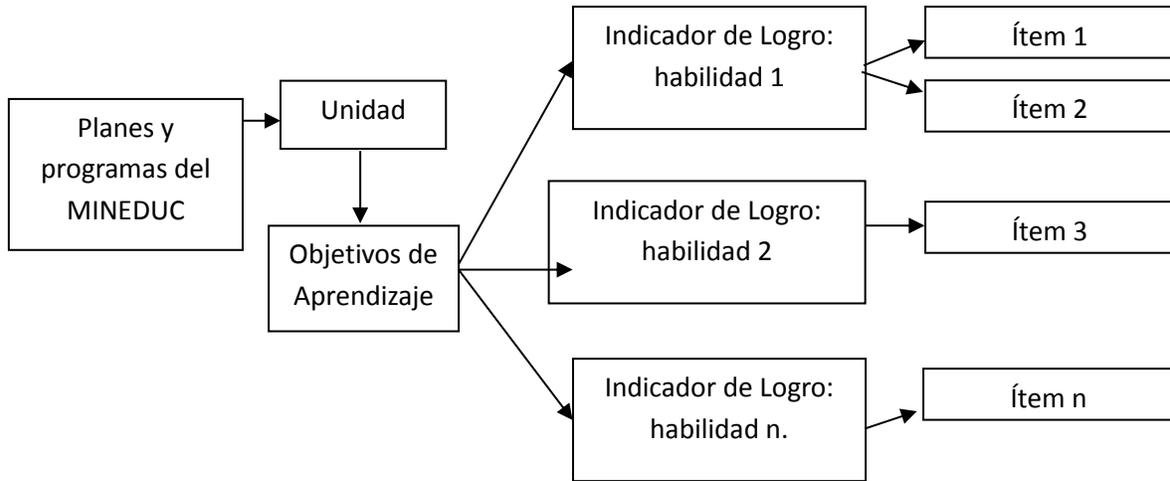


Figura 1. Diagrama de seguimiento para construcción de ítems.

Fuente: elaboración propia.

Al utilizar esta metodología de construcción de ítems, podemos detectar qué habilidades son las que se aprendieron y desarrollaron de mejor manera por parte de los estudiantes.

Un aspecto interesante es poder medir las expectativas de logro que obtendrán los ítems aplicados a un grupo de estudiantes del mismo nivel, ya que de esta forma podemos observar si las habilidades medidas se desarrollaron de la forma en que el profesor lo esperaba.

Las expectativas del profesor se clasificarán en cinco categorías, según el porcentaje de logro esperado, desde muy fácil a muy difícil, el profesor deberá asignar estas clasificaciones por ítem, antes de aplicar el instrumento de evaluación, lo que finalmente dará cuenta del conocimiento estimado del aprendizaje de sus estudiantes.

Luego de haber clasificado los ítems y de la aplicación de la evaluación, comienza el análisis de los resultados, obteniendo de ellos la clasificación de cada ítem, representados como porcentajes de logro, a lo cual denominaremos dificultad.

Categorización e interpretación
del nivel de dificultad de los ítems.

Categorías	Interpretación
Menos de 21,0%	Muy Difícil
21,0% a 40,9%	Difícil
41,0% a 60,9%	Moderada
61% a 80,9%	Fácil
81,0% o más	Muy Fácil

Tabla 1. Tabla de graduación de la dificultad y criterios.

La dificultad de cada ítem expresada en porcentaje será definida según su interpretación correspondiente según la tabla 1, ya que de esta forma podemos comparar las expectativas del profesor, con las obtenidas finalmente luego de los análisis realizados a cada ítem.

Para efectuar la comparación de las expectativas de los ítems entre la dificultad estimada por el profesor con la dificultad real obtenida luego de la aplicación de la evaluación, se desarrolló la siguiente clasificación:

Clasificación de las Expectativas del Profesor con respecto a los ítems:

Se desarrollaron tres categorías para definir las *zonas*, según los resultados obtenidos de los análisis del ítem.

1. **Zona positiva:** en este caso, las expectativas del profesor superan lo esperado.
2. **Zona de ajuste:** en este caso, las expectativas del profesor coinciden con los resultados obtenidos, es decir son las esperadas.
3. **Zona negativa:** en este caso, las expectativas del profesor son inferiores a las esperadas.

Luego de obtener los resultados del porcentaje de logro de los ítems, se debe verificar uno a uno, la expectativa del profesor y la dificultad obtenida por cada ítem, de esta forma podemos clasificarlos en las zonas correspondientes. Finalmente, de los resultados obtenidos en una evaluación aplicada, con un número suficiente de ítems, se pueden observar las expectativas del profesor de forma general.

¿Cómo realizar la reflexión utilizando las expectativas de la evaluación?

Para lograr la información a utilizar posteriormente en un proceso de evaluación, y razonar apropiadamente la posibilidad de logro del ítem, el docente puede – como lo señala Aguilar-Morales, J.E. (2011) – utilizar procedimientos sencillos en el aula, como plantear

algunas preguntas relacionadas con el tema, promover la participación de los alumnos en discusiones o en conversaciones en clase en donde se comente lo que se estudia o lo que se estudió y cómo se logró. Complementariamente se puede realizar la observación del alumno en aula, al realizar prácticas y en otras situaciones de instrucción y en el proceso de revisión de trabajos que son producto del comportamiento del estudiante frente al aprendizaje. Esta sintonía implica unificar criterios entre docente-estudiante, de modo de orientar qué es importante y cómo razonarlo. El docente, al hacer de igual manera su aprendizaje, percibe las formas de llegar a desarrollar de mejor forma su práctica. El esfuerzo realizado para construir un instrumento de evaluación no sería provechoso si no se evalúa la efectividad de los ítems y se analiza e interpreta la evidencia recopilada, para su posterior empleo en las conversaciones basadas en esta evidencia. (Lorna M. Earl and Helen Timperley.2008).

Resultados

Como primera fase de análisis, se someten las respuestas del instrumento de evaluación a un proceso de lectura mediante un lector óptico [LO] registrando la estructura de prueba, y las características importantes de la misma: grupos cursos a los que se aplica, fecha, el aprendizaje sometido a evaluación, los respectivos indicadores, y la estructura del comportamiento de respuesta en los ítems involucrados.

Desde la salida de resultados del [LO], se generan los archivos de trabajo para el análisis estadístico, que se realiza y reporta para su observación y análisis. Una de sus tablas, proporciona los resultados comparados de la dificultad calculada y la apreciación del docente, desde donde se establece el posicionamiento de la zona de incertidumbre para el ítem.

De esta manera el docente puede apreciar cuál sector de indicadores de aprendizaje está en zona negativa, que debiera ser su primera ocupación, y luego, los indicadores de aprendizaje que están en zona positiva. Los primeros implican dificultades de la alineación de medidas entre el docente y los estudiantes, que puede tener una variedad de causales que deben ser atendidas. Los indicadores de aprendizaje que están en zona positiva deben ser atendidos en cuanto, representan ser resultado de acciones o formas de trabajo, que logran un buen desempeño, sin dificultad para los estudiantes; este comportamiento debe ser

analizado ya que proporciona información sobre ítems que pudieran ser descartables por constituir un trabajo ya logrado, o fácilmente logable.

Las zonas de concordancia manifiestan posicionamientos de indicadores donde hay coincidencia de las apreciaciones del docente con el comportamiento de los estudiantes en los ítems. Esto es desde la perspectiva de este caso, un resultado deseable ya que las apreciaciones del docente, basadas en el comportamiento en aula, en las modalidades de trabajo desarrollados en ella, en los ambientes presentes en la misma, señalan una correspondencia interesante en los aprendizajes involucrados, lo que permite al docente, replicar estilos de trabajo, situaciones o modalidades de aprendizaje.

Conclusiones

La aplicación de las zonas de expectativas por ítems, correspondientes a indicadores de aprendizaje, permite al docente contrastar su criterio basado en el trabajo de aula, con el comportamiento de logro de los estudiantes y referir éste, a la práctica de actividades.

Desde otra perspectiva, el ejercicio que implica para el docente, relacionar las actividades, observaciones y evaluaciones de uso corriente, como fundamento del criterio de apreciación de las zonas de incertidumbre, le proporciona un conocimiento fundado de su actividad, que redundará en un acertado trabajo en el aula, y ciertamente en un mejor aprendizaje de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Morales, J.E. (2011). La evaluación educativa. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. ; 23 pp.
- Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Consultado el día 10 de mes de junio de año 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html>
- Blanco, L. (1996). La evaluación referida a criterio y la toma de decisiones en un centro educativo. *Educación* , V (9), 5-20.
- Lorna M. Earl and Helen Timperley (2008). Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement. Springer Science + Business Media B.V.
- Moreno, R., Martínez, R. J., & Muñoz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de selección múltiple. *Psichoterma* , 16, 490-497.
- Muñoz, J., Fidalgo, Á. M., García-Cueto, E., Martínez, R., & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Directrices generales para la construcción de ítems de selección múltiple*, 2-3.
- Rodríguez, L. V. (2005). Evaluación del aprendizaje. En C. Tancara, *Los memes en la educación superior*. La Paz: UMSA-CEPIES.
- Valle, A., & Nuñez, C. J. (1989). La expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación* (290), 293-319.

Señalando un caminar de actuación con adultos mayores institucionalizados inspirado en la Pedagogía Salesiana (pp.584-595)

Neila Barbosa Osório, neilaosorio@uft.edu.br

Luiz Sinésio Silva Neto, luizneto@uft.edu.br

Domingas Monteiro de Sousa, domonts@gmail.com

Universidad Federal de Tocantins, Brazil

Resumen

El presente artículo relata la investigación hecha sobre una experiencia educativa con adultos mayores residentes en una institución en la ciudad de Campo Grande/MS se trata de una investigación descriptiva del tipo estudio de caso con abordaje cualitativo. Las informaciones fueron levantadas con entrevista semiestructurada, registro fotográfico y diario de campo. El trabajo reveló la importancia y el significado del trabajo de animación realizado en la institución por los académicos de los diferentes cursos de la Universidad Católica Don Bosco; apuntó a la necesidad de la universidad capacitar sus alumnos para el trabajo con adultos mayores, independientemente de su condición, y mostró que los saberes construidos entre dos universidades de diferentes regiones de Brasil fueron fundamentales en la lectura de la vejez institucionalizada, de la cuestión de la calidad de vida, de la educación y del resignificado del conocimiento acerca de la longevidad.

Palabras clave: Jóvenes Universitarios, Adultos mayores institucionalizados, Experiencia educativa.

Introducción

El trato que el adulto mayor ha recibido en el interior de la familia merece una atención especial. Paralelo a la familia donde él es rodeado de amor, respeto y cuidado, muchas veces a costa de grandes sacrificios, existe y no en poca incidencia, otras donde el comportamiento es muy diferente. En estas, el adulto mayor es llevado a abandonar su casa, sus parientes, sus vecinos y sus amigos, internado es obligado a adaptarse a un régimen de vida totalmente nuevo. Semejante con un cuartel, impersonal, como si fuese una persona desconocida. Este artículo va a tratar del adulto mayor internado en una institución de Campo Grande/MS, donde la gran mayoría es de clase baja y otros oriundos del interior del Estado. Poseen como única solución viable la internación, debido a la baja situación socio-económica. La institución resaltada, como casi todas del género, es reconocida por los órganos públicos y está habilitada para recibir auxilios gubernamentales. Se cree que la mayor perversidad de una institución para adultos mayores es la de separarla de la familia, de la casa, de los hábitos que fueron adquiridos con el tiempo. Una de las causas que se destacan son los intensos cambios socio-culturales recientes, que colocaron en relevancia el nuevo problema de envejecimiento. Las instituciones existentes no supieron aceptar la nueva exigencia que surgió y conservaron la fisonomía tradicional, salvo, algunas excepciones. Lamentablemente, tenemos innumerables razones para afirmar que hoy las instituciones son más necesarias que ayer. La urbanización acelerada, en las ciudades acentuó el problema. Estamos observando el desaparecimiento de las familias numerosas que permitían un *turno* de asistencia al adulto mayor. La situación de la mujer actual dejando casi que totalmente la situación de la “ama de casa” de tiempo completo creada por la mejoría de la condición socio-económica-cultural inventó otras “necesidades”, deseos y hábitos que hace un tiempo atrás eran impensables como vacaciones, fines de semana prolongados, viajes al exterior; cursos de pos-graduación, congresos y entrenamientos. Estamos viviendo una ocasión donde está cada vez más difícil encontrar ayuda doméstica en la

mayoría de las profesiones “del hogar” y cuando se encuentra son casi impagables. Las familias cada vez más están recogiendo en sí mismas en pequeños apartamentos, sin amigos, sin ayuda de vecinos que, hace un tiempo atrás, se obtenía por numerosos y fáciles contactos.

La institucionalización de un adulto mayor – para evitar el “golpe de internación”, en gran parte ilimitada, debería construirse en la decisión extrema, después de agotadas todas las iniciativas que le permitiesen continuar viviendo en su casa. Caso contrario que vaya para una institución de su comunidad, común a su ambiente de vida, asequible para los suyos. Es indispensable hacer que el interno sienta un “aire de casa” dentro de una institución. Eso admite la revisión de reglas establecidas sobre los horarios, la facilidad de encuentros con amigos y familiares (tanto en las comidas como en las salas de convivencia y animación). También es importante que el alimento sea saludable y variado, que responda a las exigencias particulares dietéticas. Al escribir sobre el lugar ideal para el adulto mayor, ANDRADE (1996, p.175), deja claro que no es en el “mundo de los viejos” aumentando todavía que no solo ellos tienen la necesidad de los demás, pero, los demás, los jóvenes, los niños, como una parte viva de sí mismos, en el horizonte de la edad. Los jóvenes que se separan en grupos, creyendo que se bastan así mismos, acaban con desequilibrio no menos grave que el de los adultos mayores: se convierten en maniacos e infantiles. Confiando en la importancia del relacionamiento de diferentes generaciones, e ignorando lo que los medios de comunicación exaltan, que son constantes conflictos entre jóvenes y adultos mayores, la Universidad Católica Don Bosco creyó en un trabajo de académicos de un rango de edad entre los 17 a los 25 años con internos de 50 a 90 años. En el transcurrir de este estudio, una de las imágenes más significativas era la “*mateada*” que los académicos del curso de Fisioterapia titulaban: “El “*Chimarrão*” uniendo Generaciones”. Este programa se transformó en un gran momento donde la edad no tenía importancia y sí el placer de compartir una charla, una carcajada, un chiste, un instante de felicidad. Muchos adultos mayores que inicialmente no aceptaban los jóvenes participando de sus rutinas, descubrieron grandes afinidades entre ellos y no apenas diferencias como pensaban antes que iniciáramos este trabajo. El envejecer para las autoras es una lección que debemos aprender, porque ser adulto mayor y cargar su vejez con entusiasmo, no es genético, es cultural. Envejecer sin entregarse, ahuyentando la enfermedad y la muerte es una conquista personal que debe ser estimulada. La presencia amiga y cordial de los jóvenes en la rutina institucional fue un gran tributo para este aprendizaje.

Narrando una experiencia muy exitosa.

La experiencia presentada en este artículo fue hecha con un abordaje cualitativo donde se buscó saber si la atención proporcionada a los adultos mayores correspondía con las aspiraciones, expectativas y reivindicaciones deseadas por ellos.

El texto es fruto de una investigación descriptiva porque en ella fue posible hacer una exposición pormenorizada sobre los recursos disponibles, las facilidades y los agentes envueltos fuera y dentro del camino. Ella no se limitó únicamente a exponer, explicar o detallar fenómenos. Los resultados, como en investigación formal, fueron y serán siempre aprovechables así sea en un futuro, en la alteración afectiva de ciertas prácticas inoperantes. Este trabajo también consistió un estudio de caso que busco profundizar un momento en particular de la vida de los profesores y académicos que tuvieron por finalidad indagar y vivir con profundidad un ciclo de vida, analizando sus secuencias e interrelaciones. El estudio de caso fue elegido por representar una forma de investigación que busca retratar la realidad de manera completa y profunda. Las autoras buscan revelar la multiplicidad a las dimensiones presentes en una determinada situación, direccionándola como un todo. Ese tipo de abordaje auxilió a enfatizar la complejidad natural de las situaciones, evidenciando la interrelación de sus componentes. Al desarrollar el estudio caso, se buscó recurrir a una variedad de informaciones, colectadas en diferentes momentos, en situaciones variadas y con una variedad de tipo informantes. Con esta gama de subsidios, oriundas de diversas fuentes, se puede entrelazarlas, confirmando o rechazando nuestra visión, descubriendo nuevos datos y alejando suposiciones. El

presente trabajo relata experiencias vividas por las autoras durante el estudio, de modo que el lector o usuario pueda indagar que elementos de esa práctica sean aplicables en determinadas situaciones. Este estudio sucedió en tres momentos principales que se sobrepusieron casi siempre. El primero de ellos fue el levantamiento bibliográfico que permitió precisar la dirección y estableció el cuadro teórico. Esto posibilitó destacar los puntos esenciales que fueron investigados, además del criterio de análisis de informaciones que fue de contenido. El cuadro teórico que introdujo esta investigación tuvo la función de actuar como base conceptual, a partir del cual, nuevos elementos fueron percibidos e incluidos a su debido tiempo. La segunda fase consistió en la determinación del área de estudio y de los sujetos de la investigación propiamente dichos y del abordaje de ellos. Fue realizada una entrevista semiestructurada con jóvenes universitarios y profesores para después establecer las actividades. Ellas contaron con preguntas abiertas y permitían a los entrevistadores hablar libremente por el tiempo deseado. Se verificó como son sentidas y percibidas las actividades y sus interrelaciones personales dentro de la institución. Fue hecho registro fotográfico de las actividades realizadas, del proceso como de los productos resultantes. La elaboración de diario de campo constó como registro de las formas de realización de las actividades, el producto de ellas, los comentarios emitidos, las expresiones faciales y corporales, las exclamaciones, los gestos. La preocupación fue con la anotación de las observación de las reacciones afectivas, sociales, cognitivas sucedió para constatar los cambios intra e interpersonales de los entrevistados. La tercera fase, de este estudio, se incluyó la organización del análisis e interpretación de las informaciones colectadas. De las esencias que emergieron de los participantes en el transcurrir de la síntesis de las estructuras de significados sus percepciones, decodificaciones, interpretaciones, y denotación a su mundo vivido, se destacaron las siguientes **esencias fenomenológicas**:

Los hombres no son valorados por sus sentimientos; Universidad, espacio para la evangelización de la cultura; El estilo salesiano de ser; Amar es encontrar significativamente las personas; Animación una característica de la alegría salesiana; El espíritu “grupal” es un caminar a ser compartido por todos.

Esas esencias serán detalladas en los textos que siguen, anticipando la discusión de lo Realizado.

Los hombres no son valorados por sus sentimientos. Sobre la primera esencia, se destacó la crisis ética que la sociedad está viviendo, buscando en nuevas creencias un objetivo de vida.

Los jóvenes y profesores entrevistados redimensionaron sus escalas de valores económicos y materiales, donde el valor del hombre es sinónimo de aquello que él produce.

Sobre esto el entrevistado *Agostinho* declaró: “Este estudio reflejó junto a los jóvenes universitarios el valor del ser humano como persona, no por lo material. La cuestión del tener y del poder no puede ser solo eso, sin embargo lo económico y lo material permean todo. La producción capitalista exalta valor para quien produce algo que genere lucro y los adultos mayores no tienen ese valor en la sociedad”.

Confirmando el profesor *Dunstano* “Nuestros jóvenes vienen siendo moldeados para una vida movida por el dinero, bienes materiales y poder. La mayoría miraba el adulto mayor como obstáculo de su proyecto de ascenso social porque, ellos no se encuadran a los dictámenes de la actual modernidad”. Los jóvenes y los adultos mayores unidos por sentimientos miran el hoy y el mañana y en ellos interfieren porque aprendieron a reconocerse como autores de sus vidas y a vivir una humanización que no se vende y no se compra.

En esta línea hablo *Francisco de Assis*: “La sociedad tiene una imagen estereotipada de los adultos mayores, la estructura de la institución es arcaica, nadie está preocupado en trabajar los sentimientos de ellos”

Tomas de Aquino refuerza la idea diciendo: “Veo que la sociedad actual está cada vez más rígida con los adultos mayores, por ellos ser desprovistos de poder y significado de utilidad rápida”.

Completando las ideas de los entrevistados, se debe recordar que el hombre en el transcurrir de su vida es identificado por varios episodios, principalmente por el papel social que desempeña, su

rango de edad y el nombre. Con el avanzar de la edad. Esos factores entran en crisis. Puede ocurrir una despersonalización fortalecida por la sociedad al tratar a los adultos mayores por “abuelo” profiriendo que están en la segunda infancia.

La pérdida galopante de autoestima y de la identidad puede ser una de las causas de los hechos arriba narrados. Se percibe que la sociedad mira el ser humano aceptable en el cuándo él es ligero, saludable y con potencial para trabajar velozmente.

Por eso es que envejecer físicamente se refleja como una incapacidad. Y el adulto mayor sea considerado deficiente, incapaz, improductivo.

La colectividad también asocia el envejecer a la enfermedad. Como un punto de distinguir algunas enfermedades como siendo de ancianos. En función de eso, cuando él se enferma, incorpora la enfermedad a su incapacidad, se menosprecia y se entrega a la propia suerte.

Si el adulto mayor no es tratado respetuosamente, apenas con tolerancia, él solamente se aborrece, no contesta ni exige un abordaje natural. Se coloca en una posición de víctima, congrega esta conducta hace crítica y se lamenta, pero no lucha para transformarla.

Cree que no puede sostener más su opinión, porque se alieno como ciudadano por mucho tiempo, y apenas vivió paralelamente a los hechos de la historia de su medio.

Universidad, espacio para la cultura. En esta esencia se percibió que la Universidad Católica Don Bosco reconoció como su misión, la realización de este estudio. Empeño sus fuerzas, promovió una formación integral por medio de un sistema formal de enseñanza, creando, evangelizando y diseminando la cultura para atender las necesidades de estos jóvenes universitarios, que ejercieron servicios con adultos mayores institucionalizados.

Ratifico SINESIO (1999, p. 82): “La misión de la universidad es el compromiso con la producción de un saber construido e históricamente preservado en los diversos niveles: humano, científico y tecnológico, dirigido a la atención de los intereses de la mayoría de la población para contribuir con una autentica ciudadanía”.

Por tanto la universidad se debe colocar como mediadora entre el Estado y la Sociedad, alcanzando la construcción de una colectividad moderna. Se entiende, aquí como modernización, el uso de las conquistas de la humanidad, no solo en el campo de la producción, como la adopción de nuevas tecnologías, pero sobretodo, en el dominio de la organización social, asegurando el respeto por el ser humano, en la búsqueda de su mejor calidad de vida.

El entrevistado *Agostinho* sintetizo esta cuestión diciendo: “Es fundamental que la UCDB ofrezca condiciones para que investiguemos la realidad histórico-cultural de una institución para adultos mayores. Así verificamos la situación actual y podemos producir conocimiento y ampliar nuestro saber. Esto posibilitará que podamos renovar sus compromisos como establecimiento católico y salesiano por el trato de las cuestiones sociales”

Otro servicio de la universidad (UCDB) es preparar profesionales competentes, críticos y capaces para el desempeño de acciones necesarias al bienestar social y al desarrollo de la nación.

En sus actividades. La UCDB ha buscado estar atenta al desafío de la preservación de la vida. Coloca como principio el ser humano, por estar en constante autoanálisis de sus comportamientos educativos-sociales. Busca convertir su estructura operacional dinámica y flexible. A fin de corresponder a los desafíos presentes y futuros de la sociedad.

La UCDB ha buscado tener siempre presente que el saber es esencialmente animado, imagen y revelación de la ilimitada sabiduría de Dios. Busca hacer que los jóvenes adquieran su formación académica-profesional y se destaquen como ciudadanos capaces de buscar y descubrir el conocimiento de la verdad.

En esta universidad las informaciones son comunicadas, edificadas y depositadas permanentemente a disposición de la sociedad. Ella busca despertar en cada académico el ideal de la ciencia y el sentido ético de los encargos sociales, generando, por medio de la asociación de la teoría con la práctica, el desarrollo del saber, de la ciencia, de la técnica y principalmente, la ampliación integral del ser humano.

El estilo salesiano de ser. Esta esencia sirvió como eje central de este trabajo, pues fue basada en su filosofía, que se pueden comprender los sentimientos y las emociones de los entrevistados.

La Pedagogía Salesiana, vivida por la UCDB, se basa en el trinomio: *razón, religión y amabilidad* para direccionar las acciones educativas y sociales.

La *Razón*, en este estudio estuvo presente como una autentica visión de mundo: el valor de cada persona, la conciencia, la opinión crítica, la cultura, el trabajo y la convivencia social.

La *Religión* fue idealizada como propagadora de la fe, de la esperanza y del amor de Cristo. Partió de la confianza y el actuar por un mundo mejor.

La *Amabilidad* se refirió a nuestra actitud con relación al prójimo. La forma como convivimos en la sociedad. El tiempo, afecto y atención que dedicamos a aquellos que nos rodean.

La metodología del desarrollo afectivo salesiano de los entrevistados fue responsable por el entusiasmo e incentivos que aumentan la autoestima y la creación de los vínculos cariñosos. Ellos introdujeron en los entrevistados la base de sus actividades, además de incentivar la participación en servicios comunitarios dirigidos para un compromiso social.

El contenido humanístico de la Pedagogía, durante las actividades del Proyecto, aparecía con vigor, en un ambiente de libertad que caracterizaba su método.

Don Bosco creía en el amor que despertara la confianza entre los jóvenes y adultos mayores interactuando en un ambiente de amor y confianza mutuos.

El dialogo de almas era llamado por Don Bosco de *familiaridad* que se puede traducir como la necesidad de los jóvenes y adultos mayores amar y ser amados, para creer con amor las exigencias de los deberes.

Los entrevistados buscaron repetir en la institución para adultos mayores el ambiente que debe imperar en las familias donde los corazones de las personas se abran en una continua evolución.

En la obra de CIMATTI (1939), el destaca que Don Bosco creía que el amor libera y personaliza a las personas. El no enclaustraba sus alumnos, aun así usando la prudencia y consejos. Evitaba que su casa fuese un todo que se bastase a sí mismo. El enseñaba los verdaderos valores que finalizaban y justificaban el don de ellos mismos que deben ser la respuesta de amor dada a Dios.

La pedagogía salesiana fue fundamental en la cuestión del relacionamiento humano, un estilo privilegiado y practico capaz de expresar el amor; de modo que Don Bosco consideraba pedagógicamente eficaz y necesario.

Don Bosco siempre decía a los educadores para que aprendieran a expresar los sentimientos que nutrían por sus alumnos, su lema era: No basta amar, necesitamos saber que somos amados.

En este trabajo la presencia amiga y participativa de los entrevistados estimulo el amor vital en el mundo de las dos generaciones y contribuyó para que en la institución estudiada fuera desarrollado un ambiente de completa libertad en los dos mundos culturales que allá viven: adultos mayores y equipo operacional.

Esa Pedagogía Salesiana fue percibida, en los entrevistados, en los gestos, miradas, toques, sonrisas como bien lo demostraron los testimonios siguientes:

Este pensamiento del entrevistado *Agostinho*: “Después de un año y medio de trabajo, tenemos alumnos que están graduados y no quieren abandonar el proyecto. Nuestra mayor alegría es percibir una socialización más profunda entre los adultos mayores, muchos están reaprendiendo a sonreír. Este es un trabajo de amor y de mucha persistencia. Solo después de un año es que logramos ver algún cambio; muchas veces tuve ganas de desistir porque muchos de ellos comenzaban a participar del trabajo y nos abandonaban a mitad del camino; basado en la filosofía salesiana que lucha por los excluidos no desistimos”.

Sobre esto relata Vicente de Paulo: “Es complicado para la mayoría de los adultos mayores traer una depresión en función de eso o un bloqueo por no haber logrado durante la vida haber demostrado ese amor para alguien, o entonces un sentimiento herido, un resentimiento con la familia por no haber dado el amor que ahora ellos necesitan. Entonces es algo difícil llegar y hablar en amar.

Emocionado, João Nepomuceno habla “Yo siempre fui un joven consumista y superficial. A pesar de estar haciendo un curso del área de la salud no pensaba en empujar una silla de ruedas en los locales donde voy a pasear y enamorar, como en el Shopping Campo Grande/MS. Solo después de conocer, reflexionar y discutir la relevancia del despertar de mi conciencia crítica, estudiando la profundidad de la filosofía salesiana y viendo la película de la vida y fibra de Don Bosco. Percibí que debemos hacer la diferencia en el mundo, en que estamos viviendo. Así que tuve coraje y orgullo de pasear y hasta divertirme presentando un mundo diferente a los adultos mayores institucionalizados y de silla de rueda, que hoy son motivo de orgullo para mí”.

La realización de este trabajo, inspirado en la Pedagogía Salesiana, capacitó los entrevistados convirtiéndolos en un grupo que contribuyó para el dinamismo social en la construcción del desarrollo humano, de la justicia y de la paz.

En ese caso *Agostinho* explica: “Como describí, la función de nuestro equipo fui coherente dentro de la institución, porque, cuando los adultos mayores comenzaron a confiar en la gente, fueron capaces de atender a sus propias necesidades personales conectadas a la propia condición y a la tensión que vivía, hecho que no sucede con el equipo operacional.

La dimensión comunitaria del trabajo de los entrevistados fue importante para los adultos mayores conforme relata *João Nepomuceno* “Sentimos que somos capaces de crear momentos de serenidad y alegría a los adultos mayores, pues favorecemos indiscutiblemente la participación de todos que desean participar de las propuestas ofrecidas, atribuyendo así una imagen afectiva de gran valor para cada adulto mayor, que se dispone a interactuar en los grupos”.

Los profesores de este estudio se sintieron totalmente integrados en la Pedagogía Salesiana. Tal como lo muestra *Dunstano*: “ Un momento fuerte de nuestras vidas como educadores es cuando percibíamos que un adulto mayor descubría que todavía era capaz de hacer, actuar, crear, operar, de sentirse vivo. Muchos nos besaban, otros escribían nuestros nombres y nos regalaban, o guardaban alguna fruta que les habían regalado de algún visitante y nos la ofrecían, todo en función del descubrimiento de la nueva familia, de la fuerza de expulsar la soledad e aceptar con sinceridad una convivencia placentera con su nueva comunidad”.

Los entrevistados en todos los momentos de las actividades realizadas buscaban respetar la cultura individual y grupal. La metodología de animación busco la autonomía del adulto mayor, promoviendo su autoestima porque daba prioridad a las decisiones tomadas por ellos, rescatando su dignidad.

Los adultos mayores recibieron apoyo y asesoramiento en la organización para la defensa de sus derechos y en la contribución de la transformación cristiana de la sociedad.

João do Gatto fue quien dice: “Nuestra presencia estaba constante junto a los adultos mayores transmitiendo fuerzas cuando ellos buscaban defender sus derechos y consolidar sus valores. En diciembre de 2000, sucedió un evento deportivo adaptado a adultos mayores titulado: II Juegos abiertos de la Tercera Edad, promovido por el Gobierno del Estado de Mato Grosso del Sur. Un grupo de adultos mayores participo y fueron premiados en las modalidades: juego de damas, baraja, corridas, “*bocha*”. Fue una alegría para los participantes, aunque nuestro equipo estaba presente y con mucho entusiasmo apoyó fervorosamente con carteles y pitos”.

Agostinho explica mejor la cuestión diciendo: “Trabajamos la comunicación entre los adultos mayores y el grupo, enfatizamos la búsqueda de la comprensión en las relaciones, y que cada momento de nuestra vida no es cualquier momento, así como tal, debe ser considerado. Cada día debe ser marcado por actividades estimulantes, el amanecer debe ser diferente del anochecer, una semana distinta de la otra”.

Los adultos recibieron de los entrevistados subsidios en la elevación de la fe. En ese caso vale la explicación de *Vicente de Paulo*: “Percibimos que realmente estaba sucediendo una socialización entre ellos, cuando comenzaron a sonreír, a rezar el rosario juntos. Organizaron las festividades del mes de mayo con la participación de los grupos. Hicieron la coronación de Nuestra Señora en las misas semanales. Todos estos actos de devoción y, sobretodo la fe que rescataron, el poder de concentración de intimidad, fue gratificante para todos nosotros”.

Se verifico que los jóvenes posibilitaron a los adultos mayores el descubrimiento de caminos para salir del aislamiento y conquistar la *libertad*, en un clima salesiano de ser.

Amar es encontrar significativamente las personas. En la cuarta esencia se utilizó el dialogo, el cariño, la religión, la alegría y el espíritu de familia como procesos de capacitación y divulgación de la evangelización.

Agostinho ayuda a comprender esta esencia diciendo: “Todos los jóvenes universitarios descubrían un potencial para el bien, una capacidad para crecer y crear una sociedad más justa y fraterna. Los adultos mayores moderaron y elaboraron sus funciones intelectuales y afectivas antes ignoradas, lo que causaba prejuicios psicológicos imposibilitando sus interacciones sociales”.

Dunstano también esclarece: “La construcción de la afectividad de los jóvenes universitarios permitió que los adultos mayores se identificaran en torno de ese amor y se sintieran socialmente reconocidos como buenos. Una vez seguros de ese amor, se sentían bien vistos, por servir de instrumentos afectivos, lo que alimento su auto-imagen. El súper ego fue cargado de ideales por los cuales los adultos mayores pudieron expresar que también amaban y, con esa dedicación, reconocieron a sí mismos y los jóvenes como amables”.

El amor permeo la existencia de estos profesores y jóvenes universitarios siendo colocado como principio de la existencia de los entrevistados, después de momentos de estudio, reflexión y retiros, percibieron que la ausencia del amor en la institución venia generando dificultades para que concordaran con los reglamentos impuestos: Establecieron un sentimiento de relación y de inclusión en el grupo con el cual convivían, habían interiorizado una exclusión y rechazo mediante una imagen negativa que hacían de si, también desarrollaban ese rechazo excluyendo los otros adultos mayores y el equipo operacional.

Los entrevistados aprendieron a recibir cada uno con una sonrisa, una palabra cariñosa, buscaban ayudar a los adultos mayores y descubriesen como seres únicos, creían que competía a el equipo que trabaja con adultos mayores institucionalizados el arte de descubrir la cuerda capaz de arrancar los sonidos de cada uno y que la gracia de Dios actúa sin descanso en el fondo de cada alma. La caridad todo disculpa, todo cree, todo espera, todo soporta (1Cor. 13,7)

Animación como característica de la alegría salesiana La quinta esencia incentivo conceptos y cualidades para que los adultos mayores se motivaron a actuar y asumir la capacidad de procesar su autonomía y libre albedrío.

El dialogo entre las generaciones fue fundamental. Él ofreció seguridad a las diferencias y multiplicidad imaginativas de la sociedad. La convivencia semanal entre jóvenes y adultos mayores, oriundos de distintas realidades, fue elemento de la vivacidad de este estudio.

La metodología aplicada no se separo de la influencia histórica. Ofreció la originalidad y solidaridad por medio de los valores existenciales del pasado y presento una justa posición intergeneracional en ellos enraizados.

Admirando *Francisco Xavier* dice: “Es impresionante lo que aprendí con las historias que oí de los adultos mayores, como conocer el origen de mi ciudad, sus riquezas musicales y hasta poéticas. Por medio de la voz de esas personas que conocieron el hierro de fuego, las calles principales repletas de carrozas, los bailes de carnaval con mucha serpentina; viaje por las narrativas de ellos. La alegría de aprender a oír la historia de mi pasado fue deliciosa.

Sobre este sentimiento habla *Agostinho*: “Sentí en este momento que el rencor es el resultado de nuestros orígenes y afectividad mal resuelta. Esto puede llevar cualquier persona a quedarse enferma impidiéndola de rescatar el poder de concentración y recibir amor. Podrá perder el sentido de la vida, por eso muchos no quieren invertir en las relaciones afectivas. Se queda cultivando la rabia, rencor, melancolía, como si fueran vicios, cuanto más melancólicos más característicos ancianos institucionales se vuelven”.

En esta dirección narró enfáticamente *João de Gatto*: “Existe el caso de un adulto mayor con 45 años que resolvió dejar la familia y comenzar otra vida. Con 65 años, dentro del asilo, no tuve el

coraje de buscar sus raíces. Al principio él dice que son solos, después de algún tiempo es que admiten que abandonaron sus hogares para vivir otra vida”.

Como un educador responsable por la formación de sus educandos *Angostinho* argumenta: “Esta convivencia entre generaciones permitió la valorización de la conciencia comunitaria y personal de los narradores de la cultura y de los más jóvenes, que se descubrieron en la revelación de la historia del pasado”.

Movidos por la filosofía salesiana, las actividades fueron planeadas y orientadas por los profesores que aseguraron la coherencia, comprensión y el comprometimiento de todos los participantes. Buscaron resultados que fueron capaces de transmitir, entre discurso y práctica, entusiasmo en su desarrollo, siendo capaces de generar un ambiente saludable, respetuoso y apropiado para la efectucción de esta propuesta.

Luís entusiasmado dice: “No fuimos nosotros apenas que vinimos aquí para enseñar algo a alguien, porque aprendí a respetar la lectura del mundo de aquellos adultos mayores, además de mis propios intereses académicos. Retorne a mi propio origen en un lenguaje con muchos significados, capaz de transportarme a lindos lugares que ni siquiera conocí”.

Las actividades de animación fueron realizadas en grupos de ocho a diez elementos que se reunían dos veces por semana en el mismo horario y local.

El hecho de tener un local, dos días específicos de la semana, un horario y un grupo fue de soberana importancia para que el adulto mayor institucionalizado pudiera tener un punto de referencia para su organización, vinculación y participación.

El teatro ocupó un lugar importante en este proyecto. Bien en el camino del que enseña *AZZI* (2000 p. 350): “La música y el teatro constituyeron el binomio que fue considerado la marca registrada de la Pedagogía Salesiana. Era la expresión concreta de alegría, que, según el fundador de la Congregación, debería reinar en los establecimientos salesianos”.

Para los salesianos, el teatro era considerado tanto como un instrumento de recreación saludable, como un medio de transmisión de valores morales. Por eso, las representaciones escénicas hacían parte integrante del vivir salesiano. El grupo del proyecto representó eso en la institución para adultos mayores. En el mes de febrero, hubo concurso para escoger la Máscara de carnaval más original. La alegría y el entusiasmo estaban estampados en el semblante de los participantes.

En el momento en que los internos estaban planeados el evento fue reflexionado con ellos sobre el tema de las “máscaras”, que colocamos diariamente impidiendo una real comunicación entre los participantes del trabajo. Esta actividad posibilitó el aumento de la imaginación, la sensibilidad y el respeto a los sentimientos entre todos.

Una banda carnavalesca formada por académicos del curso de Fisioterapia animó el baile. Hubo concurso para la elección de la máscara más original y el cuerpo de jurado era compuesto por los moradores vecinos de la institución.

João do Gotto resalta: “La alegría se apropió de los participantes. Los que necesitaban utilizar sillas de ruedas participaron con la ayuda de los jóvenes y de algunos padres que comenzaron a frecuentar la institución después que sus hijos comenzaron a trabajar en este proyecto. Los que no pudieron salir de la cama fueron recompensados con bellas máscaras y decoraciones. Un bloque animado visitó los aposentos donde había adultos mayores imposibilitados de moverse”.

La fiesta del día Mundial de la Paz en el mes de enero marcó el inicio de la investigación donde los jóvenes pasaron películas bibliográficas de personas promotoras de paz mundial. A seguir dibujaron una bandera simbolizando la paz dentro de la institución. En el final sugerido a cada participante asumir la posición de *ciudadano promotor de paz*. El programa de Animación también organizó excursiones con el grupo. Fue necesario coraje y preparación de los jóvenes para salir en público con los adultos mayores. Estos en la mayoría ausentes de la sociedad por décadas.

Los académicos nos llevaron a conocer la Exposición Agropecuaria, donde visitaron innumerables tiendas. Almorzaron en una tienda montada en pro de la institución. Fueron a conocer la Universidad Católica Don Bosco, sus laboratorios, clínicas. En el final del paseo hicieron una merienda festiva con los entrevistados.

Tomás de Aquino, al hablar sobre las excursiones afirmó: “Impresionante la alegría de los adultos mayores entrando en el bus para pasear: todos se bañaron, hubo uno que cambió la gorra maltratada por un sombrero nuevo. En la llegada al supermercado, fue una lucha para bajar a los de silla de ruedas. Sin embargo de forma momentánea cuando entraron en ese inmenso local, repleto de comidas, ropas, bebidas, se quedaron extasiados y decían que solo conocían unos secos y mojados de antiguamente.

Los entrevistados se dividían entre los adultos mayores una cantidad de dinero para comprar lo que quisieran. Fue una felicidad. Algunos no quisieron gastar preferían la sensación de poseer alguna importancia en la mano.

La actividad de animación dio la oportunidad que muchos adultos mayores pasaran algunos finales de semana en la casa de los jóvenes universitarios; o la participación en alguna fecha festiva como Navidad, Año Nuevo, entre otras.

Francisco de Assis apunta para la cuestión de la animación diciendo que ellos: “Confeccionaron junto con los adultos mayores un muro para avisos generales, mensajes, recordaciones de las celebraciones de los cumpleaños, de las fechas festivas del calendario cristiano, de otras religiones o de la comunidad de adultos mayores. Fue colocado en un local estratégico y con letras grandes y coloridas”.

Otra actividad destacada por los entrevistados fue un periódico mensual interno con los acontecimientos y actividades institucionales. Estos fueron unánimes en afirmar, que por medio de las festividades, trabajos en grupos, paseos y principalmente en las celebraciones religiosas, que sentirían como compartir un poco de la devoción humana. Todo eso los volvió más capaces de amar la experiencia viva, y sentirse infinitamente felices y agradecidos de comprender todo eso.

Profetizo Agostinho: “La animación humanizó nuestra propuesta y asumió una fisionomía alegre por la percepción de los jóvenes, convirtiéndose universal y terapéutica estimándose en que sirvió para verbalizar los dolores y alegrías del grupo y, principalmente, acceder a la libertad de todos nosotros.

El mes de junio fue preeminente, por ser el más festivo porque varias entidades vinieron hasta la institución y celebraron la fiesta de San Juan, de Santo Antonio o de San Pedro. Hubo un baile animado por innumerables conjuntos locales, dedicando su talento para estos adultos mayores institucionalizados. Gradualmente fueron reaprendiendo a tener confianza y amor por las personas y por sí mismos. En esta última fiesta hubo la consagración de un noviazgo que sucedió allá dentro y resultó en matrimonio. Hoy, la pareja vive cerca a la institución y participa de todas las actividades allá desarrolladas.

Las actividades de animación son relevantes en un trabajo de coeducación, pues cruza la relación vivida entre los jóvenes y adultos mayores en un momento significativo de todos.

El espíritu grupal es un caminar a ser compartido por todos La sexta esencia destaca la autenticidad del relacionamiento interpersonal fue vivida en los encuentros que los jóvenes y adultos mayores se colocaban uno al frente del otro. Una presencia total que prendía uno al otro y, ofrecía de sí. La totalidad de la riqueza personal no fue simplemente a las cualidades, rasgos y aspectos parciales. En el núcleo de la exigencia de esa relación es comprendida por el diálogo, en una actitud de aceptación y respeto *incondicionado* de jóvenes universitarios con adultos mayores institucionalizados.

Fue necesario usar la percepción para nadie imponer cualquier *condición* para aceptar una persona en los grupos de actividades. Esto podría ser visto por los componentes, como un juicio negativo, una crítica, una barrera, un *no estar presente*, un escudo defensivo, que impediría el caminar del grupo y de cualquier relación auténtica.

Luis llegó a afirmar “Nosotros sentimos fuertemente la necesidad de ser aceptados, por aquello que realmente somos, y no por lo que los modelos culturales y de comportamientos dictan sobre nosotros. Ese trabajo fue una oportunidad de mostrar nuestra esencia”. Siendo así, se percibió que buscar mantener viva la exigencia de obtener y conservar la identidad de este grupo, la autonomía de su propia búsqueda, elecciones y decisiones son caminos ideales.

Para que el espíritu grupal continuara un caminar entre las generaciones, fue considerada relevante la comunicación en sentido único, donde los contenidos socio-culturales fueron elaborados por el grupo.

El contenido y la metodología de las actividades no podrían ser elaboradas apenas por los entrevistados y si con el grupo a partir de la experiencia de todos y de cada uno. Después de algunas dinámicas aplicadas junto a los adultos mayores por los jóvenes universitarios sobre la importancia en el ejercicio de liderazgo, fue creada una comisión de representantes para presentar reivindicaciones y sugerencias de los residentes a la dirección.

Fue electo líder el Señor Serafín de 68 años. Su misión fue buscar crear un clima de mayor confianza mutua, responsabilidad y participación, minimizando los riesgos del autoritarismo, siempre presentes en la vida de la institución. Considerando los diferentes grados de conciencia y vivacidad en una misma cuestión a ser discutida, y suceder diferencias el líder se debe colocar delante de ellos apenas como una *presencia*, dando la oportunidad para que los componentes sean capaces de incondicionada elección.

El adulto mayor electo líder del grupo de esta institución viene buscando ser el portador de un mensaje de valores y miembro auténtico del grupo, renunciando a toda forma de manipulación o de comunicación autoritaria. Sin embargo no se limita apenas en favorecer o encorajar, del interior, un crecimiento de las personas o del grupo, sin ningún interés por la comunicación de un contenido. Él tiene el trabajo de cuestionar el grupo y aceptar que este lo cuestione, estimulando los miembros del grupo a discutir entre sí.

Para que el grupo pueda caminar junto, cada componente debe colocar explícitamente sus valores y con lo que se siente identificado de una manera que, después de haber hecho sus consideraciones, no dejarse intimidar por reacciones de defensa de otro componente del grupo. Estas son las consideraciones que surgen de los relacionamientos grupales se encuentran en las declaraciones de los entrevistados.

Los jóvenes percibieron que necesitaban trabajar con el desarrollo personal y social de los adultos mayores porque, dificultades y prejuicios existentes por la convivencia, podrían generar procesos de sufrimiento de toda la orden y principalmente ansiedad, depresión y demencia. Pues, cuando el adulto mayor sale de su vida civil para una pública, aumentan sus limitaciones afectivas y gradualmente, o repentinamente, generan una vulnerabilidad y descuido que pueden ser fatales para su desarrollo, llevando hasta la muerte.

Discusión de lo realizado

Después de recorrer todo este camino se sugiere un perfil para personas que aspiran dar atendimento a adultos mayores institucionalizados, porque las evidencias en el recorrer de la investigación mostraron que el proyecto vivido transformo la vida de los adultos mayores que estaban viviendo una soledad dentro de la institución. Hoy, están buscando descubrir su identidad en una vida pública, buscando transformar su día a día más dinámico y participativo.

Y los jóvenes que participaron se volvieron más consientes de la necesidad de prepararse para enfrentar nuevos desafíos. Supieron repensar y reorganizar un trabajo con adultos mayores institucionalizados adecuados con la actual realidad. Así como fortalecer su identidad y capacidad de dar respuestas a los desafíos de los tiempos presentes.

Se considera una persona adecuada para trabajar con adultos mayores institucionalizados, cuando ella es capaz de asimilar nuevos valores, vivir otras situaciones y enfrentar la situación de cambio para conseguir mejorías para sus pacientes de la tercera edad.

Se sugiere como prerequisites para personas que lleguen a realizar este trabajo:

- 1- Ser educada según los valores humanos y cristianos;
- 2- Adquirir condiciones sociales y personales para el ejercicio de la ciudadanía;
- 3- Volverse capaces de construir su proyecto de vida para vivir una relación con el trascendente;
- 4- Estar consciente de su misión para la transformación cristiana de la sociedad en que vive y hace parte;

Esta propuesta rescato valores y actuaciones, cambio experiencias vividas por el grupo, mantuvo y modifíco varios aspectos que influyeron en la rutina de los adultos mayores, en cuanto a su organización, planeación, productividad, interés, interacción grupal, desarrollo o descubrimiento de otras alternativas de recreación. Los adultos mayores se volvieron capaces de llegar a una mayor independencia y satisfacción de sus necesidades. En el final de este estudio fue oportuno el desarrollo del potencial de la persona institucionalizada y mostro que se puede auxiliar a los adultos mayores en el desempeño de sus actividades volviéndolos más independientes, dinámicos y felices.

La animación como instrumento educativo dinamizó el cotidiano de estos internos, a sus relaciones con ellos mismos y con los otros. Se trabajo con su cultura. Se agudizaron sus motivaciones y antiguos sueños. Siendo así redescubrieron el vivir y comenzaron a permitirse realizar actividades manuales, físicas e inter grupales y ampliando la creatividad personal. Con esta experiencia educativa intergeneracional, los internos tuvieron oportunidad de refinar sus percepciones y hablar sobre lo que sentían y percibían con jóvenes que buscaban la igualdad a pesar de las diferencias.

La presencia de la religión en el cotidiano institucional, como la novena de Nuestra Señora Auxiliadora, Pascua, Navidad, permitieron reflexiones sobre el sentido de la vida y de la muerte. Esto volvió a los internos capaces de perdonar y reconocer el valor de la vida. Permitió a los jóvenes penetraren con más seguridad en la vida de los adultos mayores y trabajar la reactivación social del grupo. La comunidad vecina comenzó a participar de las ceremonias realizadas dentro de la institución y fue evidente una integración del interno a la sociedad, que ya comenzó a considerarlos como seres actuantes.

Con la implementación de propuestas culturales en el asilo, el arte se volvió una nueva fuente de renta para los internos además de contribuir para el enriquecimiento personal de cada uno. En la baranda donde suceden nuestras actividades no es más permitido estacionar carros porque esta siempre repleto de adultos mayores y jóvenes con revistas en las manos, libros, instrumentos musicales y hasta un bordado.

Para la Universidad Católica Dom Bosco según LIMA (1998) “este proyecto es un marco central en la vida de la comunidad para que, a través de la expresividad, del divertimento y del trabajo, el adulto mayor pueda recibir continuamente estímulos y ocasiones para vivir, como protagonistas del propio tiempo”. Los entrevistados trajeron una nueva autonomía a los adultos mayores, promoviendo su autoestima y priorizando las decisiones tomadas por ellos, rescatando su dignidad. Rescataron las relaciones entre los internos y toda la comunidad administrativa, esto favoreció el autoayuda, estimulo el vivir en comunidad y incentivo la creación de voluntarios para crearse una red de relaciones, lo que convirtió a la institución en un lugar dinámico y lleno de estímulos. Quedó evidente que la cantidad de medicamentos ingerida por todos los internos diariamente, disminuyo considerablemente.

Consideraciones finales

Partiendo de toda la realidad sociocultural y económica que vive el estado de Mato Grosso del Sur donde el adulto mayor es todavía un mito para ser estudiado y reconocido, realizar un trabajo dentro de una institución con grandes dificultades de aceptación por desconocimiento o recelo de nuestras propuestas, fue un gran desafío. Tenemos la seguridad que necesitamos urgentemente calificar profesionales con vocación para actuar con capacidad técnica y que realicen un trabajo de calidad con los adultos mayores de Mato Grosso del Sur. No es un sueño transformar en un clima de fiesta, de alegría un ambiente institucional, donde solo transitan adultos mayores y funcionarios mal humorados y sin paciencia, porque los académicos de la Universidad Católica Dom Bosco frecuentaban con naturalidad este espacio y aun llevaban sus padres para reconocer sus nuevos amigos y invitaban muchos internos para pasar festivos y fiestas con sus familiares. Este es un tipo de estudio que envolvió saberes constituidos en dos universidades brasileras, de dos regiones diferentes, pero mostro que, cuando la preocupación es idéntica, cuando el propósito es la educación, la calidad de vida y la promoción humana, no existe tiempo o espacio que impida la realización de la actividad y la resignificación del saber.

Referencias bibliográficas

- ANDRADE, Carmen. **Una Pedagogía para la Vejez:** el desafío de la construcción de un trabajo con Adultos Mayores en Brasil. Disertación de Doctorado UFRGS, Porto Alegre – RS, 1996.
- AZZI, Riolando. **La obra de Dom Bosco en Brasil:** cien años de historia. Barbacena: Centro Salesiano de Documentación e Investigación, 2000. 4v.
- BEAUVOIR, Simone. **La vejez.** Trad. De Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- Biblia Sagrada.** Edición Claretiana, 1989. Editora Ave Maria, São Paulo.
- BOSCO, Terésio. **Dom Bosco, una biografía nueva.** 2 ed. São Paulo, Editora Salesiana Dom Bosco, 1993.
- BOSI, Ecléa. **Memoria y sociedad: Recuerdos de ancianos.** São Paulo, T.A. Queiroz, 1979.
- BRASIL, Ministerio de Educación y del Deporte. Sistema Estadístico de la Educación. **Censo Educativo**, 1993.
- CIMATTI, Vicente. **Dom Bosco Educador,** Escuelas Profesionales Salesianas, São Paulo, 1939.
- Constitución de la República Federativa de Brasil.** Brasília. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- KURZ, D. **Gimnástica, juego y deporte en la edad más avanzada.** In: DIECKERT, J. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
- LIMA, Arlindo. **Seminario de Pedagogía Salesiana.** Campo Grande, 1999.
- PRETI, Dino. **El lenguaje de los adultos mayores.** São Paulo: Contexto, 1991.
- SINESIO, Neila. **Universidad de la Mejor Edad:** una propuesta salesiana para Adultos Mayores. Campo Grande, 1999.

Ser un buen profesional: Significados que otorgan estudiantes universitarios de Baja California (pp.596-607)

Brenda Imelda Boroel Cervantes, México, Brenda.boroel@uabc.edu.mx
Universidad Autónoma de Baja California
Alejandra Almanza Ortega, México, almanza.alejandra@gmail.com
Universidad de Guanajuato

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar y jerarquizar la representación de conceptos y significados que los estudiantes universitarios otorgan a los valores profesionales, como parte de su formación académica. Se trabajó con una muestra de 1077 alumnos, equivalente al **52.47%** de la población, representativa de tres áreas de conocimiento: ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades e ingeniería. Se utilizó un diseño de estudio exploratorio, transversal; el procedimiento se dividió en dos etapas 1) definir cada palabra estímulo con un máximo de 10 palabras definidoras, y 2) jerarquizar las palabras dadas, en función a la importancia considerada. Se utilizó la técnica de Lagunes (1993) para el cálculo de los valores **J, M, FA y JA**. En referencia al estímulo “AUTONOMIA”, la palabra con más alto valor semántico fue independencia (VM=3656), el estímulo “RESPONSABILIDAD” se definió con mayor peso semántico con la palabra compromiso (VM=3327), en “HONESTIDAD” la palabra con mayor peso fue sinceridad (VM=5239), para “JUSTICIA” la palabra más importante fue igualdad (VM=4508), en el caso de “RESPECTO” la más importante fue tolerancia (VM=3448). Los hallazgos reportan un amplio bagaje conceptual en función a la construcción de significados de los valores presentados, mismos que están alineados con el discurso universitario; sin embargo, refleja también una falta de consenso y claridad acerca de la conceptualización de los mismos.

Palabras clave: redes semánticas, valores profesionales, estudiantes universitarios.

Introducción

Los proyectos de desarrollo en los países de Latinoamérica enfrentan desafíos en cuanto a la certificación de conocimientos y al dominio de los códigos profesionales por los cuales transita la información necesaria para la formación profesional **fundamentada en nuevos valores y principios éticos**, que busquen el desarrollo de habilidades y destrezas para lograr un desempeño **más justo** en la sociedad (Sánchez, 2009).

En este marco se ubica la formación integral en dos vertientes: la formación en competencias profesionales, y la formación en valores éticos, que requieren complementarse como dos dimensiones que se articulan para preparar al profesional del nuevo milenio (García, 2006).

En el contexto internacional y nacional de la educación superior los principales actores señalan la importancia de que las instituciones educativas formen profesionistas calificados y ciudadanos responsables, que se promueva en los estudiantes valores universalmente aceptados tales como: paz, justicia, libertad, igualdad y solidaridad (UNESCO, 2005).

En este sentido, el reto de las Instituciones de Educación Superior, es formar profesionales orientados no solo a la adquisición de un cúmulo de conocimientos especializados y de competencias profesionales, sino que también adquieran la responsabilidad moral de hacer uso adecuado de esas competencias debido a que éstas inciden de manera directa e indirecta en las condiciones de vida y en el bienestar de la población (Osuna y Luna, 2008).

Así, las perspectivas educativas perfilan un acuerdo general acerca de la importancia de la formación de profesionales con las actitudes necesarias para enfrentar de manera reflexiva, creativa y de compromiso social con los desafíos que presenta su entorno inmediato y futuro (López, 2007).

El estudio de los valores constituye un fenómeno de análisis complejo, su tratado hoy en día, se establece no sólo como un objeto de estudio filosófico, es también sociológico y psicológico, de notable importancia pedagógica, política, económica y laboral; principalmente cuando se busca explicar criterios individuales de conducta (Brinkmann y Bizama, 2000). De acuerdo a la aproximación psicológica, la adquisición de los valores tiene una fuerte dependencia en un proceso activo de construcción y reconstrucción de rasgos normativos de la realidad.

En la educación superior, autores como Llanes (2001), Berumen (2001), Hortal (2002), Hirsch, (2002) y García (2006) proponen el estudio de los valores de ética profesional que deben de promover en las universidades como parte de la formación de los estudiantes, tales como la *autonomía* referida al respeto a los derechos y convicciones del cliente y la capacidad de tomar decisiones en el ejercicio profesional, la *competencia profesional*, entendida como la capacidad que tiene el profesional para aplicar conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo de su profesión; la *honestidad* referida a la actuación con los medios adecuados para lograr el fin propuesto, la *justicia* es un valor que articula el fomento de la igualdad y la realización de la solidaridad, el *respeto*, referido a la tolerancia a los diversos estilos de pensamiento y a la dignidad de las personas, y la *responsabilidad*, como valor ético, tiene que ver con las consecuencias justas o injustas. Cuando atribuimos a una persona responsabilidad ética pensamos que la persona puede controlar su comportamiento. Ante este panorama

es importante señalar que el estudio de valores en estudiantes universitarios todavía se encuentra en el nivel más general y falta investigación profunda que aporte datos sobre el significado que los estudiantes universitarios otorgan a cada uno de los valores (...) Es fundamental darle continuidad a este campo de investigación con proyectos interinstitucionales que aporten elementos de

comprensión e intervención a la formación integral (Hirsch, 2003a, pp. 1026-1027).

Con base a la información mencionada se resalta la importancia del siguiente objetivo de la investigación:

Identificar el significado que estudiantes universitarios, de las áreas de ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades e ingeniería, otorgan a los valores profesionales (autonomía, competencia profesional, honestidad, justicia, respeto y responsabilidad).

Método

Tipo de estudio: No experimental, exploratorio, transversal.

El escenario fue la Centro de Enseñanza Técnica y Superior, se trabajó con estudiantes de las carreras correspondientes a tres áreas de conocimiento: ciencias sociales y administrativas (contaduría, administración de empresas y derecho), ingeniería (mecatrónica, cibernética, electrónica, ciencias computacionales, industrial y mecánica) y educación y humanidades (psicología).

Participantes:

La población se conformó por estudiantes inscritos en la etapa profesional de las licenciaturas mencionadas. Se determinó una muestra no probabilística intencional por cuota de 387 alumnos equivalente al **52.47%** de la población total, pertenecer a diferentes niveles socioeconómicos; sin embargo el 76% se ubica en el nivel socioeconómico medio, de éstos el 80% con proyecciones a terminar su carrera profesional.

Instrumento:

Se aplicó la técnica de redes semánticas naturales (Valdez, 1998), que consiste en 1) definir una palabra estímulo con un máximo de 10 palabras definidoras que pueden ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, pronombres etc., sin utilizar ninguna partícula gramatical (artículos o preposiciones) y, 2) jerarquizar las palabras que dieron como definidoras, en función de la importancia que consideraron que tienen para con la palabra estímulo, asignándole el número uno a la palabra más cercana, relacionada o que mejor defina a la palabra estímulo, el número dos a la que le sigue en relación, el número tres al que le sigue en relación, y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar todas las palabras definidoras que generaron.

Procedimiento:

Dadas las características de la técnica, el procedimiento se dividió en dos etapas: **1) aplicación del instrumento a los estudiantes:** la recolección de datos se dio de forma grupal, se inició con un ejemplo de la tarea utilizando una palabra neutral, el tiempo dado para contestar fue de dos minutos por estímulo y un minuto para jerarquizar el total de las palabras definidoras, **2) análisis de la información:** se llevó a cabo a partir de lo propuesto por Lagunes (1993), para las redes semánticas naturales, se obtuvieron tres indicadores principales: Valor J (total de palabras definidoras generadas por los sujetos). Valor M (peso semántico de cada palabra definidora, que se obtiene a partir del resultado obtenido de la multiplicación de la frecuencia de aparición (FA) y la jerarquía asignada (JA) por los sujetos a cada una de las palabras que se dieron como definidoras (FA x JA) donde la jerarquía uno vale diez puntos, la jerarquía dos vale nueve puntos, la jerarquía tres vale siete puntos y así sucesivamente hasta la jerarquía diez que vale un punto. Conjunto SAM (las diez palabras definidoras con mayor valor M o peso semántico). Posteriormente se realizó el análisis de correlación producto-momento de Pearson respecto a los valores M.

Resultados

Como se observa en la Tabla 1, en referencia al estímulo “AUTONOMIA”, los estudiantes usaron un total de 3656 palabras definidoras (valor J), la palabra con más alto valor semántico fue independencia (VM=985), seguida de libertad (VM=885), responsabilidad (VM=621), autosuficiente (VM= 402), individualidad (VM=334), respeto (VM=329), capacidad (VM=176), compromiso (VM=171) y otras palabras que forman el conjunto SAM pueden consultarse en esta misma tabla.

Tabla 1. Palabra estímulo: Autonomía. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

J	Palabra definidora	VM	FMG	J	Palabra definidora	VM	FMG
1.	Independencia	985	100%	8.	Compromiso	171	17.36%
2.	Libertad	885	89.84%	9.	Valor	157	15.93%
3.	Responsabilidad	621	63.04%	10.	Confianza	126	12.79%
4.	Autosuficiente	402	40.81%	11.	Seguridad	113	11.47%
5.	Individual	334	33.90%	12.	Inteligencia	77	7.81%
6.	Respeto	329	33.40%	13.	Derecho	64	6.49%
7.	Capacidad	176	17.86%	14.	Universidad	48	4.87%
				15.	Eficiencia	34	3.45%

Valor J= 3656

Con respecto al estímulo “COMPETENCIA PROFESIONAL”, los participantes utilizaron un total de 3351 palabras definidoras para este término, la palabra con mayor valor semántico (VM=782) fue responsabilidad, seguida de estudios (VM=460), ética (VM=379), preparación (VM=365) y cumplimiento (VM=347), mientras que la última palabra del conjunto SAM fue lealtad (VM=130) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Palabra estímulo: Competencia profesional. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

J	Palabra definidora	VM	FMG	J	Palabra definidora	VM	FMG
1.	Responsabilidad	782	100%	8.	Capacidad	242	30.94%
2.	Estudio	460	58.82%	9.	Honestidad	235	30.05%
3.	Ética	379	48.46%	10.	Habilidades	186	23.78%
4.	Preparación	365	46.67%	11.	Respeto	181	23.14%
5.	Respeto	347	44.37%	12.	Inteligencia	169	21.61%
6.	Esfuerzo	281	35.93%	13.	Superación	160	20.46%
7.	Compromiso	246	37.45%	14.	Competitividad	145	18.54%
				15.	Lealtad	130	16.62%

Valor J= 3351

La Tabla 3, muestra los resultados al estímulo “HONESTIDAD” los respondentes identificaron 3239 palabras definidoras, la palabra con mayor peso fue sinceridad (VM=903), seguida de verdad (VM=663), respeto (VM=569), responsabilidad (VM=543) y la palabra con menor peso semántico fue franqueza con (VM=89).

Tabla 3. Palabra estímulo: Honestidad. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

J	Palabra definidora	VM	FMG	J	Palabra definidora	VM	FMG
1.	Sinceridad	903	100%	8.	8. Amor	236	26.13%
2.	Verdad	663	73.42%	9.	9. Honradez	217	24.03%
3.	Respeto	569	63.01%	10.	10. Ética	169	18.71%
4.	Responsabilidad	543	60.13%	11.	11. Transparencia	146	16.16%
5.	Confianza	502	55.59%	12.	12. Compromiso	123	13.62%
6.	Lealtad	469	51.93%	13.	13. Familia	120	13.28%
7.	Valor	394	43.63%	14.	14. Integridad	97	10.74%
				15.	15. Franqueza	89	9.85%

Valor J=5239

De acuerdo al estímulo “JUSTICIA” se encontraron 4508 palabras definidoras, las palabras más importantes fueron igualdad (VM=734), posteriormente respeto (VM=649), equidad (VM=609), honestidad (VM= 451), dignidad (VM=400) mismas que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Palabra estímulo: Justicia. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

J	Palabra definidora	VM	FMG	J	Palabra definidora	VM	FMG
1.	Igualdad	734	100%	8.	Valor	220	29.97%
2.	Respeto	649	88.41%	9.	Verdad	196	26.70%
3.	Equidad	609	82.97%	10.	Libertad	126	17.16%
4.	Honestidad	451	61.44%	11.	Seguridad	123	16.75%
5.	Dignidad	400	54.49%	12.	Equilibrio	122	16.62%
6.	Leyes	296	40.32%	13.	Justo	117	15.94%
7.	Equitativa	277	37.73%	14.	Imparcialidad	114	15.53%
				15.	Correcto	74	10.08%

Valor J=4508

En el estímulo “RESPETO” se tuvieron como resultado 3448 palabras definidoras, donde la más importante fue tolerancia (VM=616), seguida de amor (VM=382), valores (VM=343) honestidad (VM= 324) y educación (VM=320) (ver Tabla 5).

Tabla 5. Palabra Estímulo: Respeto. Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

J	Palabra definidora	VM	FMG	J	Palabra definidora	VM	FMG
1.	Tolerancia	616	100%	8.	Responsabilidad	179	29.05%
2.	Amor	382	62.01%	9.	Lealtad	161	26.13%
3.	Valores	343	55.68%	10.	Familia	151	24.51%
4.	Honestidad	324	55.59%	11.	Paz	146	23.70%
5.	Educación	320	51.94%	12.	Libertad	128	20.77%
6.	Confianza	301	48.86%	13.	Aceptación	66	10.71%
7.	Igualdad	215	34.90%	14.	Asertividad	59	9.57%
				15.	Conciencia	55	8.92%

Valor J=3448

La Tabla 6 presenta el conjunto SAM del estímulo “RESPONSABILIDAD” con un valor J de 3327, las palabras con mayor peso semántico fueron compromiso (VM=920), dedicación (VM=810), cumplimiento (VM=723) y la palabra con menor peso fue esfuerzo con (VM=41).

Tabla 6. Palabra estímulo: Responsabilidad . Conjunto SAM, Valor M y Valor FMG

J	Palabra definidora	VM	FMG	J	Palabra definidora	VM	FMG
1.	Compromiso	920	100	8.	Puntualidad	221	24.02%
2.	Dedicación	810	89.05%	9.	Deber	177	19.23%
3.	Cumplimiento	723	80.33%	10.	Valor	121	13.15%
4.	Puntualidad	612	66.52%	11.	Madurez	109	11.84%
5.	Trabajo	534	58.04%	12.	Disciplina	91	9.89%
6.	Familia	429	46.63%	13.	Confianza	72	7.82%
7.	Perseverancia	364	39.56%	14.	Disciplina	54	5.86%
				15.	Esfuerzo	41	4.45%

Valor J=3327

Como se puede observar al analizar todas y cada una de las tablas, las palabras estímulo presentadas, a excepción de COMPETENCIA PROFESIONAL, tuvieron en común la palabra definidora “valor-valores”.

Finalmente, en los resultados arrojados por el análisis de correlación, se hallaron altas asociaciones estadísticamente significativas entre los valores M (peso semántico) de cada una de las palabras estímulo (valores de ética profesional) (ver Tabla 7).

Tabla 7. Correlación - momento de Pearson de los valores M generales para la muestra total

		Competencia profesional	Honestidad	justicia	respeto	autonomía	Responsabilidad
Competencia profesional	r	1.000	.985**	.928**	.965**	.877**	.893**
	Sig.		.000	.000	.000	.000	.000
Honestidad	r	.985**	1.000	.948**	.963**	.909**	.920**
	Sig.	.000		.000	.000	.000	.000
Justicia	r	.928**	.948**	1.000	.971**	.929**	.986**
	Sig.	.000	.000		.000	.000	.000
Respeto	r	.965**	.963**	.971**	1.000	.903**	.959**
	Sig.	.000	.000	.000		.000	.000
Autonomía	r	.877**	.909**	.929**	.903**	1.000	.936**
	Sig.	.000	.000	.000	.000		.000
Responsabilidad	r	.893**	.920**	.986**	.959**	.936**	1.000
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	

Discusión y conclusiones

En relación con la palabra estímulo *AUTONOMIA*, los resultados indicaron que los participantes la definieron con las palabras independencia, *libertad*, respeto, capacidad, responsabilidad e individualidad entre el conjunto SAM con mayor peso semántico. Lo cual coincide con lo propuesto por los autores Berumen (2001), Hortal (2002) y Hirsch, (2002) quienes señalan que ésta se basa en la *capacidad* personal de tomar decisiones en el ejercicio de la profesión y se fundamenta ante todo en el valor de la libertad. Este resultado es especialmente relevante ya que los participantes

definieron el estímulo AUNTONOMIA con la palabra *libertad* como la segunda más importante de su conjunto SAM.

En cuanto a la COMPETENCIA PROFESIONAL, los estudiantes la definieron con las palabras, entre otras, responsabilidad, estudios, *capacidad*, conocimiento, preparación, *profesionalismo* y *actitudes*, términos que coinciden con las definiciones propuestas por Llanes (2001) y Hirsch (2002) quienes definen a este valor como la *capacidad* para aplicar *conocimientos*, destrezas y *actitudes* para desarrollar una *profesión* y/o prestar un servicio.

Para el estímulo HONESTIDAD las palabras definidoras más significativas para los participantes fueron sinceridad, respeto, *verdad*, confianza, responsabilidad y lealtad; nuevamente estos términos coinciden con la definición propuesta en la literatura, donde es conceptualizada como la actuación bajo el valor de la *verdad*, rectitud y claridad.

Ahora bien, el estímulo JUSTICIA según los resultados fue definida principalmente por: igualdad, respeto, *equidad*, derechos, honradez y leyes, términos íntimamente relacionados con la definición dada por Gracia (1989) quien señala que la justicia se orienta a la distribución *equitativa* de los recursos para conseguir fines múltiples.

RESPETO como palabra estímulo, tuvo como principal palabra definidora la tolerancia, seguida de la confianza, honestidad, valores y educación, nuevamente resulta sorprendente la correspondencia de los resultados de este estudio con la definición teórica dada por García (2006) quien señala que el respeto se refiere a la *tolerancia* a los diferentes estilos de pensamiento y a la dignidad de las personas. Llama la atención, que entre el conjunto SAM dado por los universitarios se encontró la palabra paz, lo que haría suponer que refleja una parte de la cultura o idiosincrasia mexicana referida a la muy conocida frase “El *respeto* al derecho ajeno es la *paz*”.

Finalmente el estímulo RESPONSABILIDAD fue definido principalmente por compromiso, puntualidad, cumplimiento, trabajo y respeto, mismos que se pueden identificar de manera implícita en la definición dada por Berumen (2001) y Hirsch (2002) orientada a la obligación reconocida por los propios profesionales de responder a lo que se espera de ellos en su desempeño laboral.

El análisis de correlación indicó asociaciones altas y significativas entre los distintos valores semánticos (VM) de las palabras estímulo (valores de ética profesional) resultado que podría ser un primer indicador de la validez de las posibles dimensiones del constructo denominado valores de ética profesional.

Con base en los resultados aquí presentados, se puede concluir que cada palabra estímulo (valor de ética profesional) contiene una riqueza semántica entre los estudiantes universitarios que converge en alguno de sus elementos con las definiciones teóricamente dadas. Como parte del estudio preliminar se puede inferir que la universidad estaría promoviendo valores de ética profesional, no obstante se resalta la necesidad de seguir realizando investigaciones orientadas a: a) la réplica de este trabajo, b) obtención de evidencias de confiabilidad y validez de constructo, y c) contrastación de los significados por municipio, sexo, grupos etarios y áreas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

García, R., Fernández, M., Sales, M. y Moliner M. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2). Consultado el 07 de diciembre de 2008 en:
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_8.htm

Hirsch, A. (Coord.). (2003a). Investigaciones de valores universitarios y profesionales. En M. Bertely (Ed.), *Educación, derechos sociales y equidad. Vol. III: Comunicación, cultura y pedagogías emergentes*. Educación, valores y derechos humanos (pp. 1007-1032). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Osuna, C. y Luna, E. (2008). Los valores ético profesionales que promueven los documentos rectores de una universidad pública en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(15). Consultado el día 17 de Febrero de 2009 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n15/>

Resultados

Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día de mes de año en:
<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>

Significados de convivencia escolar y su relación con la gestión del aprendizaje (pp.608-622)

Edita Núñez Sotelo, Universidad Mayor nunez.edita@gmail.com

Universidad Católica Silva Henríquez

Tatiana Soto López, Universidad Católica Silva Henríquez

Ana González Flores, Universidad Católica Silva Henríquez

Resumen

Se analiza las concepciones sobre convivencia escolar construidas por distintos actores (docentes y equipo directivo y/o gestión) de un centro educativo, a partir de la experiencia de una asistencia técnica educativa, la que tuvo por objeto desarrollar un diagnóstico participativo con la comunidad. El método desarrolló el modelo de investigación-acción (Pérez Serrano, 1998) y la aplicación de técnicas de análisis organizacional (Ángelo y Cross, 1993; Armstrong, 2004; Kolher, Nickel y Niere, 2000) para el levantamiento de datos de campo sobre las experiencias de los actores implicados. El trabajo desarrolló entrevistas, trabajos grupales y la aplicación del test MBI o inventario de Burnout de Maslach (Maslach & Jackson (1997), a docentes y equipo directivo. Dichos instrumentos se analizaron colaborativamente como diagnóstico de convivencia escolar, a partir de su estado actual. La finalidad apuntó a la generación de una propuesta de intervención preventiva a los problemas de co-existencia en el mediano y largo plazo. El análisis permitió identificar los significados atribuidos a la convivencia escolar por los diferentes actores, a nivel micro, meso y macro. Entre estos significados destaca la coincidencia crítica en cuanto a la verticalidad de las normativas y la falta de negociación de las mismas, las que se constituyen desde una concepción unidireccional y matriarcal que resuelve los conflictos, pero que impide a su vez, que los diferentes actores se responsabilicen de la negociación y resolución de los mismos, focalizándose la convivencia únicamente como red normativa punitiva, y no como un espacio de relaciones psicosociales legítimas y socialmente responsable. Así mismo, los actores carecen de una vinculación propositiva entre convivencia escolar y aprendizaje. Estos hallazgos permiten resignificar las dificultades contextuales vinculadas a la relación entre la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje, y del mismo modo, dichas evidencias facilitan el replanteamiento de los procesos de gestión de los aprendizajes en la escuela considerando una vinculación estrecha entre la convivencia y la gestión de los procesos de aprendizaje. Como proyección se requiere una revisión profunda dentro de las redes y las relaciones psicosociales internas del establecimiento para reenfocar los propios planteamientos críticos encontrados en esta investigación.

Palabras clave: Convivencia Escolar, Investigación-Acción, análisis organizacional, gestión de la convivencia escolar.

Introducción

La asistencia técnica sobre convivencia escolar desarrollada en el Colegio que llamaremos Pequeño Jesús tuvo por prioridad el levantamiento de un diagnóstico colaborativo con los estamentos docentes y equipo directivo y/o gestión, cuya finalidad fue generar una propuesta de intervención co-construida destinada a prevenir los problemas de co-existencia en el mediano y largo plazo. Dado lo anterior, durante las dos primeras visitas del equipo asesor se desarrollaron actividades para generar insumos, desde una metodología cualitativa, con énfasis en los significados que aportaban los informantes clave, a fin de comprender el significado de la convivencia escolar en su estado

actual desde la perspectiva de sus actores, y la vez, promover la reflexión desde el marco regulatorio del Estado chileno sobre este tema.

Ya construido el diagnóstico, se avanzó en el desarrollo de acuerdos relativos a los conflictos y problemas de violencia escolar actuales en la comunidad educativa. Se abordó el análisis del Manual de convivencia escolar vigente y la construcción de protocolos (MINEDUC 2011, 2013).

A continuación se presenta los principales elementos observados, en calidad de observadores participantes de los miembros del equipo asesor, los que se dejan a disposición de la comunidad con el fin de validarlos y redefinirlos en el plan de convivencia escolar a ser desarrollado para el año 2014.

Cabe destacar que se hace necesario incorporar, por medio de acciones futuras, a apoyos a la docencia, estudiantes y padres y apoderados en este proceso, toda vez que la convivencia escolar desde su marco regulatorio y desde la cotidianidad, los incluye y afecta.

Metodología

Desde el paradigma cualitativo, se trabajo desde la investigación-acción, que es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social (Pérez Serrano, 1998). Además se seleccionaron técnicas propias de la consultoría de procesos y de la planificación estratégica (Angelo, T. A. & Cross, P. , 1993; Armstrong, 2004; Kolher, Nickel y Niere, 2000) con el fin de levantar datos en el trabajo de campo referidos a las percepciones, opiniones y vivencias de diversos actores de la comunidad del colegio, entre ellos profesores jefes, profesores de asignaturas de todos los niveles educativos, inspectores, directivos, jefe de UTP, comité de búsqueda.

Las técnicas seleccionadas y aplicadas fueron:

Voz de la comunidad, Diálogos inventados: Para identificar a los actores de la convivencia escolar, elegir situaciones típicas de problemas de convivencia, crear un diálogo inventado que contenga los reclamos y necesidades típicas de los actores involucrados. Esta técnica aportó información sobre los problemas más frecuentes de convivencia, las percepciones de sus participantes y la mirada que tiene sobre ellos la comunidad educativa. Corresponde a un micronivel de análisis.

Diagrama de Colaboración: Para visualizar las relaciones de intercambio de información entre las personas de un sistema, en este caso el colegio, en relación a un tema o nudo de conflicto. Permite determinar todos los actores que participan en la comunidad educativa y que deben ser incluidos en la política y gestión de convivencia del colegio. El foco son las relaciones y las dinámicas de convivencia escolar. Se marcan y analizan los actores que muestran mayor cantidad de relaciones ya que son centrales en el plan de mejora a desarrollar. Esta técnica especificó las dinámicas actuales de relación entre los estamentos y como son vistas por los actores que construyen el diagrama corresponde a un meso nivel de análisis.

Análisis FODA: Técnica de la planificación de procesos, permite en forma dinámica identificar las Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas respecto de la convivencia escolar desde la perspectiva del centro educativo. Esta técnica aportó elementos analíticos de la unidad educativa.

Se realizó un análisis por parte de equipo asesor sobre la base de la información obtenida por este medio: cruzamiento de pares de éxito (Fortalezas-Oportunidades), pares de adaptación (Debilidades – Oportunidad), pares de reacción (Fortaleza-Amenazas) y pares de riesgo (Debilidades-Amenazas).

Análisis PEST: Técnica complementaria al FODA, permite analizar los factores políticos, económicos, socio-culturales y tecnológicos que influyen en un fenómeno en este caso, la convivencia escolar. Los participantes del grupo deben identificar, a partir de preguntas guías, los factores planteados y calificarlos como positivos o negativos. Las preguntas clave del PEST fueron las siguientes:

- **Factores políticos:** ¿Qué leyes y marcos regulatorios apoyan la convivencia escolar?, ¿Qué leyes o marcos regulatorios limitan las atribuciones que puede tomar el colegio?
- **Factores económicos:** ¿Qué recursos contamos, qué limitaciones económicas tenemos?, ¿Dónde podemos conseguir más recursos?
- **Factores Socio-Culturales:** ¿Qué elementos de la evolución de la sociedad afectan positiva o negativamente la convivencia escolar en nuestro colegio?, ¿Qué fenómenos culturales debemos tener en cuenta?
- **Factores tecnológicos:** ¿Qué tecnologías debemos tener en cuenta en relación a la convivencia escolar?, ¿Qué efectos positivos o negativos producen?, ¿Cómo podemos usarlos a nuestro favor?

Análisis de Brecha: Técnica de planificación estratégica (Angelo, T. A. & Cross, P. , 1993; Armstrong, 2004; Kolher, Nickel y Niere, 2000) , basada en los datos previamente recogidos, que permite establecer conclusiones preliminares en relación al estado actual de la convivencia escolar en una comunidad educativa estudiada y sobre la cual se levanta el diagnóstico base para el plan de convivencia escolar a desarrollar. Responde a las preguntas: dónde estamos, dónde queremos estar, qué resultados esperamos alcanzar y cómo llegaremos. En este caso y con fines de diagnóstico preliminar, la pregunta ¿dónde queremos estar? se respondió a partir del proyecto educativo y al marco regulatorio sobre convivencia escolar del MINEDUC (MINEDUC 2011, 2013).

RESULTADOS Y DISCUSIONES PRELIMINARES DEL DIAGNÓSTICO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Estos resultados pretenden sintetizar la situación actual de la convivencia escolar en la institución, a fin de establecer cuáles acciones se tomarán para alcanzar un estado de convivencia escolar deseado y acorde al PEI, en un futuro de mediano y largo plazo. Por ello, deben entenderse como provisionales e instrumentales.

Resultado del análisis o valorización de pares FODA

<p style="text-align: center;">Pares de éxito</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Tolerancia y respeto en el ambiente laboral 5. espacio para la creatividad docente 6. buena relación y disposición entre profesores. 7. Participación de alumnos en actividades fuera del colegio 8. trabajo colaborativo entre docentes y alumnos 9. vinculación con el medio salidas, giras, visitas, etc. ... en bus del colegio. 10. Equipo multidisciplinario. 11. Perfeccionamiento docente 12. Buena relación y disposición de los profesores. 13. Aplicación de tecnología 14. apoyo de secretaria. 	<p style="text-align: center;">Pares de Adaptación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de compromiso de padres y apoderados ✓ uso de tecnologías ✓ Falta de pertenencia de padres y estudiantes ✓ participación en actividades fuera del colegio ✓ Perfeccionamiento docente ✓ falta de reconocimiento y retroalimentación ✓ falta de tolerancia a la crítica ✓ Nexos débiles entre estamentos ✓ espacios de creatividad ✓ oportunidades de perfeccionamiento ✓ Perfeccionamiento ✓ delimitación de espacios-roles ✓ Reconocimiento. ✓ Poca pertenencia de padres y apoderados ✓ escuela de padres sistemática
<p style="text-align: center;">Pares de reacción</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Deterioro en el ambiente social de los alumnos 16. carencias en la vida familiar 17. trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes 18. Medio criminógenos 19. pequeño grupo de apoderados comprometidos 20. Cansancio de docentes 21. buena relación y disposición entre docentes. 22. Orientación en el uso de las tecnologías, redes sociales con énfasis moral y ético 	<p style="text-align: center;">Pares de Riesgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de compromiso de los padres • ambiente social criminógeno • Falta de delimitación de espacios, roles • falta de reconocimiento • cansancio • falta de retroalimentación • Precario vocabulario de alumnos • Poco sentido de pertenencia • ambiente social deteriorado • bajo compromiso de los padres

Resultado de análisis de Brecha

Objetivos Estratégicos propuestos por el equipo asesor para el plan de gestión de la convivencia del Colegio Pequeño Jesús:

- Aportar a la mejora de la calidad educativa del Colegio Pequeño Jesús.

- Mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje de los educandos a través de una buena convivencia escolar entre todos los actores de la comunidad educativa.
- Apoyar la implementación del PEI en relación a los valores que promueve en la formación integral de sus educandos.

Tabla resumen de análisis de brecha.

Dónde estamos	Dónde queremos ir y qué resultados queremos lograr
Existe un manual de convivencia que norma los elementos centrales relativos al tema disponible pero no totalmente conocido y en uso.	Exista un plan de gestión de la convivencia que incluya protocolos antes las situaciones más frecuentes y relevantes conocidos por todos los miembros de la comunidad y en uso.
Se observan situaciones de conflicto y violencia escolar aisladas en la convivencia actual.	Disminución de los episodios de violencia grave y muy grave, con un abordaje diferenciado en los protocolos por edad, nivel educativo y gravedad. Promoción de una buena convivencia con un enfoque proactivo, preventivo y transversal en todo los niveles educativos.
Los niveles educativos pre-básico, básico y media se observan distanciados entre sí y presentan prácticas, relativas a la convivencia, heterogéneas.	Una comunidad educativa alineada estratégicamente con consciencia de su rol formativo en el desarrollo integral de los estudiantes.
Se observan acciones que buscan favorecer la buena convivencia sin embargo la comunidad las considera reactivas y disciplinarias.	Establecer un plan de gestión de la convivencia con un énfasis formativo y pedagógico, preventivo concordante con el PEI.
Aumento en los factores de riesgo y vulnerabilidad de los educandos que afectan la convivencia escolar y su desarrollo integral.	Priorizar la formación integral de los educandos en base al PEI y sus valores.

Mediciones y análisis de convivencia escolar. sus efectos en el desgaste profesional del equipo docente de la institución

Procedimiento de medición e instrumento:

Con el fin de evaluar el desgaste profesional del equipo de docentes y directivos participantes en el proceso de asesoría técnica, se aplicó en una sesión bajo las instrucciones de las psicólogas a cargo de la medición el MBI o inventario de Burnout de Maslach (Maslach & Jackson, 1997). El instrumento cuenta con extensos estudios y evidencias relativas a la confiabilidad y la validez del

mismo y ha sido usado en poblaciones equivalentes con fines de investigación. Las tres escalas asociadas corresponden a : agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Resultado de la aplicación de Inventario de Burnout Maslach (Maslach & Jackson, 1997)

A continuación se presentan los resultados del Test de Maslach, de los 24 participantes en la medición por auto-reporte realizada como parte de la asesoría técnica de convivencia. Los protocolos fueron revisados por el equipo del proyecto en base a las directrices de corrección del autor.

Mínimo	14	5	22	
Máximo	38	18	39	
desviación estándar	6,118249015	3,476369504	4,788270693	
Promedio	24,95833333	10,54166667	30,66666667	
	alto de 40 a 54	alto de 22 a 30	alto de 36 a 48 positivo	
	medio 13,5 a 39	medio 21 a 7,5	medio de 12 a 35	
	bajo 1 a 13	bajo 1 a 20	bajo de 1 a 11	

Los resultados de la aplicación del Test de Maslach, MBI que mide Burnout, a los 24 participantes de la asesoría de Convivencia escolar, muestran que no existen sujetos que presenten puntajes en las tres escalas propios de este síndrome medido.

En la escala de **Agotamiento Emocional**, con un puntaje teórico máximo de 54 puntos y que mide la disminución o pérdida de recursos emocionales, cansancio emocional y la sensación de estar saturado. El puntaje alto se asocia a burnout, ninguno de los profesores evaluados presenta sobre 39 puntos. El promedio es de 24,9 puntos considerado un grado medio. El Valor mínimo fue de 14 y el máximo de 38 dentro del rango medio.

En la escala **despersonalización**, con un puntaje máximo teórico de 30 puntos y que mide la presencia de relaciones frías e impersonales, la insensibilidad hacia los educandos. El puntaje alto se asocia a burnout, ninguno de los profesores evaluados presenta esta categoría, el promedio del grupo es 10,5 puntos lo que se considera bajo. El valor mínimo fue de 5 puntos y el máximo de 18.

Respecto a la escala **realización personal**, la única en que un alto puntaje es positivo, y que mide la realización personal frente al trabajo detectando vivencias de insuficiencia profesional, evaluación negativa del propio trabajo y la sensación de competencia o eficacia, el grupo estudiado presenta de un puntaje teórico total máximo de 48 puntos, un promedio de 30,6 puntos ubicándose en un rango medio. El valor mínimo fue de 22 puntos y el máximo de 39. Lo que indica que incluso algunos

sujetos consideran tener una alta realización personal, 5 docentes equivalentes a 20,8%.

En conclusión, y sin ser generalizable al total de la planta docente, los docentes evaluados No presentan indicadores de estar en la actualidad viviendo el síndrome de burnout, ya que no se observan docentes con alto grado de agotamiento emocional ni despersonalización unido a baja realización profesional.

Los resultados de la aplicación, confirman la declaración hecha por miembros de la comunidad de docentes sobre el buen clima laboral percibido por ellos y el apoyo entre los profesionales que ahí trabajan.

LEVANTAMIENTO DE SITUACIONES RELEVANTES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A SER ABORDADAS Y PROTOCOLIZADAS

Con el fin de levantar, desde los participantes en la asesoría de convivencia, cuáles son los conflictos, actos de violencia y otras situaciones relevantes en la actualidad en la comunidad escolar. Se desarrolló un análisis de las situaciones, a saber, conflictos, violencia y delitos presentes, los actores involucrados, los escenarios en que se observan, medidas implementadas y la efectividad percibida por los participantes (MINEDUC 2011, 2013). Tras un proceso de consenso, se priorizaron las siguientes situaciones que los docentes desean sean protocolizadas en el mediano plazo.

Se presentan en la siguiente tabla

TIPO DE SITUACION. CONFLICTO O VIOLENCIA. SI ES VIOLENCIA ESPECIFIQUE DE QUE TIPO	LUGAR O CONTEXTO EN QUE SE DESARROLLA	ACTORES INVOLUCRADOS	MEDIDAS ACTUALES	EFECTIVIDAD DE LA MEDIDA. NOTA DE 1 A 7	ASIGNE UN CATEGORIA DE GRAVEDAD: LEVE , GRAVE, MUY GRAVE

Violencia por medios tecnológicos, que deriva en física en el colegio.	Internet en casa	Alumnos del mismo o distinto nivel educativo desde 2do ciclo a media.	Citación con evidencia impresa, se solicita cierre de cuenta facebook o Twister.	5	Muy grave, por sus consecuencias.
Violencia psicológica emocional, que deriva en violencia física en algunos casos	Sala de clases y en el patio	Alumnos del mismo nivel	Anotación en el libro, citación al apoderado, suspensión	3	Grave-Muy grave, las medidas ya no funcionan.
Violencia Física irreflexiva y premeditada	Patio Baño Salida	Alumnos del mismo y distinto nivel. Especialmente 1er ciclo básico	Conversación, Anotación al libro, citación , suspensión	3-5, se repite la conducta	Grave- Muy grave, regular los tipos de juegos.
Violencia psicológica por amedrentamiento de padres a profesores.	Reunión de apoderados, pasillos	Docente y apoderado	Manejo por la dirección	7	Muy grave, se debe formalizar los pasos.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS MANUAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR POR PARTE DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES

Continuando con el trabajo de consultoría, se procedió a revisar en forma detallada el actual manual de convivencia escolar de la institución (MINEDUC 2011, 2013). En comisiones de docentes y luego en plenario se revisó los contenidos relevantes del mismo y se contrastó con la realidad escolar, para luego consensuar conclusiones en plenario.

A continuación se presentan las conclusiones de los docentes.

- En relación al maltrato escolar, los docentes plantean que la falta de una categorización clara de las faltas no permite una adecuada asignación de sanciones. Ya que se encuentran las mismas sanciones para faltas que varían en gravedad y sin consideración de la edad ni ciclo educativo de los educandos.
- Las sanciones no determinan claramente los roles de cada actor de la comunidad educativa ni establecen procedimiento de seguimiento de la situación en el mediano y largo plazo.
- Agregan que el proceso de mediación, solo se inicia en las faltas muy graves, mostrando el carácter disciplinario, no preventivo ni educativo del mismo.
- Por ello proponen, categorizar y ajustar las faltas y sanciones por ejemplo. Faltas a la disciplina, Faltas que interrumpen el proceso educativo, Faltas que atentan contra la integridad física y psicológica. De igual forma, se debería iniciar un proceso educativo y de mediación desde las faltas leves con el fin de evitar llegar a las graves y muy graves.
- Respecto a las faltas leves y sus sanciones, los docentes reiteran que no se diferencian de las más graves. Especialmente abordan, la inasistencia reiterada de algunos estudiantes que se declara un problema relevante y que bajo el manual actual no muestra ser efectiva. Sugieren que cualquier inasistencia debe ser justificada por el apoderado previo al ingreso del estudiante.

- En relación a la resolución de conflictos, plantean la necesidad de que el psicólogo y orientador apoyen a los docentes en el aula, tomando un rol central en los temas de convivencia. A sí mismo, consideran que deben revisarse y consensuarse los roles y atribuciones de personas claves como los inspectores y el comité de convivencia, los que además deben ser capacitados para ejercer este rol en la comunidad educativa.
- Respecto a las faltas graves y muy graves, opinan que no apuntan al proceso pedagógico y su énfasis es disciplinario, no aporta elementos ni para la prevención ni para la reparación y acompañamiento de los distintos actores de la comunidad educativa. Se deben revisar y aunar criterios con la comunidad educativa, debido a la falta de acuerdo muchas veces no se sancionan como tal promoviendo una escalada de violencia que se podría evitar.
- Consideran que el manual y las prácticas actuales, no han logrado incorporar a los padres y apoderados ni a otros miembros de la comunidad educativa. Agregan que en las instancias como los consejos de profesores se abordan como situaciones aisladas, cuya unidad de análisis es el agresor y en menor medida el agredido, pero no se aborda como una situación que puede repetirse y que requiere ser protocolizada aunando los criterios y prácticas de todos los docentes que tienen contacto con los educandos.
- En relación a los planes remediales propuestos, comentan que son poco claros y que cada docente los aplica a su manera y no existen acuerdos explícitos y únicos en la actualidad.
- Si bien el comité para la buena convivencia existe en el manual, en la realidad su acción es muy poco efectiva y no incluye a otros estamentos como los apoyos educativos, asistentes de aula, representante de los apoderados y alumnos. Siendo necesario, la real implementación de sus funciones y roles con un claro carácter preventivo.
- En general sobre el manual, la mayor crítica consiste en estar escrito desde una postura muy teórica e ideal, de un alumno que no corresponde a los educandos actuales de la unidad educativa. Lo describen como poco conocido por los apoderados y padres, los que además no reciben ninguna consecuencia por no cumplir sus roles en la comunidad educativa en torno a la convivencia, factor que debilita la formación valórica de los educandos.

Como equipo técnico de la asesoría, relevamos la importancia de contar con un manual de convivencia actualizado y que recoja las inquietudes planteadas por el cuerpo de docentes del colegio. Junto con esto queremos relevar que la actual Política de Convivencia Escolar del MINEDUC (MINEDUC 2011) busca que las comunidades educativas vayan más allá de la resolución de conflictos y los aspectos normativos, con la idea de ampliar el sentido de los conflictos y ponerlos al servicio de la formación de los y las estudiantes en tanto sujetos individuales y sociales. Por lo tanto, proponemos una evolución desde una mirada centrada en el comportamiento individual (y generalmente negativo de los estudiantes), a una forma de entender y explicar su comportamiento en un contexto más amplio –familia, Comunidad Educativa, barrio, comuna–, entendiendo que influyen múltiples factores.

Diversas investigaciones indican que no es suficiente la existencia de normas y reglamentos (aunque necesarios) puesto que aun existiendo éstos, la Convivencia Escolar se deteriora. La sugerencia que como equipo técnico hacemos es retomar el camino de los sentidos y significados, poner el acento en la formación de un sujeto más seguro y confiado en sí mismo, generando mejores condiciones dentro del aula, en la organización escolar, en las familias (padres, madres, apoderados/as) y en el barrio o ambientes en que los estudiantes se desenvuelven, abriendo espacios de participación activa y rescatando los valores y principios de la convivencia democrática en todas las instancias en las que transita el estudiante (MINEDUC 2013)

PROPUESTA DE PROTOCOLOS DE ACCIÓN RELATIVOS A LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESARROLLADOS POR EQUIPO DE DOCENTES

Como parte del proceso de asesoría y en base a las situaciones relevantes declaradas por los propios docentes, se realizó un taller de desarrollo de protocolos de actuación para tres situaciones en equipos conformados por docentes y directivos. Los asesores entregaron un muestra de protocolo relativo a delitos en el contexto escolar, en base a las instrucciones y necesidades manifestadas por los mismos profesores, los equipos desarrollaron protocolos para: Violencia física irreflexiva y premeditada, Violencia psicológica emocional, que se deriva en violencia física , Violencia de medios tecnológicos, que deriva en violencia física en el colegio (MINEDUC 2011, 2013).

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA ATE

En la última sesión de trabajo, realizada con la participación de 24 docentes, se aplicó un instrumento de evaluación a los participantes con el fin de evaluar su percepción sobre la asesoría técnica realizada. La evaluación consta de nueve ítems, siete relativos a la ATE y dos relativos a la escuela. Los que debían ser evaluados en una escala de 1 a 7. Adicionalmente, se preguntaba ¿Desea que esta asesoría continúe el año 2014? ¿Qué temas propone que se aborden?

A continuación se presentan los ítems usados:

1. La ATE ha cumplido con las metas acordadas para la fase ejecutada.
2. La ATE ha logrado los resultados propuestos.
3. Se han realizado las actividades comprometidas
4. Las visitas se han realizado con la frecuencia convenida
5. El equipo es el comprometido antes del inicio del servicio
6. La ATE ha sido flexible para atender las necesidades de la escuela
7. La Ate ha entregado los materiales acordados
8. La escuela ha generado las condiciones necesarias y adecuadas para la implementación
9. La dirección o sus representantes han participado en las actividades programadas

El 100% los docentes participantes en la asesoría técnica, muestran una opinión positiva de los servicios prestado en las nueve afirmaciones evaluadas. Las frases 4, 6 y 7 el promedio es de 7, en las restantes es de 6.9.

De los 24 encuestados 24 contestaron positivamente en relación al deseo de seguir la asesoría en el año 2014. Sobre los temas a incorporar en una segunda fase se consiguieron:

- **Cómo aplicar un proyecto de convivencia escolar.**
- **Cómo implementar protocolos de acción en temas de convivencia.**

- **Cómo abordar el trabajo con los padres y apoderados e incluirlos activamente en el proyecto de convivencia y la implementación del PEI.**
- **Cómo mediar conflictos en el aula y con los padres y apoderados.**

Fuera del contexto de la convivencia escolar, los docentes agregan temas de:

- **didáctica y estrategias metodológicas en las diversas asignaturas del curriculum escolar.**

El instrumento incluía la opción de agregar comentarios personales a los docentes. Se registraron 11 comentarios, todos positivos, se anotan textuales algunos de ellos.

“Bastante Interesante”

“Ameno”

“Supero mis expectativas”

“Muy profesionales los expositores, preparados y con conocimientos acabados”

“Falto tiempo”

“Estoy segura que este curso se hizo grato por la moderadora, su excelente disposición”

“Me gusto mucho, nos sirvió para plantear nuestros problemas y crear soluciones concretas”.

Conclusiones

En relación a las conclusiones es posible afirmar, por parte del equipo consultor:

- La precarización de las condiciones de vida de los estudiantes, es una realidad que va en aumento y debe ser abordada explícitamente desde el proyecto educativo a través de un plan de gestión de la convivencia que debe incluir el fortalecimiento de institucionalidad asociada a la convivencia escolar dentro del colegio, incluyendo a docentes de diferentes ciclos educativos, apoyos educativos y a los apoderados
- En la actualidad, existen episodios de violencia escolar de diversa índole, entre distintos actores y en varios escenarios que si bien no son cotidianos, requieren medidas preventivas con énfasis pedagógico en el breve plazo
- Los temas relevantes que deben ser abordados en el período 2014 son la violencia por medios tecnológicos, violencia psicológica entre educandos y agresiones a docentes por parte de padres y apoderados, violencia física
- El colegio cuenta con un manual de convivencia, sin embargo, es descrito por los participantes en la asesoría técnica como “estar escrito desde una postura muy teórica e ideal, de un alumno que no corresponde a los educandos actuales de la unidad educativa”. Lo describen como poco conocido por los apoderados y padres, los que además no reciben ninguna consecuencia por no cumplir sus roles en la comunidad educativa en torno a la convivencia, factor que debilita la formación valórica de los educandos.

- La creación de un plan de gestión de convivencia, debería incorporar la formalización de espacios de análisis y toma de decisión de medidas pedagógicas y no sólo disciplinarias, con la participación de docentes, directivos, apoyos educativos, padres y apoderados otros actores según sea el caso
- Sin embargo, es relevante destacar la necesidad de involucrar activamente a padres y apoderados, actor central en la política de convivencia, necesidad sentida por los docentes y directivos que señalan a este actor como central en la repetición de problemas de convivencia entre los educandos
- Otra necesidad sentida por los docentes es la incorporación de un orientador por ciclo educativo que favorezca el desarrollo de los ejes de convivencia y resolución de conflictos del marco curricular vigente y que apoye la gestión cotidiana de la convivencia escolar, con elementos teóricos y técnicos
- El Colegio Pequeño Jesús, cuenta con factores de éxito relevantes que permitirán potenciar una adecuada gestión del plan de convivencia en base a la colaboración de docentes, directivos y apoyos educativos. El interés, buena disposición y buena relación entre los docentes es sin duda una fortaleza que aportará en forma relevante al fortalecimiento de la gestión de la convivencia
- Los participantes apoyan la idea de continuar la asesoría técnica en el año lectivo 2014, en temáticas de convivencia profundizando sus aspectos teóricos con foco en la implementación del plan de gestión de la convivencia en la escuela con un énfasis preventivo y educativo basado en el PEI.

Respecto a las sugerencias para un plan de gestión de la convivencia se confirman los siguientes ejes de intervención:

Estrategia	Sugerencias de la ATE
-------------------	------------------------------

<p>Aumentar la participación de la comunidad educativa en acciones de gestión efectiva de la convivencia escolar</p>	<p>Desarrollo y promoción de la buena convivencia en base al PEI a través de la implementación del Plan de gestión de la convivencia auto-generado con la participación de los distintos estamentos. En base al PEI a través de la implementación del Plan de gestión de la convivencia con la participación de los distintos estamentos.</p> <p>El plan deberá contar no solo con medidas disciplinarias, sino que también su énfasis debe estar en las medidas pedagógicas, tendientes a promover el desarrollo de la ciudadanía en todos los actores involucrados con foco en la prevención de la violencia escolar y la promoción de la convivencia.</p> <p>Desarrollar y socializar los protocolos para conflictos y violencia escolar en base a las necesidades institucionales al inicio del año 2014.</p> <p>Análisis y mejoramiento del Manual de convivencia escolar actualmente en uso. Especialmente en lo relativo a faltas y sus sanciones, la conductual remedial y las medidas pedagógicas.</p> <p>Comunicar efectivamente las acciones propias del plan de gestión de la convivencia a los distintos actores de la comunidad educativa, con énfasis en los padres y apoderados y demás miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Perfeccionamiento docente para la convivencia escolar en relación a temáticas de mediación y resolución de conflictos entre alumnos y con padres y apoderados.</p>
<p>Implementación de acciones preventivas de abordaje de los conflictos entre actores, a través de la mediación, negociación y arbitraje.</p>	<p>Creación y aplicación los protocolos creados colaborativamente a los episodios de violencia detectados, sin minimizar su importancia y valorizándolos como oportunidades de aprendizaje.</p>
<p>Aumento de la participación y colaboración entre niveles educativos, por medio de actividades de articulación.</p>	<p>Desde lo Curricular, intencionar en los procesos de planificación y en los ejes curriculares, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y los Objetivos Fundamentales Valóricos (OFV), coherentes con el PEI y el plan de gestión de la convivencia.</p> <p>Crear espacios formales y reconocidos de análisis centrados en la convivencia escolar como el consejo para la buena convivencia escolar, el consejo de profesores y las reuniones de padres y apoderados.</p> <p>Apoyar al encargado de convivencia y al consejo escolar en su gestión, desde todos los niveles organizativos del colegio.</p> <p>Poner en funcionamiento el comité para la sana convivencia escolar con reuniones periódicas.</p>

<p>Trabajo de redes para la buena convivencia escolar.</p>	<p>Diagnóstico de las redes de apoyo disponibles en los lugares de origen de los educandos.</p> <p>Establecimiento de convenios y de mecanismos de derivación y coordinación de acciones entre ellos.</p> <p>Aumento de la participación de padres y apoderados en el proceso educativo, a través de estrategias consensuadas por los docentes y directivos.</p> <p>Optimización de apoyos psicosociales internos de la institución.</p> <p>Creación de redes externas e internas que apoyen la implementación del plan de gestión de convivencia escolar.</p> <p>Creación comunidades de aprendizaje internas que prevengan el desgaste profesional y compartan las mejores prácticas entre pares en torno al clima educativo y la convivencia escolar.</p>
--	--

Finalmente y en base a la revisión de la experiencia internacional, el equipo asesor desea relevar:

1. La importancia de atender todas y cada una de las quejas y denuncias sobre conflictos y violencia escolar en forma inmediata, sin minimizar su importancia o gravedad, evitando así el proceso de escalada que caracteriza a la violencia.
2. Introducir desde las faltas leves procesos de mediación y negociación desde un sentido de educación para la paz, en todos los niveles educativos.
3. Incorporar a todos los miembros de la comunidad educativa haciéndolos conscientes del rol de la buena convivencia en el aprendizaje de los niños y niñas.
4. Continuar la capacitación y perfeccionamiento docente, debido a los desafíos cambiantes que caracterizan al proceso educativo, donde cada cohorte nos trae nuevas preguntas que explorar y resolver colaborativamente.
5. Definir y socializar con los demás estamentos las normas y protocolos de convivencia desde el inicio del año como tarea central.
6. Promover el sentido de pertenencia y trabajo en equipo entre docentes-estudiantes y padres.
7. Fomentar el desarrollo de un liderazgo del equipo directivo que permita implementar el proyecto educativo en sus valores rectores.

Referencias bibliográficas

Angelo, T. A. & Cross, P. (1993). Classroom assessment techniques. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Armstrong, M., & Taylor, S. (2004). Armstrong's handbook of human resource management practice. Kogan Page Publishers.

Kohler, H. J., Nickel, U., Niere, J., & Zundorf, A. (2000). Integrating UML diagrams for production control systems. In Software Engineering, 2000. Proceedings of the 2000 International Conference on (pp. 241-251). IEEE.

Maslach & Jackson (1997); Manual MBI, Inventario “Burnout” de Maslach. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.

MINEDUC (2011) Política Nacional de Convivencia Escolar

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262303500.PoliticadeConvivenciaEscolar.pdf (consulta: 15 de octubre de 2013)

MINEDUC (2013) Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo educativo

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309091630460.GestiondeLaBuenaConvivencia.pdf (consulta: 16 de octubre de 2013)

Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla.

Sistema de ingreso inclusivo: una oportunidad para todos

(pp.624-633)

Miriam Benhayón, mbenhayon@unimet.edu.ve

Mercedes de la Oliva, mdeoliva@unimet.edu.ve

Esther García, ebuisan@unimet.edu.ve

Universidad Metropolitana, Venezuela

Resumen

Este documento resume una investigación documental basada en la recolección de datos relacionados con el ingreso y la prosecución de grupos de estudiantes durante cuatro (4) años académicos en una universidad venezolana, con el propósito de analizar el impacto que ha tenido la aplicación de un sistema de ingreso inclusivo, distributivo y flexible sobre el acceso a la educación universitaria y su posterior prosecución. Considerando dos vías de ingreso: prueba diagnóstica de ubicación (PDU) y Curso de preparación para los estudios superiores (CPES), se recolectaron, organizaron, analizaron e interpretaron los datos registrados en la Dirección de registro y control de estudios institución en cuanto a doce oportunidades de ingreso, dos PDU y dos CPES en cada uno de los tres años académicos tomados en cuenta para esta investigación. Posteriormente se hizo seguimiento a la prosecución de esos estudiantes a fin de determinar su trayectoria académica en la institución. Un gran número de los estudiantes que evidencian dificultades en el ingreso las siguen manifestando a lo largo de sus estudios, llegando incluso a desertar en algún punto temprano de la carrera. Sin embargo, una cifra importante de ellos logra superar las dificultades a través de las asignaturas que se han diseñado especialmente para atender sus carencias y prosiguen en condición regular sus estudios. Estos resultados tienen importantes implicaciones, toda vez que bajo sistemas de ingreso anteriores al año de inicio de esta investigación grupos importantes de estos estudiantes no habrían podido acceder a la Universidad. En términos de inclusión, el sistema de ingreso rescata aspirantes con carencias y les brinda la oportunidad de acceder a la educación universitaria. Las asignaturas diseñadas para atender sus debilidades evidenciadas en el ingreso les proporcionan herramientas cognitivas, afectivas y procedimentales necesarias para proseguir con éxito la carrera de su elección.

Palabras clave: Inclusión, sistema de ingreso, prosecución, estudios universitarios.

Introducción

Los resultados de la educación media venezolana han evidenciado, desde hace varias décadas, una preparación que no responde a los retos que le plantea la educación superior a los jóvenes que recién ingresan a esta etapa del sistema educativo. Es preocupante que quienes logran egresar de la educación media, no adquieren las capacidades y conocimientos que demanda el mundo actual y que según López-Jurado (2003) deben estar enfocados en procesos intelectuales, destacándose dos grandes carencias o perversiones tan o más importantes que la de no finalizar los ciclos educativos. La primera, es que el sistema escolar no está logrando la construcción de la personalidad de sus egresados en los valores y actitudes que se establecen en las normativas a nivel nacional e internacional. La otra gran debilidad o perversión es que el sistema escolar tampoco está capacitando a los egresados para desempeñarse armoniosa y exitosamente en sus estudios de tercer nivel.

En respuesta a la problemática, apenas esbozada en el párrafo precedente, vinculada a la calidad y pertinencia de la educación media en Venezuela, la Universidad Metropolitana de Caracas (UNIMET), institución de educación superior, emprendió un camino de reformas profundas con el propósito de atender las debilidades que evidenciaban los nuevos estudiantes egresados de la educación media formal y que aspiraban a seguir estudios superiores en esta institución universitaria.

Para atender esta enorme tarea, la Universidad Metropolitana (UNIMET) dentro del marco de un proceso de reforma integral decidió abarcar aspectos relacionados con la definición de un modelo educativo propio (en sintonía con los cambios que se le plantean a la educación del siglo XXI declarada por la UNESCO en el informe Delors, 1996), la modificación sustantiva de sus planes de estudio, la creación de un área inicial común para todas las carreras, la redefinición de su sistema de ingreso y su vinculación con el sector de la educación media.

En este trabajo se exponen los elementos sustanciales del sistema de ingreso que la Unimet implementó a partir del año 1998, destacando particularmente resultados de ese sistema, luego de la última importante reforma curricular puesta en marcha en el año académico 2010-2011.

A partir de 1998, se implementa el llamado sistema permanente de ingreso, cuyo principal cambio consistió en la incorporación de un esquema en el cual las vías de acceso ya no tendrían el enfoque de selección sino de diagnóstico y de ubicación, de forma tal que un grupo mayor de jóvenes ingresaba a las aulas universitarias en calidad de estudiantes regulares de la UNIMET. Estos criterios de diagnóstico y ubicación de los estudiantes de nuevo ingreso permiten que los admitidos inicien sus estudios en el nivel en el que tengan mayores posibilidades de ser exitosos. Para esto, a partir del 1998 la institución ofrece cuatro posibles grupos o listas de ingreso, ampliándose a cinco para el año 2010, que incluyen la obligatoriedad de cursar (para los estudiantes que así lo requieran) asignaturas previas preparatorias en el área de lenguaje, en el área de matemática y/o en el área instrumental.

Estos grupos de ingreso suponen un mecanismo para acortar la brecha, que existe y es evidente, entre la formación que demuestran los estudiantes que aspiran a proseguir estudios superiores en la UNIMET y la que se espera que sean capaces de evidenciar cuando ingresan a la educación superior. Las listas de ingreso en la UNIMET son:

Lista 1: Para estudiantes que no requieren nivelar ninguna de las áreas. Cursan todas las asignaturas de primer período académico.

Lista 2: Para estudiantes que requieren nivelación en el área de matemática por lo que deben cursar y aprobar una asignatura previa. Cursan algunas de las asignaturas de primer período académico.

Lista 3: Para estudiantes que requieren nivelación en el área de lenguaje por lo que deben cursar y aprobar una asignatura previa. Cursan algunas de las asignaturas de primer período académico.

Lista 4: Para estudiantes que requieren nivelación en las áreas de lenguaje, matemática y estrategias instrumentales por lo que deben cursar y aprobar una asignatura previa en cada una de las tres áreas mencionadas. Cursan algunas de las asignaturas de primer período académico.

Lista 5: Para estudiantes que requieren nivelación en dos niveles de las áreas de lenguaje, matemática y estrategias instrumentales por lo que deben cursar y aprobar dos asignaturas previas en cada una de las tres áreas mencionadas. Cursan algunas de las asignaturas de primer período académico.

El sistema permanente de ingreso en la UNIMET, contempla dos vías, a saber: la Prueba Diagnóstica de Ubicación (PDU) y el Curso de Preparación para los Estudios Superiores (CPES). Ambas vías están orientadas al diagnóstico de competencias básicas en las áreas de lenguaje y razonamiento cuantitativo y, en el caso del CPES se persigue anticipar el desarrollo de algunas de estas competencias básicas.

Un aspecto de especial interés y relevancia para completar el denominado sistema permanente de ingreso lo constituye la decisión de que cada aspirante a ingresar en la UNIMET puede optar por cualquiera de las modalidades integrantes del sistema de ingreso, repetir las u optar por una diferente a la escogida precedentemente.

Con estas modificaciones en el proceso de ingreso se lograron varios objetivos importantes. Se logró disminuir significativamente el porcentaje de los estudiantes que quedaban fuera del sistema universitario, se concretó la oportunidad de hacer una mejor selección de carrera y, muy especialmente, se lograron resultados significativamente mejores en la prosecución de estudios universitarios, al disminuir la deserción que venía tomando proporciones preocupantes para una institución como la Unimet.

En el presente trabajo se reportan los resultados de una investigación documental basada en la recolección de datos relacionados con el ingreso y la prosecución de grupos de estudiantes durante cuatro (4) años académicos, con el propósito de analizar el impacto que ha tenido la aplicación del mencionado sistema de ingreso inclusivo, distributivo y flexible sobre el acceso a la educación universitaria y su posterior prosecución.

MÉTODO.

Considerando dos vías de ingreso: prueba diagnóstica de ubicación (PDU) y Curso de preparación para los estudios superiores (CPES), se recolectaron, organizaron, analizaron e interpretaron los datos registrados en la institución en cuanto a doce cohortes que han ingresado a lo largo de cuatro años académicos. Posteriormente se hizo seguimiento a la prosecución de esos estudiantes a fin de determinar su trayectoria académica en la institución.

El análisis se hizo con base en tres dimensiones, a saber:

1. Vías de ingreso.

En este ámbito se interpretaron los datos vinculados a cantidades de estudiantes, preferencias por una vía o combinaciones de ellas, reiteración en la intención de acceder a la Universidad, distribución de los aspirantes según las evidencias que aportan y resultados posteriores representados por las condiciones académicas de los estudiantes y por su rendimiento promedio. Todo ello desde la perspectiva de comparación y contraste entre la Prueba Diagnóstica de Ubicación y el Curso de Preparación para los Estudios Superiores.

2. Distribución de los aspirantes en listas de ingreso.

En esta dimensión se analizaron los datos relacionados con el comportamiento de la distribución en listas a lo largo del tiempo, comportamiento de cada lista, permanencia de los estudiantes, condición académica y rendimiento promedio en función de su lista de ingreso. De nuevo la perspectiva fue comparativa.

3. Prosecución.

En este ámbito se interpretaron los datos vinculados a la trayectoria de los estudiantes en términos de su ritmo de avance en los planes de estudio y sus resultados académicos a fin de inferir si sus necesidades académicas habían sido atendidas.

En todos los casos se establecieron relaciones entre dimensiones para arribar a conclusiones que integrales que describieran los impactos del sistema permanente de ingreso sobre los estudiantes de las últimas doce cohortes.

Resultados

EN CUANTO A LAS VÍAS DE INGRESO.

Durante los últimos 4 años académicos (2010-2011 al 2013-2014) se inscribieron en la Universidad Metropolitana 3.387 estudiantes de nuevo ingreso; el 79,98% de ellos (f=2709) lo hizo empleando exclusivamente la PDU como vía para acceder a la institución, mientras que el 10,22% (f=346) utilizó únicamente el CPES y el 9,80% (f=332) aplicó a ambas opciones.

La predominancia de la PDU como la vía de ingreso preferida por los estudiantes se repitió para las poblaciones que ingresaron en las doce cohortes analizadas, con porcentajes que sólo optaron por esta vía entre el 64% (período 1011-2) y el 94% (período 1213-2).

No hay una tendencia clara en cuanto a la preferencia por ingresar a través del CPES exclusivamente o combinando las dos vías, en algunos períodos la primera alternativa supera a la segunda y en otros ocurre lo contrario. El detalle de las vías de ingreso empleadas por cada cohorte puede verse en el gráfico 1.

En este orden de ideas, los datos recogidos revelan que más del 80% de estos 3.387 estudiantes aplicó para ingresar a la Unimet en una sola ocasión, pero un importante contingente lo hizo más de una vez, en muchos casos alternando entre una vía y otra, para finalmente ingresar con el mejor resultado obtenido. Esta es una estrategia que el sistema de ingreso facilita con el fin de que los aspirantes puedan acceder a la ruta formativa pertinente al grupo de evidencias más aventajado que aporten.

A manera de ejemplo destacamos que el 15,33% del total de nuevos ingresos que terminaron ubicados en la lista 1 aplicó a las vías de ingreso en dos o tres ocasiones; es posible especular que este grupo no logró acceder a la lista 1 en su primer intento, pero mostró aptitudes para hacerlo en el segundo o en el tercero. Lo que resulta más significativo es que al finalizar el año académico 2013-2014, el 89,76% de ellos se mantenían activos y el 85,54% se encontraban en condición regular, es decir, tenían Índice Académico Acumulado (IAA) de 12 puntos o más; parece razonable inferir que la insistencia de este grupo en mejorar sus resultados en el ingreso finalmente los ubicó en una ruta formativa adecuada a sus aptitudes. Como dato complementario destacamos que al momento de recoger los datos los estudiantes activos de este grupo habían cursado en promedio 7 períodos lectivos, es decir, los equivalentes a poco más de la mitad de una carrera.

También el 17,83% de los que ingresaron en la lista 2 aplicó a las vías de ingreso dos o tres veces, al igual que el 20,94% de la lista 3. En ambos casos más del 70% se mantenían activos y más del 65% eran estudiantes regulares al final del año 2013-2014.

Más del 20% de los aspirantes que fueron ubicados tanto en la lista 4 como en la lista 5 igualmente aplicó a las vías de ingreso en dos, tres y hasta cuatro ocasiones, llegando uno de ellos a aplicar cinco veces y otro siete. Los datos revelan que al cierre del año académico 2013-2014 el 73,21% de los que ingresaron en la lista 4 se mantenían activos y el 54,34% en condición regular. De los que quedaron ubicados en la lista 5, por otra parte, el 52,54% estaban activos y el 40,68% eran regulares para ese momento.

Estos resultados sugieren que la flexibilidad para que los aspirantes apliquen tantas veces como lo deseen a la combinación de vías de ingreso de su preferencia sirve a un número significativo de estudiantes potenciales, que les abre la oportunidad de aportar evidencias más precisas para el diagnóstico inicial y que la selección del mejor escenario para su ubicación efectivamente coloca a un porcentaje importante de ellos en la ruta formativa adecuada para su prosecución exitosa.

El gráfico 2 muestra la distribución de los aspirantes por listas según la vía de ingreso y nos permite analizar la coherencia entre la distribución que arroja la PDU y la que se obtiene del CPES. Es importante tener en cuenta que los datos que se representan en el gráfico corresponden a los aspirantes que sólo aplicaron a una de las dos vías (n=3055; 90,20%), ello con el propósito de evitar las distorsiones que podrían derivarse de intentar en ambas.

Se deriva del gráfico 2 que durante los últimos 4 años académicos (2010-11 a 2013-14) un porcentaje muy similar y cercano al 60% de los aspirantes que ingresaron aplicando exclusivamente a una de estas vías, quedaron ubicados en las listas 1, 2 o 3. Sin embargo, el porcentaje que conformó la lista 1 resultante de la PDU supera en 13 puntos a la misma lista del CPES y una diferencia inversa de 10 puntos afecta a los porcentajes de la lista 2. Esto último sugiere que en el CPES un mayor porcentaje de aspirantes evidenció dificultades sólo en el razonamiento cuantitativo.

Las listas 4 y 5, aunque porcentualmente similares al mirarlas como un todo, presentan diferencias al analizarlas por separado. En particular, la lista 5 del CPES supera en 4 puntos a la que arroja la PDU. Lo más significativo de este análisis quizás sea que en ambas vías de ingreso casi el 44% de los aspirantes evidenció dificultades tanto en las competencias matemáticas como en las verbales y cerca del 10% fue diagnosticado con carencias profundas en las dos áreas.

En este punto luce necesario analizar la relación entre la vía de ingreso y las condiciones académicas que presentan los estudiantes al finalizar el período en estudio. Es importante tener en cuenta, sin embargo, que la primera cohorte ha completado 4 años académicos desde su ingreso, mientras que la última sólo ha cursado un trimestre.

El gráfico 3 contrasta la permanencia de los estudiantes al cierre del año académico 2013-2014 según las vías de ingreso. De nuevo y por la misma razón anterior se representan en el gráfico sólo los aspirantes que aplicaron exclusivamente a una de las dos vías.

De acuerdo con los datos, los estudiantes que permanecían activos al cierre del año 2013-2014 y que habían ingresado a través del CPES sólo superan en 3 puntos porcentuales a los que ingresaron mediante la PDU. Considerando que en ambos casos más del 74% tenían esta condición, la diferencia no parece ser significativa.

El gráfico 4 muestra el desglose de los estudiantes activos según las vías y listas de ingreso. La permanencia de los estudiantes que ingresaron a través de la PDU o del CPES tiene un comportamiento similar en términos de su relación con la lista de ingreso, es decir, en ambos casos el porcentaje de estudiantes activos disminuye a medida que las dificultades evidenciadas en el ingreso aumentan; la única excepción es la lista 2 del CPES.

También destaca en la gráfica que los porcentajes de estudiantes activos que ingresaron a través del CPES superan en todas las listas a los de la PDU con excepción de la lista 5. Aunque las diferencias porcentuales puedan considerarse menores, no puede ignorarse que estos datos sugieren que, en términos de la permanencia en la Universidad, la experiencia de ingresar a través de 150 horas de dedicación presencial e intercambio con profesores y compañeros, realizando actividades que preparan a los participantes para los estudios universitarios y que además permiten identificar carencias y en muchos casos subsanarlas, arroja mejores resultados que la aplicación individual de una prueba en un momento específico. Esta afirmación parece ser particularmente cierta en el caso de los estudiantes con carencias en el razonamiento cuantitativo (lista 2), en el que la diferencia entre las dos vías es de 15 puntos porcentuales.

Los resultados más preocupantes corresponden a la lista 5 cuyos integrantes no sólo tienen los porcentajes más bajos de permanencia (53% para el CPES y 60% para la PDU), sino que es la única lista en la cual la prueba diagnóstica supera al curso de preparación.

Un dato complementario para profundizar en la relación que venimos analizando es el Índice Académico Acumulado (IAA) que la población en estudio tenía al finalizar el año 2013-2014. Desde la perspectiva que los incluye a todos, el volumen de estudiantes que se encontraban en condición regular (IAA = 12 puntos o más) al recoger los datos está en el orden del 66% y la diferencia entre la PDU y el CPES es menor a un punto porcentual. El mismo comportamiento se presenta entre las vías de ingreso del grupo con IAA entre 10 y 11,99 puntos, cuyo volumen está alrededor del 17%. En el caso de los estudiantes con IAA en el rango 0 a 9,99 puntos el 16,76% ingresó por el CPES, mientras que el 14,58% lo hizo por la PDU. En términos globales, la vía de ingreso no parece haber tenido impacto sobre el rendimiento académico promedio de la población.

El gráfico 5 representa sólo los datos de los estudiantes activos y la comparación entre las vías arroja resultados similares, aunque con una mejora significativa en los rendimientos.

Las mayores diferencias se verifican entre los estudiantes inactivos, como puede verse en el gráfico 6. El volumen de estos estudiantes que estaba en condición regular al momento de quedar inactivo y que ingresó aplicando a la PDU supera a los que entraron a través del CPES en 10 puntos porcentuales. La diferencia en el

mismo sentido para los estudiantes con IAA entre 10 y 11,99 es de 3 puntos porcentuales. Una relación inversa de 18 puntos porcentuales se presenta para el grupo con IAA entre 0 y 9,99. Estos datos sugieren que de los estudiantes que en algún punto desertaron de la Universidad, los que provienen del CPES tenían peores rendimientos que los ingresaron por la PDU.

A fin de precisar aun más esta relación, es conveniente mirar estos grupos discriminados por listas y vías de ingreso. El gráfico 7 muestra a los estudiantes activos y en ese grupo los datos confirman porcentajes superiores al 73% en condición regular para las listas 1, 2 y 3, con mejores resultados entre los que provienen del CPES. En las listas 4 y 5, por otra parte, los rendimientos son menos alentadores y la relación se invierte, mostrando mejores resultados los que ingresaron a través de la PDU. Cabe destacar que estos estudiantes habían cursado en promedio 7 períodos lectivos, es decir, los necesarios para ubicarse en poco más de la mitad de la carrera.

El gráfico 8 permite comparar los IAA de los inactivos y el análisis ratifica peores rendimientos en los estudiantes que entraron cursando el CPES, especialmente para las listas 4 y 5. Como dato adicional este grupo se separó de la Universidad habiendo cursado en promedio 3 períodos, lo que equivale a un año del plan de estudios.

Son muchas las especulaciones que pueden hacerse a partir exclusivamente de estos resultados. Una poco favorable podría apuntar a que el CPES, a pesar de ser una experiencia basada en la formación con evaluaciones progresivas en el tiempo, no le brindó a los estudiantes una ventaja frente a quienes sólo presentaron una prueba con sus conocimientos previos; sin embargo hay que tener en cuenta que una interpretación de esta naturaleza contradice los datos asociados al grupo de estudiantes activos, cuyo volumen es porcentualmente muy superior. También hay que considerar que posiblemente muchos de estos estudiantes no desertaron por razones vinculadas al rendimiento académico, como pareciera ser el caso de los inactivos en condición regular, en cuyo caso la vía de ingreso pierde impacto sobre la decisión de separarse de la Universidad.

Lo único cierto es que entre la población de nuevos ingresos de los últimos 4 años, alrededor del 25% de los estudiantes se separaron de la Universidad y, en promedio, lo hicieron tempranamente con respecto al plan de estudios. Se requiere más investigación para llegar a conclusiones precisas sobre este particular.

EN CUANTO A LA DISTRIBUCIÓN POR LISTAS.

Analizaremos ahora la distribución por listas que se hace al momento del ingreso y su relación con los resultados académicos posteriores. Es importante recordar que los datos que se analizan corresponden únicamente a los aspirantes que finalmente se inscribieron en la Universidad Metropolitana, no a todos los que aplicaron a las vías de ingreso en cada oportunidad.

El gráfico 9 muestra que la distribución por listas se comportó de manera similar en los años académicos en estudio; ello sugiere que las características de las cuatro poblaciones eran parecidas, en términos de su dominio de las competencias que se diagnostican en las vías de ingreso.

Sin embargo, el comportamiento al interior de cada lista tuvo variaciones en el tiempo, como puede verse en el gráfico 10. Las listas 1 y 4 han mostrado crecimiento entre el 2010-11 y el 2013-14, la lista 2 se ha mantenido casi estable y las listas 3 y 5 han disminuido sostenidamente, especialmente la última que se redujo paulatinamente a la mitad en el transcurso de los 4 años.

La permanencia, por otro lado, confirma una conclusión que ya habíamos expuesto al analizar los datos en función de las vías de ingreso: el porcentaje de estudiantes activos disminuye a medida que las dificultades evidenciadas en el ingreso aumentan. En este análisis se verifica que esto ocurrió para todas las cohortes anuales (Ver gráfico 11).

El gráfico 11 también refleja incrementos anuales, sostenidos en casi todos los casos, de los porcentajes de estudiantes activos para cada una de las listas. Pueden darse muchas interpretaciones a ese comportamiento, pero al hacerlo debe tenerse en cuenta que la primera cohorte tiene 4 años en la Universidad mientras que la última tiene, en el mejor de los casos, solo 1 año. Si hubiera un vínculo entre el rendimiento y la decisión de separarse de la Universidad – lo cual no se ha demostrado – deben considerarse las diferencias entre la cantidad de asignaturas cursadas por cada cohorte y su efecto sobre el rendimiento y la permanencia.

A fin de profundizar en los resultados académicos de esta población de estudiantes, a continuación analizaremos la relación entre su distribución en el ingreso y los rendimientos promedio representados por los Índices Académicos Acumulados (IAA) de cada lista al cierre del año 2013-2014. El gráfico 12 muestra que en todas las listas el mayor porcentaje de estudiantes se encuentra en condición regular (IAA igual o mayor a 12 puntos), excepto en la lista 5 donde predominan los IAA entre 0 y 9,99 puntos.

También se deriva del gráfico 12 que los rendimientos están sintonía con las características que determinaron la distribución de los estudiantes en las diferentes listas, es decir, los mejores resultados corresponden a la lista 1, seguidos por las listas 2 y 3 que tienen comportamientos similares, la lista 4 presenta una desmejora con respecto a las anteriores y los peores rendimientos se ven en la lista 5. Este resultado apoya las conclusiones del análisis con respecto a los estudiantes activos.

Estos datos sugieren que la distribución en listas es acertada, es decir, que el sistema de ingreso ubica adecuadamente a los aspirantes de acuerdo con sus competencias, pero también apuntan hacia la necesidad de revisar la respuesta que las asignaturas preparatorias dan a las carencias evidenciadas en el diagnóstico inicial.

Para complementar este aspecto, miraremos separadamente a los estudiantes activos y a los inactivos para el momento en que se recogieron los datos.

El gráfico 13 muestra los IAA sólo para los estudiantes activos y puede verse que los rendimientos mejoran con respecto a la población total, especialmente en las listas 4 y 5.

Llama también la atención, sin embargo, que los porcentajes de estudiantes regulares decrecen de acuerdo con las dificultades asociadas a cada lista, es decir, la lista 1 tiene los porcentajes más altos y ellos van descendiendo hasta la lista 5, que presenta los más bajos. Es razonable inferir que el tránsito por la Universidad ayudó, en buena medida, a que grupos importantes de estudiantes superaran sus carencias y prosiguieran con éxito, pero las debilidades académicas que se evidenciaron en el diagnóstico inicial continuaron acompañando a muchos de ellos y finalmente condujeron a rendimientos académicos pobres.

En el gráfico 14 se representa el IAA para los estudiantes inactivos únicamente y los resultados muestran índices de reprobación por encima del 40% para las listas 2, 4 y 5. En particular la última tiene 63,48% de estudiantes con IAA entre 0 y 9,99 puntos.

Nótese que también se verifican porcentajes significativos de estudiantes en condición regular en todas las listas, así como con IAA entre 10 y 11,99. Es razonable pensar que estos grupos desertaron por razones que no se relacionan con su rendimiento. Se deriva también de la gráfica que esta condición está vinculada a las carencias que los estudiantes evidenciaron en el ingreso, puesto que los porcentajes más pequeños corresponden a las listas 4 y 5. Otro detalle notable sobre este grupo es que, en promedio, no permanecieron en la Universidad más allá del quinto período lectivo; de acuerdo con lo cual abandonaron antes de cumplir la mitad del tiempo previsto para completar su carrera.

En términos generales, los datos sugieren que la distribución de la población objeto de este análisis fue adecuada, es decir, las vías de ingreso discriminaron bien a los estudiantes según sus competencias para abordar los estudios universitarios. Apuntan también a la existencia de un vínculo entre la distribución en listas y los resultados académicos que lograron, puesto que un buen porcentaje de quienes evidenciaron alguna carencia al ingresar, continuaron teniendo dificultades en su trayectoria que se tradujeron en bajo rendimiento.

EN CUANTO A LA PROSECUCIÓN.

Analizamos la prosecución de estos estudiantes a fin de comprender las trayectorias que han seguido e inferir si las necesidades académicas de cada uno de los grupos fueron atendidas a través de la ruta curricular en que fueron ubicados. Es importante recordar aquí que la primera cohorte en estudio ha completado 4 años académicos desde su ingreso, mientras que la última sólo ha cursado un período trimestral.

También debe destacarse que se utiliza un estimado para el dato que establece la cantidad de asignaturas del plan de estudios que los estudiantes deberían haber aprobado al cierre del año 2013-2014. Ello se debe fundamentalmente a que ese número depende de la carrera, del nivel de inglés en que fue ubicado cada estudiante y de otros elementos que pueden catalogarse como individuales; bajo estas condiciones sería imposible hacer cálculos estadísticos para describir a la población.

Comenzamos el análisis de la prosecución señalando que el 75% de los estudiantes que ingresaron durante los cuatro años que se analizan se mantenían activos al cierre del año 2013-2014 y 65% estaban en condición regular para ese momento.

Resalta un solo estudiante entre todas las cohortes que al momento de recoger los datos ya había cumplido todos los requisitos exigidos para graduarse. Cabe destacar aquí que los planes de estudio de todas las carreras de la Universidad Metropolitana están diseñados para completarse en 4 años, si se sigue la ruta formativa tal como está allí planteada; inscribir más asignaturas que las sugeridas para los períodos regulares o aprovechar los períodos intensivos para adelantar, puede traducirse en la culminación de la carrera aun en menos tiempo. Este particular estudiante ingresó en el primer período lectivo del año 2010-11 quedando ubicado en la lista 1 a través de la PDU; su trayectoria lo revela como alumno aventajado, puesto que finalizó su carrera en el tiempo establecido y con un IAA en el rango entre 16 y 20 puntos.

Más allá de ese caso particular, atípico entre la población, el gráfico 15 muestra la cantidad de asignaturas de carrera que los estudiantes de cada cohorte habían aprobado en promedio al cierre del año académico 2013-2014. Los porcentajes han sido calculados con respecto a un estimado del número de asignaturas que cada cohorte debería haber aprobado para ese momento según los planes de estudio.

Destaca en el gráfico que los estudiantes de la lista 1 tienen los mayores porcentajes de asignaturas aprobadas con respecto a las que deben tener, en todas las cohortes superan el 60% y en algunos casos llegan casi al 80%; estos resultados apuntan hacia un ritmo de avance razonable y en términos generales esperado. Sin embargo, también resalta la lista 5 pero por la razón contraria, el grupo perteneciente a esta lista que más ha avanzado en la carrera tenía aprobado el 35,5% de las asignaturas previstas para el momento de recoger los datos; no son números alentadores y en principio sugieren que el ritmo de avance de la lista 5 en los planes de estudio es considerablemente lento.

La lista 3 es la que en general sigue a la lista 1 en cuanto a los porcentajes de asignaturas aprobadas, mientras que las listas 2 y 4 muestran un comportamiento similar con porcentajes por debajo de las anteriores. Teniendo en cuenta que el análisis se basa en promedios podría especularse que las dificultades en el razonamiento cuantitativo tienen algún efecto sobre los ritmos de avance de estas listas en los planes de estudio, puesto que es la única característica académica que tienen en común estas listas de acuerdo con el diagnóstico de ingreso.

Otro dato que luce interesante analizar es el porcentaje de asignaturas preparatorias que, en promedio, habían aprobado estos estudiantes al momento de recoger los datos. Recordemos que la combinación de asignaturas preparatorias cuya aprobación es obligatoria varía de acuerdo con la lista de ingreso y que la lista 1 accede directamente al plan de estudios sin requisitos previos.

La gráfica 16 muestra que los porcentajes decaen a medida que las cohortes tienen menos tiempo en la Universidad. En términos generales las cohortes más antiguas tienen porcentajes más altos de asignaturas preparatorias aprobadas que las cohortes más recientes. Llama la atención que la lista 5 de la cohorte que ingresó en el período 1112-2 no ha aprobado ninguna de estas asignaturas a pesar de requerir 6 y haber transcurrido aproximadamente dos años y medio desde su ingreso a la Universidad.

Sin perder de vista que estos datos son promedios podría especularse que grupos de los estudiantes que evidencian dificultades en el ingreso aprueban las asignaturas preparatorias en el tiempo, mas no en sus primeros períodos académicos. En particular para las tres cohortes que ingresaron en el último año en estudio (2013-2014) la caída en el porcentaje es marcada y sostenida, con excepción de la lista 5 que repunta para el último período.

Los gráficos 17 al 20, por otra parte, muestran los porcentajes de estudiantes que han aprobado las asignaturas preparatorias que les corresponden, de acuerdo con los resultados del ingreso.

La lista 2 corresponde a quienes evidenciaron carencias en el razonamiento matemático básico y deben tomar una asignatura preparatoria en el área de matemática. El gráfico 17 representa los porcentajes que la aprobaron en cada cohorte.

La lista 3 corresponde a quienes evidenciaron carencias en la aptitud verbal y deben tomar una asignatura preparatoria en el área de lenguaje. El gráfico 18 representa los porcentajes que la aprobaron en cada cohorte.

La lista 4 corresponde a quienes evidenciaron carencias tanto en el razonamiento cuantitativo como en la aptitud verbal y deben tomar una asignatura preparatoria en cada área, además de una en instrumentación para el aprendizaje. El gráfico 19 representa los porcentajes que aprobaron estas asignaturas en cada cohorte.

La lista 5 corresponde a quienes evidenciaron carencias profundas en el razonamiento cuantitativo y en la aptitud verbal, deben por lo tanto tomar dos asignaturas preparatorias en cada área, además de dos en instrumentación para el aprendizaje. Las asignaturas de cada área son consecutivas y es requisito aprobar la primera para poder inscribir la segunda. El gráfico 20 representa los porcentajes que aprobaron las primeras asignaturas en cada cohorte.

Finalmente, el gráfico 21 representa los porcentajes que aprobaron las segundas asignaturas obligatorias para la lista 5 en cada cohorte.

En términos globales parece haber un vínculo entre la variedad y la profundidad de las carencias evidenciadas en el ingreso y el éxito académico posterior. Las listas 2 y 3 tienen mejores resultados generales que las otras dos listas, aunque con variaciones y en ambos casos una cohorte con resultados muy pobres comparativamente (1112-3 para la lista 2 y 1011-3 para la lista 3). Llama la atención que para el momento en que se recogieron los datos habían transcurrido dos años desde que ingresó la cohorte 1112-3 y tres años desde que lo hizo la 1011-3. Es un lapso significativo para que los porcentajes fueran mejores.

Sin embargo, hay que tener presente que porcentajes de aprobación bajos no pueden leerse como porcentajes altos de estudiantes reprobados, también es posible que decidan posponer su inscripción bien sea porque la asignatura en cuestión no sea determinante para cadenas importantes de asignaturas posteriores o por cualquier otra razón.

La lista 4 tiene incrementos en los porcentajes a lo largo del tiempo, de nuevo en términos generales, y se ven mejores porcentajes en la asignatura de instrumentación, seguida por la de lenguaje y en último lugar la de matemática.

La lista 5 tiene los porcentajes más bajos en los dos grupos consecutivos de asignaturas que deben tomar. También en esta lista el orden de los porcentajes en la mayoría de las cohortes es: asignatura de instrumentación, asignatura de lenguaje y asignatura de matemática.

En cuanto a los rendimientos académicos, el gráfico 22 representa los porcentajes de estudiantes que estaban en condición regular al cierre del período en estudio (2013-2014). En ella puede verse que los estudiantes de la lista 1 tienen los porcentajes más altos en general, con marcada diferencia con las otras listas en muchas de las cohortes.

El resto de las listas tienen comportamientos desiguales, pero un elemento común a la mayoría de las cohortes es que los porcentajes de la lista 5 son los más bajos, alcanzando el 12% en dos casos. No se vislumbra una tendencia clara en cuanto a este dato.

Finalmente, el gráfico 23 muestra los promedios de los últimos IAA de cada lista, por cohorte. Nuevamente destacan los resultados de la lista 1, que supera la mínima nota que determina la condición regular (12 puntos) cuando menos en 1,60 puntos. En las listas 2 a la 4 la situación es menos alentadora, en todas hay al menos una cohorte cuyo promedio está por debajo del mínimo y en el caso de la lista 5 hay 8 cohortes con promedios por debajo de 12 puntos.

De nuevo, como en los apartes anteriores, los datos sugieren que las carencias profundas evidenciadas en el ingreso por los estudiantes de la lista 5, los acompañan en su tránsito por el plan de estudio y obstaculizan su prosecución. Aunque el análisis se basa en promedios, no se puede ignorar la repetida aparición de indicios sobre este particular desde todas las perspectivas.

DISCUSIÓN.

EN CUANTO A LAS VÍAS DE INGRESO.

- El análisis confirmó que las dos vías de ingreso basadas en el diagnóstico, una dirigida exclusivamente a valorar los conocimientos previos y otra diseñada con enfoque formativo, fueron aprovechadas por importantes grupos de estudiantes pertenecientes a todas las cohortes.
- La PDU es la vía favorita de ingreso y no se identificó tendencia clara en cuanto a la preferencia por ingresar a través del CPES exclusivamente o combinando las dos vías.
- La evidencia lleva a pensar que la característica del sistema de ingreso de la Universidad Metropolitana que permite aplicar a sus vías en más de una ocasión se traduce para muchos aspirantes en la oportunidad de aportar elementos en su desempeño que precisen mejor su ubicación.
- Los resultados sugieren que las dos vías de ingreso son congruentes al discriminar entre los estudiantes que pueden iniciar su recorrido por el plan de estudios y los que requieren atención previa para procurar su éxito en la prosecución, pero tienen diferencias al precisar el tipo de carencia o su profundidad.

Más específicamente, si se unen las listas 1, 2 y 3 por un lado y las listas 4 y 5 por otro, la distribución de los aspirantes en estos dos grandes grupos fue coherente entre la PDU y el CPES. A lo interno de cada bloque, sin embargo, hubo diferencias en la magnitud porcentual de las listas.

Esta forma de agrupación tiene sentido en tanto la estructura del sistema de ingreso asume que los estudiantes que conforman las listas 1, 2 y 3 tienen características comunes que los hacen aptos para iniciar sus carreras, aunque con preparación previa en matemática para la lista 2 y en lenguaje para la lista 3 por presentar carencias en los conocimientos de cada una de las áreas y/o en las habilidades para aplicarlos. En el caso de la población que integra las listas 4 y 5, se entiende que tienen en común dificultades que van más allá de la falta de dominio de los saberes disciplinares por lo cual, además de la preparación en el razonamiento cuantitativo y en la aptitud verbal, se les brinda apoyo en cuanto a las destrezas instrumentales que se consideran necesarias para aprender.

- No se encontró evidencia concreta de que la vía de ingreso tuviera impacto sobre la prosecución posterior. Por un lado, la vía de ingreso no parece ser un elemento diferenciador para la permanencia de los estudiantes en la Universidad, aunque en este sentido los datos sugieren que la experiencia de ingresar a través de 150 horas de dedicación presencial e intercambio con profesores y compañeros, realizando actividades que preparan a los participantes para los estudios universitarios y que además permiten identificar carencias y en muchos casos subsanarlas, arroja mejores resultados que la aplicación individual de una prueba en un momento específico. Por otro lado, tampoco hay evidencia para afirmar que el mecanismo de ingreso tenga algún impacto sobre el rendimiento promedio posterior, aunque sí se detectaron peores resultados académicos entre los estudiantes inactivos que provenían del CPES.

EN CUANTO A LA DISTRIBUCIÓN POR LISTAS.

- Mirando la ubicación en listas con independencia de la vía de ingreso, se encontró que la distribución se comportó de manera similar en los cuatro años analizados, lo que sugiere que las características de las cuatro poblaciones eran parecidas, en términos de su dominio de las competencias que se diagnostican para ingresar. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes ubicados en cada lista varió en el tiempo evidenciando un descenso muy importante en el tamaño de la lista 5 y crecimientos de las listas 1 y 4.

- Los datos sugieren que la distribución en listas es acertada, es decir, que el sistema de ingreso ubica adecuadamente a los aspirantes de acuerdo con sus competencias, pero también apuntan hacia la necesidad de revisar la respuesta que las asignaturas preparatorias dan a las carencias evidenciadas en el diagnóstico inicial. Esta conclusión se deriva de que, por un lado, la permanencia en la Universidad parece tener un vínculo con la lista de ingreso, puesto que los porcentajes de estudiantes activos disminuyen a medida que aumentan las dificultades evidenciadas en el diagnóstico inicial. Por otro lado, también parece haber relación entre las listas de ingreso y el rendimiento académico en la prosecución, basándose en que los mejores resultados corresponden a la lista 1, seguidos por las listas 2 y 3 que tienen comportamientos similares, la lista 4 que presenta una desmejora con respecto a las anteriores y los peores rendimientos que se ven en la lista 5.

EN CUANTO A LA PROSECUCIÓN.

- Los ritmos de avance en el plan de estudios están de alguna manera vinculados a la lista de ingreso, especialmente al considerar los datos asociados a los extremos. Se encontró que los estudiantes de la lista 1 muestran progresos razonables, que están en sintonía con lo esperado en cuanto a la aprobación paulatina de las asignaturas. La lista 5, por otra parte, muestra números poco alentadores que sugieren lentitud en el avance.

En este orden de ideas, los datos apuntan a que grupos de los estudiantes que evidencian dificultades en el ingreso aprueban las asignaturas preparatorias en el tiempo, mas no en sus primeros períodos académicos.

Otro elemento que propicia esta conclusión es que, en general, las listas 2 y 3 tienen mayores porcentajes de sus requisitos de ingreso aprobados que las listas 4 y 5, aunque con variaciones según la cohorte. Sin embargo, hay que tener presente que bajos porcentajes de aprobación no pueden leerse como porcentajes altos de estudiantes reprobados, también es posible que decidan posponer su inscripción bien sea porque la asignatura en cuestión no sea determinante para cadenas importantes de asignaturas posteriores o por cualquier otra razón.

- Parece haber un vínculo entre la variedad y la profundidad de las carencias evidenciadas en el ingreso y el éxito académico posterior. Un dato revelador en este sentido es que, en general, la lista 1 tienen los porcentajes más altos de estudiantes en condición regular, con marcada diferencia con las otras listas en muchas de las cohortes. En el extremo contrario, la lista 5 tiene los porcentajes más bajos en la mayoría de las cohortes. Sin embargo, no se vislumbra una tendencia clara.

En cuanto a los promedios de los últimos IAA de cada lista, por cohorte, nuevamente destacan los resultados de la lista 1, que supera la mínima nota que determina la condición regular (12 puntos) cuando menos en 1,60

puntos. En las listas 2 a la 4 la situación es menos alentadora, en todas hay al menos una cohorte cuyo promedio está por debajo del mínimo y en el caso de la lista 5 hay 8 cohortes con promedios por debajo de 12 puntos

CONCLUSIONES

El análisis de las características y estructura del sistema de ingreso de la Universidad Metropolitana, desde la perspectiva de los resultados académicos posteriores, nos ha permitido vislumbrar fortalezas que confirman las cualidades de este esquema distributivo sobre la alternativa de sistemas selectivos. Sin embargo, también ha revelado oportunidades de mejora que es necesario atender.

Sin ahondar mucho en datos concretos, resulta evidente que facilitar el acceso a los estudios universitarios a grupos de aspirantes que no serían aceptados bajo un sistema selectivo es una ventaja importante del esquema que se aplica en la Unimet. En términos de inclusión, la institución abre sus puertas a todos los que tengan el deseo y la disposición de incorporarse. Pero el acceso en sí mismo quizás no es lo más importante, lo esencial es ofrecer respuestas formativas que propicien la prosecución exitosa y procuren el desarrollo de las competencias necesarias para ser profesionales de excelencia.

Determinar si las carencias se atienden adecuadamente requiere investigación formal y el trabajo que aquí hemos descrito arroja resultados alentadores. Los datos vinculados a cuatro años académicos, que se traducen en 12 cohortes de nuevos ingresos, revelaron que grupos importantes de las poblaciones que evidenciaron dificultades en el diagnóstico inicial, no sólo ingresaron a la Universidad sino que prosiguen sus estudios en condición de estudiantes regulares lo cual, en nuestro contexto, requiere rendimientos superiores a la nota mínima aprobatoria. Es razonable inferir que el tránsito por la Universidad ayudó, en buena medida, a que superaran sus carencias y prosiguieran con éxito.

Sin embargo, también hay muchos estudiantes que no logran mantener la continuidad y, aun cuando no se estableció un vínculo causal entre el sistema de ingreso y la permanencia en la Universidad, los datos confirmaron que los porcentajes de estudiantes activos disminuyen a medida que las dificultades evidenciadas en el ingreso aumentan, es decir, los estudiantes de la lista 1 permanecen activos en mayores porcentajes que los de las listas 2 o 3, que a su vez superan a los de la lista 4 y así sucesivamente. No es posible concluir con respecto a las razones que motivan a los estudiantes para abandonar la Universidad, pero puede especularse que las carencias detectadas al inicio los acompañan a lo largo de su tránsito por el plan de estudios.

Entre la población de nuevos ingresos de los últimos 4 años, alrededor del 25% de los estudiantes se separaron de la Universidad y, en promedio, lo hicieron tempranamente con respecto al plan de estudios. Se requiere más investigación para llegar a conclusiones precisas sobre este particular puesto que las causas para desertar de los estudios en la Unimet pueden ser muchas y variadas, pero podría especularse que al menos un grupo de los estudiantes que conforman las listas 2, 3, 4 y especialmente la 5 decidieron abandonarlos por la imposibilidad de superar las dificultades que evidenciaron en el ingreso. Luce necesario revisar la respuesta que se está dando a los distintos grupos para identificar los elementos mejorables.

Los resultados académicos de la población en estudio ciertamente no son ideales y sugieren la necesidad de considerar acciones para atender con mayor precisión las deficiencias que se diagnostican al inicio y propiciar mejores rendimientos en la prosecución, pero también es alentador que casi el 70% de los estudiantes activos de la lista 4 y casi el 50% de los estudiantes activos de la lista 5 se mantienen en condición regular una vez que inician sus estudios. Estos resultados toman especial relevancia si se considera que estos aspirantes no hubieran sido admitidos en la Unimet bajo un sistema de ingreso selectivo.

En particular, los datos sugieren que las carencias profundas evidenciadas en el ingreso por los estudiantes de la lista 5 los acompañan en su tránsito por el plan de estudio, obstaculizan su prosecución y finalmente conducen a rendimientos académicos pobres. Aunque el análisis se basa en promedios, no se puede ignorar la repetida aparición de indicios sobre este particular desde todas las perspectivas.

Referencias bibliográficas

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

LÓPEZ-JURADO, M. (2003): “Retos educativos para una globalización con rostro humano”. *La educación ante el desafío de la globalización*. Madrid. Actas y Congresos, Ediciones UNED.

Textos narrativos y relatos a través de la herramienta eBook Caso Institución Normal Superior Marquetalia Caldas (pp.634-638)

Jhon Albeiro Alzate Montoya, jhonbso@hotmail.com
Yeraldín García Marín, jcoyeraldin@hotmail.com
Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia

Resumen

En el presente informe, se estructuró el diseño y la utilización del eBook como estrategia pedagógica de manera adecuada, y se fortaleció la escritura de textos narrativos y relatos en forma creativa e innovadora, desde la asignatura de lengua castellana, en el grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Normal Superior de Marquetalia Caldas y, en esta medida, se familiarizaron con las nuevas TIC, transformándolos en alumnos competentes avanzando hacia procesos de innovación digital. Mediante un enfoque cualitativo y a través de la metodología Investigación-acción Participativa, se llevó en forma objetiva el diagnóstico del estado actual de la escritura narrativa, por cuanto la construcción textual anteriormente fue encaminada hacia procesos que conllevaron a un acto repetitivo y no creativo. De ahí que los estudiantes mostraron desánimo para redactar y comunicar sentimientos y pensamientos. Luego, se plantearon actividades de práctica que permitieron dar solución a dicha problemática. Los resultados obtenidos dieron paso a lo que se concibió como su primer libro electrónico. Se concluyó que para una adecuada enseñanza de las competencias lecto – escriturales, es necesario que el docente innove venciendo la resistencia al cambio mediante la apropiación de las nuevas tecnologías, llevándolas de manera adecuada al aula, rescatando la creatividad e innovación natas de sus estudiantes.

Palabras clave: eBook, TIC, creatividad, innovación, escritura, aprendizaje.

Introducción

“Se escribe cuando alguien -por lo general- lo solicita. El destinatario final es el maestro –porque es el único que lee el escrito” (Vargas, 2004, p.18). En el grado quinto de la Institución Educativa Normal Superior de Marquetalia Caldas Colombia, es notorio el tedio para escribir, ya que son escasos los medios didácticos que inciten a plasmar vivencias y realidades, tampoco se estimulan los pequeños escritores auténticos, y más aún, el acto de escribir partiendo del error se desconoce. Por consiguiente, potenciar la escritura de cuentos y relatos a través de la herramienta eBook es una buena medida para familiarizarlos con las nuevas TIC, transformándolos en escritores competentes. Este Proyecto es viable porque resuelve una necesidad educativa social, mejora procesos de

aprendizaje en lengua castellana, se utiliza el eBook poniendo en juego creatividad, ingenio e innovación. De igual forma se encuentra inmerso al Proyecto CIER Occidente de la Fundación Universitaria Católica del Norte, el cual busca diseñar una ruta de apropiación e incorporación del uso de las TIC en el PEI.

Metodología

Enfoque: Investigación – Acción Participativa.

IAP, como su nombre lo enuncia, integra investigación y acción transformadora de la realidad de las condiciones histórico-sociales, de las cuales la gente de las comunidades conocen sus causas, sus relaciones estructurales, así sea a través de conocimiento común de la práctica. (Restrepo, p.122)

Por esta razón, nosotros, los investigadores, somos facilitadores y participantes que vemos la realidad de forma objetiva. De igual manera, nos permite ser acompañantes en el proceso de aplicación de la propuesta. La Metodología empleada tiene cuatro etapas.

Etapa 1 “Preparación”. Revisión bibliográfica: exploración del contexto mediante la observación directa de la Institución Educativa Normal Superior de Marquetalia Caldas; diálogo con las directivas y profesores, contemplar los recursos didácticos, físicos y tecnológicos que tiene.

Muestra. Convocatoria al Grado Quinto de Básica primaria, conformado por 28 estudiantes entre 9 y 12 años de edad. Razones: Dificultades económicas y afectivas familiares, debilidades en prácticas escriturales, escaso conocimiento del uso de dispositivos tecnológicos, fortalezas en trabajo en grupo, responsabilidad en actividades dirigidas, muestran estar interesados en mejorar y avanzar con éxito al ciclo de básica secundaria.

Etapa 2 “Diagnóstico”: Evaluación inicial sobre el acto de escribir y el conocimiento en TIC, análisis cualitativo y cuantitativo de la misma, entrevista casual con la maestra de grupo, video motivacional para sensibilizar al grupo en la construcción del eBook.

Etapa 3 “Intervención pedagógica”: Taller de sensibilización sobre el dispositivo eBook acerca de sus servicios escriturales, actitudinales y ambientales que presta. Talleres de enseñanza – aprendizaje enrutados a diseñar el eBook, valorándolos mediante la confrontación individual, en equipo y la autocorrección, persiguiendo ser evaluados en formas creativa y humana para aprender del error y eliminar barreras impuestas en la escritura. Lectura y apreciación del eBook empleando tabletas digitales, pc e internet.

Etapa 4 “Evaluación”: Esbozada en los componentes tecnológico, didáctico y social, articulando éstos con las competencias ciudadanas, comunicativa, lecto-escriturales y en TIC y desglosada en tres momentos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, infiriendo conceptualizaciones efectivas y manifestando escases de recursos tecnológicos en la institución.

Resultados

El impacto esperado se refleja en los siguientes logros.

- Manejo de la herramienta eBook, convirtiéndola en una estrategia valiosa en la construcción de cuentos y relatos, siendo creativos en su manera de escribir, ilustrar sus narraciones, explorar su entorno e imaginarse sucesos.
- Al integrar en las actividades de enseñanza competencias ciudadanas como: respeto por la ideas de los compañeros, ceder el turno para hablar; se consigue un buen trabajo cooperativo, relaciones horizontales maestro – alumno, empatía en el grupo, dando lugar a un buen aprendizaje.
- La divulgación digital del eBook despierta motivación y satisfacción al ver sus productos leídos y apreciados por toda la institución educativa y sus padres.
- Se aporta valor agregado al campo de la didáctica, al promocionar las bondades que tiene un libro electrónico en el aula de clase para desarrollar habilidades y destrezas en lengua castellana.
- La importancia pedagógica del eBook genera consecuencias efectivas, siendo posible incluir la propuesta al PEI de la Institución Educativa Normal Superior de Marquetalia Caldas y de las escuelas innovadoras del Proyecto CIER Occidente de la Fundación Universitaria Católica del Norte, ya que los estudiantes se quejan de que su clase de Informática no la están asumiendo como formación en TIC.

Discusión

La apropiación de un dispositivo tecnológico como el libro electrónico que exige la alfabetización de sus conocimientos esenciales, conocer sus beneficios, ser aceptado por un grupo, aplicación y adaptación, despeja ámbitos de aprendizaje para traspasar las barreras del cuaderno de clase y poder escribir y comunicar narraciones ingeniosas y divertidas. Esta propuesta puede ser estudiada para llevarla a la transversalidad con las demás disciplinas del saber, ya que su utilidad posibilita solucionar problemas matemáticos, interactuar con contenidos de ciencias naturales, sociales, historia y artes, pues no es lo mismo leer una cartilla, carteles o recortes, a introducir a los

estudiantes a la magia del eBook, que en cuestión de segundos, los lleva a sitios lejanos mediante Widgets (pequeña aplicación dentro del eBook, en donde se pueden desarrollar actividades de aprendizaje basadas en el texto, entre muchas más alternativas).

Conclusión

Incluir el eBook como recurso didáctico en el área de lengua castellana trae consigo varias ventajas: Se activa la creatividad, originalidad y espontaneidad natas, despertando en los niños la pasión por escribir. Es un medio incitante para introducirlos a conocer y aprender nuevas tecnologías y manejarlas de tal forma que favorezcan su comunicación oral y escrita, enriquecimiento del léxico, ser competentes en lectura y creación de cuentos y relatos y poner a prueba sus competencias ciudadanas. Además, permite trabajarlo en el aula de clase para que todo el grupo, mediante trabajo colaborativo y cooperativo, proceda a su elaboración y orientados por su docente reproduzcan en forma digital sus escritos acompañados de dibujos, fotografías, imágenes en movimiento, videos, juegos interactivos y el audio de los cuentos con sus propias voces. También hay que resaltar los beneficios que tiene con el medio ambiente: economía de papel y manejo moderado de la voz controlando altos tonos. El desarrollo de la clase gira en torno a la amistad, al respeto, a la empatía y a la ayuda mutua, siendo el maestro un guía y precursor del conocimiento. Por último, en la lectura del producto final realizado por compañeros, amigos y adultos, a través de tabletas digitales, computadores y Smartphones, los autores sienten gran satisfacción de que sus trabajos son comunicados y apreciados por otros, mediante la divulgación digital.

Referencias bibliográficas

Briceño Marcano, M., Romero Tena, R. (2001). Evaluación de un libro electrónico multimedia para e aprendizaje de la lectura y escritura en niños (6 – 7 años). *Pixel-Bit*, (39), 197-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685015>

Briceño, M. (2009). Andrés quiere una mascota: libro electrónico multimedia para el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3623687>

Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en Educación*. Recuperado de <http://cit.uao.edu.co/docente/sites/default/files/repositorio/Bernardo%20Restrepo%20-%20Investigaci%C3%B3n-en-educaci%C3%B3n.pdf>

Vargas Camargo, N. (2004). *Guía para docentes 5. Palabras de colores 5 Castellano y literatura*. Bogotá, D. C., Colombia: Norma S. A.

Usos del tiempo libre de la adolescencia escolarizada en España: retos de la Pedagogía del Ocio (pp.640-650)

Laura Varela Crespo, Rita Gradaille Pernas y Yésica Teijeiro Bó
Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental
Universidad de Santiago de Compostela, España
laura.varela@usc.es; rita.gradaille@usc.es; yesica.teijeiro@usc.es

Resumen

En este artículo se analizan parte de los resultados de un proyecto⁵¹ que toma como referencia los tiempos educativos y tiempos de ocio en la vida cotidiana de la población adolescente española. El estudio ha sido llevado a cabo por el Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*) de la Universidad de Santiago de Compostela. Se optó por un planteamiento metodológico mixto, combinando estrategias cuantitativas y cualitativas. Entre las primeras, se diseñaron y aplicaron cuestionarios específicos para alumnado, profesorado, equipos directivos y familias. Entre las estrategias cualitativas, se desarrollaron grupos de discusión con distintos sectores de la comunidad educativa. En concreto, en el artículo se analizan parte de los resultados del cuestionario elaborado y aplicado *ad hoc* al alumnado adolescente de Educación Secundaria Obligatoria (3306 chicos y chicas de entre 12 y 16 años) de las diecisiete Comunidades Autónomas que conforman el territorio español. Los resultados que se presentan inciden en el tipo de actividades que los adolescentes realizan en su tiempo libre, indagando en sus expectativas y deseos en torno a la vivencia de la experiencia de ocio. En esta línea, se acredita el carácter transformador de la investigación en este campo, atisbando algunos de los desafíos que la Pedagogía del Ocio ha de asumir para que la población adolescente desarrolle la creatividad, el disfrute, el placer, etc. Necesarios para una vivencia plena y satisfactoria de su derecho al ocio.

Palabras clave: adolescencia, tiempos de ocio, educación secundaria, pedagogía del ocio.

Introducción

A día de hoy, de entre las múltiples temporalidades en las que se desarrolla la vida cotidiana de los adolescentes, el tiempo libre continúa siendo objeto de atención de los investigadores, familias, educadores, etc., principalmente bajo el propósito de que los

51

Estudio realizado en el marco del proyecto “Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de educación secundaria obligatoria” (PSI2008-04368/PSIC) que tiene su continuidad en el proyecto “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales” (PN005). Plan Nacional de I+D+i (2012-2015), del que es investigador principal el Dr. José Antonio Caride Gómez.

chicos y chicas aprovechen las oportunidades que les ofrece y eviten los peligros y efectos negativos que puede conllevar (Trilla, 1999). Cabe recordar que el tiempo libre es una realidad antinómica, dado que puede ser ocupado tanto en actividades que llenan de sentido y satisfacción nuestra vida como en otras que implican graves consecuencias para nuestra salud y desarrollo.

No obstante, si para alguien tiene pertinencia este tiempo, por lo que significa de poder romper con las obligaciones y vivir experiencias desconocidas, es para los adolescentes y jóvenes. Siguiendo a Muñoz y Olmos (2010), las nuevas oportunidades de diversión y entretenimiento de la sociedad de la información y la comunicación abren nuevos cauces al desarrollo personal de los y las adolescentes que, de ser explícitos y analizados, contribuyen a la mejora de su calidad de vida y de los procesos de desarrollo comunitario; de ahí la relevancia de los estudios en Pedagogía del Ocio en nuestros días.

En este trabajo, nos centramos en los usos del tiempo libre que realiza el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es decir, los chicos y chicas de entre 12 y 16 años que estudian en el sistema educativo español en esta etapa educativa. Según la normativa vigente⁵², al fin de la misma, las alumnas y alumnos que hayan alcanzado los objetivos y competencias básicas tras superar la evaluación final correspondiente, obtendrán el Título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria. Esta educación se imparte en centros de educación secundaria de titularidad pública (Institutos de Educación Secundaria) o privada, que además de estas enseñanzas, pueden ofrecer las de Bachillerato y Formación Profesional de tipo postobligatorio.

Bajo estas coordenadas, asumir la tarea ya anunciada por Dumazedier (1964) de hacer del ocio un tiempo educativo, más allá del descanso o la recuperación de fuerzas para el trabajo, es uno de los logros de la Pedagogía del Ocio cuya presencia se desarrolla en temáticas diversas como: “la educación permanente, la animación sociocultural, la función cultural y educativa de la ciudad, la planificación y control de los espacios de ocio, en tanto

52

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

que elementos de solaz, de fiesta y de formación y, en definitiva, se prolonga hacia la participación de los poderes públicos en la determinación de políticas completas y coherentes de ocio” (Puig y Trilla, 1996: 43). Sin embargo, esta visión del ocio orientada a la búsqueda de la creatividad, la autorrealización o la cooperación con los demás, no siempre se refleja en la vida cotidiana del colectivo de adolescentes y jóvenes.

La hipótesis que formulamos es la siguiente: si el tiempo de ocio es un elemento fundamental en los procesos de construcción de la identidad y la mejora de la calidad de vida de los adolescentes, cabe la posibilidad de que las actividades que los chicos y chicas estén desarrollando en sus tiempos libres no se encuentren orientadas a la dimensión educativa anteriormente mencionada y se posicionen más hacia una direccionalidad negativa, desvinculada de la experiencia de ocio propiamente dicha. En este sentido, la educación en y para el ocio resulta clave.

Metodología

En este artículo se analizan parte de los resultados del proyecto anteriormente mencionado (véase nota 1), que toma como referencia los tiempos educativos y tiempos de ocio en la vida cotidiana de la población adolescente española.

Siguiendo un proceso aleatorio, se obtuvieron muestras representativas a nivel estatal proporcionales por cada Comunidad Autónoma, atendiendo para el alumnado (nivel de confianza 95% y nivel de error $\pm 3\%$) a los estratos: Comunidad Autónoma, curso, sexo, titularidad del centro y ubicación geográfica (rural-urbano). Se requería una muestra mínima de 1110 alumnas y alumnos, obteniéndose finalmente 3306.

Se optó por un planteamiento metodológico mixto, combinando estrategias cuantitativas y cualitativas. Entre las primeras, se diseñaron y aplicaron cuestionarios específicos para alumnado, profesorado, equipos directivos y familias. Entre las estrategias cualitativas, se desarrollaron grupos de discusión con distintos sectores de la comunidad educativa. En concreto, en este artículo se analizan parte de los resultados del cuestionario elaborado y aplicado *ad hoc* al alumnado adolescente de Educación Secundaria Obligatoria (3306 chicos y chicas de entre 12 y 16 años) de las diecisiete Comunidades Autónomas que conforman el territorio español.

Resultados

La actividad predominante en el uso del tiempo libre que realizan los adolescentes en días lectivos es la de *'compartir momentos familiares'*, a la que dedican más de tres horas diarias, según un 30% de los alumnos y alumnas que dieron respuesta al cuestionario. Situación que concuerda con el tiempo que destinan a *'ayudar en las tareas domésticas'* ocupando, con distintos niveles de intensidad, entre 15 y 60 minutos de sus actividades diarias.

En relación al tiempo que dedica el alumnado de ESO a realizar diversas actividades en días lectivos (ver tabla 1), la presencia de las tareas escolares en el tiempo libre tiene una gran incidencia durante la semana, siendo *'estudiar y hacer los deberes'* el quehacer al que destinan más tiempo (un 46,5% indica que invierten de una a tres horas diarias). En la misma línea, cuando se les interroga de forma abierta acerca de cuál es la actividad más importante de todas las que realizan, la respuesta más repetida es la referida a estudiar y realizar tareas académicas.

Tabla 1 Tiempo que dedica el alumnado de ESO a realizar diversas actividades en días lectivos

Actividades/Tiempo dedicado	Ns-Nc (%)	Nada-15 minutos (%)	De 15 a 60 minutos (%)	De 1 a 3 horas (%)	Más de 3 horas (%)
Jugar con videoconsolas u ordenador	0,7	41,2	23	18,7	6,4
Escuchar música	1,2	37,1	38,4	15,7	7,6
Escuchar la radio	1,6	77,7	13,9	4,8	1,9
Navegar por internet	2,0	27,1	38,9	24,1	7,8
Chatear/Redes sociales	1,2	31,7	33,6	24,7	8,8
Leer	1,2	51,7	36,5	9,0	1,7
Estudiar/Hacer los deberes	1,5	7,5	36,0	46,5	8,6
Ayudar en tareas domésticas	1,8	36,7	49,8	10,1	1,7
Estar con la familia	1,9	11,4	30,0	26,5	30,0
Usar el móvil	2,2	58,1	25,2	7,4	7,0
Estar sin hacer nada	1,9	69,7	19,1	6,1	3,2
Ver televisión	0,9	13,2	45,1	32,9	8,1

(Estimación a partir de los ítems que obtienen mayores porcentajes de respuestas en el alumnado, N= 3306).

Fuente: Caride (Dir.) y otros (2011). Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): cuestionario aplicado al alumnado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2008-04305PSIC.

No obstante, si tenemos en cuenta que un 24,1% del alumnado encuestado afirma dedicar de una a tres horas a *'navegar por Internet'* y un 24,7% a *'chatear y utilizar redes sociales'*, cabe subrayar la notable presencia del ocio digital en la vida cotidiana de los chicos y chicas de esta etapa educativa. A ello le sigue el tiempo que dedican a ver la televisión (32,9 %) y a estar con la familia (26,5%).

Respecto a las actividades en las que emplean nada o poco tiempo (hasta 15 minutos), se ha de mencionar el escaso hábito que la población de esta franja de edad tiene de *'escuchar la radio'* (77,7%) o de *'estar sin hacer nada'* (69,7%), lo que se relaciona, respectivamente, con el gran protagonismo de la imagen frente a otras formas de comunicación y la continua acumulación de tareas por la que se caracterizan los ritmos de vida contemporáneos. En esta franja de edad -de 12 a 16 años- el *'uso del móvil'* no es tan acusado como cabría

esperar en la juventud, puesto que en días de semana más de la mitad de los encuestados (un 58,1%) indican que su uso no supera los 15 minutos al día. Asimismo, un 41,2% apenas *‘juega con videoconsolas’* durante los días lectivos, lo que puede explicarse por la existencia de pautas familiares que limitan este tipo de actividades y por la falta de tiempo ante las múltiples responsabilidades académicas y ocupaciones de diverso tipo a las que tienen que dar respuesta durante la semana.

En la misma línea, tampoco la *lectura* se presenta como una actividad muy practicada por la población adolescente (un 51,5% dedican nada o hasta 15 minutos a leer en días lectivos) o si lo hacen, está más vinculada al cumplimiento de tareas académicas -en las que emplean mucho más tiempo- que al gusto o placer que genera la lectura en sí misma.

Respecto a las actividades que realizan en fin de semana (tabla 2), los datos que se desprenden del cuestionario reflejan la escasa participación de los chicos y chicas en *‘asociaciones y voluntariado’*, pues un 95,1% afirman no llevar a cabo actividades de este carácter. En todo caso, el hecho de *‘estar con amigos/as’* asume un papel protagonista, dado que los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo de los sábados y domingos (39,4%) con su grupo de iguales, reuniéndose en espacios abiertos como la calle o el parque (29,5%) donde realizan actividades lúdicas (15,8%).

Tabla 2

Tiempo que dedica el alumnado de ESO a realizar distintas actividades en fines de semana

Realización en el fin de semana	Ningún día (%)	Sábado (%)	Domingo (%)	Sábado y Domingo (%)
Actividades				
Participar en asociaciones, voluntariado, etc.	95,1	3,0	0,8	1,1
Estar con amigos/os	31,6	27,6	1,4	39,4
Jugar en la calle, en el parque, etc.	72,6	9,2	2,5	15,8
Estar en la calle, en el parque, etc.	50,0	17,9	2,5	29,5
Ir de tiendas o de compras	70,3	23,0	1,5	5,3
Salir por la noche	57,0	31,8	0,5	10,7
Ir al botellón	78,6	17,8	0,4	3,2
Practicar deporte	66,0	16,0	2,8	15,3
Practicar algún hobby	66,2	10,5	3,9	19,4

(Estimación a partir de los ítems que obtienen mayores porcentajes de respuestas en el alumnado, N= 3306).

Fuente: Caride (Dir.) y otros (2011). Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): cuestionario aplicado al alumnado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2008-04305PSIC.

Si consideramos exclusivamente en qué emplean el tiempo durante los sábados, destacan dos actividades: *'salir por la noche'* (31,8%) e *'ir de compras'* (23,0%). Es en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria cuando comienzan las primeras salidas nocturnas de los chicos y chicas, ocupando un papel central en sus fines de semana. También, es el sábado cuando van *'al botellón'* -reunirse con amigos para consumir en grupo bebidas alcohólicas de alta graduación- (17,8%), pese a que cabría esperar resultados de respuesta más elevados. El uso del tiempo libre en actividades vinculadas al consumo, como *'ir de tiendas'*, tiene una notable presencia en contraposición a otras prácticas de ocio serio a las que se le atribuyen mayores beneficios para el desarrollo personal y que exigen una mayor dedicación, continuidad y esfuerzo. Tal es el caso de hacer deporte (16,0%) o practicar algún *hobby* (10,5%).

Discusión

Según los resultados obtenidos, la familia continúa siendo un pilar esencial en los tiempos de ocio de los y las adolescentes. No obstante, aunque pueda existir un cierto consenso en torno a los principios en los que se fundamenta la educación del ocio familiar (autotelismo, participación, libertad, etc.), el binomio ocio-familia constituye un problema de estudio

complejo “sobre el que pueden hacerse múltiples lecturas, pero en ningún caso es positivo *per se*. Es decir, el ocio familiar puede derivar en experiencias gratificantes, liberadoras, educativas y divertidas; pero también puede ser fuente de renunciaciones, limitaciones, frustraciones y obligaciones (para algunos de sus integrantes)” (Lorenzo y Merelas, 2012). De ahí, la importancia que tiene la familia y otros agentes educativos (escuela, medios de comunicación, etc.) en el desarrollo de los conocimientos y las capacidades que permitan vivir la experiencia de ocio de forma positiva a todas las personas.

En la misma línea, Muñoz y Olmos (2010) en su estudio con alumnado de ESO de la provincia de Salamanca (España), indican que los adolescentes se muestran bastante satisfechos con el tiempo que pasan familiarmente, dado que pese a que la relación con los padres cambia cuantitativamente y los chicos y chicas hablan más con sus amigos, se produce también un cambio cualitativo y siguen necesitando a sus padres a la hora de formar sus valores.

Otro aspecto de interés para el análisis desde la perspectiva de la Pedagogía del Ocio, tiene que ver con la práctica de la lectura por parte de los y las adolescentes en sus tiempos libres. Los datos presentados, evidencian la necesidad de promover hábitos lectores entre los chicos y chicas de Secundaria, debido a que la lectura constituye una actividad poco frecuente en sus prácticas de ocio a pesar de la relevancia que juega en la interpretación del mundo que les rodea y en el desarrollo de una visión crítica de la realidad.

Siguiendo a Gil Flores (2011), en una investigación llevada a cabo en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos y privado-concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), la lectura en Internet es la forma de lectura más frecuente entre los alumnos y alumnas de dicho curso, afirmando también que en los tiempos de ocio, la práctica de la lectura no sólo contribuye al disfrute y al desarrollo personal, sino además, a la potenciación de otras habilidades esenciales para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este marco, la escuela y otros agentes e instituciones educativas (bibliotecas, centros culturales, centros de ocio, etc.) -en convergencia con las familias- han de asumir el reto de fomentar el gusto por la lectura entre los chicos y chicas, utilizando nuevos soportes técnicos que favorezcan la aproximación a este tipo de actividad pero sin olvidar el valor del libro impreso.

Según lo que hemos expuesto, la participación de los y las adolescentes en tareas vinculadas a la acción social y el voluntariado resulta escasa. Estos resultados señalan un doble reto para la Pedagogía del Ocio: de un lado, la importancia de potenciar experiencias e iniciativas que permitan la integración de las chicas y chicos con los diversos agentes de la comunidad y, de otra, la necesidad de que los agentes comunitarios reorienten sus esfuerzos en la promoción de iniciativas que estimulen entre los y las adolescentes un mayor sentimiento de identidad, integración y responsabilidad dentro de sus comunidades de referencia (Morán et al., 2012).

Por último, respecto a la hipótesis planteada en este trabajo, se evidencia que las prácticas de ocio pueden llegar a suponer una vivencia negativa si los chicos y chicas no cuentan con los recursos y oportunidades necesarios que les ayuden a canalizar y orientar su toma de decisiones en torno a dicho tiempo en términos de interrelación, solidaridad, disfrute de la expresión artística, implicación en la comunidad, etc.; de ahí, la importancia de los procesos de educación del ocio en los contextos infantiles y juveniles.

Conclusiones

A modo de síntesis, los hallazgos presentados nos llevan a subrayar algunas apuestas estratégicas que atañen al campo de conocimiento pedagógico en la tarea de educar el ocio adolescente y que están relacionadas con la necesidad de contribuir a la superación del enfoque consumista y utilitario que domina el tiempo libre de muchos adolescentes y jóvenes, especialmente durante los fines de semana. Las Administraciones públicas y los gobiernos municipales tienen la responsabilidad de ofrecer programas alternativos a los existentes adoptando la perspectiva de los chicos y chicas, es decir, recogiendo su opinión y considerando sus puntos de vista para atender a sus expectativas, necesidades y demandas en torno a la ocupación de sus tiempos libres; de este modo, se pretende evitar que los sujetos de esta franja de edad se conviertan en meros consumidores y aprendan a ser agentes activos de sus itinerarios de ocio.

Además, la Pedagogía del Ocio resulta clave no sólo para que los y las adolescentes aprendan cómo gestionar sus tiempos libres y aprovecharlos de manera beneficiosa, sino también para alfabetizar en temas de ocio a aquellos chicos y chicas que, por sus circunstancias personales y contextuales, se encuentran en una situación de desventaja para

poder ocupar sus ocios de forma autotélica y satisfactoria. Desde esta perspectiva, coincidimos con Hutchinson y Robertson (2012) en destacar la importancia de la formación para la alfabetización en ocio, entendida como el desarrollo de los conocimientos y capacidades que permitan vivir la experiencia de ocio de forma positiva a todos los adolescentes y a sus familias.

Si tal y como se recoge en la Carta Internacional de la Educación del Ocio (1994) - elaborada por la *World Leisure And Recreation Association*- reconocemos que el ocio es un derecho humano básico (art. 2.4), su desarrollo requiere de la articulación de una acción coordinada entre los gobiernos, asociaciones no gubernamentales, voluntariado, industria, instituciones educativas y medios de comunicación, permitiendo que las personas logren alcanzar su máximo potencial en ocio. En consecuencia, será responsabilidad de la comunidad científica en general y de la Pedagogía del Ocio en particular, así como de todos los agentes que viabilizan las prácticas educativas, generar y desarrollar alternativas de ocupación y disfrute del tiempo libre enriquecedoras para los chicos y chicas que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en España.

Referencias bibliográficas

- Caballo, M. B., Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España. *Educación em Revista*, 45, 37-56.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14, 117-134.
- Hutchinson, S. y Robertson, B. (2011). Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 19, 127-139.
- Lorenzo, J. J. y Merelas, T. (2012). Lecer en familia: unha análise da situación en Galicia. En D. Álvarez, A. Alonso y H. M. Rodríguez. *Actas III Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación* (pp. 187-197). Santiago de Compostela.
- Morán, M.C et al. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 61-101
- Muñoz, J. M. y Olmos, S. (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XXI*, 13 (2), 139-162.
- Puig, J M. y Trilla, J. (1996). *La Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Martínez, E. (1978). *Tiempo libre y actividades extraescolares*. Madrid: Anaya.
- Trilla, J. (1999). Perspectivas educativas del ocio para el siglo XXI. *Proyecto Hombre*, 32, 8-13.
- WLRA (1994). International Charter for Leisure Education, ELRA. En Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas* (pp. 315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.

