

**LIBRO DE
INVESTIGACIÓN**



ARTES Y HUMANIDADES

ISBN: 978-1-945570-93-3



**Universidad
Israel**



TÍTULO ORIGINAL
LIBRO DE INVESTIGACIÓN
APROPIACIÓN, GENERACIÓN Y USO EDIFICADOR DEL CONOCIMIENTO
EN ARTES Y HUMANIDADES

Varios Autores
ISBN: **978-1-945570-93-3**

Primera Edición, noviembre de 2018

SELLO EDITORIAL
Editorial REDIPE (95857440)
COEDICIÓN: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL - ECUADOR

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
Editor: Julio César Arboleda Aparicio

COORDINACIÓN CIENTÍFICA: **Paúl Francisco Baldeón Egas, Mg - UISRAEL**
Julio César Arboleda, PhD. - Redipe

CONSEJO EDITORIAL
COMITÉ CIENTÍFICO
U. ISRAEL

Mg. Patricia Alexandra Albuja Mariño
Par Académico Iberoamericano - Redipe

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas
Par Académico Iberoamericano - Redipe

PhD. Norma Molina Prendes
Presidenta Comisión Científica

PhD. Alfonso Zozaya Sahad
Coordinador Comisión Científica

PhD. Fidel Parra Baiza
Miembro Área del Conocimiento de Ciencias de la Ingeniería

PhD. Pamela Valeria Yarad
Miembro Área del Conocimiento de Artes y Humanidades

PhD. Grisel Pérez Pérez Falco
Miembro Área del Conocimiento de Ciencias Administrativas

REDIPE CAPÍTULO ECUADOR

PhD. María Angélica Urquizo

Presidenta. Investigadora Unach

PhD. Mirella del Pilar Vera Rojas

Coordinadora Educación y Pedagogía Capítulo Ecuador.

Mag. Gloria Elizabeth Arias V.,

Coordinadora Nodo Redipe en Quito

REDPAR:

Red de Pares Académicos Iberoamericanos.

RIES:

Red Iberoamericana de Estudiantes Sentipensantes



Universidad
Israel





COMITÉ DE CALIDAD REDIPE

Agustín de La Herrán Gascón,

PhD. Investigador Universidad Autónoma de Madrid,
Creador de la perspectiva Pedagogía radical e inclusiva

Manuel Joaquín Salamanca López

PhD. Coordinador Ridectei
Investigador Universidad Complutense de Madrid

Carlos Arboleda A.

PhD. Investigador Southern Connecticut State University
(USA)

Pedro Ortega Ruiz

PhD. Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la
alteridad (Ripal- Redipe)

José Manuel Touriñán

PhD. Coordinador Red Internacional de Pedagogía Meso-
axiológica, Ripeme- Redipe

María Emanuel Melo de Almeida

PhD. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones
Interculturales de la Universidad Aberta, Portugal.

Julio César Arboleda

PhD. Dirección científica Redipe

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia

DISEÑO, MAQUETACIÓN Y DIAGRAMACIÓN

Mg. José Vergelin

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Gabriela Chávez

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador



CONTENIDOS

7 página	PRÓLOGO
9-24 página	MANEJO DE CONDUCTAS PROSOCIALES Y DE RIESGO DESDE LA PARENTALIDAD POSITIVA Carmen Alvarado Útria <i>Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar</i>
25-40 página	LOS PADRES COMO INFORMANTE: RESCATANDO A LOS PIONEROS DEL DESARROLLO Jacqueline Benavides <i>Universidad Cooperativa de Colombia</i>
41-50 página	ETNOMUSICOLOGÍA EN LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL. EL ABORDAJE CULTURAL DEL DISEÑO SONORO, DENTRO DE LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES Mg. Andrea Morales · Mg. Pablo Jaramillo · Mg. Jacqueline Yépez <i>Universidad Tecnológica Israel</i>
51-62 página	PROYECTO S.O.S MUJERES: ACERCAMIENTO A SU IMPACTO SOCIAL Mg. Boris Mesa · Mg. Marcela Córdova <i>Universidad Tecnológica Israel</i>
63-68 página	LA IMAGEN ILUSTRADA EN LA EDUCACIÓN INICIAL Mg. Diego Machado · Mg. Gabriela Chávez <i>Universidad Tecnológica Israel</i>
69-84 página	GUÍA DE CYBERBULLYING Mg. Ismari Gómez · Mg. Maritza Crespo <i>Universidad Tecnológica Israel</i>



CONTENIDOS

85-90
página

EL FILM SCORING DIGITAL Y SU INCIDENCIA EN EL CINE DE LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Mg. Esteban Celi

Universidad Tecnológica Israel

91-102
página

METODOLOGÍA PARA EL AUTOAPRENDIZAJE A PARTIR DE LA PRÁCTICA DE LA TÉCNICA DEL VIDEO MAPPING ORIENTADA AL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE DISEÑO GRÁFICO

Mg. José Vergelin

Universidad Tecnológica Israel

103-120
página

VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-COMUNIDAD. UN ACERCAMIENTO DESDE LA ACADEMIA AL BARRIO SAN VICENTE DE LA FLORIDA (NORTE DE QUITO)

PhD. Norma Molina · Mg. Maritza Crespo · Mg. Pierre Desfrancois

Universidad Tecnológica Israel

121-134
página

ESTADO, EDUCACIÓN Y GÉNERO: ANÁLISIS DE DISCURSO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO Y NUEVAS MASCULINIDADES EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA

PhD. Valeria Yarad

Universidad Tecnológica Israel



PRÓLOGO

El presente libro de investigación denominado ***Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento en Artes y Humanidades***, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con la ***Universidad Tecnológica Israel - Ecuador***, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos de diferentes instituciones de educación a nivel de latinoamérica, aprobados mediante la validación de pares evaluadores del Comité Científico UISRAEL, Comité Redipe capítulo Ecuador, y el Comité de Calidad Redipe.

De esta manera, la UISRAEL como miembro activo de Redipe, desarrolla una alianza conjunta para generar oportunidades y promover la apropiación, generación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Está compuesto por capítulos de Artes y Humanidades.

Paúl Francisco Baldeón Egas, Mg
Coordinador Científico UISRAEL-REDIPE
pbaldeon@uisrael.edu.ec

Patricia Albuja Mariño, Mg
Coordinadora Científica UISRAEL-REDIPE
palbuja@uisrael.edu.ec

Julio César Arboleda, PhD.
Director REDIPE
direccion@redipe.org

MANEJO DE CONDUCTAS PROSOCIALES Y DE RIESGO DESDE LA PARENTALIDAD POSITIVA

Carmen Alvarado Útria

Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar

Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena, Magister en Educación de la Universidad del Norte, Especialista en Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Cartagena; Tecnóloga en Educación Preescolar de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, Licenciada Educación Preescolar y Promoción de la Universidad Santo Tomás; Rectora de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, correo electrónico:

rectoría@colmayorbolivar.edu.co

RESUMEN

La ponencia hace parte de una investigación en curso, en la cual se pretende identificar el contexto en el cual se desarrollan los niños de 5 a 6 años que asisten al grado de transición en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Cartagena, describiendo específicamente la incidencia que ese contexto tiene en sus comportamientos sociales en el aula y en la escuela. Así mismo, el manejo que el docente le da a esos comportamientos y la forma en que su trabajo contribuye con un cambio de actitud en el niño, impactando de esta forma, el contexto en que viven. El análisis expuesto pone de presente, que más que una labor con los niños se hace necesario procesos de intervención con los padres.

Por eso a través de esta ponencia, se busca describir un ejercicio de acompañamiento a los padres basados en el ejercicio de la parentalidad y la incidencia que la misma tiene en las conductas prosociales y de riesgo que niños y niñas expresan en el aula de transición. Además, se describe como a partir del desarrollo de una propuesta basada en la parentalidad positiva se puede lograr que los padres transformen prácticas de crianza, migrando hacia un enfoque positivo en el que el centro sea el reconocimiento del niño como sujeto, con potencialidades para tomar decisiones que favorezcan su alejamiento de las situaciones de riesgo que le rodean, acción que prevendría su incursión a prácticas antisociales posteriores en los contextos donde él desenvuelve.

PALABRAS CLAVE

parentalidad, entorno formativo, conductas prosociales y conductas de riesgo.

ABSTRACT

The paper is part of an ongoing research, which aims to identify the context in which children from 5 to 6 years who attend the transition degree in four public schools of the city of Cartagena, specifically describing the incidence that this context has in their social behavior in the classroom and in school. Likewise, the management that the teacher gives to these behaviors and the way in which their work contributes to a change of attitude in the child, thus impacting the context in which they live. The exposed analysis puts of present, that more than a work with the children it becomes necessary processes of intervention with the parents.

Therefore, through this paper, we seek to describe an exercise of accompaniment to parents based on the exercise of parenthood and the impact that it has on the prosocial and risk behaviors that children express in the transition classroom. In addition, it is described how, starting from the development of a proposal based on positive parenthood, parents can transform their parenting practices, migrating towards a positive approach in which the center recognizes the child as a subject, with the potential to take decisions that favor their distance from the situations of risk that surround them, action that would prevent their incursion to later antisocial practices in the contexts where he develops..

KEYWORDS

parentality, training environment, prosocial behaviors and risk behaviors.

INTRODUCCIÓN

El panorama social del país es muy complejo en estos momentos, pues además de enfrentar las problemáticas políticas y económicas propias de países en desarrollo, debe hacer frente a una problemática social que cada día se agrava más, relacionada con la convivencia, lo cual obliga a reflexionar sobre las prácticas sociales que asimilan y ponen en práctica niños y niñas y les permiten incorporarse a su contexto educativo, social y cultural orientados por adultos, (padres, maestros, tutores, cuidadores), quienes deben propiciar desde edad temprana contextos de desarrollo que cumplan con las condiciones para que los procesos de socialización de las nuevas generaciones, se desarrollen teniendo en cuenta los rápidos cambios en la cultura, en las ciencias, en la tecnología, en la comunicación, en los modos de vida, etc., con el fin de permitir que niños y niñas entren en relación con todos los saberes, valores, costumbres y elementos materiales e ideales construidos y acumulados por las anteriores generaciones.

Las preocupaciones en torno a la influencia que las interacciones con los adultos de la familia y comunidad tienen en el posterior comportamiento social del niño en edad preescolar, más específicamente de 5 a 6 años, al ingresar al grado de transición en las escuelas oficiales de la ciudad de Cartagena, donde manifiestan conductas que evidencian la influencia positiva o negativa de las interacciones que los niños han establecido previamente con los adultos de su familia o de la comunidad. Situación que llevó a indagar con docentes que orientan el proceso formativo en cuatro Instituciones Educativas Oficiales-IEO del distrito, ubicadas todas en zonas vulnerables y con altos niveles de pobreza, dos de las cuales se encuentran ubicadas en la zona urbana y dos en la zona rural, indagación de la que surgió el siguiente interrogante **¿Cuáles son las conductas prosociales y de riesgo que manifiestan niños y niñas entre cinco y seis años, atribuibles al ejercicio de la parentalidad en la IEO José de la Vega, 2017 – 2018?**

Los aspectos preliminares a tener en cuenta para resolver el interrogante se encuentra, en las respuestas dadas por los docentes, a la entrevista en torno a las condiciones socioeconómicas y familiares en que se desarrollan los niños que asisten al grado transición y sus opiniones acerca de la influencia que tienen los aprendizajes adquiridos por los niños en la forma como estos reaccionan ante las diferentes situaciones que se presentan en el entorno escolar, y el manejo, que como docentes le dan a las mismas. En ese sentido se pudo percibir, que los niños que asisten a las IEO ubicadas en los sectores urbanos viven en condición de pobreza, pertenecen a los estratos 0-1 del SISBEN, en familias disfuncionales y en barrios en los que es común la guerra entre pandillas, venta de drogas, alcohol y desde pequeños son enseñados a ser machos.

Las madres trabajan en casas de familia y los padres son vendedores ambulantes, mototaxistas o realizan trabajos informales y ocasionales. Los comportamientos de los niños en el aula son reflejo de los factores sociales y de crianza a los que están expuestos, de hecho, en el hogar y en las comunidades en las que viven, prima el maltrato físico, verbal, psicológico. Son niños que tienen como experiencia previa el haber asistido a los hogares comunitarios, donde el trato correctivo hacia la aplicación de las normas establecidas en dicho hogar (hora del almuerzo, la siesta) se hace muchas veces con estímulos negativos. Se debe aclarar inicialmente, “que la familia es la base de la sociedad, la cual se fundamenta en los valores y en la estructura familiar (padre–madre e hijos) para orientar a sus miembros a una interrelación social positiva que redunde en el desarrollo social” (Duran, citado por: Alvarado & Pasos, 2015).

Esto sería lo normal, pero desafortunadamente en la sociedad se puede observar, que muchas veces es la madre cabeza de familia quien desarrolla los dos roles (madre y padre), por lo que le toca sola, levantar el sustento diario de sus hijos, viéndose en la necesidad de hacer cualquier cosa para poder salir adelante (Alvarado & Pasos, 2017). Así mismo, las maestras afirman que esta realidad de maltrato que viven los niños en sus hogares

y contextos llegan a ser tan normales para ellos que al llegar al grado transición preguntan al docente si pega y castiga, igualmente los padres autorizan a la docente para que corrija con castigos los comportamientos inadecuados de los niños en el aula, expresando que si no se le pega, este no hace caso.

En general los niños se ven expuestos a prácticas nada apropiadas por parte de los adultos en casa. En cuanto al manejo de las situaciones que se presentan en el aula como producto de las respuestas o reacciones del niño a diferentes situaciones los docentes expresan, que esta la realizan con base en su formación profesional, aplicando las diferentes teorías aprendidas, especialmente la pedagogía del amor, trabajándola con los niños y los padres, recalcándoles a estos últimos, que no se estudió para ser maltratadora de niños.

Así mismo expresan, que realizan talleres con padres para concientizarlos que el maltrato físico o verbal genera agresividad, no solo al interior del hogar, sino con personas fuera de este. Expresan las docentes, que se les recalca a los padres, la importancia de dialogar con sus hijos, demostrarle afecto y amor, así como enseñarles, que existen alternativas más adecuadas para educar a sus hijos. Reconocen que la educación no puede ser vista con desesperanza y destacan autores que están presentes en sus prácticas. Una de ellas destaca como ejemplo a Juan Miguel Batalloso Nava:

“... la educación es un fenómeno complejo que está inmerso en prácticas personales, sociales, culturales e históricas muy amplias. Todo acto educativo está influenciado por dichas prácticas, en consecuencia, la educación necesitara de un razonamiento cualitativo diferente, con el fin de evitar las deformaciones y obstáculos que impiden el desarrollo pleno de la persona” (tomado textualmente de la entrevista a la docente)

En cuanto a la escuela como entorno formativo, las docentes destacan que desde el primer día le imprimen a su aula un ambiente agradable, bonito, diciéndole a los niños que llegan a pasarlo rico, a divertirse, a jugar. Los invitan a verse como una familia, donde existe el respeto y exponen las normas que regularan la relación en el aula, algunas de las cuales las constru-

yen con ellos, destacando que todo intentan solucionarlo con el diálogo y el amor, que vivirán situaciones de trabajo en equipo, así mismo que fomentan la solidaridad entre ellos a través del compartir. Sin embargo reconocen que la agresividad la tienen a flor de piel, todo lo quieren resolver con golpes, frente a lo cual invita a dialogar, a pedir perdón, que se den la mano y un abrazo; y al final, invita al grupo a opinar acerca de los conflictos que se presentan y que reflexionen sobre el incidente.

Una de las docentes destaca, que al inicio de cada mañana y bajo su liderazgo, escuchan alabanzas y oran dando gracias, reconociendo todo lo bueno que tienen: oran por sus compañeros, por sus familias y por los enfermos, entre otros. Además los estimula para que tengan un proyecto de vida, que sueñen con un futuro, en el que se visionen como personas de bien: soñadores como profesionales para sacar a su familia adelante, que pueden tener un hogar bonito, que esas cosas que ven en su casa y comunidad, que no les gustan y que duelen, es algo que va a pasar y va a cambiar para bien en un futuro.

En contraste con las escuelas urbanas se establece que en las que están ubicadas en sectores rurales en condición de pobreza, los niños tienen entre 5 y 6 años, la mayoría víctimas del desplazamiento, violentados, enfermos principalmente por desnutrición, viven en extrema pobreza, en cambuches, rodeados de aguas negras, casas de cartón o bolsas plásticas, carecen de servicios públicos, pasan mucha hambre, el suplemento alimenticio que reciben es la merienda que se da en las Instituciones Educativas Oficiales - IEO, pero destacan que en el momento de la entrevista no se les estaba suministrando por los problemas de contratación que había en el distrito de Cartagena. Actualmente, hay muchos venezolanos.

Esta es una población flotante que se están moviendo por la región y barrios de la ciudad, cuyos niños y niñas ingresan al grado de transición sin ninguna experiencia de atención previa institucional, en el que hayan recibido algún tipo de estimulación sistemática para su desarrollo. Muchos no tienen figuras parentales de referencia (padre/madre), la estructura tradicional de familia no existe en estos sectores, muchos viven con padrastros, abuelos, parientes, hogares sustitutos

o han sido recogidos por personas de buen corazón, lo que los coloca en riesgo latente de abuso y explotación sexual, explotación laboral, pandillismo, etc.

Las pautas de crianza no son las más adecuadas, creando condiciones que se reflejan en malas relaciones y convivencia. Los padres acolitan los comportamientos agresivos, les dan indicaciones basados en el “ojo por ojo”, en el desquite o el que pega primero pega dos veces. Cuando las docentes se acercan a los padres para tratar de indagar acerca de estas situaciones ellos expresan que sí les dicen a sus hijos que no se dejen, que se defiendan, que peleen que ellos después se entienden con los padres de los otros niños. Esto hace sentir al maestro sin herramientas para atender la situación.

Un mínimo porcentaje vienen de guarderías o de una institución donde les han dado alguna educación y sus padres están pendiente de ellos, llegan aseados, peinados, sus padres se esfuerzan en darles algo con que trabajar un lápiz, un cuaderno. No llevan merienda, ni agua, la toman del grifo ubicado en el colegio y en ese lugar se presentan muchos roces y peleas. Para el tratamiento de los casos difíciles, las IEO a través de los docentes, documenta el mismo, caracterizando el contexto en que viven, edad, con quién viven, a qué se dedican los adultos de la casa, de qué institución vienen.

Trabajan primero con el niño, aconsejándolo, tratando de orientarlo, asignándole funciones de responsabilidad en el aula, asignándole puestos, se trabaja igualmente con el padre de familia, se le cita en varias oportunidades y al final, si no aparece, se le anuncia que no se recibirá al niño: Pero se han dado cuenta que esto ocasiona el retiro del niño. Se realizan visitas domiciliarias tratando de involucrarlos en el manejo de las situaciones de agresión, maltrato y matoneo que protagoniza el niño, se les trata de sensibilizar frente a las necesidades de acompañamiento de su hijo. Los casos más críticos se envían al equipo psicosocial, si la IEO cuenta con este. En caso que no exista se solicita al padre acudir a su Empresa Prestadora de Salud - EPS para la atención médica requerida, según el caso, y si es caso necesario la situación sea remitida a pediatras, psicólogos, etc.

Sin embargo expresan, que el proceso es largo y no se ven los resultados rápidamente; consideran importante el compromiso del padre, opinan que el papel del padre representa el 99% del éxito al abordar cualquier tipo de problema. En la construcción de los antecedentes se identificaron investigaciones y trabajos doctorales relacionados con el tema de investigación desde 1986 hasta el 2017, tanto nacionales como internacionales en español. Se revisaron más de 100 tesis doctorales, estableciendo que 56 se refieren a la temática en estudio y de esas, 44 pudieron ser revisadas en su versión completa. Las investigaciones y tesis doctorales revisadas se clasificaron en tres grupos temáticos relacionados con los conceptos de infancia, interacciones y entornos de desarrollo, los cuales son el eje del proyecto de Tesis doctoral. Para el análisis de los antecedentes relacionados con cada uno de los grupos temáticos se partió de la construcción de una conceptualización que actuará como referente para relacionar los documentos revisados.

1. Marcos de referencia

Desde la perspectiva evolutiva se considera la infancia como la etapa del desarrollo humano que transcurre entre el nacimiento del individuo y los seis primeros años, posee características propias y se reconoce como la más importante para el desarrollo de las capacidades humanas y transcendentales para sus posteriores etapas. En el marco de la presente investigación se considera de acuerdo con los enfoques planteados por la nueva Sociología de la infancia (Gaitan, 2006) que la infancia es una parte de la estructura social, como lo es el joven y el adulto, que interactúa con otras partes de la estructura y es afectada por las mismas fuerzas económicas, políticas y sociales que afectan a los adultos. Esta nueva sociología de la infancia trata de darle visibilidad a niños y niñas como actores sociales, como sujetos de derechos a los cuales hay que proteger y defender, como un grupo social en el cual es posible analizar las relaciones de poder y las interacciones que se producen con otros niños, con los adultos, sus roles y los conflictos e intereses que surgen como resultado de esas interacciones.

De los trabajos desarrollados sobre infancia se han seleccionado aquellos cuyos aportes son coherentes con la intencionalidad de la propuesta; así en Des-

cender desde la infancia, Vilanova (2014) afirma, “que el desarrollo y el discurso de los ‘niños’ ante ‘formas otras’ de conocer y vivir, plantea el reconocimiento del niño como sujeto constructor del conocimiento desde el pensamiento”. En Emergencia de la infancia contemporánea, 1968 – 2006, Jiménez (2012) afirma, que:

“las diferentes apuestas educativas en favor de la infancia han incidido en la emergencia de la infancia contemporánea en el país, destacando la influencia no controlada de factores externos a la familia y la escuela (en este caso la tecnología) en la configuración que sobre el mundo, si mismo y las relaciones construye el niño sin la mediación de adultos competentes que lo acompañen en la identificación de conceptos, valores, ideas y principios que debe asumir o no de esa influencia externa que recibe” (p. 85).

Gaitán (2006), en La Nueva Sociología de la Infancia, pone en evidencia que han sido los sociólogos quienes han redescubierto la infancia, al reconocer que la infancia tiene en todas las sociedades, una estructura generacional propia, que es afectada por cambios culturales, políticos, económicos e históricos y la expresión del fenómeno de la infancia va cambiando según cada contexto y las niñas y los niños son actores sociales o sujetos sociales con capacidad de agenciar, miradas indicativa de la pertinencia de estudiarla desde sus necesidades de desarrollo y con una mirada centrada en el concepto del niño como sujeto, que asume un rol participante en su propio desarrollo.

Conductas prosociales y de riesgo atribuibles al ejercicio de la parentalidad. Las habilidades de interacción social son un conjunto de conductas o repertorios comportamentales que adquiere una persona para relacionarse con los demás de manera que obtenga y ofrezca gratificaciones. Esto supone establecer relaciones de “ida y vuelta” entre la persona y su medio, a través de las cuales la persona socialmente competente aprende a obtener consecuencias deseadas en la interacción con los demás, tanto niños, niñas como adultos, y suprimir o evitar aquellas otras no deseadas. (Lacunza y Contini, 2009). Es necesario entonces que niños y niñas sean orientados para mantener interacciones o para mostrar conductas prosociales con sus pares o con los adultos, o propi-

ciar la experimentación de diferentes tipos de interacciones (con los padres, sus pares, el maestro y otros adultos significativos. (Lacunza y/o pag 41), aquellas esperadas y deseables en donde los niños y las niñas encuentran en sus relaciones más significativas y cotidianas la oportunidad de interactuar de manera constructiva. (Pag,31), por los cuales es capaz de ayudar, de consolar, de hacer el bien, estas conductas se pueden fomentar hablando y razonando con el niño para que comparta de manera constructiva. (Machargo. 2006. pag 111)

La conducta prosocial es entendida por Garai-gordobil y Fagoaga (2006, p.65) como “toda conducta social positiva con/sin motivación altruista”, las cuales aumentan la probabilidad de generar reciprocidad positiva, solidaridad, calidad en las relaciones interpersonales o sociales; y que producen beneficios personales y colectivos.

En los contextos de socialización surgen a veces en niños y niñas ciertos tipos de conducta que los exponen a un alto riesgo de interferencia en el desarrollo infantil, estas son las conductas de riesgo, las cuales deben ser atendidas en forma oportuna y eficaz para sustituirlas por comportamientos positivos. Los datos actuales indican que la mayoría de los niños evitan recurrir a comportamientos problemáticos. (Keenan,2002) Por tanto, el período preescolar puede ser visto como la mejor época para fomentar el comportamiento prosocial en los niños e inculcar patrones óptimos de respuesta para el desarrollo social sano.

Si se ayuda al niño a que pueda construir una personalidad y un carácter que lo haga ajeno a conductas de riesgo, se rompería el “círculo perverso” que ha caracterizado la vida de los niños que se educan en contextos agresivos y violentos. Si bien es cierto en los niveles de preescolar los niños no muestran tendencias agresivas tan marcadas, las intervenciones durante los primeros años de vida, que garantizan el desarrollo pleno de sus capacidades, los distanciarán de la delincuencia, dado el claro impacto que estas tienen sobre su desarrollo “en diversos estudios se ha encontrado que la agresión excesiva en la primera infancia, especialmente la agresión física, es un factor predictor de primer orden de comportamientos violentos en la adolescencia y en la juventud” (Henao, 2005. p. 2). Estas

intervenciones que se plantean, deben involucrar a la familia como un actor central teniendo en cuenta que es un ámbito vital de niños y niñas en primera infancia, no solo porque es tal vez el espacio donde transcurre la mayor parte de su vida, sino porque la posibilidad de aprehender el mundo de afuera depende de las fortalezas que este mundo de lo privado les provea. En este sentido, los sistemas escolares cumplen roles centrales en esta prevención en tanto deben promover el acceso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes al ámbito educativo, así como definir estrategias y mecanismos que los retengan dentro del sistema escolar (Garaigordobil. 2006. Pag 68)

Familia y escuela como Entorno de desarrollo. La familia como contexto esencial para el desarrollo del niño hace posible el aprendizaje natural de normas, valores y conductas que permiten su adaptación a la sociedad. Las primeras relaciones interpersonales se dan en el grupo familiar, y cada familia de acuerdo con sus características desarrolla formas particulares de interacción, en donde todos los miembros de la familia se influyen recíprocamente en lo intelectual, en lo sensorial y lo emotivo, y esto va definiendo la personalidad de niños y niñas por la actitud de los padres hacia los hijos, por el ambiente familiar que se vive y por el tipo de relación que se establece con los demás miembros de la familia .

La escuela, introduce cambios en las conductas que trae niño y niña desde el hogar, disminuye la dependencia que niños y niñas traen desde la familia, surge la obediencia a un adulto extraño, siendo el maestro el primer adulto extraño con el cual el niño establece una relación importante y significativa en su vida, al cual imita y busca su aprobación, ya que lo acepta, le estimula la motivación por aprender, por alcanzar metas, y le proporciona oportunidades para establecer relaciones más amplias y significativas con sus pares. Es el eje alrededor del cual gira el grupo infantil. Los niños y niñas necesitan para crecer y desarrollarse armónicamente, un entorno escolar acogedor, seguro, afectuoso, donde puedan fluir las relaciones interpersonales, donde se sienta valorado y querido, y donde las relaciones niño-adulto estimulen la construcción de una autoimagen positiva, para que pueda asimilar códigos de relación que son desconocidos para él, ya que la organización de este entorno influye

en la conducta tanto de los niños como de los adultos

En el desarrollo de la investigación no identificaron proyectos que revisen el rol de la escuela frente a la influencia del contexto en la construcción del niño como sujeto, y si estas logran minimizar su influencia negativa para que el niño logre trascender la realidad y no se convierta su educación en la perpetuación de la pobreza, exclusión y violencia en que se ha educado, en un “círculo perverso” como le llama Alvarado (2017). En el análisis del entorno de desarrollo familiar cobra sentido la parentalidad positiva (FEMP 2010), por cuanto desde este concepto se entiende que la familia se convierte en entorno de desarrollo cuando:

«el comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño» (p. 11). Igualmente (Loizaga, 2011: p. 23) afirma: “el buen trato recibido por diferentes personas basado en su capacidad para querer, acoger, cuidar, calmar. En otras palabras, para proteger y producir buenos tratos favoreciendo el desarrollo cerebral, emocional, cognitivo e interpersonal”, con lo cual el papel de las personas que ejercen el rol parental en el desarrollo del niño es de extrema importancia.

Los trabajos sobre parentalidad positiva se vienen desarrollando principalmente en los países europeos, espacio en el cual se ha, definido desde el consejo de Europa, la necesidad de trabajar una metodología positiva que contribuya con la atención y superación de las problemáticas que afectan la labor positiva de la familia en el desarrollo de la persona y la sociedad, ya que:

“la familia necesita servicios adecuados y de calidad para apoyar su funcionamiento en la sociedad actual. La gran variedad de formas familiares que conviven en nuestra sociedad y diversidad de culturas, la necesidad de redefinir los roles de género dentro de la familia para conciliar mejor la vida familiar, laboral y personal, la existencia de horarios laborales muy extensos en ambos padres que conllevan, en muchos casos, dificultades para supervisar y acompañar a

los menores, la irrupción masiva de los medios audiovisuales en el escenario familiar, la mayor sensibilidad hacia las situaciones de desprotección del menor y de violencia de género, las necesidades de apoyo de las familias en riesgo psicosocial y de aquellas con miembros discapacitados o dependientes, entre otras, están afectando a la capacidad de las familias para socializar adecuadamente a los menores a su cargo” (FEMP 2010) (p. 7)

En el balance realizado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España (2012) acerca de los programas basados en la parentalidad positiva se afirma que “El Consejo de Europa ha sido uno de los primeros en aclarar el conocimiento y la comprensión de la infancia y de la vida de familia, así como en trabajar para mejorar la vida de los grupos e individuos vulnerables y excluidos. La organización reconoce que el equilibrio entre los derechos del niño y la responsabilidad parental aún queda por explorar” (p.14) y diferentes trabajos realizados evidencian la influencia de la parentalidad o interacción padre hijo en el desarrollo de diferentes habilidades, emociones y adecuado desarrollo social del niño y niña.

Vargas (2014) afirma: “las prácticas parentales positivas, según la perspectiva de los niños y niñas, se relacionaron con un mejor desempeño del niño o niña en tareas de planificación y resolución de problemas. Además, la percepción de las madres de sus habilidades de regulación emocional se relacionó con la flexibilidad cognitiva del niño o niña” (p. 14). Como se evidencia, la atención de la primera infancia ha pasado por diferentes momentos a lo largo de la historia de la humanidad, y en cada uno, las realidades en que se ha desarrollado el niño durante su primera infancia han condicionado el mismo, especialmente sus actuaciones frente a las diferentes situaciones que enfrenta en el contexto escolar.

Valdivieso (2015) afirma, que “las prácticas educativas familiares autoritarias o permisivas se asocian con el éxito o el fracaso de los hijos y que se hace necesario orientar al adulto sobre estilos equilibrados de atención al niño, para evitar dificultades y el fracaso escolar” (p. 50), sin embargo, las experiencias de orientación a padres que se conocen en el contexto

de la ponencia, no logran el impacto deseado, pues se caracterizan por ser discursivas, academicistas y centrada en las preconcepciones que poseen la escuela y el maestro acerca del contexto que le rodea, lo cual las vuelve poco asequibles y sensibles a la realidad de los padres, de dónde proceden sus intereses frente a la situación en que se encuentra la familia y su formación previa para enfrentar las situaciones.

Orce (2014) plantea a partir de Norbert (1998), que la relación entre padres e hijos ha sido siempre una relación de dominación, con una desigual distribución de poder, ya que son los padres los que han tenido históricamente mayores oportunidades de ejercerlo. (Orce 2014) analiza la evolución histórica que ha tenido la relación padre hijo, cuya función se ha ido modificando a medida que cambian las condiciones sociales, las condiciones de vida de la familia, la creación de las escuelas, la regulación de afectos el establecimiento de cánones sociales, que son característicos de la civilización y los cuales interactúan con las necesidades del niño, las cuales no son suficientemente atendidas. Este proceso de civilización de los padres demanda de estos el acompañamiento a sus hijos, para que estos se conviertan en seres “civilizados” (Orce p. 4). Los cambios sociales traen cambios en las relaciones familiares. Entre más complejos son los cambios sociales más complejos también son los procesos de orientación de los hijos.

El análisis realizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en el documento Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana (2004), presenta los diferentes tipos de educación familiar, de este análisis se destaca que aquellos programas centrados en la sensibilización de la familia frente a la importancia de su rol en el desarrollo de los niños y niñas conciben que “las familias tienen un desconocimiento acerca de programas, temas o actividades. Desde dicha concepción, el propósito es mostrar y convencer a madres y padres acerca de las bondades de un Programa o de alguno de sus contenidos. Posiblemente, se requiere de este tipo de educación en la medida que dicho programa o tema no es la resultante de una necesidad sentida por los adultos y, en consecuencia, requiere ser mostrado y difundido” (p. 49).

En el mismo documento la UNESCO reconoce que los diferentes programas nacen del reconocimiento de la familia como principal entorno de desarrollo y de una preocupación genuina por mejorar los contextos en que se desarrollan los niños, más sin embargo “se sustenta también en la interpretación que hacen los equipos técnicos de los Programas acerca de las debilidades existentes en las familias para aportar adecuadamente al desarrollo y aprendizaje de sus hijos” (p. 50), con lo cual la definición, planeación y desarrollo de los programas se centra en las concepciones y necesidades que identifica la institución educativa, sin atender a necesidades expresadas directamente por los padres y madres como responsables finales de la transformación de prácticas o relaciones parentales como fin último de los programas definidos por la escuela.

Finalmente, la UNESCO en sus conclusiones frente a los obstáculos que la participación de la familia en la educación infantil enfrenta destaca “Un macro análisis de los obstáculos mencionados por los Programas nos permite concluir que la mayor parte de ellos se derivan de condiciones político institucionales; aquellos derivados de la asignación y entrega de recursos y de decisiones o culturas institucionales. Un segundo grupo de obstáculos se relaciona con la inadecuación de las estrategias, en la medida que los diagnósticos utilizados para decidirlos no consideraron la diversidad de factores que podían afectar el desarrollo del Programa. *El desconocimiento más profundo de la población a atender, sus condiciones de vida, su ubicación geográfica, los recursos de la comunidad, entre otros, impone el desafío de generar muy buenos diagnósticos, previos al diseño de un Programa, que consideren la participación de las familias*” (p. 56).

Lo anterior podría significar que los programas de intervención con padres invisibilizan al niño, pues se conciben desde la mirada de la escuela, basados en un discurso académico frente a las actuaciones que debe asumir la familia ante la realidad o prácticas de crianza, sin implementar estrategias que hagan vivir a la familia experiencias para la construcción de un nuevo conocimiento y la transformación consciente de esas prácticas de crianza y que sea posible la generación de ambientes familiares diferentes, al igual estos programas de intervención tampoco indagan con el niño cómo se siente frente a la educación que recibe en casa y en

la escuela frente al tema, que como afirma Alvarado (2007) “vayan más allá de la mera pretensión de construir la teoría como explicación de la realidad de la niñez y la juventud, de sus escenarios de actuación y de los procesos de agenciamiento de su desarrollo humano y social, y recojan la voluntad de los actores sociales (niños, niñas, jóvenes, maestros, padres de familia) de construir nuevas realidades y nuevas comprensiones de las realidades ya existentes” (p. 5).

Lo expuesto da sentido a lo expresado por Alvarado (2007) en torno a que es necesario que los procesos de construcción de conocimiento “trasciendan esa posición tan común en la ciencia, que se apoya únicamente en la acumulación de lo escrito, cerrándonos y no permitiéndonos mirar las nuevas emergencias sociales” (p.6). Siu lin (2015), en su tesis sobre “la participación infantil desde la infancia”, afirma que “el niño construye sus representaciones sociales a través de la participación” (p. 153), en la investigación centró su análisis en el discurso que construye la niñez, no a lo que dicen otras personas acerca de ella y entre otras conclusiones plantea que:

- Las prácticas y los discursos infantiles son mayoritariamente adulto centrados
- El análisis de los discursos muestra que se cuenta con una infancia propositiva, creativa, recreativa y crítica.
- El modo en que la infancia se represente a la figura del adulto condiciona el tipo de relaciones que establece con el adulto y la imagen de sí mismo.

Por otra parte, frente a las actuaciones consideradas “inadecuadas” del niño, algunos consideran que son responsabilidad del mismo niño, en otras de los padres, en otros del contexto comunitario y finalmente se asumen básicamente dos posturas de resignación- no hay nada que hacer, esto no cambia- o la estigmatización – a ellos les gusta ser así no merecen confianza, por cuanto el problema es generado por la familia-; y aunque la escuela y el estado se esfuercen con programas y estrategias, ellos no quieren cambiar, les gusta estar y ser así. Sobre el tema Catalán (2007) afirma, que:

“... el compromiso de la familia y su participación en el centro educativo sigue estando en un nivel bajo, esto no permite que se establezcan acuerdos para corregir pautas erróneas, lo cual explica porque existen tan pocos casos de éxito en que se asume la posibilidad, de en un vínculo familia – escuela -comunidad, trabajar para crear entornos de desarrollo positivos, que favorezcan que el niño construya nuevas formas de relacionarse con el contexto familiar y comunitario de manera que pueda sobreponerse o resistirse a la influencia negativa del contexto” (p. 46).

Sin embargo, a pesar que se reconozca la importancia de esta relación no hay hábitos de colaboración ni lazos de confianza entre la familia y la comunidad, además de que no se priorizan en los compromisos de la escuela con el contexto. Por otro lado, también se debe identificar si las prácticas que implementa la escuela como entorno de desarrollo contribuyen a que el niño desarrolle potencialidades, habilidades, capacidades que lo hagan ajeno al ambiente violento en el que se ha educado, evitando o previniendo la influencia que el contexto social agresivo en que vive lo absorba separándolo de los ambientes de desarrollo adecuados (escuela, familia y barriada).

De lo anterior surge la inquietud, de si las prácticas pedagógicas en estas escuelas fortalecen o refuerzan los abusos y las malas relaciones de autoridad, o si por el contrario esas prácticas pedagógicas contrarrestan la influencia tan fuerte del contexto para lograr alejar al niño de la violencia, las drogas y el no futuro. Ante esta inquietud se considera, que si se ayuda al niño a que pueda construir una personalidad y un carácter que lo haga ajeno o lo aleje de ese mundo violento, se rompería el “círculo perverso” que ha caracterizado la vida de los niños que se educan en contextos agresivos y violentos. Si bien es cierto en los niveles de preescolar los niños no muestran tendencias agresivas tan marcadas “en diversos estudios se ha encontrado que la agresión excesiva en la primera infancia, especialmente la agresión física, es un factor predictor de primer orden de comportamientos violentos en la adolescencia y en la juventud” (Henao, 2005: p. 2)

2. Metodología propuesta

La ponencia que se ha diseñado frente a la problemática se basa en una visión cualitativa, desde la que se busca inicialmente comprender como el ejercicio de una parentalidad positiva se puede convertir en la alternativa más adecuada para manejar las conductas prosociales y de riesgo que manifiestan niños y niñas entre cinco y seis años en el aula de clases, lo cual parte de una caracterización del entorno social, familiar y escolar mediante la aplicación de instrumentos y guías que permiten identificar cuáles son los factores que pueden ser asociados a las conductas prosociales y de riesgo que manifiestan estos niños y niñas.

Luego de este estudio exploratorio se abordará el estudio de caso que permitirá analizar el manejo que padres y maestros dan a las conductas prosociales y de riesgo, siendo necesario la aplicación de una guía con base en las conductas prosociales y entrevistar a los docentes que atienden al niño, para conocer las respuestas que da el niño ante diferentes situaciones que se presentan en la escuela, su relación con las conductas prosociales y cómo afrontan los docentes estas conductas desde su propuesta formativa.

Con base en los resultados se implementa una propuesta en una IEO con niños del grado de transición, a través de una prueba piloto que valide los resultados o indique los ajustes a realizar, de manera que luego se pase a su implementación en una escuela de cada una de las localidades en que se divide la ciudad de Cartagena. La selección de las instituciones educativas se hará entre aquellas que expresen interés en el tema de investigación, momento éste que permitirá consolidar una propuesta que contribuya con la atención efectiva a la problemática planteada.

Atendiendo a que los resultados de las entrevistas a docentes, los antecedentes y los análisis teóricos realizados, destacan la importancia de la vinculación de la familia y comunidad a los procesos formativos del niño para el desarrollo de conductas adecuadas frente a las interacciones, la propuesta se enfoca a trabajar con los padres de familia liderados desde el contexto escolar, por cuanto se entiende que plantear una propuesta para trabajar desde la escuela la parentalidad positiva debe soportarse en una investigación formativa.

Las fuentes de información utilizadas para el presente estudio son de tipo primario y secundario. Las fuentes primarias consideradas de primera mano, “estarán en la población objeto de estudio. En este caso estarán constituidas por la información obtenida a través de las entrevistas e información directa, como las obtenidas en los formatos institucionales, ya que son hechos o documentos a los que acudirá el investigador y que le permitieran obtener información veraz y oportuna” (Passos, 2005, p. 78).

Por otro lado, también se acude a fuentes secundarias, las cuales permiten registrar la información básica de estudio y/o consulta. Esta se encontró a través de documentos y estudios realizados o información complementaria que permita hacer más completo y sólido el presente estudio y/o investigación (Ibíd., p. 65).

3. Resultados y discusión

Los elementos claves de la propuesta se dan inicialmente identificando la necesidad de diseñar una propuesta formativa dirigida a padres que contribuya con la transformación significativa, consciente y consistente de sus prácticas de crianza en función de convertirse en agentes educativos, posibilitando así el acompañamiento adecuado a sus hijos para que puedan construir su visión del mundo, la vida y su futuro. Para ello el proyecto educativo de la propuesta se soportara en el concepto de parentalidad positiva analizado en los antecedentes de la investigación y que será el eje del ejercicio formativo “...pues no solo se requieren apoyos con una finalidad reparadora o terapéutica sino, sobre todo, con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo de los miembros de la familia.... adoptando un enfoque positivo en el que los apoyos sean eficaces... por ello cercanos, integradores y normalizadores para que se constituyan en soportes complementarios al rol parental pero no sustitutorios” (FEMP, 2010).

De acuerdo con estos supuestos, la propuesta se ha estructurado como un proceso de formación y acompañamiento a los padres de las escuelas atendiendo a tres momentos:

a. Procesos formativos sobre parentalidad positiva. Momento que favorece la comprensión por parte de los padres del concepto, para lograr la comprensión que es más favorable guiar con amor que con temor, al ser los resultados más consistentes y duraderos. Para este momento se han definido como mínimo tres talleres en los que se fortalecerán la importancia de reconocer la identidad de la persona como condición para sentirse amado, respetado y que a su vez ame y respete al otro; identificación de los sueños que tiene para su hijo, como lo ve en el futuro y que está haciendo para ayudarlo a alcanzar ese sueño desde el planteamiento de preguntas contextualizadas, le ha compartido ese sueño?, cree que su hijo piensa lo mismo? ¿O lo acepta?, y finalmente, la identificación de los obstáculos que pueden estar afectando la relación y el logro de los sueños que se ha propuesto (¿cuáles son y qué puedo hacer para enfrentarlos, que necesito?)

b. Entrenamiento: en este momento se realizará la transferencia de herramientas de crianza positiva a los padres, con ejercicios prácticos que le ayuden manejar la comunicación asertiva, autoridad amorosa pero firme, diálogo parental, la construcción y respeto de normas familiares. Este entrenamiento se basara en la definición inicial que harán los padres acerca de cómo manejar la relación que establece con sus hijos desde tres aspectos claves:

Favoreciendo La Autoridad Paternal	Favoreciendo La Convivencia Y Relación Intrafamiliar	Favoreciendo La Autonomía
Asistir a la escuela	Horarios en algunos días de la semana	Elegir colores para decorar su espacio personal
Ayudar en tareas de la casa	Salir a jugar en días de semana.	En que utilizar el dinero que pueda ganarse
Tomar alimentos sanos	Forma en que resolverá los conflictos que surgen con sus pares	La ropa que utilizara para diferentes eventos
Respeto a los derechos de los demás	Acceso a internet, uso de juegos de video y otros medios tecnológicos.	Vincularse a clubes deportivos, artísticos, etc.

c. Retroalimentación: Construcción de espacios de diálogo con pares para compartir experiencias, recibir apoyo y orientación. Finalizado el entrenamiento a padres se realizarán periódicamente reuniones en la que a través de la toma de contacto entre padres y con docentes, se compartan las experiencias, se aconsejen mutuamente y reciban retroalimentación para darle sostenibilidad a las nuevas prácticas asumidas. Este ejercicio será acompañado de un trabajo con los niños indagando acerca de si han percibido los cambios de sus padres y como se sienten frente a ellos, si les gustaría que continuara o que cambios le haría a la nueva forma en que sus padres se relacionan con ellos.

La implementación de la propuesta se hará de manera inicial convocando de manera intencional padres que evidencian dificultades en la crianza de sus hijos con padres que evidencian un buen manejo, de esta manera el grupo será heterogéneo y unos podrán incidir sobre los otros, generar discusiones, espacios de consejería y confirmación de que si es posible una parentalidad positiva.

CONCLUSIONES

En los contextos en que se desarrollan los niños que son atendidos por las maestras entrevistadas en el desarrollo de la investigación, la agresión y violencia física es el mecanismo más común utilizado por los adultos para ejercer autoridad, controlar y criar a los niños menores de cinco años, con lo cual se puede pronosticar que al llegar a la escuela e iniciar el ciclo formativo institucionalizado se empezaran a manifestar comportamientos agresivos, al ser la única forma conocida y “normal” de relacionarse con los demás, por ello actuaciones tempranas (desde el preescolar) que vayan en procura de disminuir interacciones caracterizadas por la agresividad contribuyen con la reducción de estas manifestaciones en la juventud, dado que:

“con frecuencia los problemas de comportamiento agresivo se comienzan a externalizar en los años pre-escolares, y teniendo en cuenta que es en este período en el que se produce la socialización de la agresión, resulta muy conveniente actuar en este ciclo de la vida de tal manera que se frene tempranamente el desarrollo de una trayectoria hacia la violencia. Además, si se tiene presente que durante los años pre-escolares los niños

presentan avances notorios en su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional, en este período presentan condiciones óptimas para desarrollar competencias sociales, cognitivas y emocionales que sirvan como factores protectores contra el desarrollo o la continuación de patrones de comportamiento agresivo. En nuestro medio la mayor parte de los esfuerzos en materia de prevención se vienen realizando con niños en edad escolar y con adolescentes.” (Henao, 2005) (p.11)

Sin embargo para la propuesta es importante trabajar con los padres por cuanto como lo afirma Roble (2011) “en todas las intervenciones en las que se realizó un entrenamiento con padres se hallaron mejoras en las prácticas parentales y/o disminución de la conducta externalizante en el niño. Las mejoras en las prácticas parentales incluyen reducciones en la conducta hostil de los padres y en el castigo físico (e.g., azotes), un mayor número de respuestas contingentes hacia la conducta inapropiada y un incremento de las expresiones de afecto hacia el niño”. (pag. 92), en el trabajo que se plantea desarrollar con padres se espera favorecer la participación de docentes del grado preescolar como aprendices de nuevas formas de actuación sociodagógica que incida en el manejo que estos dan a las conductas prosociales y de riesgo, al igual favorece la participación de los niños y niñas de preescolar que a través de algunos ejercicios retroalimenten los resultados de la intervención, volviendo así la propuesta más pertinente a sus necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, R., Acosta, A. (2006). Recomendaciones para la política pública de primera infancia en materia de educación inicial a partir del estudio de cinco modalidades de atención a la primera infancia, Bogotá,
- Alvarado, S.V. (2007). Construcción de conocimiento pertinente en las ciencias sociales: niñez, juventud y educación. Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VI, Número 7, VI, pp. 233-249, ISSN 1668-5024. Recuperado de: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=717> <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3>
- Alvarado, C. & Passos, E. (2015). La familia en el proceso de aceptación y acompañamiento en la enfermedad VIH/Sida en los pacientes afiliados a Comfamiliar EPS-S del distrito de Cartagena. *Métodos* 15.
- Alvarado, C & Passos, E. (2017). Educación, Desarrollo y Representaciones Sociales. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Atlántico.
- Catalán Moreno & María José. (2007). Participación de las familias y de la comunidad en el centro de educación infantil. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España,
- Díaz Barriga, A. (2014). Currículum: entre utopía y realidad. Colección agenda educativa. Amorrortu editores, Buenos Aires,
- Federación Española de Municipios y Provincias (2010). Parentalidad positiva y políticas de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. Madrid
- Gaitán, L. (2006). La Nueva Sociología de la infancia Madrid. España
- Henao Escobar, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. Bogotá
- Jiménez Becerra A. (2012). Emergencia de la infancia contemporánea 1968- 2006. Primera Edición. Bogotá,
- Mar de la cueva Ortega. (2017). Las competencias emocionales de las profesoras y el desarrollo socio afectivo en la educación infantil. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Martínez Sánchez, A. (2009). Las competencias específicas en el título de grado de educación infantil. Universidad de Granada. España,
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España (2012). La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo. Madrid,
- Ordoñez López, A. (2015). Ajuste psicológico en la infancia: Aspectos emocionales y variables Asociadas. Universidad de Valencia. España,
- Passos, E. S. S (2015b). Metodología para la presentación de trabajos de investigación. Una manera práctica de aprender a investigar investigando. Alpha Editores, Cartagena de Indias.
- Roble Sastre, M. (2010). Modelo curricular integral para la formación del maestro en educación infantil en el espacio europeo en educación superior. Universidad Camilo José Cela. España,
- Robles Pacho, Zaida, Romero Triñanes, Estrella, Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología* [en línea] 2011, 27(en enero-sin mes) :[fecha de consulta: 11 de julio de 2018] disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717018011>ISSN0212-9728
- Rodríguez Valera, J. (2017). Proyecto de intervención sobre parentalidad positiva para familias cuyos hijos e hijas presentan dificultades psicopedagógicas. (Trabajo Fin de Grado Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Rubio Juárez, D^a M. (2015). El docente como facilitador de la participación en Educación Primaria. Universidad de Sevilla. España,

- Lay Lisboa, S. (2015). La participación infantil desde la infancia: La construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de niños y niñas. Universidad de Valladolid. España,
- Orce Victoria (2014) Vínculos familiares y relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de Norbert Elias y Pierre Bourdieu. Universidad de Buenos Aires CAPES/SPU
- UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana.
- Valdivieso León, L. (2015). Comportamiento familiar y atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares de los hijos en edades tempranas. Universidad de Valladolid. España,
- Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), (pp. 171-186).
- Vilanova Buendía, A. (2014). Descender desde la infancia. El desarrollo y el discurso de los niños ante formas otras de conocer y vivir. Universidad de Barcelona. España,

LOS PADRES COMO INFORMANTE: RESCATANDO A LOS PIONEROS DEL DESARROLLO

Jacqueline Benavides Delgado
Universidad Cooperativa de Colombia
Colombia

“Hubo un tiempo en que la psicología no tenía prisa, entonces podía mirar bien” (Rodríguez, 2006, p. 9). Fueron los inicios de la psicología del desarrollo donde los relatos escritos por los padres que contaban las historias de sus hijos, constituían una forma de estudiar el cambio. Estas biografías construidas en el marco de lo cotidiano, minuciosamente escritas, constituyeron las primeras fuentes de información acerca del desarrollo de los niños. ¿Qué pasó con esta forma de estudiar el desarrollo? ¿Cuáles fueron sus aciertos y aportes? ¿Cuáles sus limitaciones? En este trabajo de tesis, se optó por una forma de recolección de información basada en la observación naturalista a través de informantes. Merece por lo tanto un espacio privilegiado, el abordaje metodológico de una técnica utilizada en distintas disciplinas como lo es la observación en espacios naturales. Tinbergen, Lorenz, Mead, Piaget, Baldwin o Bowlby, Itard, sólo por nombrar algunos ejemplos, han sido estudiosos del comportamiento humano o animal y han utilizado la observación como una forma de recolectar información. Este capítulo tiene como objetivo fundamental retomar parte de la historia de la observación naturalista en disciplinas como la biología, la antropología y la psicología y analizar cómo estos modelos metodológicos, ampliamente criticados, pueden retomarse a través de las nuevas tecnologías, con un carácter ético y práctico muy acentuado. En este capítulo, además de analizar en detalle el legado de los pioneros, se introducirá un aporte novedoso derivado de mi tesis doctoral, realizada en la Universidad del Valle, bajo la dirección de la profesora Rebeca Puche Navarro. Esta tesis, además de ser novedosa en el campo teórico, lo fue en la perspectiva metodológica y es este escenario donde quisiera mostrar estos avances.

Este capítulo se divide en cuatro temas. El primero es una introducción al uso de la observación como técnica de investigación en la etología, la antropología y la medicina. El segundo tema aborda algunos ejemplos de autores destacados en psicología que utilizaron la técnica de los diarios y la observación directa. J. M Baldwin (1890, 1891, 1895) quien realizó observaciones del comportamiento de sus hijas y otros autores como Jean Piaget (1985) quien con las observaciones detalladas que realizó con sus propios hijos y la observación en su método clínico crítico, constituyen ejemplos del uso de esta técnica en el análisis

del desarrollo de los niños. Los estudios naturalistas en los campos del apego (Bell & Ainsworth, 1972), las relaciones entre pares y hermanos (Alasurtari & Markström, 2011), y la agresión (Bandura y Walters, 1959), constituyen ejemplos importantes de investigaciones basadas en la observación.

Como un tercer tema, se abordarán los métodos de observación donde se hará especial énfasis en la observación basada en los padres como *informantes* (Newton et al., 2000) ilustrando un caso real de seguimiento, que es similar a los ya narrados desde los pioneros. Finalmente, se mostrará lo que algunos llaman el paso a paso, que constituye un aporte novedoso, puesto que si bien la metodología que se presenta en este capítulo, se basa en legados de los pioneros, no solo nos quedamos allí. El aporte novedoso de la tesis doctoral que es la materia prima de este análisis, tiene dos componentes desde lo metodológicos. En primer lugar, retomar la técnica de padres como informantes, desde la perspectiva de un observador no participante, esto es novedoso. De otro lado, el uso de las nuevas tecnologías para facilitar el seguimiento, también lo es.

Los Inicios de la Observación Naturalista

Las observaciones de los médicos europeos en el siglo XVII y XVIII fueron fuentes inspiradoras de avances en el campo del desarrollo de los niños. En esta línea se destaca el trabajo realizado en el siglo XVIII por el médico Itard, acerca un niño feral de 10 años encontrado en Aveyron en 1797 (Lane, 1984). Las anotaciones diarias de Itard, mostraron los cambios de conducta de *Víctor* (Así bautizaron al niño feral) a lo largo de varios años de seguimiento. En el libro de Lane (1984) se anotan algunas de las observaciones originales de Itard. Por ejemplo, “Consignaré aquí pruebas tales, -dice el médico- como el celo y el placer que encuentra en obsequiar a quienes ama e incluso en anticiparse a sus deseos en los pequeños servicios que les es dado ofrece. Y no es tan sólo en las lecciones donde se muestra sensible al placer de hacer las cosas bien, sino también en las pequeñas tareas domésticas” (p.158).

Otro ejemplo de esta tendencia de los diarios de observación, es el relato de los primeros 18 meses de

vida de la hija de H.A. Taine, publicado en 1877, en la primera revista de psicología llamada *Mind*, (Gruber, 1984). Este estudio refleja un seguimiento del desarrollo del lenguaje en una niña durante los primeros 18 meses: “Hacia los 11 meses cuando se pregunta ¿Dónde está mamá? Y ella voltea donde está su madre. Lo mismo sucede cuando se refiere al padre” (Taine, 1877, p. 254). “De 15 a 17 meses, gran progreso. Ella ha aprendido a caminar y a reír y es firme en sus piernas. Vemos como ella va teniendo cada día más ideas. Entiende cada vez más frases...” (Taine, 1877, p. 256).

En Inglaterra, un representante importante de este estilo de observación biográfica fue Charles Darwin, quien realizó un diario de su propio hijo, William. Esa mirada de un padre que observa las reacciones de su hijo y analiza los comportamientos de rabia, miedo, la sensación de placer, el afecto, la imitación, el sentido moral y el significado de la comunicación, constituye una de los primeros estudios que llevaron a formular afirmaciones acerca del desarrollo infantil. Darwin observó que los niños hacia los 4 meses ya tenían acciones intencionales, expresiones emocionales y rasgos de imitación de sonidos (Darwin, 1877). Darwin estudió a su propio hijo nacido en 1839, pero no publicó el estudio sino hasta 1877. Dicha publicación contempló la aparición de ciertas emociones como la rabia, la furia, el miedo, el dolor, el placer, la simpatía, entre otros, lo que contribuyó al estudio de las emociones y a su tesis acerca del innatismo de las mismas y su universalidad. Darwin siguió observando a todos sus 9 hijos, concentrándose en el instinto y la emoción. De igual forma, él comparó niños europeos con niños de otras culturas. Estos relatos quedaron plasmados en su libro sobre la expresión de las emociones en los hombres y los animales. La observación en contextos naturales fue la herramienta más poderosa que Darwin tuvo a su alcance para desarrollar su teoría de la evolución de las especies. (Gruber, 1984).

Etología y observación.

La observación naturalista, que se retoma de los estudios de Darwin, ha sido el eje de los desarrollos etológicos. Tinbergen y Lorenz fueron grandes científicos ganadores de un premio Nobel, reconocidos como los padres de la etología. Tinbergen, revolucionó el estu-

dio de los animales y de los humanos cuando priorizó la investigación en ambientes naturales, con base en la observación naturalista. Su defensa de la capacidad de los seres humanos para observar y comprender la naturaleza a través de éste método, marcó la etología. La influencia en la psicología de los estudios de Tinbergen se refleja en la investigación comparada del comportamiento animal, como en la idea de transferir al estudio del ser humano, los métodos de observación en contextos naturales (Dewsbum, 1990).

A diferencia de lo que Lorenz pensaba, Tinbergen no consideraba indispensable transferir los conocimientos del estudio de los animales a los humanos, sino más bien, transferir su método. Con su esposa, realizó un estudio de observación con niños autistas con el fin de analizar el seguimiento visual de estos niños y confirmar que el método por excelencia de la etología, es un método que la psicología debería utilizar en el estudio con los seres humanos (Michiels, 1984). También Lorenz fue uno de los defensores de la observación naturalista del comportamiento de los animales en sus propios hábitats. Sus argumentos para la defensa de la observación en contextos naturales y no en cautiverio, consideran aspectos éticos, en especial aquellos que se relacionan con la condición misma de privación de la libertad natural de un animal. De otro lado, el comportamiento de los animales en cautiverio no es igual al de los animales en sus hábitats, así que si el objetivo es conocer los comportamientos de ciertas especies, tal y como son, es necesario que la observación sea naturalista (Lorenz & Kickert, 1981).

Lorenz invirtió gran parte de su vida observando el comportamiento de las aves, especialmente de los gansos. Sus teorías por ejemplo del instinto y del imprinting (impronta) surgieron de estas observaciones. Este autor consideró como prioritaria la observación en todas las investigaciones. A partir de los resultados de las primeras observaciones se podrían construir hipótesis y teorías. Como él mismo planteaba “Las ciencias naturales inductivas empiezan siempre observando sin ideas preconcebidas los distintos casos, para de allí pasar a la ley que a todos los rige” (Lorenz, 2005, p.5). Otro pensamiento de Lorenz (2005) consideraba que parte de la vida del investigador se queda en estas observaciones. En su libro *sobre la agresión el pretendido mal*, Lorenz (2005) narra de forma muy



personal y bastante espontánea su acercamiento al estudio de los peces que viven en las formaciones coralinas de la Florida. “mi sueño infantil de volar se ha realizado: floto sin pesantez en el medio invisible y me deslizo sin esfuerzo en campos iluminados por el sol” (p.9). A través de relatos similares, que muestran no sólo una observación sino toda una experiencia subjetiva, Lorenz va mostrando cómo la observación lo lleva a preguntas de investigación y no lo contrario.

Desde la antropología sucedió algo similar. El método por excelencia de en esta disciplina es la etnografía (Pellegrini, Symons & Hoch, 2004). La etnografía no es un sólo método, sino una diversidad de herramientas que se utilizan para comprender, desde el punto de vista del grupo que se va a estudiar, el significado de los comportamientos o eventos. La etnografía contempla el uso de entrevistas, la aplicación de encuestas, el uso de *informantes* y la observación participativa por nombrar sólo algunas herramientas. De gran interés resulta la *observación participativa*, como ejemplo de un método de observación naturalista, donde el investigador se inserta en la vida de los grupos y comienza a entender su cultura participando en ella (Pellegrini et., al. 2004). ¿Por qué la observación participativa es una forma de observación naturalista? En primer lugar la observación naturalista se realiza en los contextos naturales y la observación participativa también. La observación naturalista implica que el observador registra los datos que observa, en la observación participativa sucede lo mismo. La observación participativa implica involucrarse en la vida de las personas de una comunidad por algún tiempo, en la observación naturalista sucede lo mismo puesto que los investigadores deben insertarse en los espacios cotidianos de las personas.

Un ejemplo de la diversidad del método etnográfico es el que proporciona Margaret Mead (1969) en su estudio con niños durante 6 meses en la tribu Manu en Melanesia. El interés de Mead (1969) fue comprender la existencia de pensamiento animista en los niños y compararlos con los planteamientos piagetianos del desarrollo cognitivo. La observación de las interacciones de los niños con los adultos en situaciones cotidianas fue uno de los insumos para el estudio. Esta observación de las diadas constituyó desde luego una observación naturalista de un problema psicológico

analizado desde la antropología. De esta herramienta etnográfica de la participación en los grupos se derivan preguntas éticas. La primera, cuestiona la importancia de negociar de forma respetuosa esa intromisión de un investigador en la comunidad, que no se limita a tener un consentimiento informado, sino que requiere una aceptación de toda una comunidad que permita involucrar a un extraño en sus vidas. El investigador, como lo relata Mead (1969), debe brindar algún bienestar a la comunidad que estudia, además de su trabajo aporta mejoras en salud, bienestar, economía etc. De hecho, estas observaciones en espacios naturales con humanos implican una convivencia.

Otra de las herramientas poderosas del antropólogo son los informantes. Para Margaret Mead (1969) “la antropología no trabaja con sujetos sino con informantes en un espacio de mutua confianza y respeto” (p.361). Esto hace referencia a un tema muy relevante que será fundamental en la discusión de este capítulo: la confianza y el respeto por los sujetos y su vida. El antropólogo selecciona un informante que guíe sus pasos en la comunidad, que le muestre desde su perspectiva el lenguaje, las costumbres las jerarquías, etc. Con la ayuda de este informante es posible que el antropólogo pueda construir un concepto de la comunidad que estudia (Mead, 1969). En la antropología también se destaca el uso de los diarios de campo. Esta herramienta es poderosa para registrar lo que cotidianamente sucede en la comunidad. Los informantes son personas claves de la comunidad que conocen muy bien sus costumbres y su vida cotidiana (Pellegrini, et al., 2004).

¿Cómo definir que esta información es válida? Los antropólogos utilizan varios métodos de recolección de información y luego realizan una triangulación que consiste en cruzar la información para definir si la información coincide. Si la información coincide se puede considerar que los datos son válidos.

La observación naturalista en psicología.

Las características propias de la observación naturalista en otras disciplinas (etología, antropología, etc) se aplicaron en la psicología a finales de los siglos XIX y XX. Los estudios de Preyer quien fue pionero en la observación de su hijo a lo largo de 3 años y auto-

res como Mark Baldwin y posteriormente Jean Piaget quienes utilizaron la técnica de la observación y de los diarios en el estudio del comportamiento de sus propios hijos, son importantes referencias en este campo. De igual forma, los lineamientos etológicos, fueron la base para estudios posteriores en el campo del desarrollo afectivo (Spitz, 1955; Bowlby, 1968), la patología en los niños (Tinbergen & Tinbergen, 1972) y en todos los estudios que tratan de observar la interacción madre-hijo.

En psicología se destacan dos tendencias de la observación. La primera es la observación participativa y la otra, la no participativa. La observación participativa implica que el investigador se inserta en el mundo de la persona o del grupo, para observar determinados comportamientos. De otro lado, la observación no participativa implica el uso de informantes. Los beneficios y utilidades de cada una de estas opciones se analizarán a lo largo del capítulo

Baldwin y Piaget observadores participativos.

Los estudios de Baldwin en 1890, publicados en 1895, hacen un recorrido por distintos procesos y desarrollos. Por ejemplo, respecto al desarrollo motor y los reflejos plantea: “Reflejos, en relación al movimiento, yo estoy recogiendo algunas observaciones planeadas de mi hija de 9 meses, quien muestra un reflejo innato de andar.” (p.78). Otra cita importante de este autor donde se muestra el uso del diario de observación, es la siguiente: “ Yo tengo la nota de 14 junio de 1890, el movimiento de caminar, comienza con 3 o 4 alteraciones, pero tiende rápidamente hacia adelante [...] En junio 19 de mismo año Baldwin escribe “ la actividad motriz es fina en el reflejo de andar, alteraciones, idas y venidas, claramente aparece el reflejo de marcha [...]”

En esta línea, los trabajos de Jean Piaget, muy influidos por la perspectiva del desarrollo de Baldwin, reflejan un método de observación naturalista muy similar. Si bien, no todos los escritos de Piaget se han basado en las observaciones que realizó a sus hijos, existe un libro que resume de forma magistral, este trabajo biográfico detallado de las conductas y de los cambios en el desarrollo de sus tres hijos durante los

primeros años de vida. *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1985).

Este libro comienza con lo que él denomina la **observación 1** donde describe “Desde el nacimiento se observa un esbozo de succión en el vacío, movimientos impulsivos cuando la mano llega a tocar los labios el reflejo de succión se desencadena inmediatamente” (p.32). Una segunda observación se refiere al siguiente día obs.2 “Al día siguiente de su nacimiento, Laurent coge el pezón sin que haya necesidad de mantenerlo en la boca. Lo busca inmediatamente cuando el seno se le escapa como consecuencia de algún movimiento” (p.32). A partir de la observación #4 Piaget comienza a utilizar una nomenclatura que señala los años; los meses y los días. Por ejemplo señala que a los 0; 0 (26) es decir a los 26 días de nacido, Laurent muestra más claramente el reflejo de succión cuando se le estimulan las mejillas. Piaget observa a sus tres hijos y registra sus conductas de forma tal que permita argumentar a favor de sus ideas. En este sentido es posible encontrar tres observaciones de los tres niños apoyando un concepto o una idea.

Obs. 177 – “Para hacer comprender la diferencia que existen entre las presentes conductas y las precedentes puede ser instructivo examinar la manera como Laurent descubrió en un solo intento el uso del bastón, después de haber permanecido durante meses enteros sin saber utilizar este instrumento.

Contrariamente a Jacqueline y a Lucciene a las que hemos sometido a numerosas experiencias en cuyo transcurso tuvieron la oportunidad de “aprender” a utilizar el bastón. Laurent no manipuló éste más que de vez en cuando, en espera en que supo utilizarlo.... (pg. 318).

Ya a los 0;4 (20), es decir al comienzo del tercer estadio, Laurent se encuentra en presencia de una corta varilla, que el asimila a un objeto cualquiera. La sacude, la roza contra el mimbres de su cuna, se arquea ante ella, etc.....[...].

Obs 178- Recordemos los tanteos de Jacqueline a los 1;3 (12) en presencia del bastón que debía hacer pasar a través de los barrotes de

su parque (obs 162). Ahora bien, el mismo problema propuesto a Luccienne a los 1;1 (18) presenta una solución casi inmediata en la que la invención se impone sobre el tanteo. Lucciene se encuentra sentada delante de los barrotos ya aplico junto a éstos la varilla....

Más adelante Piaget cita cómo Laurent a los 0;2 (26) (dos meses 26 días) en cuya mano se ha colocado el mango de un sonajero, con bolitas dentro, lo sacude al azar, siente el ruido y se ríe con el resultado. Sin embargo a esta edad no logra identificar que es el sonajero el que produce el ruido cuando él lo mueve. Hacia los 0;36 en la cuarta etapa de la presión, coge el sonajero después de haber visto su mano dentro del mismo campo visual y lo lleva a la boca. El sonido del sonajero despierta el esquema del sonajero suspendido en el techo. Laurent mueve el brazo para que suene el sonajero (pp.162-163). Hacia los 8-9 meses se inicia un cuarto estadio que se extiende hacia los 12 meses. Se caracteriza por la aparición de conductas donde se aplican los medios conocidos a situaciones nuevas, lo que implica desde luego el nacimiento de la inteligencia: la adaptación a circunstancias nuevas. En este proceso es evidente que ante las dificultades, el niño utiliza los esquemas conocidos y los ajusta a los objetos nuevos". En total en el libro del nacimiento de la inteligencia en el niño se registra 182 observaciones, que se realizaron a lo largo de muchos años, si se tiene en cuenta que aparecen registros de los tres niños en edades similares.

Si bien, Piaget abre el camino de la observación naturalista directa y participativa, con la observación de sus hijos, este autor, modificó sus técnicas de observación. Por ejemplo, a través del método clínico crítico, Piaget observaba las acciones de los niños ante sus experimentos y escuchaba con atención sus respuestas (Michiels, 1984).

Estudios en el Campo Afectivo: Una Observación Naturalista Directa

La observación sistemática de los individuos y de sus casos, se reemplazó por una observación sistemática de grupos de niños. Estas observaciones incursionaron en los campos del desarrollo lingüístico, en las relaciones sociales, en el estudio del desarrollo

emocional, motor y cognitivo (Syriopolou-Delly, 2011). De otra parte, los estudios en el campo afectivo resaltan los estudios de René Spitz (1969), con su método de observación de las conductas de los niños huérfanos en los hospitales, que le permitió mostrar la influencia de la deprivación materna y del síndrome de hospitalismo. Las aproximaciones de Ainsworth y Bowlby (1991), quienes se especializaron en las observaciones de interacción madre-hijo, señalando la importancia de las respuestas maternas a las demandas de los niños, aportando elementos para la comprensión de la separación afectiva y el apego. Sus estudios acerca del vínculo afectivo, y las observaciones de los tipos de apego entre madre e hijo, no sólo en situaciones experimentales, sino en el entorno cotidiano, dan cuenta del uso de la observación naturalista en el estudio del apego.

Otros autores como Rheingolard y Eckerman (1970) y Lowenstein (1971) son algunos de los ejemplos de los estudios en separación afectiva y en relación madre-hijo. En los estudios de desarrollo del lenguaje los estudios naturalistas han sido frecuentes. Son los diarios de campo y las grabaciones del lenguaje lo que han permitido comprender el desarrollo de este proceso (p.e., Goldin-Meadow, Mylander & Bloom, 1974).

La perspectiva ecosistémica y social.

La perspectiva de observación naturalista en contextos sociales, se concretó en los trabajos de Urie Bronfenbrenner (1979). La mirada ecosistémica del desarrollo llevó a este autor a plantear la existencia de subsistemas que permiten analizar el variables relacionadas con el desarrollo y las relaciones familiares y sociales. Estos trabajos de Bronfenbrenner se basaron en observaciones naturalistas en distintos contextos sociales. Desde otra perspectiva y en un tiempo histórico diferente, surgió la teoría social de Vigotsky en Rusia. Este autor viajó durante muchos años a lo largo de la Unión Soviética, observando diferentes culturas, para mostrar la influencia de lo social en el individuo.

Desde esta mirada social, los estudios en conducta agresiva, de Bandura y Walters (1959) son ejemplos de esta técnica de observación en espacios naturales. Los estudios acerca del juego, las interacciones

sociales y los juguetes han sido estudios basados en la observación (Ballard & Crooks, 1984). Más recientemente y muy ligado al desarrollo social de los niños, surgen las investigaciones de Judy Dunn, quien en 1988, realizó un estudio de dos años de duración, basado en la observación en el hogar para analizar las interacciones del hermano mayor con su hermano menor. Las interacciones padre-hijos también forman parte de esta amplitud de estudios basados en la observación en ambientes naturales (Wood, 1986).

Los métodos de observación en espacios naturales han tenido una historia importante en la pedagogía. Las conductas agresivas y prosociales, así como actividades de juego, son algunos de las observaciones que se han realizado en espacios educativos con el fin de registrar los comportamientos de los niños (Kakavoulis, 1998; Tannock, 2011). La observación de la interacción de los niños autistas con los objetos y con las personas ha sido un tema estudiado a partir de la observación en contextos naturales (Holmes & Procaccino, 2009). La riqueza de la observación en espacios naturales, donde la escuela es el escenario elegido, permite conocer de primera mano, las interacciones de los niños con sus pares, sus juegos, su capacidad de integración, sus preferencias entre otras.

De otro lado, estudios relacionados con la psicología ambiental, donde se observan las interacciones de los niños en ciertos ambientes o las preferencias por objetos y ambientes ha sido otro campo de la psicología que ha utilizado la observación naturalista para obtener datos de la cotidianidad (Lucas & Dymont, 2010). También se registran estudios sobre el desarrollo de la creatividad (Johnson, 1977).

Observación Naturalista Participativa Versus Observación Naturalista No Participativa

Los métodos de observación contemplan dos variables fundamentales. La primera es el involucramiento del observador y la segunda el nivel de estructuración de la observación. Acerca del involucramiento del observador, éste puede ser un participante, entonces es un observador de su propio comportamiento o puede llegar a ser un observador ajeno a lo que observa. La segunda variable contempla el nivel de estructuración de la observación. Es posible encontrar

formatos estructurados que permiten recoger información muy detallada y otros que son mucho más abiertos donde hay mayor libertad en la recolección de los datos (Pellegrini et al., 2004).

Dentro de los métodos de recolección de información que se utilizan en la psicología, la observación naturalista actualmente ocupa un lugar importante, en los estudios descriptivos o exploratorios (Pellegrini et al., 2004). Uno de los requisitos para considerar las observaciones como dato científico, se basa en dos condiciones. La primera, es la validez de los datos y la segunda, la confiabilidad. La validez se define como la propiedad de medir lo que se desea medir y la confiabilidad hace referencia a la estabilidad de los datos y a la posibilidad de replicarlos (Pellegrini et al., 2004).

La confiabilidad en las observaciones naturalistas tiene problemas de sesgo. El observador puede registrar o evaluar un comportamiento de acuerdo a criterios subjetivos o de acuerdo a su relación con el problema a observar, o por el conocimiento que tenga de la pregunta investigativa. De hecho, una de las estrategias que se utilizan para evitar dichos sesgos es el uso del doble ciego. Este método consiste en evitar que los observadores conozcan el objetivo del estudio y sus hipótesis, de este modo, los resultados de las observaciones no se relacionan con el estudio sino con parámetros más objetivos. Las herramientas utilizadas en las observaciones naturalistas pasan por los equipos de grabación en audio o video aunque se utilizan también narraciones o diarios de campo (Fawcette, 2009). De otro lado, existen formatos claros de registro que facilitan la clasificación de la información y que permiten que los diferentes investigadores que la analizan puedan tener parámetros claros de comparación. Las críticas al tipo de observación, que se realiza en los ambientes naturales, como la que realiza Dunn (1988), apuntan principalmente a problemas éticos y de validez y confiabilidad. En primer lugar, están los efectos de la intromisión en las observaciones que se realizan en contextos naturales. Autores como, Gardner (2000) consideran que las observaciones que se realizan en los hogares, donde un experimentador filma las interacciones de los miembros de la familia o los desempeños de los niños en determinadas tareas, no permite capturar de manera espontánea los fenómenos porque se incluyen elementos artificiales que

pueden incomodar a los sujetos observados. Parece evidente que la observación naturalista en contextos cotidianos de los niños y sus familias, no es tarea fácil y tampoco es un método que garantice confiabilidad al 100% puesto que los eventos suelen cambiar cuando hay un observador de las acciones. Los sujetos que han sido sometidos a este tipo de investigaciones reportan que se sienten evaluados, observados y no pueden ser espontáneos porque temen no alcanzar el parámetro con el que se les comparan (Pellegrini et al., 2004). El temor a la crítica, la intromisión, la modificación de conductas, el estrés, son algunas de las reacciones que genera la observación naturalista.

Los padres como informantes: Observación no participativa.

Hay una encrucijada que surge en el sendero de la ética que podría resolverse cuando se utilizan *informantes* más que observadores directos. Si bien, las primeras aproximaciones a las observaciones naturalistas, llamadas biografías infantiles inspiraron ciertas reservas, en cuanto a su validez como fuente de información del desarrollo humano, es indudable que como método, el elaborar un diario regular de un niño, es absolutamente pertinente para el estudio del desarrollo infantil” (Danset, 1991, p.44).

Este método es similar al que se utiliza con frecuencia para obtener información acerca del comportamiento de los niños en el hogar o en el colegio (p.e. van Dusen, Landsverk & Ganger, 2003) o en el campo de la salud para obtener información acerca de ciertos síntomas que sólo pueden ser reportados por los padres (p.e., Rubio-Stipec, Canino, Shrout, Dulcan, Freeman & Bravo, 1994). En el campo del desarrollo cognitivo, este método ha sido utilizado en diseños longitudinales (Newton et al., 2000; Reddy, 1991, 1998). Por ejemplo, en el estudio de Newton et al. (2000) se realizó un entrenamiento a las madres en observación de ciertas categorías de engaño (en inglés, *deception*) determinadas por estudios anteriores en el campo. Las madres registraron las conductas de los niños cuando ocurrían de manera detallada incluso registrando el estado de ánimo del niño. De otra parte, el investigador realizó unas entrevistas con los padres para detallar los eventos que ellos reportaban.

Este método de recolección de información presenta ventajas comparativamente con la observación naturalista realizada por un experimentador. Por una parte, las frecuencias de observaciones son mayores. Los padres son observadores privilegiados de los comportamientos de sus hijos y pueden registrar las conductas de los niños diariamente o incluso varias veces en un mismo día. En una observación realizada por un tercero, resulta difícil capturar todos los eventos de forma tan frecuente.

De otro lado, se pueden capturar conductas en diferentes momentos de la vida del niño a las que un experimentador difícilmente puede acceder (p.e. la hora de dormir, despertar, etc.). Si bien, este método resulta muy atractivo, también presenta dificultades. El primer cuestionamiento que se le hace a este método es su confiabilidad ¿Realmente se captura lo que el niño hace o lo que los padres quieren reportar? En general los padres no son observadores entrenados y los registros que realizan pueden no ser fieles reflejos de las conductas de sus hijos. De otra parte, los padres pueden no ser sistemáticos en sus registros. Otro problema con los reportes de los padres, es que no existe una forma de contrastación. El experimentador recibe la información que los padres registran y no puede contrastarla con otro observador o con otros reportes. Esto puede ser problemático para cierto tipo de investigaciones, pero, también muy atractivo para aquellos estudios exploratorios. Los reportes frecuentes de los padres, son definitivamente una fuente de información muy valiosa, que pueden estar sesgados por la percepción de los padres, pero, proporcionan información difícilmente capturada a través de otro medio. Desde el punto de vista ético el método de los padres como informantes es mucho más respetuoso que otros métodos. Por una parte el informante es el padre o la madre del niño, quien son los responsables de su cuidado y protección. La información que el padre o madre proporcionan al investigador depende de lo que ellos consideren deben informar acerca del comportamiento de su hijo. De otra parte, esta técnica inhibe cualquier intromisión en la cotidianidad de la familia, lo que es protector de la intimidad.

La técnica de los padres como informantes puede tener ventajas importantes que favorecen la investigación donde los niños participan. Tradicionalmente

los padres firman un consentimiento informado donde aprueban que sus hijos participen en estos estudios. Algunos padres se niegan a que sus hijos participen. Las razones por las cuales ocurre esta negativa, casi nunca llegan a evaluarse y por lo tanto se tiene muy poca información al respecto. Quizás una de las razones por la que los padres se niegan a participar puede ser la falta de confianza en los procedimientos y la falta de supervisión de ellos sobre los procesos que los investigadores realizan con sus hijos. Otro aspecto favorable sobre esta técnica es el beneficio que los padres obtienen con este procedimiento. Los manuales de procedimientos éticos sugieren siempre recompensar al participante y compartir con ellos los resultados de la investigación. Esta técnica de los padres como informantes, no sólo recompensa a los padres en el proceso mismo, puesto que logran descubrir comportamientos en sus hijos que ahora comprenden mejor, sino que además, los involucra en el proceso de registro que es algo que casi ningún padre realiza de forma cotidiana.

¿Cómo utilizar hoy la técnica de los padres como informantes?

No sería difícil pensar que actualmente es posible utilizar la técnica de padres como informantes, si se es, un estudioso del desarrollo y se tiene la suerte de tener hijos pequeños. Aun así, no sería posible publicar los datos porque la crítica devastaría los resultados, asumiendo que son poco objetivos y que el sesgo afectivo hacer ver lo que no existe. La acomodación de los datos para lograr comprobar la hipótesis y otras críticas más difíciles, lloverían sobre el investigador o investigadora padre o madre respectivamente.

Otro problema, es el tiempo y la edad del investigador. Los padres pioneros del desarrollo no tenían prisa, como lo decíamos al principio, eran otros tiempos. Sin embargo, el mundo actual si tienen prisa. Prisa por publicar, prisa por obtener un título, prisa por difundir los resultados, etc. Finalmente, un problema que podría ser jocoso y es ¿quiénes podrían ser los investigadores que utilicen esta técnica si la dejamos intacta? Desde luego sólo los jóvenes que puedan tener hijos y tengan la posibilidad de hacerles seguimientos a su desarrollo. Esto limita mucho y en mi caso particular, limitaba enormemente porque mi hijo, Alejandro,

para entonces, ya tenía 18 años. Además mi directora de Tesis me decía que ella no iba a dirigir una tesis con niños mayores de 5 años porque para ella hacerlo sería incursionar en la gerontología. Era desde luego una broma, muy seria.

Así que no había muchas opciones para mí de realizar mi tesis a través de la información de padres informantes, si no lograba ingeniar una forma para hacerlo. Descarté muchas opciones. En primer lugar, no quería ser intrusiva y seguir a los padres como un espía a lo largo de los días para ver qué hacía y si finalmente los niños tenían conductas de tomar del pelo, que era mi interés. Tampoco me parecía ético poner cámaras y vigilar al niño todo el día. ¿Qué hacer? La solución después de muchos intentos, fue la que les voy a narrar a continuación.

La Nueva Versión de los Padres como Informantes: Un Aporte original

Paso 1:

Buscar la muestra:

Lo primero que tuve que hacer fue definir mi muestra. ¿Qué tipo de niños y madres necesitaba yo? Era claro que necesitaba madres que pudieran observar a sus hijos e hijas. Es decir, madres sin prisa. No me interesaban madres trabajadoras de jornadas de 8 horas y más, sino aquellas que estaban todo el tiempo o al menos más de 8 horas al día con sus hijos. Parece fácil, pero no lo es. La vida moderna impulsa cada vez a las mujeres a dejar a sus hijos al cuidado de empleadas o en guardería. Así que esa fue un primer reto. El segundo reto, fue encontrar la madre con tiempo que tuviera un niño de la edad requerida. Pero quizás el reto más importante fue saber si la madre quería hacer diarios de sus hijos y lo más delicado, entregármelos para que yo los utilizara en mi tesis.

Le soy sincera, algunas madres me decían, bueno, si es tu tesis, qué vas a hacer tú y si somos nosotras las que tomamos los datos? Yo entendía que a esas madres también les había tocado hacer una tesis y sabían que no era fácil. Bueno, después de mucho buscar, hablar, convencer, logré tener 14 madres que me firmaron el consentimiento y todos los documen-

tos éticos. Yo también me comprometía a regalarles el diario que ellas me entregaban, pero escrito a mano y en una linda libreta, además de un diploma de participación en el estudio.

Lo segundo

Lo segundo era, cómo voy yo a recibir estos diarios. Muchas de las personas que contacté no vivían ni en Cali, ni en Bogotá, ciudades que fueron la sede de mi trabajo doctoral. Así que utilice las ventajas de las nuevas tecnologías. Primero construía una página web. Fue un total fracaso. ¿Por qué? Porque la página web hacía visible a la madre, a su hijo y su diario. Ella quería privacidad. Así que decidí hacer un seguimiento individual, por correo electrónico. Ya podrán ustedes imaginar que las madres del estudio, tenían acceso a internet, además de tiempo para dedicarle a observar a sus hijos.

Para unificar las observaciones que ellas hacían cree una pequeña cartilla, donde les explicaba qué conductas quería observar y les daba ejemplos. Además incluí un formato de observación algo sencillo donde se anotaba la fecha, la hora de la observación y la conducta observada.

Lo tercero

Como en todas las investigaciones, algunas madres sólo me enviaron un reporte. Otras llenaron tantas páginas que en el día me enviaban más de una. El seguimiento fue variable, alguna duraron un mes, otras hasta 4. El trabajo era por lo tanto analizar las conductas para clasificarlas. Esta es una labor que no debe hacerse de forma individual sino utilizando expertos que ayuden a clasificar las conductas de acuerdo a los criterios que estaban propuestos en la tesis. No voy ahondar en las categorías de análisis porque no hemos sido particularmente enfáticos en el tema del humor y de tomar del pelo que fue mi foco temático. Pronto lo haremos en otro escrito, así que por ahora nos concentraremos en los resultados y en la técnica.

Voy a compartir con ustedes algunas de las narraciones de los diarios de las madres como informantes para que ustedes puedan apreciar su belleza.

Los nombres de los niños y de las madres están modificados para conservar su anonimato.

Caso de V.

V es una niña de 15 meses cuya madre realizó un seguimiento de dos meses a las conductas de la niña. En la Figura 1 se muestra la secuencia de observaciones de la madre y la clasificación de las conductas de la niña.

	Marzo	Abril	Mayo
Juego			
Payasadas			
Juego de Expectativas			
Juego de Convenciones			

Figura 1. Secuencia de registros de la madre de V durante 2 meses. En esta figura se destaca el juego y se observan algunas formas de Tomar del Pelo basadas en el juego de convenciones y el de expectativas.

Descripción del juego en V.

Juego iniciado por los adultos.

En palabras de la madre: V y yo estamos en pantuflas. Yo puse mis pies sobre los de ella, y la miré. Ella quitó sus pies y me puso los suyos encima de los míos. Y seguimos así un buen rato, riéndonos de la broma. Este es un juego iniciado por la madre que la niña secunda.

Análisis.

Este es un juego iniciado por la madre, que resulta divertido para la niña. La iniciativa es de la madre, sin embargo, la niña imita sus movimientos y se divierte repitiéndolos. Se destaca en este juego la capacidad de la niña de comprender las intenciones de la madre y de compartirlas. Sin este componente de compartir las intenciones, el juego no tendría sentido, más bien sería monótono, porque la madre sería siempre gestora de los eventos, sin el eco colaborativo de la niña. El juego que genera la madre es un espacio lúdico de compartir iniciativas. Además del juego iniciado por la madre, V presenta varios juegos como se observa en la Figura 18, se observan juegos de simulación (5), de imitación

directa (3), de iniciativa propia (2) y de iniciativa de la madre (1).

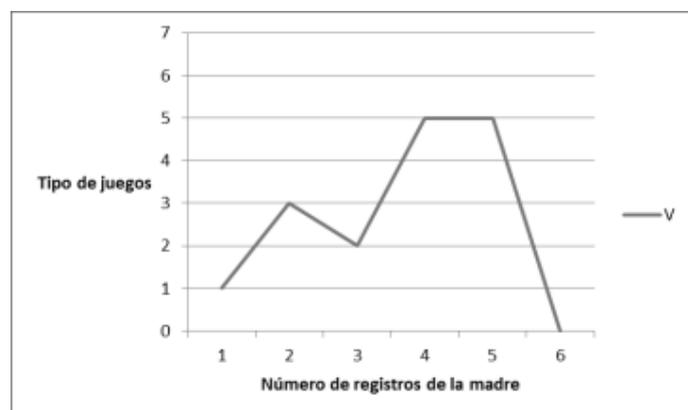


Figura 2. Secuencia del juego de V a lo largo de 2 meses. La madre de V registra juegos iniciados por ella, algunos de iniciativa de la niña, otros juegos de imitación y de sustitución, como el juego con el sombrero.

Los juegos de V pasan por ser juegos de sustitución, imitación directa e iniciativa propia. Como se puede observar en la siguiente descripción, la niña ella comienza a utilizar estrategias de representación a través de la sustitución.

Descripción de un juego sustitución en V.

En palabras de la madre, V tenía en las manos un gorrito de sol que anda dando tumbos por la casa ya que ni hay mucho sol como para cargarlo en el bolso, ni a ella le gusta mucho ponerse cosas en la cabeza. Y de pronto la veo con eso en las manos haciendo como si se sonará, y luego poniéndomelo en la nariz para que me suene yo. Todo sonriendo. Y cuando le dije que no, que eso era un sombrero, no un pañuelo, igual se sonreía y seguí feliz entre su nariz y la mía haciendo que nos sonáramos.

Análisis.

V utiliza el gorrito, que poco le gusta, como si fuera un pañuelo. La niña convierte el gorrito en un pañuelo, sin que realmente exista necesidad de utilizar un pañuelo. V encuentra muy divertido cambiarle la función al objeto que no quiere ponerse, porque como dice la madre, le incomoda. Esta sustitución de la función de un objeto es en la niña una forma de representarse un objeto con otro. La función además,

es muy divertida porque está implícita la intención de darle una función diferente a un objeto que no le gusta, pero también el deseo de involucrar a su madre en su juego. La capacidad de compartir las intenciones es evidente en V.

Descripción de acciones en V.

Descripción de las payasadas.

En palabras de la madre de V: Ayer en la cena, V hizo algo nuevo (por lo menos en la casa conmigo, no sé si le vendrá del jardín, o con la nana, o fue espontáneo): muerde la cuchara teniendo la mitad de la parte donde van los alimentos por dentro de la boca y la otra mitad y el palo por fuera, le parece chistosísimo, la muerde con los dientes y la hace moverse. Y vuelve y coge más comida y vuelve y hacía lo mismo. Varias veces. Como diez. Pero no empezó a hacer eso empezando a comer, fue como en la mitad de la cena. Y luego ya, suficiente comida, suficiente juego.

Análisis.

V está exagerando movimientos como si fuera un payaso. Su interés es reírse de sus propios movimientos y hacer reír a otros. Ella descubrió que jugar con la cuchara y la comida era una conducta divertida y lo hace de forma exagerada. La conducta de V es aprobada por los otros y ellos se ríen, entonces en este caso V, comprende el poder de sus gestos y acciones. Su intención es hacer reír a otros, a través de los gestos que le producen risa. Sus acciones son literales, no esconden más intenciones que exagerar y hacer payasadas. No se muestra en estas acciones asomo de interés por TP, más bien, su intención es divertirse y hacer reír a otros.

Descripción del juego de expectativas de V.

En palabras de la madre V hace lo siguiente: V y su hermano están bañándose con sus juguetes de plástico. Entre los juguetes hay un pato que tiene un hueco en la parte de abajo por donde se entra el agua. Yo no me doy cuenta que el pato está lleno de agua, pero V comienza a botar agua del juguete apretándolo. Le digo que no, pero ella sigue haciéndolo.

Análisis.

V juega con las expectativas de la Mamá porque ella (la madre) no espera que la niña haya llenado de agua un juguete y que le parezca divertido apretar el juguete para que salga agua. La niña se divierte con la reacción de sorpresa de la madre, más que con el agua o el juguete. Esta es una forma de TP porque incluye una provocación y jugar con las expectativas de los demás. En esta primera ocasión V sorprende a la madre y ella le explica la restricción de llenar el juguete de agua para mojar a otros, así que esta misma conducta se convierte en juego de convenciones cuando la niña sabiendo que hay una norma al respecto, continúa llenando los juguetes de agua.

Juego de convenciones en V.

La madre relata textualmente lo siguiente “Por un lado, el jueves por la noche, saliendo de la bañera, V volvió a hacer lo mismo que la vez pasada (o sea una semana después de la primera vez). Esta vez fue estando aun en el baño, apenas la saque y la metí en su toalla. En la bañera había estado jugando con una abejita que también se llena de agua. Y al salir se la llevó y claro, siguió espichándola por fuera del agua muerta de la risa porque mojaba a su alrededor y yo decía que no, que no y ella se reía.

Análisis.

Para V resulta muy divertido jugar con el agua que está en el juguete. En una primera ocasión ella sólo lo hace, y resulta ser un juego de expectativas como ya se explicaba, pero al repetirlo sabiendo que no es adecuado hacerlo, esta acción se convierte en una forma de desconocer la convención. Nuevamente, como lo reporta la madre de V, ella aprendió a jugar con el agua de los muñecos y lo repite con frecuencia, aunque esté prohibido. La madre aún se sorprende con estas acciones porque en un primer momento no lo esperaba y fue sorpresa, pero ahora, su sorpresa se debe a la transgresión de la norma, que tanto divierte a la niña. ¿Qué es lo que divierte a la niña? La diversión está basada en la transgresión de la norma y en la sorpresa de la madre que se “enfada” con ella por repetir las acciones, pero que a la

vez se divierte con ella y se involucra en el juego. En la Figura 19 se muestra cómo se distribuyen las acciones de TP de V a lo largo del tiempo.

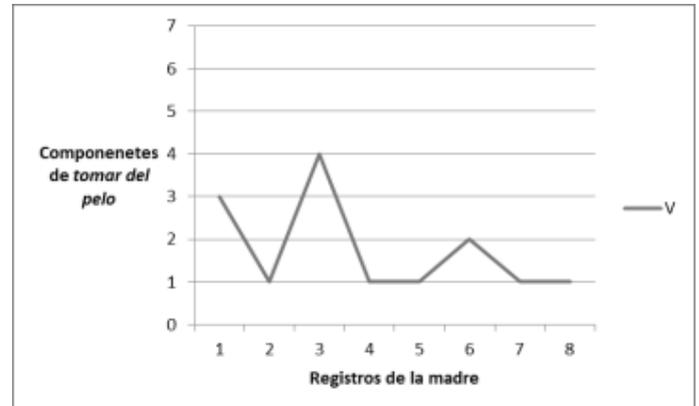


Figura 3. Trayectoria de las acciones de TP de V registradas por su mamá a lo largo de dos meses. La niña muestra acciones de (1) juego, (2) payasadas, (3) juego de expectativas y (4) juego de convenciones.

Como se observa en la Figura 3, las acciones no siguen una secuencia ordenada ni progresiva, más bien a lo largo de los registros de la madre se observa varias formas de TP inician con juego de expectativas y juego de convenciones pasando por el juego y las payasadas.

Caso de S.

S es un niño que al inicio del estudio tenía 18 meses y finalizó el estudio cuando tenía 20 meses. S se caracterizó, a diferencia de los otros niños del estudio, por jugar con las palabras. Sus juegos y formas de TP fueron juegos semánticos cuyo fin era jugar con las convenciones. A su vez, el niño mostró varias conductas de juego de imitación diferida. En la Figura 20 se muestran las observaciones de la madre a lo largo de 2 meses.

Año 2012	Marzo	Abril	Mayo
Juego			
Payasadas			
Juego de Expectativas			
Juego de Convenciones			
Fingir			

Figura 4. Registros realizados por la madre de S a lo largo de 2 meses. Se observan pocos registros pero existe amplitud en las acciones reportadas, en cuanto a variedad.

Descripción de los juegos en S.

Juego de imitación indirecta en S.

En el juego de S se destaca la imitación diferida. En palabras de la madre: S aprendió a conectarse con los puños y cada vez que ve a alguien dice “conéctate” y une el puño con el de otro. No se presenta la gráfica correspondiente al juego de S porque sólo se reportó como juego el evento que aquí se relata.

Análisis.

Esta es una forma de jugar con aprendizajes por imitación diferida, que no se manifiestan en el espacio y en el tiempo real sino, en otro contexto y tiempo. Esto implica la capacidad de representarse las acciones y repetirlas sin la existencia de un modelo real. En la imitación indirecta, se incluye una capacidad de memorizar los eventos, las intenciones del otro y de igual forma, surge de forma importante la capacidad para contextualizar estas acciones y repetirlas en contextos similares. Esta capacidad del niño muestra además un proceso de identificación con otro similar a él mismo, que tiene intenciones que el niño descubre y repite. El niño reconoce las intenciones del otro, imita sus acciones y reproduce de forma casi idéntica los efectos que este juego tiene en otros.

Descripción de acciones en S.

Descripción de las payasadas en S.

En palabras de la madre: Íbamos en taxi un domingo, él iba mirando por el vidrio de atrás.... Saludando a las motos.... De repente con mi esposo mirábamos que las motos pasaban y los conductores y acompañantes le decían adiós con su mano levantada, no fue solo una moto, ni dos...

Análisis.

El niño se comporta de forma graciosa saludando a personas que no conoce y que van en moto. La capacidad del niño de generar reacciones en otros, como el saludo o la risa, le invitan a continuar con estas acciones. El niño se reconoce como actor de eventos que producen reacciones positivas y de risa.

En un principio sus gestos pudieron ser imitaciones de alguien que lo saludó. Luego el niño reconoció que estos gestos eran divertidos y hacían reír a otros. En estas acciones están mezcladas tanto la capacidad de imitación indirecta y también la capacidad de reconocerse como actor que puede imitar estos gestos y convertirlos en formas de generar reacciones en otros. Estas reacciones pueden ser risa, un saludo o un gesto amable.

Juego de convenciones en S.

Dentro del juego de convenciones es posible encontrar ciertas variantes como el caso del lenguaje. En esta situación que relata la madre de S, el niño hace como si nadara pero cuando le preguntan qué estás haciendo él dice “nada”. Es así como el niño utiliza y juega con las convenciones y los significados de las palabras, con el fin de divertirse.

Análisis.

S encuentra los dos significados de la palabra nada y los utiliza en contextos diferentes con significados que al volverse iguales produce una situación cómica. Se asimila a una forma de TP basado en juego de convenciones porque lo que se espera es que el niño diga que está jugando a ser un pez, lo que implicaría más bien una simulación, pero el niño juega con la palabra nada en dos de sus acepciones, violando ciertas convenciones.

El juego de palabras es una forma de humor que implica componentes semánticos que hasta ahora han sido novedosos en la muestra de niños analizada. Cuando S encuentra que una palabra utilizada en contextos diferentes cambia su significado y se convierte en algo muy divertido, que confunde a los demás, está tomando del pelo.

Descripción de acciones de fingir.

En palabras de la madre de S: él tiene un caballo de madera, y últimamente le ha dado por poner sus dedos en la boca del caballo y finge que lo ha mordido... y se queja demasiado.. jeje es chistoso verlo, pues nadie se lo ha enseñado

Análisis.

En esta situación S juega con un caballito de madera pero vincula otra acción a la de sustituir el caballo de juguete por uno de verdad, es la de fingir que lo ha mordido. Se queja y para la madre es chistosa esta escena. Desde luego, la madre no cree que el caballo lo mordió pero él finge que sí. En esta escena se refleja la intención del niño de querer mostrar algo que no es y actuar como sí. En la Figura 5 se muestra la trayectoria de estas acciones de TP.



Figura 5. Trayectoria de las acciones de TP en S a lo largo de 2 meses.

En la figura se observa una secuencia de conductas que van desde actividades lúdicas (1), hasta conductas de distraer. Es una curva que muestra secuencias diferentes en el tiempo de acciones de TP que no son progresivas. Es así como se presentan acciones como la (4) que corresponde al juego de convenciones y la (5) que corresponde a fingir.

Lo cuarto

El último paso, hace referencia al análisis. Acaso el análisis sólo estaba centrado en los resultados específicos del estudio con respecto a las conductas de los niños y su desarrollo? No. La discusión versó sobre muchos temas, pero en especial, sobre el poder de la técnica utilizada. En primer lugar, se comprobó que era una técnica novedosa, útil y flexible. Lo más importante no intrusiva y respetuosa con los participantes. Versátil, dinámica y moderna. Parecía imposible retomar una técnica del siglo XVIII y hacerla viable a nuestros tiempos, pero se logró y este se constituyó en opi-

nión de los jurados de la tesis, en uno de los mayores aportes del estudio. La técnica traspasa fronteras, y le permite al investigador ser muy objetivo en sus análisis porque no estuvo involucrado en estas dinámicas de observación participante. El investigador no toma los datos, sólo los analiza.

CONCLUSIONES

Los retos que plantea la investigación con niños, es amplia. Por su carácter de personas dependientes de otros a nivel jurídico, hace que sean los padres quienes confíen en el investigador para que él o ella involucre a su hijo o hija en un estudio. No es un proceso fácil y los padres tienen muchas dudas al respecto. En primer lugar porque no pueden supervisar estas incursiones investigativas y de otro lado, casi nunca obtienen algo para ellos o para sus hijos. No se trata de una retribución económica o material, sino de aquella que aporte a su relación con los niños. La técnica novedosa de los padres como informantes, si lo logra. Los relatos de las madres que participaron, dejaron ver que ellas aprendieron a descubrir en sus hijos facetas que no conocían, sólo porque dedican un tiempo a observarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- Alasurtari, M., & Markström, A. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Education Research*, 55(5), 517-535. doi:10: 1080/00313831.2011.555919.
- Baldwin, J. M. (1890). *Senses and intellect*. Nueva York: Henry Holt and Company.
- Baldwin, J.M. (1891). Suggestion in infancy. *Science*, 17, 113-117.
- Baldwin, J. M. (1895). *Mental development in the child and the race: Methods and processes*. Nueva York: MacMillan Publishing. doi: 10:1037/10003-005.
- Ballard, K., & Crooks, T. (1984). Videotape modeling for preschool children with low levels of social interaction and low peer involvement play. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1), 95-109. doi: 10.1007/BF00913463.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1959). *Adolescent aggression*. NY: Ronald press.
- Bowlby, J. (1968). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Danset, A. (1991). *Psicología del Desarrollo*. (H. Levesque, Trad.). Mexico: Trillas. (Trabajo original publicado en 1983).
- Darwin, C. (1877). A Biographical sketch of an infant. *Mind*, 2(7), 285-294. 117, 1858-1878.
- Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1991). Young children's understanding of other people: Evidence from observations within the family. En D. Frye, & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (pp. 97-113). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dunn, J., & Munn, P. (1986). Sibling quarrels and maternal intervention: individual difference in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 583-595.
- Fawcette, M. (2009). *Learning through child observation*. N.Y: Jessica Kingley.
- Gruber, H. (1984). *Darwin: sobre el hombre. Un estudio psicológico de la creatividad*. (T. A. Martín, Trad.). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1981).
- Goldin-Meadow, S., Mylander, C., Bloom, P. (Ed). (1974). Beyond the input given: The child's role in the acquisition of language. En S, Goldin-Meadows, C, Mylander & P, Bloom. *Language acquisition: Core readings*, (pp. 507-542). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Holmes, R., & Pocaccino, J. (2009). Autistic children's play with objects, peers and adults in a classroom setting. En R. Holmes, & J. Pocaccino, *Play and Cultural Studies*. N.Y: University Press of America.
- Johnson, C. (1988). Theory of mind and the structure of conscious experience. En J. Astington, P. Harris, & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 47-63). Oxford, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Johnson, D. (1977). Systematic Behavioral Observation of creativity. *Creative Child and Adult Quarterly*, 2(3), 164-170.
- Lane, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. (M. Carretero, Trad.). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1976).
- Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión: El pretendido mal*. (F. Blanco Trad.). Mexico, Mexico: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1963).

- Lorenz, K., & Kickert, R. (1981). *The foundations of ethology*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Lowenstenin, S. (1971). An observational study of mothers and their children. *Dissertation Abstracts Intenational*, 4971-4972.
- Lucas, A., & Dymont, J. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education*, 38(2), 177-189.
- Mead, M. (1969). Research with human beings: A model derived from antropological field practice. *Daedalus*, 98(2), 361-386.
- Newton, P., Reddy, V., & Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false belief task. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 297-317. doi:10.1348/026151000165706.
- Mead, M. (1969). Research with human beings: A model derived from antropological field practice. *Daedalus*, 98(2), 361-386.
- Pellegrini, A., Symons, F., & Hoch, J. (2004). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer* (2da, ed.). New York: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (P. Bordonaba, Trad.). Barcelona: Critica-Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1936).
- Piaget, J. (1997). *Biología y conocimiento*. (J.Aramburu. Trad.). Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1967).
- Reddy, V. (1991). Playing with other's expectations. Teasing and mucking about the first year. En A. Whiten, *Natural theories of mind: Evolution development and simulation of everyday minds reading* (pp. 143-158). Oxford, England: Blackwell.
- Reddy, V. (2001). Infants clowns: The interpersonal creation of humor in infancy. *Enfance*, 53, 247-256. doi: 10.3917/enf.533.0247.
- Reddy, V. (2004). Mind Knowledge in the first year: Understanding attention and intention. En G. Bremner, A. Fogel, G. Bremner, & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (2 ed., pp. 241-264). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Reedy, V. (2007). Getting back to the rough ground: Deception and social living. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 621-637. doi: 10.1098/rstb.2006.1999.
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reddy, V., & Morris, P. (2004). Participants don't need theories: Knowing mind in engament. *Theory and Psychology*, 14, 647-665.
- Syriopolou-Delli, C. (2011). Systematic observation in children with pervasive developmental disorders. *Review of European Studies* 3(1), 55-59.
- Taine, M. (1877). Taine on the acquisition of language by children. *Mind*, 6(2), 252-259.
- Tinbergen, E. A., & Tinbergen, N. (1972). Early childhood autism-an ethological approach. *Advances in Ethology* 10, 1-53.
- Wood, J. (1986). Observation in training parents of handicapped children: A review. *Behavioral Psychotherapy*, 14(2), 99-114. Doi: 10:1017/50141347300014531.

ETNOMUSICOLOGÍA EN LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EL ABORDAJE CULTURAL DEL DISEÑO SONORO, DENTRO DE LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES

Mg. Andrea Salomé Morales Galárraga

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Mg. Pablo Andrés Jaramillo Jaramillo

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Mg. Evelyn Jacqueline Yépez Liut

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Magíster en Comunicación para la Empresa, Especialista en Comunicación para la empresa, Licenciada en Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional.

Se desempeña como docente a tiempo completo en el área de Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica Israel; trabajó como docente en la Universidad Tecnológica Equinoccial; docente invitada en universidades como: Pontificia Universidad Católica del Ecuador; Escuela Politécnica de Chimborazo (ESPOCH). Trabajó 12 años en el área de Relaciones Públicas y Organización de

eventos; colaboró con el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito en propuestas comunicacionales para la Comisión Metropolitana de Lucha Contra la Corrupción “Quito Honesto”. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas, y ha participado como ponente en varios eventos académicos.

amorales@uisrael.edu.ec

Magíster en Periodismo, e Ingeniero en Sonido y Acústica por la Universidad de las Américas, ha realizado productos audiovisuales para empresas públicas y privadas durante más de 10 años. Actualmente se desempeña como docente a tiempo completo en la Universidad Tecnológica Israel en donde imparte las cátedras de Tecnología del Diseño, Fundamentos del Diseño y Aplicaciones de Marketing Digital.

pjaramillo@uisrael.edu.ec

Se desempeña como docente a tiempo completo en el área de Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica Israel; Diseñadora de producción. Con una formación audiovisual y multimedia, Jacquelin ha participado en varias producciones independientes, enfocándose en la industria de los cortometrajes y videos musicales de bandas locales antes de viajar a Australia a estudiar su master. Durante su especialización en la universidad de Melbourne, ella colaboró en el departamento de arte de varias producciones de VCA (Victorian College of Arts) como “New You Hair and Beauty”, “Under the Table” y “Kawaki and Sharp”. Adicionalmente formó parte del equipo de la película “Berlin Syndrome” en el departamento de arte. Desde su regreso a Ecuador se ha dedicado a la docencia impartiendo asignaturas de producción audiovisual.

eyepez@uisrael.edu.ec

RESUMEN

El presente artículo aborda el recurso sonoro en la producción audiovisual desde su diseño. Además del análisis de cómo este promulga la generación de sentidos y significados en los espectadores a través de las diversas imágenes presentes en un film. El cine, que es arte tanto en lo sonoro como en lo visual, en donde se generan interrogantes conceptuales y técnicas de manera constante; debido a que este producto comunicacional se encuentra en constante cambio y movimiento adaptándose al entorno cultural y social alrededor del mundo. Las perspectivas profesionales extraídas mediante el proceso de investigación permiten evidenciar que es necesario abordar el diseño audiovisual no solamente desde el enfoque teórico y técnico tradicional que gira en torno al corpus fílmico; sino el considerar al sonido como un vehículo generador de sensaciones y significados, los mismos que pueden ser estratégicamente pre diseñados.

PALABRAS CLAVE

Etnomusicología, diseño de sonido, sonido, producción audiovisual, semiótica audiovisual.

ABSTRACT

This article discusses the sound resource from the design in the audiovisual production. Furthermore an analysis is made about how sounds evokes senses and meanings in the viewers through various images in a film.

The film industry is both a sound and a visual art that constantly generates conceptual and technical inquiries; inasmuch as this communication product it is in continuous change and motion adapting to the cultural and social context around the world.

The professional perspectives are extracted through a research process allowing to demonstrate that it is essential to address the audiovisual design not just from the traditional theoretical and technical approach regards to the film corpus; but also considering the sound as a vehicle for sensations and meanings, which can be strategically pre-designed.

KEYWORDS

Ethnomusicology, sound design, sound, audiovisual production, audiovisual semiotics.

INTRODUCCIÓN

Etnomusicología en la producción audiovisual El abordaje cultural del diseño sonoro, dentro de las producciones

El cine, y las producciones audiovisuales, continuamente se nutren de parámetros culturales para la construcción de historias, las mismas que se alimentan tanto de la narrativa visual como la sonora, generando nuevos significados. Tal como mencionan Herminia Arredondo y Francisco García “El cine, la televisión y demás medios audiovisuales no se dirigen sólo a un único sentido, la vista, sino que suscitan una actitud perceptiva específica que Chion propone llamar la <<audiovisión>>, hasta hoy ignorada como tal, o reducida a un simple esquema aditivo” (Arredondo, García, 1998, p.101)

Por tanto la presente investigación parte de un análisis situacional sobre la Etnomusicología, el diseño sonoro y las perspectivas profesionales del campo audiovisual entre docentes, productores audiovisuales y expertos en sonido y acústica. Por lo cual fue necesario emplear una investigación de tipo cualitativa bifásica; partiendo de la compilación de textos tanto clásicos como actuales y contrastar información a través de entrevistas estructuradas a expertos ecuatorianos, con los cuales se puede establecer atención sobre la situación actual en el Ecuador. Chiñón (1999) afirma:

El cine no utiliza un escenario, aunque a veces lo simule, sino un encuadre, con puntos de vista variables, y en ese encuadre las voces visualizadas y las voces acústicas no se reparten como tales más que en la cabeza del espectador, según lo que éste va contemplando. (p.34)

En tal virtud la lectura e interpretación y producción de sentidos serán construidas por los espectadores desde su cosmovisión. El análisis y composición de la música permitió dar cuenta de los fenómenos culturales que se hallaban inmersos dentro del proceso sonoro; las escalas modales, patrones que corresponden al orden y distribución de los tonos dentro de una escala armónica, permitieron asociar la construcción de las mismas hacia el lugar y época donde se utilizaba este tipo de música: “El pasaje de lo modal a lo tonal acompaña aquella transición secular del mundo feudal al capitalista y participa, así, de la constitución de la idea moderna de la historia como progreso”. (Wisnik, 2015).

Esta construcción da cuenta de cómo ciertas tonalidades y usos musicales permiten dar cabida a la construcción espacio-temporal de significaciones a través de parámetros sonoros. Y es entonces, a través de la música que se aporta con nuevos significados al film el cual es captado por el espectador en cuanto entra en contacto con la escena y la banda sonora. “La misma obra que en la sala de conciertos es considerada abstracta o absoluta, puesta a significar en un filme, se constituye en un signo dentro de una cadena significativa, un eslabón fundamental en la construcción general de sentido del filme.” (Chalkho, 2018)

En el ámbito nacional la etnomusicología como campo de estudio es aún poco abordada, pese a que esta ha tenido un lugar desde los años 60 en países como Estados Unidos y Francia en las cuales incluso se han implementado carreras y departamentos de música. Su evolución muestra en la actualidad la importancia de analizarla junto con la recepción cultural de manera indelible. Aunque han sido pocos los autores que abordan a la musicología desde la interpretación cultural y su discurso dentro de las producciones audiovisuales.

En el Ecuador, como en muchos países de Latinoamérica la producción audiovisual ha tenido varios limitantes en torno a las ópticas de esta área del diseño sonoro, más en relación al uso de instrumentos andinos se han hecho acercamientos interesantes en torno al rescate del folclore de la música popular, tradicional visualizados desde la obra de los esposos Raoul y Marguerite d’Harcourt denominada “La Musique des Incas et ses

Survivances” (1990[1925]), que establecería puntos importantes sobre la música tradicional en el país recopilación de 168 melodías andinas recogidas in situ por ellos mismos durante los años 1921-1924. Sentando así los primeros en realizar una investigación centrada en la descripción de las piezas musicales en cuanto a estructura. Por tanto queda abierta la ventana hacia el desarrollo de investigaciones en torno a la composición semiótica de la música y cómo conduce a la generación de significados dentro de la producción audiovisual; además de cómo esta puede ser leída desde las diversas cosmovisiones y concepciones culturales.

DESARROLLO

Etnomusicología entornos acústicos y sociales

La preocupación humana sobre el entorno sonoro, desde tiempos inmemorables, algunos autores comentan que este interés parte de la observación de los principios sonoros de la naturaleza; esto desde la cosmovisión andina. Y es a través del uso de la tecnología que se logran recoger y analizar datos de canciones “primitivas.”

Se cree que el antropólogo Walter Fewkes, fue el primero en registrar música no occidental en cilindros Edison como método de producción y grabación de sonido, la grabación realizada en 1889 fue construida en torno a los indios americanos de las tribus Zuni y Passamaquoddy. (Nettl, 1994:16). Con el transcurso del tiempo se rompe el paradigma en el que se necesitaba saber leer la música, a través de su conocimiento técnico para poder hablar de ella. Por tanto es a través de la Etnomusicología que se logra “entender la música” de los otros mediante el conocimiento y la experiencia sensorial en su “bi-musicalidad”. (Hood, M. 1971)

Con una óptica interpretativa los expertos que aportan en esta investigación dan su propia definición sobre la Etnomusicología. Andrés Rojas comprende la etnomusicología como “la creación estética de los elementos narrativos sonoros para obras cinematográficas, televisivas o teatrales” (A. Rojas, entrevista personal, 03 octubre de 2018). No obstante al igual que en el arte; la producción de sentidos y significados se construye individualmente no solo desde la recepción e interpretación, sino de los estados de ánimo, emociones y sensaciones generadas en el espectador.

Hablar de este concepto exige un largo proceso; sin embargo en la presente investigación se hará un acercamiento a la contextualización y utilidad en la

producción audiovisual. René Gardiés (2015) mencionaba que el cine rara vez fue silencioso, aunque la incorporación del audio, tenía un carácter más funcional que narrativo, como era el de opacar los sonidos que no se encontraban inmersos en la narrativa visual, a partir de la sincronización con lo sonoro, la música y el sonido obtuvieron nuevas funciones. Este ir y venir de significaciones trajo consigo nuevos enfoques y apropiaciones para las producciones audiovisuales y es a través de la cultura que los seres humanos nos enfrentamos a un adiestramiento del aspecto sonoro puesto que hemos aprendido a jerarquizar nuestra escucha. El nacimiento del audio-visual, a partir de la sincronización del audio con la imagen, trajo consigo un nuevo lenguaje que se puso de manifiesto a través de la incorporación de los signos sonoros y musicales que podían verse enriquecidos a través de la influencia de la imagen. Para Deleuze, en su obra “La imagen - tiempo” menciona los nuevos usos que se dan del sonido dentro de la imagen, entre los que destaca:

Mientras, el cine llamado clásico, concebido como un arte fundamentalmente visual enriquecido con el sonido, la palabra y la música, ha cedido ante un cine moderno que implica un nuevo uso de lo parlante, de lo sonoro y de lo musical, una dimensión de la palabra oída, ya no es una dependencia o una pertenencia de la imagen visual, pasa a ser una imagen sonora de pleno derecho, cobra una autonomía cinematográfica, y el cine se hace verdaderamente audio-visual (1987:32)

Actualmente, los fenómenos sonoros encuentran su complejidad en cuanto su definición, su uso dentro de determinados contextos sociales otorga una dificultad a la manera de encasillarlos o nombrarlos. En este contexto el experto Héctor Cobo afirma:

[...] al igual que muchos signos y símbolos referenciales de una cultura, estos transmutan y si

bien es cierto que hay muchos puristas que defienden las raíces de uno o varios sonidos o música tradicional, pienso que la particularidad del audiovisual y de las personas en general está en la fusión. Muchos de nuestros ritmos nacionales derivan de sonidos europeos así como muchos sonidos nuestros han inspirado ritmos extranjeros. (2018).

Por tanto los espacios geográficos en los cuales se consolida la cultura y por ende las diferentes formas de percepción en torno a la música y al sonido son los que marcan y definen los entornos acústicos que producen significados dentro de los productos audiovisuales.

DISCUSIÓN

Producción de sentidos y significados sonoros en productos audiovisuales

Para continuar con el análisis, es necesario preguntarse: ¿Cómo se produce la incorporación de sentido en la obra terminada?; ¿qué elementos culturales han sido cargadas a los parámetros de lo sonoro?

Existen diferentes perspectivas y sentidos dados por el contexto socio cultural en torno a producción audiovisual. Desde el análisis de la recepción subjetiva los discursos que se construyen en los films analizados muestran cómo la música, el sonido y la estructura de la narrativa convergen en aspectos sensoriales en las personas; que no solo se envuelven en la historia, sino que logra reconocer, entrelazar y apropiarse de estos recursos. Generando diversas sensaciones, emociones y percepciones.

Un aporte evidente de la incorporación y apropiación del sentido del film a cargo de la música, puede verse a través del uso que se dio a las músicas generadas en el siglo XX, para Rosa Chalkho, el uso del dodecafonismo, la electrónica, y la música experimental, permitió que géneros como la ciencia ficción o el terror, se apropiaron de este tipo de sonidos, desconocidos, para ambientar nuevos escenarios. (Chalkho, 2018)

Mosquera, I. (2013). En su artículo “Influencia de la música en las emociones”, afirma que “Podemos comprender, entendemos como un sistema inteligente que interactúa en una relación conjunta entre un órgano y otro, logrando que el sentido y el valor de la música contribuyan a esta relación mejorando la capacidad de expresión de afectos y emociones”. Por lo tanto la percepción de los sonidos y la música actúan de manera fisiológica como simbólica en el receptor generando en él la capacidad de recordar un acontecimiento o suceso vivido.

En el caso particularmente ecuatoriano, este tema no ha sido explorado como un recurso primordial; más se han generado intereses en torno a la parte técnica y tecnológica dentro de las producciones audiovisuales. Ahora bien, la cuestión de producir significados y sensaciones previamente establecidas por los productores y realizadores se vuelve compleja a la hora de establecer una ambiciosa difusión en espacios internacionales, en los cuales es probable que no se logre generar el mismo impacto, a nivel sonoro. Por lo tanto la magna tarea de generar propuestas universales se convierte en un reto para los profesionales en el área del diseño sonoro.

Principalmente, creo que se debe estar claro con lo que se quiere contar y lo que se va a decir, pues desde el texto del actor y su entonación tienen un poder al ser transmitido al receptor. En cuanto a los ambientes deben estar acorde con lo que se quiere transmitir, sean sonidos reales o efectos sonoros. Por lo tanto, cada elemento debe ser planificado para un diseño sonoro que embone con la imagen. (H. Cobo, entrevista personal, 03 octubre de 2018)

Las formas de narrar, los objetivos claros y la intencionalidad marcan la ruta de la estrategia a configurar en el desarrollo de las producciones, cuidando su empate y cohesión con las imágenes. A través de este estudio se puede conocer que existe una gramática estructural en torno a lo sonoro y visual; las cuales promulgan una decodificación por parte del receptor quien establecerá intersubjetividades para otorgarles significados mediante su análisis y asociación con su entorno. Por lo tanto las representaciones e interpretaciones emanan de la sociedad.

Diseño sonoro y sus interpretaciones

Hablar de diseño sonoro es aún considerada una disciplina sin una delimitación específica puesto que su campo de aplicación es diverso e incluso fragmentado en varias disciplinas como: la música, el teatro, la danza, el cine entre otras. Por tanto se puede decir que el diseño sonoro es un conjunto de actividades relacionadas con la coordinación del montaje, la creación de efectos especiales alineados en una post-sincronización de efectos.

Lo que implicaría una reflexión sobre la planeación real de la estrategia sonora que deviene del arte y la música como un nuevo campo en construcción. Ahora bien para establecer un acercamiento puntual en esta investigación se empleará su funcionalidad en el cine como una poderosa máquina productora de significados, que no solo recurre a la narración de una historia de forma creativa, sino que es el sonido quien le otorga las cualidades necesarias para generar el efecto o reacción necesaria en el espectador. Presentándose entonces como una herramienta que puede ser leída desde la producción como en la recepción. Combinando aspectos estéticos, funcionales, culturales y semánticos.

Cuando un escritor trabaja para el cine, se le llama guionista; cuando un pintor se ocupa de la dirección artística de una película o realiza sus decorados; se le llama director artístico o decorador; pero un compositor que trabaja para la pantalla grande se sigue llamando compositor, y lo que produce sigue siendo música. Esta identidad de las palabras resume todo el problema del músico de cine, que ha dado lugar a infinidad de debates: ¿la música de películas sigue siendo música? (Chion, 1992: 387).

En este sentido, la música pasa de ser una pieza solitaria para convertirse en una herramienta aplicada que aporta sentidos y se funde o calza cual pieza del rompe cabezas de la producción cinematográfica.

En los primeros años del cine en el Ecuador, la utilización de la música, al igual que en otros rincones del mundo pretendía involucrar al espectador dentro de la imagen, sin embargo, su uso arbitrario incorporó

el malestar de ciertos sectores. De acuerdo con lo que menciona Fidel Pablo Guerrero, músico e historiador ecuatoriano, “Cuando se regularizó el uso de músicos en los cines, también surgieron las quejas de un público cada vez más exigente. En los medios de prensa es posible encontrar comentarios advirtiendo que las bandas no tocaban música apropiada para las películas y decían que muchas veces con solo el afán de congraciarse con la “galería” tocaban yaravíes y pasillos de la “peor calaña”.”

Este acontecer de significaciones iba relacionado con las características propias de la música y su repercusión dentro de la imagen. Para Héctor Cobos:

El trabajo del diseño sonoro en Ecuador es tomado bastante a la ligera. Si ya se presiona una producción en su trabajo fotográfico, teniendo como plazo a cumplir para un largometraje, ojalá, en mes y medio, para el sonido en postproducción el presupuesto es casi nulo y se termina pidiendo música ya creada por algún autor, consiguiendo que el ritmo visual vaya acorde a la canción, cuando lo que se debería hacer es crear el material visual y el diseño sonoro se lo realice tomando en cuenta el corte de imagen. Acá lo hacemos al revés. Considero que hay grandes profesionales en el tema de sonido, pero no pueden demostrar todo lo que saben porque no hay con qué pagar. Sería un sueño poder tener una gran orquesta sinfónica que pueda crear una banda sonora para la película o que en producción el sonidista utilice varios micrófonos para un diseño sonoro ideal. (H. Cobos, entrevista personal, 03 octubre de 2018)

Entender el sonido desde una dimensión social permitirá entonces la apertura de análisis críticos de las producciones audiovisuales, como espacios que portan significados aún cuanto a nivel disciplinario este campo se vea amplio, diverso y complejo. Puesto que es posible que las sociedades sigan ampliando aún más el debate sobre la cuestión de la significación del sonido en el campo de la música, en el arte y en las producciones audiovisuales enmarcados en sus perspectivas y gustos culturales.

CONCLUSIONES

Finalmente, a lo largo de estas líneas se pone de manifiesto que, a través de la música y el diseño sonoro en la producción audiovisual tiene una importancia más allá de la técnica, su función inherente en la imagen está anclada a la generación de percepciones y emociones en los espectadores. Es por medio de la etnomusicología que se han desarrollado nuevas perspectivas transdisciplinarias en torno a la construcción de significados y apreciaciones de las diversas culturas. El trayecto a recorrer en la producción nacional es sin duda extenso y requiere de atención inmediata a fin de lograr un mejoramiento en la calidad de los films.

Existen varias perspectiva en el contexto sonoro, sin embargo muchos de ellos han sido direccionados hacia aspectos fuera de lo cultural, en su impacto en el espectador y en el cómo estos nuevos códigos comunicacionales generan una apropiación distinta en cada grupo social. La cosificación u objetivación de la música le resta importancia; la música en sí misma tiene sentido. De la experiencia de los productores, directores, diseñadores que participaron en el presente estudio se considera inminente el hecho de establecer una nueva forma de crear significados en elementos espacio - temporales en búsqueda de una transformación de las audiencias.

Los códigos impuestos por la sociedad han moldeado la forma en que las personas perciben el mundo, trabajando continuamente para dar cabida a nuevas interpretaciones; conceptos que una vez se encuentran afianzados en las sociedades pero que, con el continuo uso y desuso de los mismos, se fueron transformando para dar cabida a otro tipo de significados. Su interpretación universal, no puede ser tomada como unívoca, enfocándose más dentro de un enfoque particularista de la cultura. El cine al igual que el resto de manifestaciones artísticas fortalece la implementación de un código cultural, afianzándose dentro de su entorno y otorgándole un sentido más allá de la idea original para lo cual fue concebido. Llegando entonces con este estudio a establecer cuestionamientos en cuanto al re-pensar sobre el manejo adecuado del sonido en el quehacer audiovisual contemporáneo. Además de generar reflexiones en la articulación de significados a través del audio en la gestión cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W., & Eisler, H. (1981). *El cine y la música* (Vol. 64). Editorial Fundamentos.
- Ariza, J. (2003) *Las imágenes del sonido. Una lectura plurisensorial en el arte del siglo XX*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha
- Arredondo, H., & García Huelva, F. J. (1998). *Los sonidos del cine*. Comunicar, (11).
- Beltrán Moner, R. (1991) *Ambientación musical: Selección, Montaje y Sonorización*. Madrid: Instituto Oficial de la Radio Televisión Española
- Bolaños, M. A. (2008). de la obra: *La invención de la música indígena de México*.
- Boltz, M. G. (2004). The cognitive processing of film and musical soundtracks. *Memory & Cognition*, 32(7), 1194-1205.
- Borrás, M. M. (2014). Volver a la esencia del cine. Hacia una revisión de sus formas expresivas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 33-48.
- Buhler, J., Neumeyer, D., & Deemer, R. (2010). *Hearing the movies: music and sound in film history*(p. 216). New York: Oxford University Press.
- Cantero, J. R. (2011). Dolby y el diseño sonoro en el cine contemporáneo. *Eu-topías: revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*, (1-2), 39-48.
- Cobo, H. (2018, octubre 04). Entrevista personal. Quito Ecuador.
- Chalkho, R. (2018) *La música cinematográfica y la construcción del sentido en el film*, Buenos Aires, Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación N° 66.
- Chion, M. (1999) *El Sonido*. Barcelona España. Editorial Paidós
- Erlmann, V. (2004). *Hearing cultures: Essays on sound, listening and modernity*. Berg.
- Esteban, V. A. (2010). *Nueva concepción del sonido audiovisual y los efectos expresivos en el cine contemporáneo* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Gardies R. (2014) *Comprender el cine y las imágenes*. Buenos Aires, Argentina. La marca editora
- Gautier, A. M. O. (2006). El contradictorio siglo del sonido. *Margens/Márgenes: Revista de Cultura*, (8), 4-15.
- Hermann, T., & Hunt, A. (2011). *The sonification handbook* (pp. 399-425). J. G. Neuhoff (Ed.). Berlin, Germany: Logos Verlag.
- Harcourt, Raoul d'(1925 [1926]). *La Musique des Incas et ses Survivances*, París, P. Geuthner,
- Hood, M. (1971) *The Ethnomusicologist*. Nueva York: McGraw-Hill.
- López Cano, R. (2002). Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual. *Cuicuilco*, 9(25).
- Kane, B. (2014). *Sound unseen: Acousmatic sound in theory and practice*. Oxford University Press, USA.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México*, 2(3).
- Martí, J. (2002). Las músicas invisibles: La música ambiental como objeto de reflexión. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (6).
- Martin, J. (2010). La imagen-movimiento. Deleuze y la relación Beckett- Bergson. *Areté*, 22(1), 51-68. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/585/573>.
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 34-38.
- Nettl, B. (1994). *Theory and Method in Ethnomusicology*. Nueva York: Free Press of Glencoe.

- Pauletto, S. (2012). The sound design of cinematic voices. *The New Soundtrack*, 2(2), 127-142.
- Rodríguez, Á. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Paidós.
- Rojas, A. (2018, octubre, 03). Entrevista personal. Quito Ecuador.
- Sellés, M., Ragué, A. R., & Racionero, A. (2008). *El lenguaje cinematográfico* (Vol. 20). Editorial UOC.
- Szendy, P. (2003). *Escucha: Una historia del oído melómano* (Vol. 10). Grupo Planeta (GBS).
- Tamm, E. (1995). Brian Eno: His music and the vertical color of sound (pp. 141-146). Boston: Da Capo Press.
- Tiersot, J. (1926). *La musique des Incas et ses survivances*.
- Whittington, W. (2007). *Sound design and science fiction*. University of Texas Press.
- Wisnik, M. (2015) *Sonido y sentido, otra historia de la música*. Buenos Aires, Argentina. La marca editora.

PROYECTO S.O.S MUJERES: ACERCAMIENTO A SU IMPACTO SOCIAL

Mg. Boris Mesa Fernández
Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Mg. Marcela Córdova Alulema
Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Docente Investigador, Escritor, Masters en Desarrollo Comunitario, Licenciado en Educación
mención en Español y Literatura.

boritomf@yahoo.es

Coordinadora del Departamento de Practicas Pre- profesionales, Docente, Master en Educa-
ción, Diplomado en Investigación Socioeducativo, Licda. Educación Inicial y Preescolar.

marcela_cordova3@yahoo.com

RESUMEN

La innegable presencia de la violencia contra la mujer al interior de nuestras sociedades americanas y del Ecuador contemporáneo, constituye una de las razones teóricas que justifican el presente trabajo. Pero más allá de cualquier constructo teórico, motiva el presente acercamiento, la labor de un proyecto como S.O.S Mujeres. Definido por su praxis social a favor de mujeres maltratadas. Por su innegable posicionamiento a favor de buscar y encontrar alternativas sociales, económicas, políticas y culturales para sus mujeres, las mujeres de nuestro Ecuador. Es en virtud de tales aspectos en que el presente trabajo se proyecta, desde una problemática social definida, a un conjunto coordinado de acciones prácticas que aportan a solucionar esta problemática. S.O.S Mujeres constituye un paradigma axiológico que todos soñamos se entronice como una realidad cotidiana en nuestras tierras de América, en nuestro mundo.

PALABRAS CLAVE

Violencia de género, violencia contra la mujer, machismo, dependencia económica, tradición.

ABSTRACT

The undeniable presence of violence against women in our societies and in contemporary Ecuador is one of the theoretical reasons for this work. But beyond any theoretical construct, the present approach motivates the workfare project like S O S Women. Defined his social practice in favor of battered women. For their undeniable position in favor of seeking and finding social, economic, political and cultural for their women, the women of our Ecuador. It is by virtue of these aspects that the present work is projected, from a defined social problem, to a coordinated set of practical actions of solving dimensions. SOS Women is an axiological paradigm that we all dream of becoming an everyday reality in our American lands.

KEYWORDS

Gender-based violence, violence against women, machismo, economic dependence, tradition.

“Existe una verdad universal, aplicable a todos los países, culturas y comunidades: la violencia contra la mujer nunca es aceptable, nunca es perdonable, nunca es tolerable”

Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-Moon (2008)

INTRODUCCIÓN

Históricamente, a lo largo de amplios periodos de tiempo, las sociedades estructuradas desde relaciones determinantes de poder y hegemonías, económicas, políticas y culturales, han generados y ejercidos prácticas sociales discriminatorias contra la mujer. Prácticas que limitan o anulan la participación de ellas en todos los aspectos cruciales que puedan propiciar o influir en el desarrollo de las sociedades.

Las secuelas que tal estatus discriminatorio ha traído consigo históricamente son profundas y preocupantes, muchas han sobrevividos a lo largo de siglos en muchas sociedades contemporáneas: las mujeres han sido y son las más pobres entre los desposeídos, las que padecen los más aberrantes estigmas producto del analfabetismo y la escolaridad parcial y/o de baja calidad.

Al aspecto antes mencionado se une el hecho de que los mitos y estereotipos de género, propician que la violencia contra las mujeres se entronice y se practique de generación en generación. Al respecto apunta Carmen Monreal, los estereotipos son creencias generalizadas sobre los atributos que caracterizan a determinado grupo social, y son transmitidos en el proceso de socialización. Según García Yugueros (2014, como se cita en Monreal, 2008), los mitos y estereotipos de género tienen una serie de aspectos que hace que se arraiguen en la realidad de forma furtiva, imponen normas y definen las representaciones de la gestualidad humana; en definitiva anulan en la mujer la capacidad de pensar críticamente y replantearse otras alternativas de vida.

La contemporaneidad no se ha distanciado totalmente de ese paradigma que margina y excluye a la mujer. Aun cuando en sus principios estructurales la mayoría de las sociedades actuales declaren la inclusión, lo igualitario y los posicionamientos participativos como piedra fundacional.

Todas las relaciones sociales siguen atravesadas en la actualidad por un sistema imaginario de dominación que subordina a las mujeres en tanto que colectivo. Es importante recordar entonces que la diferencia de género no es inicua sino que se traduce siempre en desigualdad, en el ejercicio de un poder injusto e ilegítimo. (Serret, 2008, p 52).

La validación de esas prácticas sociales enajenantes y marginadoras, reproducidas a modo de reflejo en el ámbito familiar, no ha hecho otra cosa que legitimar la subordinación de la mujer. De manera que a las tradicionales limitaciones sociales se une la incapacidad de realización plena en el ámbito familiar, aun cuando es ahí donde la mujer realiza su más encomiable labor, pero también donde en múltiples ocasiones recibe sus más duros reveses, los más crueles, vejatorio y violentos tratos. La violencia de género en las relaciones de pareja, han formado parte de la vida cotidiana de las mujeres.

Los estudios documentan que mujeres adultas y las adolescentes serían las principales perjudicadas tanto en su salud física, mental, sexual y reproductiva, así como también se ven afectados los ámbitos laborales, familiares, estudios y vida social. (Sanhueza, 2016, p150).

La implementación de proyectos y programas de dimensiones internacionales, regionales, y nacionales, que intentan solucionar la situación de la violencia contra la mujer en las actuales sociedades, si bien no han logrado erradicar del todo la problemática, si han logrado en principios logros parciales entre los cuales se pueden valorar:

- Toma de conciencia a diferentes niveles de la problemática de la violencia contra la mujer.
- Apertura de espacios para la socialización de experiencias y búsqueda de soluciones y alternativas económicas, políticas y culturales.
- Representatividad de la problemática de la violencia contra la mujer en las esferas gubernamentales.
- Participación activa en la socialización y comunicación a escala social de la problemática de la violencia contra la mujer.
- Presencia institucional en escuelas, centros de salud, espacios comunitarios entre otros.

La labor de unos de esos proyectos, S.O.S Mujeres de la ciudad de Quito, constituye el eje temático fundamental del presente trabajo. Su inserción en la sociedad ecuatoriana contemporánea a través de sus propuestas participativas que benefician a mujeres maltratadas, su representatividad en el accionar contra la violencia a la mujer, su aporte en la búsqueda de alternativas y propuestas, son entre otras las motivaciones que nos impulsa a abordar este proyecto que constituye, por derecho propio, una ganancia sociocultural del Ecuador contemporáneo.

La dimensión social del proyecto S.O.S Mujeres y su praxis emancipatoria validan el objetivo que se propone en el presente trabajo: Exponer la labor del proyecto S.O.S Mujeres de la ciudad de Quito en su interrelación con el departamento de Vinculación Social de la Universidad Tecnológica de Israel.

Esta interrelación se articula con una de las funciones sustantivas de la universidad contemporánea que postula la inserción de la universidad en los problemas de sus comunidades y desde el accionar de diferentes disciplinas aportar soluciones.

La Universidad haciendo valer su pertinencia social a través de su labor mancomunada con proyectos que se insertan en problemáticas definidas y álgidas de la sociedad. Este nuevo sentido apunta a que la universidad, además de explicar la realidad (docencia e investigación), y de aplicar conocimiento a la realidad (transferir conocimiento), se implica en la realidad (se compromete con los problemas sociales del contexto y del momento) y aprende de la propia realidad social. (Ramalho, Beltrán, 2012, p 35) Es en virtud de este principio en que el Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica de Israel ha realizado una serie de acciones prácticas que lo ubican como una entidad caracterizada por su compromiso con la realidad, definida por sus niveles de participación en la solución de problemáticas tangibles enmarcadas en la cotidianidad de la sociedad ecuatoriana actual.

DESARROLLO

La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, aprobada en Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 48/104, del 20 de diciembre de 1993, publicada el 23 de febrero de 1994 (ONU, 1993) es el primer documento a nivel internacional, que aborda de manera clara y específica esta tipología de violencia.

Años después, en 2012 se efectuó un trascendental informe, auspiciado por la ONU y elaborado por la Organización Mundial de la Salud, la Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres y el Consejo Sudafricano de Investigaciones Médicas. Se presentó el primer examen sistemático y un resumen del conjunto

de datos científicos basados en estadísticas sobre la prevalencia de la violencia contra la mujer ejercida por la pareja (violencia conyugal).

Entonces se declaró que a nivel mundial se estimaba que, el 35% de las mujeres del planeta han sido víctimas de violencia física y/o sexual por parte de su pareja. Mientras que el 38% del número total de homicidios femeninos se debe a la violencia conyugal. Por entonces los resultados fueron tan alarmantes que el Secretario General de la ONU, en aquel momento Ban Ki- Moon, lanzó una campaña internacional sobre el tema. Se conceptualizó lo que se entiende por violencia a la mujer desde varias aristas disciplinarias "... por violencia contra la mujer se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino

que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (Gaedes, 2004, pag 34). Se identificaron las formas más frecuentes en que se realiza la violencia contra la mujer.

- La violencia infligida por la pareja y otras formas de violencia familiar.
- La violencia sexual.
- La mutilación genital femenina.
- El femicidio, incluidos los asesinatos en defensa del honor y los relacionados con la dote.
- El tráfico de personas, incluida la prostitución forzada y la explotación económica de niñas y mujeres.
- La violencia contra la mujer en situaciones de emergencias humanitarias y conflictos.
- Violencia económica.
- La violencia contra la mujer en instituciones educativas o cárceles.
- La violencia contra las trabajadoras migrantes o indocumentadas, las refugiadas, y las mujeres de grupos minoritarios.

El reconocimiento y esclarecimiento conceptual de los elementos relacionados con la violencia contra la mujer, que organismos internacionales o regionales ha establecido, en modo alguno ha logrado erradicar este aspecto negativo de las prácticas vitales de la mayoría de las sociedades. Arraigadas en el imaginario y funcionamiento social, amparadas por siglos de permanencia en los sistemas idiosincráticos de culturas tradicionales, la violencia contra la mujer continua siendo una realidad a la que no escapan nuestras sociedades. ONU Mujeres, la organización de las Naciones Unidas dedicada a promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, en su informe del 2018, Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, declara los siguientes datos que ilustran de manera objetiva cual es la situación actual de mujeres y niñas en las mayorías de las sociedades contemporáneas.

- En 89 países con datos disponibles, el número de mujeres y niñas que viven en condiciones

de pobreza asciende a 330 millones. Esto significa que hay 104 mujeres viviendo con menos de USD 1,90 al día por cada 100 hombres en la misma situación. La brecha de género se ensancha particularmente durante la edad reproductiva. (América Latina y el Caribe la cifra crece a 132 mujeres en pobreza extrema por cada 100 hombres)

- Más del 50 por ciento de las mujeres y las niñas en medios urbanos de los países en vías de desarrollo viven en condiciones donde carecen de al menos uno de estos recursos: acceso a agua limpia, instalaciones sanitarias mejoradas, una vivienda durable y espacio suficiente para vivir.
- La eliminación de todas las formas de violencia en contra de las mujeres y las niñas es una condición indispensable para forjar sociedades pacíficas; sin embargo, 1 de cada 5 mujeres menores de 50 años de edad experimentaron violencia física o sexual a manos de su pareja
- Entre 2010 y 2015, en el mundo se perdieron 3,3 millones de hectáreas forestales. Las mujeres pobres de medios rurales dependen de los recursos de uso común, por lo que resultan especialmente afectadas cuando estos se agotan.

La problemática de la violencia contra la mujer ha pasado a ser un tema investigativo de gran repercusión y presencia en todas las ciencias sociales y humanísticas. El estudio de la violencia contra las mujeres es de carácter multidisciplinar desde el punto de vista académico, ya que afecta a varios ámbitos de las diferentes ciencias (Yugueros 2014). Esta repercusión y permanencia en el ámbito científico de alguna manera ha apoyado una mayor toma de conciencia sobre la temática a nivel mundial, también se valora el hecho de que aún queda mucho por solucionar.

Resulta importante el reconocimiento que las diferentes disciplinas científicas del área de las ciencias sociales, psicológicas, pedagógicas, humanistas en sentido general, han realizado en relación con los comportamientos sociales y culturales que legitiman el accionar violento contra la mujer entre los que se encuentran los siguientes:

- Legitimar el derecho que el hombre tiene a imponer su voluntad sobre la mujer al considerarla inferior genéricamente.
- Validar el castigo físico a la mujer en virtud de corregir sus defectos o enmendar sus errores.
- El maltrato físico como método de solución de problemáticas relacionadas con el funcionamiento de la pareja.
- Reconocimiento de las relaciones sexuales como un derecho exclusivo del hombre marginando la importancia de la mujer.
- Exigir la tolerancia de la mujer hacia los maltratos físicos para mantener unidad familiar.
- La dependencia económica de la mujer como método de control y sumisión.
- La exclusión de participar en actividades sociales, políticas y culturales.

Ecuador como nación no escapa a la problemática que se viene describiendo, si bien es cierto que su constitución declara que:

Todas las personas son iguales y gozan de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie puede ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, identidad de género, sexo, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socioeconómica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física o distinción de cualquier otra índole personal o colectiva, temporal o permanente. La ley sancionará toda forma de discriminación, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos de las personas y los pueblos, en los términos establecidos en esta Constitución. El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real a favor de las personas y los pueblos en situación de desigualdad.

Estudios que han aportado estadísticas que reflejan el comportamiento de la problemática de la violencia contra la mujer en el país dejan ver la enorme contradicción entre lo que postula la constitución de la república y la verdad de nuestra realidad.

Según cifras oficiales disponibles a través de Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia

de Género contra las Mujeres, realizada por el Instituto Nacional De Estadística y Censos (INEC) en el año 2016 en Ecuador:

- 6 de cada 10 mujeres (60.6%) han experimentado algún tipo de violencia de género.
- 1 de cada 4 ha vivido violencia sexual (25,7%).
- 9 de cada 10 mujeres divorciadas han sufrido violencia de género.
- Del total de mujeres que han sufrido violencia, en el 69,5% de los casos ha estado involucrado sus parejas o parejas anteriores.
- El 70,5% de mujeres que se han unido o que han contraído matrimonio entre los 16 y 20 años son las que mayor violencia han vivido.

Otro elemento significativo que el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), declaró en diciembre de 2016 fue lo relacionado con el ingreso laboral promedio de las mujeres; \$287; 18. Mientras que el de los hombres es de \$367; 7, lo que significa una relación de aproximadamente el 78 % a favor de los hombres. Estos datos permiten valorar que la situación de la discriminación por motivo de género le queda aún mucho por ser solucionada en la sociedad del Ecuador actual. Los datos antes expuesto nos permite valorar la forma en que las mujeres se van marginando de manera paulatina a través de la sistematización de la violencia ejercida contra ellas y como es el resultado de diferentes aspectos institucionales, culturales y sociales que son potenciados por sistemas hegemónicos (Muñoz Cabrera 2011).

Es respondiendo al estado en que se encuentra la situación de la violencia contra la mujer en la sociedad ecuatoriana que en el 2015 se funda S.O.S Mujeres, de la mano de la doctora Dra. Marcela Costales, Prefecta Subrogante de Pichincha. En un inicio la membresía del proyecto contaba con 200 mujeres afiliadas, en la actualidad se contabilizan más de 220000, lo cual habla de la multitudinaria acogida que el proyecto ha tenido a nivel de sociedad.

A partir de convenios suscritos entre el colectivo S.O.S Mujeres y diferentes instituciones educativas, productivas y gubernamentales, el proyecto ha logrado la inserción de sus miembros en diversos cursos y

programas de capacitación y superación, chocolatería, panadería, gastronomía, cocina, belleza y artesanía en 182 proyectos diferentes. Esta perspectiva de superación aporta a las participantes formación y calificación profesional, y ofrece la oportunidad a las beneficiarias de comenzar sus propios emprendimientos en función lograr la independencia económica y aportar sustancialmente a la sociedad.

Potenciar el sistema de autogestión que se ha venido desarrollando en el trabajo del colectivo SOS Mujeres es de capital importancia. Abarca el 80% de toda la gestión que se realiza si se toma en consideración que cuenta con patrocinadores activos en el desarrollo de la sociedad como son:

- La Junta Nacional de Defensa del Artesano.
- Universidad Tecnológica Israel.
- Cooperativa de Ahorro y Crédito 29 de Octubre.
- Pasteurizadora Quito S.A.
- Instituto Tecnológico Pichincha
- Universidad Internacional del Ecuador Facultad de Gastronomía
- GAD Municipal de los Bancos y Pedro Vicente Maldonado.
- Escuela de Peluquería y Cosmetología Majirell.
- Empresa Turística Ciudad Mitad del Mundo.

La estrecha interrelación profesional y el trabajo activo entre los patrocinadores antes mencionados le han permitido al proyecto S.O.S Mujeres la realización de 200 talleres con cinco mil personas capacitadas, entre los años 2013, 2014, 2015 y 2016. Realización de 3 ferias anuales de emprendimientos artesanales. Se han logrado más de cuatro mil atenciones psicológicas y legales gratuitas, durante los años 2014, 2015 y 2016.

Con vista a mantener una vía de interacción social, el proyecto S.O.S Mujeres ha implementado una línea de ayuda y asesoría, ello le permite mantener constantemente la posibilidad de que cualquier mujer que sienta la necesidad de recibir ayuda la pueda canalizar por ese medio. La línea de S.O.S Mujeres atiende un promedio de 12 llamadas al día y en oportunidades han llegado a 60. De modo que se aprecia el grado de confiabilidad y profesionalismo que el pro-

yecto ha alcanzado y como es reconocido.

Este accionar social a favor de mujeres maltratadas y privadas de todo derecho le ha valido varios reconocimientos que ilustran la representatividad del proyecto: Premio de Prácticas de Igualdad de Género 2017, auspiciado por la Corporación de Líderes para Gobernar, Premio Verde 2017-2018 al mejor proyecto social otorgado por el Banco Ecuatoriano de Desarrollo, entre otros.

Como parte de las instituciones sociales que han articulado convenios de cooperación con el proyecto S.O.S Mujeres se encuentra el Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel. Bajo las concepciones actuales que ubican a las universidades en sus roles de instituciones insertas en el desarrollo social de las comunidades, es que se ratifica el convenio de cooperación entre ambas entidades el 13 de Abril de 2018, en este sentido resulta oportuno destacar que ya se venía trabajando conjuntamente desde el 2015.

El Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel direcciona su accionar a sectores sociales que precisen de apoyatura profesional. En virtud de este principio tiene una serie de convenios firmados con variadas instituciones sociales, económicas, gubernamentales, culturales que inciden directamente en el desarrollo de la realidad de Ecuador.

La labor directa con el proyecto S.O.S Mujeres ha sido potencia por parte del Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel a través del accionar de las diferentes áreas del conocimiento en sus procesos de vinculación.

Se ha desarrollado el programa “Fortalecimiento socioeconómico de sectores vulnerables y productivos” y de este se desprende el subproyecto “Fortalecimiento de la gestión integral de Sectores vulnerables”, en el mismo han trabajado 97 estudiantes de la carrera de Ciencias Administrativas, 59 estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría y 15 estudiantes de la Carrera de Hotelería y Turismo. Y han participado 8 docentes, 3 docentes de apoyo, 4 administrativos y 5 directivos de ambas instituciones.

Particularmente en el trabajo del Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel con el proyecto S.O.S Mujeres ha tenido una mayor representatividad las carreras de Ciencias Administrativas y el personal docente, junto con los estudiantes, han sido el que han jugado un rol más protagónico.

El gráfico que a continuación se expone ilustra el trabajo realizado.

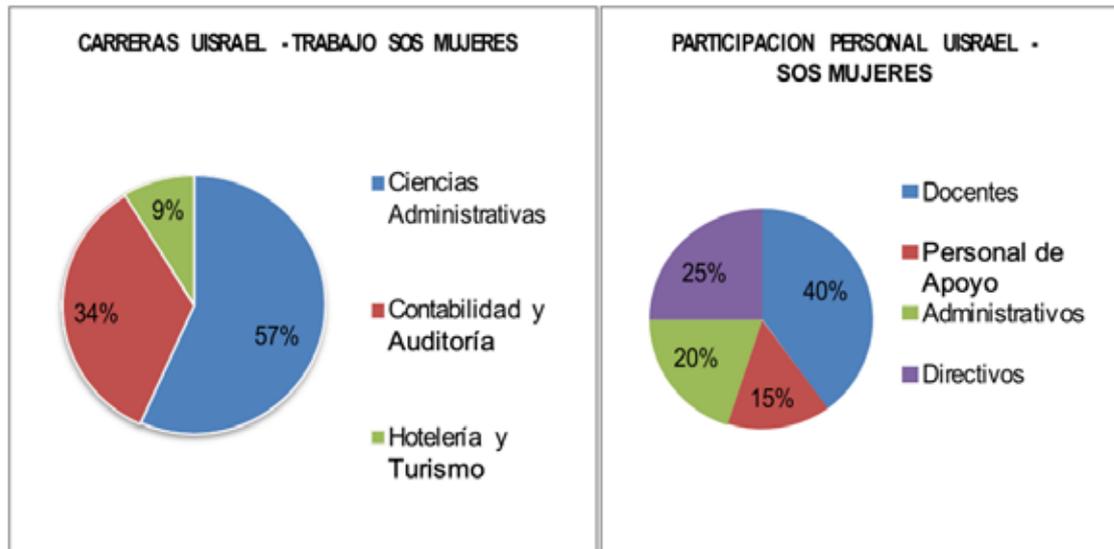


Figura 1: Estadísticas UISRAEL

La totalidad de los trabajos efectuados por Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel en el proyecto SOS Mujeres se orientan a la capacitación. Adquirir conocimientos y habilidades constituye un elemento fundamental en el proceso emancipatorio de mujeres que han sido privadas de toda posibilidad de empoderamiento o de alternativas de emprendimiento. A continuación se presentan los temas de capacitaciones impartidos por el Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel a mujeres emprendedoras del colectivo SOS Mujeres.

Tabla 1: Temas de capacitaciones

CAPACITACIONES IMPARTIDAS AL COLECTIVO SOS MUJERES		
NOMBRE DE LAS CAPACITACIONES	AÑO	BARRIOS
Contabilidad básica para el proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del Gobierno Provincial de Pichincha.	2018	Chillogallo
Contabilidad General para el proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del Gobierno Provincial de Pichincha	2018	La Bota
Contabilidad de costos para el proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del Gobierno Provincial de Pichincha.	2018	Solanda
Impuestos básicos para el proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del Gobierno Provincial de Pichincha	2018	Ferrovaria Alta y Baja
Presupuestos básicos para el proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del	2018	Lucha de los Pobres

Gobierno Provincial de Pichincha		Oriente Quiteño
Finanzas para emprendedores del proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del Gobierno Provincial de Pichincha	2018	Argelia
Gestión Empresarial para emprendedores del proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del Gobierno Provincial de Pichincha.	2017 - 2018	La Concordia Colinas del Norte
Capacitación en Emprendimiento y Gestión empresarial , dirigido a las usuarias de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2017	La Pulida
Emprendimiento dirigido a las usuarias de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2017	San Martín de Porres
Programa de capacitación Presupuestos básicos dirigido a las usuarias	2017	Ciudadela Ibarra
Capacitación administrativa, empresarial, contable y tributaria básica para nuevos emprendimientos S.O.S MUJERES.	2017	Carcelén Bajo
Taller de Tributación dirigido a las usuarias de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2016	Gran Bretaña
Contabilidad y Tributación dirigido a las usuarias de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2016	Conjunto Girasoles
Emprendimiento microempresarial para formación y desarrollo productivo de la red S.O.S MUJERES	2016	Jardines del Valle
Programa de capacitaciones Fase I de Emprendimiento Microempresarial para la formación y el desarrollo productivo de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2015	Guayabamba

Tabla 1: Temáticas de capacitaciones

CAPACITACIONES IMPARTIDAS AL COLECTIVO SOS MUJERES		
NOMBRE DE LAS CAPACITACIONES	AÑO	BARRIOS
Contabilidad básica para el proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del	2018	
Gobierno Provincial de Pichincha.		
Contabilidad General para el proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del	2018	La Bota Solanda Ferrovaria
Gobierno Provincial de Pichincha		Alta y Baja
Contabilidad de costos para el proyecto S.O.S Mujeres Viceprefectura del	2018	

Gobierno Provincial de Pichincha.		Lucha de los Pobres
Impuestos básicos para el proyecto S.O.S Mujeres Vice prefectura del Gobierno Provincial de Pichincha	2018	Oriente
Presupuestos básicos para el proyecto S.O.S Mujeres Vice prefectura del Gobierno Provincial de Pichincha	2018	Quiteño Argelia La Concordia
Finanzas para emprendedores del proyecto S.O.S Mujeres Vice prefectura del Gobierno Provincial de Pichincha	2018	Colinas del Norte
Gestión Empresarial para emprendedores del proyecto S.O.S Mujeres Vice prefectura del Gobierno Provincial de Pichincha.	2017 - 2018	La Pulida
Capacitación en Emprendimiento y Gestión empresarial , dirigido a las usuarias de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2017	San Martín de Porres
Emprendimiento dirigido a las usuarias de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2017	Ciudadela Ibarra
Programa de capacitación Presupuestos básicos dirigido a las usuarias	2017	Carcelén
Capacitación administrativa, empresarial, contable y tributaria básica para nuevos emprendimientos S.O.S MUJERES.	2017	Bajo Gran Bretaña
Taller de Tributación dirigido a las usuarias de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2016	Conjunt
Contabilidad y Tributación dirigido a las usuarias de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2016	o Girasoles

Emprendimiento microempresarial para formación y desarrollo productivo de la red S.O.S MUJERES	2016	Jardines del Valle Guayabamba
Programa de capacitaciones Fase I de Emprendimiento Microempresarial para la formación y el desarrollo productivo de la red colectiva S.O.S MUJERES.	2015	

Este sistema de capacitación, continuo y sistemático, que el Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel ha implementado con el proyecto S.O.S Mujeres, ha logrado que 890 mujeres de diferentes sectores poblacionales y en diferentes lugares de la provincia de Pichincha se hayan beneficiadas hasta la fecha con la adquisición de conocimientos y habilidades. Aspectos que son de vital importancia para las mujeres participantes en sus pretensiones de alcanzar independencia económica y financiera, y a la vez aportar al desarrollo de la sociedad. Se destacan en esta dirección los temas de Tributación, Emprendimiento micro empresarial, Capacitación Administrativa, Contabilidad, Impuestos Básicos, Finanzas, Presupuestos, Contabilidad General, Gestión Empresarial, entre otros.

Como se puede apreciar, por lo expuesto en el presente trabajo la labor del Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel ha constituido un pilar fundamental en el accionar social del proyecto S.O.S Mujeres.

CONCLUSIONES

- El problema de la violencia contra la mujer por motivos de géneros continua siendo un tema susceptible a ser abordado por diferentes disciplinas de estudio, pues aún es necesario ser erradicado.
- En Ecuador la violencia contra la mujer tiene altos índices de permanencia y representatividad en el funcionamiento de la sociedad.

- El proyecto S.O.S Mujeres, a partir de su praxis social, ha alcanzado logros significativos en el proceso de insertar, a través de capacitaciones y emprendimientos, a mujeres maltratadas al desarrollo de la sociedad.
- El apoyo del Departamento de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Tecnológica Israel al proyecto S.O.S Mujeres ha sido de vital importancia en su función de capacitación a través de varios programas, con el fin de empoderar a las mujeres y lograr su independencia económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2012). Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/comun/docs/?symbol=A/61/122/Add.1>.
- Guedes A, Bott S. WHO TEACH-VIP .Module 9 Lesson 1. Ginebra, OMS, 2004.
- ONU Mujeres. (2018). Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/news/estories/2018/2/>
- MELERO, N. (2010). “Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género”, en Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, 11: 73-83.
- NOGUEIRAS, B. (2006). “La violencia en la pareja”. En C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco. La violencia contra las mujeres: Prevención y detección. Madrid: Díaz de Santos, pp. 39-55.
- MONREAL, M. C. (2008). “Esquemas de género y violencia hacia la mujer”. En López de la Cruz, L. (coord.) Ni el aire que respiras, pensamiento científico ante la violencia de género. Sevilla: Cajasol, pp. 89-108.
- NACIONES UNIDAS (1993). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Resolución de la Asamblea General 48/104, de 20 de diciembre de 1993. <http://servindi.org/pdf/DecEliminacionViolencia-Mujer.pdf> (consulta, 10/1/2013).
- MATUD AZNAR, María Pilar. (2012) “Violencia de género: conceptos y teorías explicativas” En Torrent, Rosalía y Reverter, Sonia (eds) Variaciones sobre género: Materiales para el Máster universitario en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía. Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género, Universidad Jaume I Castellón, pp.123-134.
- MUÑOZ CABRERA, Patricia. (2011) “Violencias Interseccionales: Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica” En Central América Women’s Network (CAWN). Tegucigalpa, Honduras. Disponible en http://www.redxlasalud.org/index.php/mod.documentos/mem.Descargar/fichero.documentos_Violencias_Interseccionales_bb2c8cec%232E%23txt.
- YUGUEROS, A. (2014). “La violencia contra las mujeres: conceptos y causas” en, Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales”, 11: 73-83.

LA IMAGEN ILUSTRADA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Mg. Diego Machado

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Mg. Gabriela Chávez Mosquera

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Diego Machado Ortiz originario de Riobamba, residente en Quito; Doctorando de la Universidad de Palermo en Diseño, Máster en Dirección de Comunicación Empresarial e Institucional, Ingeniero en Diseño Gráfico y Comunicación Visual, Fotógrafo; Docente Universitario de Ilustración, Fotografía y Diseño; Mención de honor Salón Nacional de Artes Plásticas Riobamba, abril 2010 y noviembre 2010, Exposiciones de fotografía y arte; Ponencias e investigación sobre fotografía y artes visuales; Apuntalado por la pasión de la fotografía artística, dibujo, acuarela y el manejo del acrílico sobre soportes clásicos y alternativos; Obra plástica y fotográfica con referencia del expresionismo abstracto, cubismo, impresionismo y rayographs.

dmachado@uisrael.edu.ec

Gabriela Chávez, actualmente cursa el doctorado de Diseño en la Universidad de Palermo, Argentina. Obtuvo su maestría en Computer Art en la School of Visual Arts de Nueva York graduada con el honor Paula Rhodes. Sus estudios de grado los realizó en la Universidad San Francisco de Quito en Animación Digital graduada con el honor CUM LAUDE. Además forma parte del equipo creativo de la agencia de Marketing y Relaciones Públicas -CONCEPTUM-, es Directora del Departamento de Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica Israel. Algunos de sus trabajos los ha desarrollado para Ecuavisa Internacional, Colegio Los Pinos, Ediciones Legales en Ecuador y para el Festival WILLiFEST 2014 y el Proyecto Girlapproved, Heidi Dangelmaier en Estados Unidos.

gchavez@uisrael.edu.ec

RESUMEN

En el proceso de enseñanza aprendizaje uno de los multiplicadores que complementa la argumentación teórica y específica en edades iniciales es la imagen, como factor de descripción y ejemplo, para establecer con facilidad relaciones de contenidos o aproximaciones a realidades descritas que se fundamentan en una interpretación de sujetos, hechos o acciones. La formulación de imágenes no solo propone un complemento a lo textual, propone un componente de interpretación y asimilación de lo que representa y expresa en su contenido narrativo y visual. Esta formulación está ligada a la creación de contenidos visuales y la proximidad con lo que se aprende desde la interpretación y lectura del orden visual.

Se debe considerar de qué manera se presentan las imágenes en edades iniciales, como son expuestas en los entornos de aprendizaje, el apoyo a los contenidos textuales, y bajo qué contextos los alumnos se encuentran para que la interpretación de estas imágenes sean adecuadas. En este sentido se propone una revisión bibliográfica sobre la imagen, su construcción, representación y posibles aportes en las edades iniciales para apoyar al proceso de enseñanza aprendizaje asociado a diferentes elementos lúdicos para establecer entornos amigables, creativos y motivadores.

PALABRAS CLAVE

Imagen, ilustración, interpretación, aprendizaje, gráfica, educación inicial

ABSTRACT

In the teaching - learning process one of the apprehension that complements the theoretical argumentation in the early ages in education as a description factor in order to establish relations and contents or approximations to realities that based on interpretations of subjects, facts or actions. The image compositing process not only proposes as a complement to the textual process. Propose a component of interpretation and adaptation of what is represents and expresses in its narrative and visual content. This statement is associated to the visual content, creation and the proximity of what is learned from the visual narrative.

Should be considered how images are exhibit during the early ages in schools and how are these revel in the environmental learning. The supor to textual understanding under what circumstances students interpreted images. Construction, representation is found so interpretation of these images is adequate. In this sense a bibliographic review is proposed about the image, its construction, representation and the possible contributions in the initial ages to support the teaching-learning process associated with different elements to establish friendly, creative and motivating teaching environments.

KEYWORDS

Image, Illustration, Interpretation, learning, graphic, inicial education.



INTRODUCCIÓN

Conocimiento, desde la Imagen y la interpretación

Sobre la relación entre palabras e imágenes como lo sostiene Ana Abramowski, son irreductibles unas a otras pero, al mismo tiempo están absolutamente intrincadas, “Se cruzan, se vinculan, se responden, se desafían, pero nunca se confunden” (Abramowski, 2014). En la educación es posible que estas articulaciones permitan mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje, es así que uno de los factores dentro de varias metodologías, es el uso de recursos didácticos y allí, en particular, el manejo de la imagen como factor de interpretación y significación para el complemento de temáticas propuestas en los diferentes planes académicos de educación inicial.

Pericot (1991) menciona la educación de la mano era paralela a la del ojo: experiencia, manualidad y razonamiento se confundían armónicamente mientras se manipulaba la materia (...) el sistema pedagógico aprendiz- maestro (...) requería una profunda comprensión de las disciplinas que imponían los propios materiales y las herramientas para su manipulación (p.160)

Por ello, la articulación de imágenes como complemento de lo teórico, no solo está enlazado a lo que se expone del tema, sino cómo esta imagen es entendida, para luego ser expuesta en el espacio de clase y que logre comunicar lo que se pretende decir o significar. Como lo sostiene Gardner y Davis (2014) en el marco de las Psicologías Distintas, debido al conjunto de reflejos al que como personas somos expuestos desde niños hasta la edad adulta se desarrolla un amplio espectro de acciones lo que desencadena en que nos convertimos en seres que innatamente reaccionamos con nuevas conductas basadas en experiencias inéditas que el medio nos provee. Por lo tanto se debe considerar de qué manera se presentan estas imágenes en los entornos de aula y bajo qué contextos los alumnos se encuentran para que la interpretación de estas imágenes sea adecuada. De esta forma como lo sostiene Mariana Maggio (2012) en su libro Enriquecer la Enseñanza “no es igual para ese alumno estudiar acerca de otra realidad en el libro de texto que hacerlo a partir del intercambio con alguien que, se asemeje a él, vive en una realidad diferente” (p.68) así el vínculo e intercambio que se propicia, al acercar la imagen y su interpretación a diferentes acciones, relaciones y realidades, consolida la idea de imagen como modelo o demostración.

Debray (1994) en su texto Vida y muerte de la imagen, historia de la mirada de occidente, expresa que “Pensar la imagen supone en primer lugar no confundir pensamiento y lenguaje, pues la imagen hace pensar por medios que no son una combinatoria de signos” (Debray, 1994, p. 43). Por tal razón es importante aprovechar las ventajas que ofrece una comunicación visual vs. una comunicación lingüística, ya lo postula Goodman, “no hay cantidad de descripción que consiga convertirse en figuración” (en Mitchell, 2009 p.138), es decir nada comunica mejor que una imagen, las palabras no pueden nunca “hacer ver” un objeto. Lo que desencadena que las artes visuales, donde la imagen es el referente entre ellas, y la manera en la que esta comunica y se representa empieza a ser concebida como una configuración propia del lenguaje, marcando sus propios parámetros; como sucede con el lenguaje verbal, compartiendo el postulado de Mazzeo (2017) en su libro Diseño y Sistema; la multiplicidad de sistemas gráficos se apoya para elaborar argumentaciones, por lo tanto no sólo es concebida la imagen como elemento independiente, la imagen globalmente, comunica y los elementos que le componen a esta imagen como son las imágenes, tipografía, colores, etc. creando nuevos sistemas comunicacionales de mayor escala.

Por lo tanto hoy en día las imágenes son usadas para expresar ideas, partiendo de la idea más primaria. La gran mayoría de seres humanos asimilan el mundo y sus alrededores por medio de imágenes y como lo sostiene Jardí (2016), la interpretación de signos visuales se convierte en un proceso inconsciente, pues articulamos, creamos y segregamos imágenes sin analizarlo, solo con la necesidad de dar sentido para establecer un sistema de comunicación. Estos conceptos extrapolados a la educación no solo invita a reflexionar sobre las imágenes y su poder, sino también invita a los docentes a discernir sobre la importancia de las imágenes para apoyar la construc-

ción de un conocimiento general acercándonos en lo que el docente debería trabajar, la zona de desarrollo próximo¹, entre el conocimiento real y a lo que se quiere llegar. Como sostiene Bruner (1997) aprender es interactuar.

En el mismo contexto Arnheim (1969) expresa que el pensamiento sujeto solo a los signos lingüísticos (puramente verbal) es un boceto de lo que no se piensa con regularidad, es la relación automática a vínculos almacenados, útiles pero nada efectivos. “Lo que hace las palabras tan útiles para el pensamiento, pues, no puede ser el pensar en palabras. Debe ser la ayuda que las palabras dispensan al pensamiento mientras éste opera en un medio más apropiado, como el de la imagen visual” (p. 244). A este respecto Mitchell propone que entender una diferencia marcada entre la imagen y el lenguaje no se da desde en concepto formal, ya que en la práctica se identifica como lo que se dice y lo que se mira sobre ese criterio.(Mitchell, 2009)

DESARROLLO

La enseñanza por medio de imágenes

“Al diseñar secuencias lúdicas como forma de enseñar contenidos para edades iniciales, el maestro ofrece una tarea que tiene sentido real para el niño, que está contextualizada y que presenta muchas oportunidades para observar e interactuar con otros sujetos construyendo el conocimiento con ellos” (Sarlé y Rosas en Maggio 2012, p. 83)

El quehacer docente hoy en día se enmarca en un campo de una sociedad digital, en este sentido el enseñar con imágenes, ilustración u otro recurso visual, significa apropiarse de nuevos recursos tecnológicos para establecer nuevas formas de enseñar y aprender. El enseñar contenidos para edades iniciales demanda creatividad y el saber aprovechar de los mejores recursos para consolidar de forma efectiva el mensaje, decididamente es así como también se puede apelar al uso de imágenes ya creadas como un recurso en los entornos de aula, así lo sostiene Maggio (2012)

Lo que se crea tiene, en general, algo viejo recreado. En el caso de los profesores y las relaciones que establecemos con la tecnología, esto puede ser interesante para mostrar aquello que podemos reconocer como viejo en lo nuevo y ver la riqueza de los procesos cognitivos que se ven beneficiados, expandidos o ampliados (...) lo que los videojuegos tienen de los juegos que jugábamos en la niñez nos puede hacer reencon-

trar con el placer de los lúdico, que tantas veces perdemos u olvidamos (Maggio 2012, p. 77)

Por otra parte John Vernon-Lord (1997) describe particularidades de la ilustración, alineadas a la educación, manifestando que nos permite expandir la percepción de las cosas y el conocimiento que tenemos de las mismas, clarificar las ideas respecto a los textos y significados, y dotar de esquemas o diagramas que permitan concretar en la imagen conceptos difíciles de identificar. Las ilustraciones no solo pueden recapitular los acontecimientos pasados, exponer el presente y proyectar el futuro, o con mayor certeza proponer situaciones reales o irreales, las ilustraciones pueden recrear, enfatizar, advertir, conmover sobre los diferentes escenarios en los que se desarrolla el ser humano, admitiendo un proceso efectivo para la comprensión. “La ilustración es, en general, una forma de arte visual representativo o figurativo, pero su carácter o especial naturaleza –esas engañosas cualidades mágicas que le han sido concedidas en el proceso de dibujarla o pintarla– pueden hacer que vaya más allá del sujeto o contenido descrito”(Vernon-Lord, 1997, p. 168)

Por ello en todo nivel educativo, una de las acciones docentes para fomentar la percepción, comprensión y aprendizaje, es el análisis de los contenidos expuestos en los libros de texto, no sólo como un eje de trabajo y consulta, sino como un referente de saberes que fundamentan el conocimiento. Es así que para propiciar la articulación simultánea del lenguaje y pensamiento con la imagen, se ha proyectado con énfasis la producción de textos académicos vinculando la ilustración a los mismos, para que así se puedan de-

1. La Zona de Desarrollo Próximo o proximal (ZDP) es un concepto creado por el psicólogo Lev Vygotsky en 1931.

terminar imágenes de referencia que logren significar lo que nos dicen estas imágenes o lo que queremos que la imagen transmita. Por otra parte García (2004) propone tres aspectos relevantes en la generación de ilustración como complemento al texto literario narrativo; El primero, determinar el reflejo de los momentos claves dilucidando las sensaciones, sentimientos o tono general del texto a ilustrar. El segundo aspecto es el tratar de plasmar una realidad animada en el texto literario, con lo que se busca crear situaciones absurdas que deformen la realidad objetiva, y de manera creativa logren una realidad distinta en la que los pequeños lectores puedan adentrarse e identificarse. Y como tercer aspecto es la caracterización plástica de situaciones, ambientes y personajes que tengan relevancia o definan el carácter de la creación literaria. (García citado en Palomo 2016, p. 32)

En esta línea la ilustración infantil está presente en cuentos, relatos e historias cortas dirigidas a niños, que están próximos a una etapa escolar primaria. (ARTIUM, 2010). La ventaja de este material gráfico es que el niño puede relacionarse con la escritura mucho antes de iniciar la vida estudiantil. Como se relata en el libro “El Juego en el Aprendizaje de la Escritura”, la etapa de conocimiento del alfabeto empieza desde que el niño toma por primera vez un lápiz para dibujar formas y figuras asociadas a las letras, luego, entrelaza dichas figuras y forma palabras que lo llevan al conocimiento convencional de la escritura. (Motta y Risueño, 2007) Cuando el niño empieza su vida escolar, el docente emplea 27 lecciones para que el pequeño logre comprender la expresión oral y escrita, así lo expresa Antonio Barbosa en su libro “Cómo Enseñar a Leer y a Escribir”. Según el autor, lo primero que el niño aprende es una asimilación de las vocales, para ello, se le explican las características de cada letra junto con su fonema y su forma; después, continúa con la formación de sílabas, iniciando con la letra ‘n’, para más tarde formar palabras como: nana, nene, etc. Así, en cada lección, aumenta una nueva consonante. Es importante comenzar con las vocales porque estas letras suenan y se escriben de la misma manera (Barbosa, 1971). Por lo pronto, se puede afirmar que, la ilustración es un soporte importante en la enseñanza, sobre todo en el primer acercamiento de los niños al lenguaje, porque lleva el mundo real a una forma gráfica que los pequeños pueden abstraer. Pero, ¿qué es ilustración? Según la definición de Miguel Gar-

cía, en su libro “Ilustración Digital” una ilustración acertada tiene una función, siempre hace y comunica algo, no es un simple dibujo o representación. (García, 2009); dicho de otro modo, una representación gráfica, no es solo buena estética; también hay comunicación de una idea específica elaborada para un grupo determinado.

CONCLUSIONES

La imagen nos permite apropiarnos de contenidos, que parten de ilustrar lo que significa o se quiere decir, y que no sólo están sujetos a ser un complemento de la idea. Por ello la construcción visual permite que el contenido sea asociado a diferentes elementos lúdicos con el afán de articular de forma equilibrada los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se amalgaman desde el análisis, la interpretación y posterior creación de contenidos, induciendo a valorar el contenido con creatividad, fundamentación teórica y discernimiento preciso de lo que se percibe. En definitiva los docentes debemos dedicarnos a entender y potenciar las imágenes y las técnicas que se derivan de estas, como la ilustración. No solo para la construcción de nuevas formas de enseñanza sino también para potenciar el aprendizaje de los estudiantes en la construcción de nuevas formas de comunicación y de expresión. Creando procesos de asociación de contenidos importantes para edades iniciales. Las áreas visuales, la imagen y la ilustración deben dejar de ser concebida en los entornos de aula como un recurso estético que “adorna” un contenido. Por el contrario, considerar que cada elemento de la ilustración connota y denota un accionar que repercute ampliamente en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante.

Nota: La revisión teórica de este artículo propuesto ha recabado su interés a partir de la disertación de la tesis de Pablo Albán Moncayo (2017), MATERIAL ILUSTRADO COMO GUÍA PARA EL APRENDIZAJE DE NIÑOS DE CINCO A OCHO AÑOS DE EDAD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2014). Es posible enseñar y aprender a mirar?, Revista El Monitor Numero13, Rescuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.html>
- Arnheim, R. (1969). El pensamiento Visual. Barcelona, España: Paidós
- Barbosa, A. (1971). Como Enseñar a Leer y a Escribir. Ciudad de México, México: Editorial Pax.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid, España: Visor.
- Debray, R. (1994). Vida y muerte de la imagen, historia de la mirada de occidente, Barcelona, España: Paidós.
- García, J. (2004). Formas y Colores: La ilustración infantil en España. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jardí, E. (2016). Pensar con imágenes. Barcelona, España: Gustavo Gill.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Mazzeo, C. (2017). Diseño y sistema: bajo la punta del iceberg. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Infinito.
- Mitchell, W. J. T. (2009). Teoría de la Imagen, Ensayos sobre representación verbal y visual. Madrid, España: Akal
- Motta, I., y Risueño, A. (2007). El Juego en El Aprendizaje de la Escritura, Buenos Aires: Bonum.
- Palomo, A. (2016). Aporte de la ilustración digital de Herbert Crispin a los libros de texto infantiles de Editorial Susaeta. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Pericot, J. (1991). La pedagogía del diseño. En F. Hernández, et al. (Coord.). ¿Qué es la educación artística? Madrid, España: Sendai Ediciones.
- Vernon-Lord, J. (1997). Algunos aspectos que el ilustrador debe tener en cuenta en el proceso de creación de libros ilustrados para niños. Ponencias del IV Sinposi Internacional Catalònia d'Il·lustració. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.

GUÍA DE CYBERBULLYING

Mg. Ismari Gómez Díaz

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Mg. Maritza Crespo Balderrama

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Licenciada en Educación, Especialidad Ciencias Sociales Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”, Santa Clara, Villa Clara, Cuba (1987) Master en Psicopedagogía Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, Villa Clara, Cuba (2007) Especialista en temas Turísticos, Género, Creatividad, Ciencias Sociales

igomez@uisrael.edu.ec

Licenciada en Comunicación Social, Master en Liderazgo Organizacional, Psicóloga Clínica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; profesora investigadora en la Universidad Tecnológica Israel

m Crespo@uisrael.edu.ec

RESUMEN

Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación se han transformado en un elemento fundamental para la vida contemporánea como medio de información, contacto y entretenimiento.

De la misma manera se han convertido en espacios para llevar a cabo cyberbullying donde acosador y víctima son personas que se relacionan en la vida física y se aprovecha el entorno de las TIC para contener actuaciones de chantaje, vejaciones, insultos, difusión de información lesiva o difamatoria en formato electrónico a través de medios de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, la mensajería de texto a través de teléfonos o dispositivos móviles o la publicación de vídeos y fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos.

No escapa la Red de Universidades del país, de lo anteriormente expuesto, máxime cuando se hace un uso cotidiano de los diferentes recursos y aplicaciones tecnológicas como: WhatsApp, Messenger, Gmail, Line (Línea), Hotmail, Skype, Bluetooth File Transfer, Wifi Analyzer, entre otras

Se ha considerado necesario la presencia de un documento rector que plantee el procedimiento para que estudiantes y docentes puedan activar ante la presencia de algún acto de cyberbullying, de manera que constituya un respaldo al institucional al afectado.

PALABRAS CLAVE

Tecnologías de la Información y de la Comunicación, cyberbullying, acosador, víctima, guía cyberbullying.

ABSTRACT

New information and communication technologies have become an essential element for the personal advancement of many citizens, who use them as a means of entertainment

Similarly have become free to carry out way cyberbullying where harasser and victim are people that relate to physical life and takes advantage of the ICT environment. To contain performances of blackmail, harassment, insults, dissemination of harmful or defamatory information in electronic format through media such as email, instant messaging, social networks, messaging de -text phones or mobile devices or the publication of videos and pictures on electronic platforms for the dissemination of content

The Network of Universities in the country does not escape from the foregoing, especially when using the different resources and technological applications such as: WhatsApp, Messenger, Gmail, Line (Line), Hotmail, Skype, Bluetooth File Transfer, Wifi Analyzer, among others

The presence of a guiding document that route to students and teachers in the presence of some act of cyberbullying, so that it constitutes an endorsement of the institutional to the plaintiff has been considered necessary.

KEYWORDS

Information and Communication Technologies, cyberbullying, stalker, victim, Cyberbullying guide.

Lo que hace que el acoso electrónico sea tan peligroso....., es que cualquiera puede hacerlo sin necesidad de enfrentarse a la víctima. No hace falta ser fuerte ni rápido, basta con tener un teléfono móvil o un ordenador, y ganas de aterrorizar.
(King, 2006)

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías se han convertido en parte inseparable en la vida de los jóvenes, transcurren en un alto por ciento en las redes casi todo el día, cobra una gran dimensión, para ellos, tan es así que se manifiesta como una moda, donde si no eres parte de ella, no cuentas muchas veces para tus semejantes

Es innegable las posibilidades que traen las tecnologías y como permite descubrir un amplio mundo insospechado para muchos, es parte de sus ventajas, pero de forma paralela se presta para hacer cosas que denigren la integridad de nuestros amigos, compañeros de vida y de profesión

Desde nuestro puesto de estudio, nuestra casa, incluso a largas distancias, con tal solo un click, podemos glorificar a alguien o destruir su imagen e integridad de forma rápida, con un gran alcance en las redes

Por eso, es necesario saber las reglas para el manejo de las redes, y es necesario que se conozca de forma tranquila y precisa, qué es lo que pueden y lo que no pueden hacer; que conozcan cuáles de sus operaciones cotidianas son impropias, incluso indebidas, y cuáles son las consecuencias de los mismos.

Entre las acciones que se propagan cada vez más en la red está el cyberbullying o ciberacoso, siendo la apropiación de actuaciones agresivas y provocativas contra una persona a través de tecnologías participativas, básicamente Internet y la telefonía móvil. Se consideran ciberacoso los ultrajes, los chantajes, el envío frecuente de correos a alguien que no desea recibirlos, las ignominias, el spam, la distribución de fotos manipuladas, la suplantación de la identidad. Frente a este tipo de actuación, aún no están visiblemente precisos los protocolos de actuación y hasta qué punto deben implicarse, por ejemplo, los centros educativos.

Si bien el acoso escolar ya está identificado en el entorno del centro educativo, la persecución a través de medios interactivos puede parecer más imprecisa en tanto que se incurre en muchos casos fuera del espacio físico de la universidad. Sin embargo, ésta tiene la obligación clara de actuar.

Teniendo en cuenta que nuestro país no escapa a estas situaciones de ciberacoso en el entorno de educación media y universidades, se toma como referente una anterior investigación realizada por tres docentes de la Universidad Tecnológica Israel, como respuesta a la poca información actualizada y contextualizada, sobre cyberbullying en Quito.

Autores como Crespo, M., Donoso, D., y Gómez, I (2018) trabajaron con una muestra representativa, de los jóvenes de los institutos técnicos de Quito-Ecuador, para conocer cuál es la incidencia del ciber acoso entre ellos.

La muestra de participantes fue de 385 hombres y mujeres estudiantes de los dos primeros niveles de 10 institutos técnicos de la ciudad de Quito. El mayor número de la muestra se ubicó entre los 17 y 20 años (49,9%) y fueron hombres (60,6%).

La investigación fue realizada a partir de metodología cuantitativa (una encuesta aplicada a una muestra representativa) cualitativa (teoría fundamentada) que se centró en la descripción de dos historias de jóvenes adolescentes (un hombre y una mujer) que acudieron a terapia con una de las autoras de esta investigación y, con su consentimiento y el de sus familiares, permitieron ejemplificar experiencias concretas con el cyberbullying en Quito, se realizó un cuestionario que contó de 10 preguntas desarrolladas para este estudio, que buscaban ubicar a los participantes en su rango de edad y género y conocer sus experiencias sobre el ciber acoso, como víctimas y perpetradores.

Los resultados obtenidos mostraron que un 57,2% de los participantes manifiesta haber sido victimizado por el móvil y un 27,4% a través de Internet, mientras que un 47,6% manifiesta haber ejercido ciberacoso a través del móvil y un 14% a través de Internet.

Teniendo como antecedente la anterior investigación, y los resultados obtenidos, donde se constata, que no son aislados los casos de cyberbullying en nuestro país, así como que los estudiantes promovidos de la educación media acceden a la universidad, trayendo consigo problemáticas relacionales, consideramos necesario, tener un documento rector, que trace una ruta a seguir en estos casos, y sirva de protocolo a estudiantes, docentes y autoridades, así como documento de consulta y aplicación para la gestión de la Unidad de Bienestar Estudiantil

El principal método utilizado para la aplicación de esta investigación, fue el de **observación indirecta**, teniendo en cuenta que no se establece una relación inmediata entre el investigador y los objetos observados, si no, que otras personas, informantes, comunican al investigador lo que ellos han visto

La técnica empleada es la **entrevista**, la misma presupone una conversación planificada, profesional, posee un propósito definido, y se desarrolla una interacción verbal entre la víctima, el acosador, los amigos más cercanos, docentes, especialistas de la Unidad de Bienestar Estudiantil, en aras de delimitar con mayor claridad, el escenario de los hechos

Esta Guía pretende ser una herramienta de ayuda a la comunidad educativa para que los estudiantes, docentes, directivos, se apropien de cómo actuar frente a casos de ciberacoso. Cómo relacionarse con los propios implicados, con otras instancias ajenas al centro a las que accidentalmente podrían originarse determinados casos, etc, ofrece información sobre el fenómeno en sí, la identificación reglamentaria de determinadas actuaciones en la red, la forma de conducirse frente a escenarios concretos, la necesidad de notificar y los protocolos de mediación. Se ofrecen reseñas legales que ayuden a reconsiderar sobre un asunto que está resultando cada vez más manifiesto e inquietante.

Esperamos que esta publicación sea útil, que ayude a dilucidar, que instrumentos tan valiosos como las nuevas tecnologías no terminen siendo perjudiciales y en contra de la tranquilidad y sosiego de nuestros coterráneos, para ello nos proponemos como objetivo de la investigación: Elaborar una Guía básica que incluya un protocolo

DESARROLLO

Teniendo en cuenta que el cyberbullyng abarca varios comportamientos en la sociedad, y su principal forma de manifestarse es a través del inadecuado uso de las tecnologías, la necesidad de familiarizarnos con conceptos que están en la base del mismo, entender los comportamientos de acosado - acosador, víctima-victimario, la forma de actuar, las afectaciones

que puede provocar en el plano intra-interpersonal, emocional, cognitivo, social, consideramos necesario imprimirle una estructura a la guía, en cuatro capítulos fundamentales, de manera que se aprecie una lógica en la génesis y desarrollo de este tipo de acoso

Estructura de la guía:

Capítulo I: Conceptos básicos

- Cyberbullying

- Violencia
- Género
- Nuevas tecnologías

Capítulo II: Tipologías de Cyberbullying

Capítulo III: Por qué existe el Cyberbullying y sus consecuencias

Capítulo IV: Abordaje del Cyberbullying desde la Universidad (protocolo)

Cyberbullying

Se trata de emplear cualquiera de las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para hostigar con ensañamiento a su víctima, a través del correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar otro. Las herramientas disponibles en Internet ayudan a la propagación de ese comportamiento en el que las víctimas reciben malos tratos de sus iguales, sea a través de ridiculizaciones, amenazas, chantajes, discriminaciones, todo ello de manera anónima, para que este desconozca quien es el agresor.

Autores como Kowalski, R. M., Limber, S., & Agatston, P. W sostienen que el ciber acoso “es típicamente definido como una agresión que se lleva a cabo intencional y repetitivamente en un entorno electrónico (p. e. e-mail. Blogs, mensajes instantáneos, mensajes de texto) contra una persona que no puede defenderse fácilmente”.

Violencia:

La violencia es una acción ejercida por una o varias personas en donde se somete de manera intencional a la humillación, coerción, angustia, manejo u otra acción que viole la integridad tanto física como psicológica y moral de cualquier persona o grupo de personas. Tipos de Violencia: Física, Material, Psicológica, Verbal, Sexual

El acosador: (Bullyng)

Persona que normalmente tiene problemas como, por ejemplo, falta de autoestima, y que se sien-

te bien manifestando su fuerza, su dictadura, su tiranía

Víctima:

Muchas veces posee dificultades para defender sus propios derechos, con escasa red social y pocos amigos, bajo concepto de sí mismos y con dificultades de interacción social.

- alumno muy inteligente que llama la atención del resto del grupo
- alumno irritable

Género:

El enfoque de género considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les estipulan.

Género se relaciona con todos los aspectos de la vida económica y social, cotidiana y privada de los individuos y determina características y funciones dependiendo del sexo o de la percepción que la sociedad tiene de él. Los científicos sociales y los especialistas del desarrollo utilizan dos términos distintos para referirse a las diferencias biológicas y a aquellas construidas socialmente, éstos son sexo y género, respectivamente. Aun cuando ambos se relacionan con las diferencias entre mujeres y hombres, las nociones de género y sexo tienen connotaciones distintas.

Las diferencias en materia de género se construyen socialmente y se introducen sobre la base de la apreciación que tienen las diferentes sociedades acerca de la variedad física, los postulados de gustos, predilecciones y capacidades entre mujeres y hombres. Es decir, mientras las diferencias en materia de sexo son inalterables, las de género se transforman según las culturas y cambian a través del tiempo para revelar a evolución de la sociedad.

Las relaciones de género emanan de los modos en que las culturas determinan las situaciones y encargos distintos a la mujer y al hombre. Sus alcances en la vida diaria son variados y se manifiestan por ejemplo, en la división del trabajo doméstico y extra-doméstico, en los compromisos familiares, en el campo de la edu-

cación, en las coyunturas de promoción profesional, en las instancias ejecutivas, etc.

Nuevas tecnologías:

Las nuevas tecnologías hacen referencia a los novísimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones, centrándose en los procesos de comunicación. Estos procesos los agrupamos en tres áreas: la informática, el video y las telecomunicaciones. Además, cuando hablamos de nuevas tecnologías hacemos reseña, no únicamente a los aparatos sino también al desarrollo tecnológico en el esquema de los procesos.

En el campo de las nuevas tecnologías y la visión de Internet se han producido avances grandilocuentes.

Las telecomunicaciones han permitido el desarrollo de la radio, la televisión, Internet, las redes. En pocos años hemos visto, como hemos pasado de la grabación de imágenes en video a través de una cinta magnética al CD y ahora, incluso, podemos guardar cualquier tipo de información en unos mini dispositivos llamados memorias USB.H

Hoy en día, a nadie le sorprende estar informado a cada minuto. Con un solo clic podemos conocer cualquier noticia a tiempo real, con independencia de la parte del mundo donde estemos

Uso de las nuevas tecnologías

Ventajas del uso de las nuevas tecnologías

- Mejora de la comunicación. Gracias a las TICS se ha hecho posible la comunicación entre personas desde cualquier parte del mundo, en cualquier momento y de manera continua y permanente. Es decir, se han disminuido las barreras geográficas.
- Facilita el proceso de socialización. Los hombres han comenzado a hacer uso de servicios tales como los chats del WhatsApp, Messenger, Facebook, etc. De esta forma, podemos constituir un grupo para comunicar afinidades e incluso molestias. Además, el anonimato y ausencia de contacto visual hace que se exprese y hable de temas que en una conversación cara a cara resultaría imposible.

- Nuevas formas de aprendizaje. Posibilidad de realizar cursos, talleres, conferencias, etc., de manera online sin la obligación de asistir presencialmente a ellos.

Inconvenientes del uso de las nuevas tecnologías

- Interferencia con otras actividades (estudio, ocio, conversaciones). Esto puede deberse bien por abandono de planificación, o bien por la propia distracción al usar las nuevas tecnologías a la vez que actividades como estudiar.
- Falta de privacidad y uso indebido de datos personales. Pueden suponer un peligro en la intimidad del menor pues cualquier persona puede tener acceso a dicha información.
- Exceso de información disponible. Esto implica mucho tiempo para su orientación y clarificación, incluso la selección de información inapropiada.
- Dificultad para confirmar la veracidad de la información. Gran variedad de páginas y contenidos online, así como contenidos inseguros (violencia, racismo).
- Nuevas vías para el acoso. Una de ellas es el ciberbullying, que consiste en humillaciones, chantajes, amenazas mediante el uso o difusión de información, fotografía o vídeos privados o personales a través de las redes sociales, WhatsApp, etc.
- Favorece el sedentarismo y sobrepeso. Se restringe el espacio del juego y actividades de ocio al uso de los dispositivos electrónicos.
- Dificultades para concertar el sueño. Existe una relación directa entre la calidad e higiene del sueño y el mal uso de las nuevas tecnologías. Se ha establecido recientemente el término "Vamping" para definir el uso de aparatos electrónicos hasta altas horas de la madrugada antes de dormir.
- Adicciones. Algunas personas usan las nuevas tecnologías durante un largo período de tiempo ya no sólo por la búsqueda de gratificación, al considerarla una actividad gustosa, sino por reducir el nivel de ansiedad que les produce el hecho de no usarlas.

Capítulo II: Tipologías de Cyberbullying

- **Arrasement:** Consiste en injuriar, amenazar y despreciar a una persona de forma constante a través de mensajes en redes sociales, mensajes de email, de WhatsApp o aplicaciones semejantes. Esta conducta incluye el colocar apodosos, enviar fotos o vídeos degradantes o crear ruidos sobre una persona, todo ello con el propósito de que otras personas se unan a la degradación pública que se está haciendo del afectado y divulguen el contenido.
- **Porno por venganza:** el “sexting” (mandar fotos o vídeos de uno mismo y de contenido sexual) se ha convertido en una conducta habitual entre adolescentes y adultos. De él se deriva el conocido como porno por venganza, que consiste en subir vídeos o fotos a Internet o distribuirlos a través de otros medios online con el objetivo de castigar a una persona.
- **Stalking:** esta conducta consiste en hacer un rastreo online permanente de una persona para hacerle saber que hay un interés romántico o sexual en la misma o bien controlar todos sus movimientos online una vez que se ha iniciado una relación.

Conductas que pueden constituir cyberbullying

- Algunos ejemplos concretos podrían ser los siguientes (Flores 2008): Garaigordobil, M., (2011), Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy*
- Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes), datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
- Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente, y cargarle de “puntos” o “votos” para que aparezca en los primeros lugares.

- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales, etcétera.
- Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos.
- Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que le llegan a su buzón violando su intimidad.
- Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos online, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima.

- Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.

- Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los que se relaciona de manera habitual provocándole una sensación de completo agobio

Capítulo III: Porque existe el cyberbullying. Consecuencias

El cyberbullying, puede ser visto desde diferentes aristas: plano interpersonal, intrapersonal (emocional, cognitivo, social, intragrupal, contextual), todos descritos a continuación:

EN EL PLANO INTERPERSONAL

Hablamos de la relación en la que participan maltratador, víctima y cómplices. Entran en juego:

- El ejercicio del poder: situándonos ante una relación de dominio (abuso de poder) y sumisión (inferioridad de la víctima). Existe una menor posibilidad de salida por parte de la víctima y mayor anonimato del agresor
- Existe una inestabilidad de seguridad entre la víctima y el provocador. El entorno virtual del cyberbullying permite que el nivel de manifestación del agresor al atacar sea menor y ubica a la víctima en el extremo de máxima penetrabilidad.
- El ciberagresor cuenta con la ventaja de que el cálculo costo-beneficio es óptimo.
- El grado de control: Distancia y vulnerabilidad. Efecto denominado de “chicle” en el que la víctima muchas veces no sabe quién es el agresor y alimentan una relación disfuncional. Asimismo, el atacante en el cyberbullying suele ser un sujeto del entorno de la víctima, incluso cercano a ella.

EN EL PLANO INTRAPERSONAL

Además de los procesos sociales, emocionales y cognitivos del bullying presencial, en el ciberacoso se añaden:

NIVEL EMOCIONAL:

En el agresor se produce un efecto desinhibidor favorecido por la conmoción de distancia y supuesto anonimato.

- Ausencia de feedback: carece de elementos para la autocorrección y autorregulación
- Falta de empatía: no se cuenta con las reacciones emocionales de la víctima.
- Resistencia a la frustración: se obtiene lo que se quiere cuando uno lo quiere, sin resistencias ni feedback.
- En la víctima con el cyberbullying se agrava el sufrimiento y la incertidumbre por la falta de presentimiento de los ataques, extendiéndose su angustia anticipatoria, estrés y depresión.

Hay un gran riesgo de que la víctima caiga en un desamparo aprendido

- (Percepción de que independientemente de los que haga, los resultados serán negativos)

A NIVEL COGNITIVO

Se debe mantener un equilibrio entre el plano fantástico y el real. De lo contrario, pueden surgir los siguientes riesgos:

- Riesgo de despersonalización y cosificación: viendo a los sujetos como objetos manejables
- Confusión realidad-fantasia
- Desviación cognoscente: ilusión de invisibilidad en el ciberespacio.
- Regularización de la agresión: la falta de efectos de las gestiones negativas puede estimular que la conducta agresiva se perciba como un medio efectivo para conseguir objetivos
- En la víctima: confusión y desconcierto sobre el origen de lo que le sucede y dificultad en la toma de decisiones para resolver el problema. Tampoco sabe por qué le sucede, lo cual sumado al posible anonimato del provocador, puede generar cierta parálisis a la hora de actuar.

A NIVEL SOCIAL

- Insuficiencia en las claves sociales de control: por la desaparición de juicio de los otros, abandono de autoevaluación, propensión a normalizar y justificar las actuaciones.
- Peligros ligados a una socialización on line preponderante

EN EL PLANO INTRAGRUPAL (DENTRO DEL GRUPO)

¿Por qué los testigos no ayudan a la víctima?

- Identidad grupal frente a identidad individual: la recepción y pertenencia a una red, foro o grupo social favorece el sentido de colectividad. Facilita la “fraternidad” y dificulta la “discusión” ante un ataque o abuso.
- Menos implicación de los testigos: los auditorios del maltrato virtual se sienten menos llamados a intervenir en el cyberbullying que en

el bullying presencial ya que también sienten el efecto de invisibilidad

PLANO CONTEXTUAL ¿DÓNDE SE PRODUCE EL MALTRATO?

- En el bullying son los que presencian el ataque quienes constituyen la audiencia. En el ciberbullying la audiencia se extiende más allá, llegando incluso a incógnitos. La extensión de la audiencia ensancha el daño de la víctima.
- Permanencia: la duración de las agresiones son más extensas en el ciberbullying, pudiendo quedar de forma permanente en la web.
- Grado de control y acompañamiento: en algunos momentos los adultos no realizan una compañía suficiente, sobre todo en el inicio y familiarización de los más pequeños con los medios virtuales.

Consecuencias del cyberbullying:

De no ser atendida, una víctima de ciberbullying corre el riesgo de sufrir las siguientes consecuencias:

- Ausentismo escolar.
- Abuso en utilización de sustancias nocivas para la salud.
- Inmersión y otros problemas psicológicos.
- Depreciación de la autoestima.
- Cambios en la conducta
- Relaciones deterioradas con sus padres.
- Desilusión y desesperación.
- Por un lado la palabra escrita tiene más poder que la hablada. Al escribir rompemos las barreras del tiempo, espacio y destinatarios.
- La palabra escrita es como un recordatorio constante, un agravio que se repite cada vez que la víctima lo lee, sin necesidad de que el acosador este delante.
- La palabra escrita permite que el acoso se pueda producir en cualquier pasaje o situación. La víctima no puede redimir del acoso nunca, ni siquiera en su casa puede sentirse protegido.
- La palabra escrita y los medios virtuales permiten alcanzar a todo el mundo. La víctima no puede disgregarse del acoso en otros ambientes, ni siquiera haciendo nuevos amigos.

Como consecuencia:

- La víctima siente una impresión de amenaza constante de la que no puede liberarse. Y esto le provoca ansiedad.
- La víctima siente decepción, e ineptitud, no hay nada que pueda hacer para liberarse del acoso, ni siquiera en su casa. Ya no se siente segura en ningún sitio, se mantiene presta.
- La víctima desarrolla un mecanismo de desamparo asimilado, no hay nada que pueda hacer y no busca procedimientos. Es lógico que se desanime, e incluso que busque quitarse la vida como única vía de salida.

Capítulo IV: Abordaje del Cyberbullying desde la Universidad (protocolo)

OBJETIVO

Definir los procedimientos y acciones recomendadas para la denuncia, sanción y seguimiento, respecto a casos de cyberbullying en la UISRAEL.

ALCANCE

Unidad de Bienestar Estudiantil
Comité de Ética
Unidad de Talento Humano
Comisión Especial (Por crear)

REFERENCIAS ARTÍCULOS

- Bullying y Cyberbullying: apuntes para un Proyecto Antibullying – Chema Avilés
- El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso – Helen Cowie Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención – Cristina del Barrio
- Redes Sociales y Cyberbullying:
El Proyecto ConRed – Rosario Ortega, Rosario Del Rei y José A. Casas Presentación de la Investigación “Cyberbullying: Prevalencia en el País Vasco, conexión con variables personales y familiares, y programa de prevención e intervención” – Maite Garaigordobil Landazabal

TERMINOS, DEFINICIONES Y ABREVIATURAS

Cyberbullying, Violencia, Género, acosador, víctima.

RESPONSABLES

UBE: Son funciones de la Unidad de Bienestar Estudiantil las siguientes:

- a. Acoger las denuncias sobre cyberbullying
- b. Brindar apoyo psicológico (A través de un abordaje emocional), social, reglamentario y de salud
- c. Elaborar un informe de experto sobre el caso declarado;
- d. Coordinar con la Comisión Especial el desarrollo del procedimiento.

CE: Son funciones de la Comisión Especial las siguientes:

- a. Garantizar el derecho a la protección en caso de cyberbullying
- b. Emitir a las autoridades un informe con las recomendaciones oportunas.

Procedimiento de denuncia y acompañamiento a los miembros de la comunidad educativa de la Uisrael en casos de cyberbullying

Denuncia

Cualquier persona que conozca o haya sido víctima de un caso de cyberbullying, podrá poner el hecho en conocimiento de la Unidad de Bienestar Estudiantil y los especialistas de psicología de la universidad. La Unidad de Bienestar Estudiantil receptorá la denuncia.

Se pueden denunciar casos que ocurran en las instalaciones de la UISRAEL o que ocurran en espacios diferentes a las instalaciones institucionales, siempre y cuando haya una persona integrante de la comunidad universitaria, que sirva de testigo.

Se recibirán denuncias relacionadas con cyberbullying dentro de los 10 meses posteriores al acto denunciado.

Apoyo psicológico, social, legal y de salud a la víctima

La Unidad de Bienestar Estudiantil, los espe-

cialistas de psicología y el docente cercano al caso, brindarán acompañamiento a las personas que consideren haber sido víctimas de cyberbullying desde la presentación de la denuncia hasta la conclusión del procedimiento. La Unidad de Bienestar Estudiantil brindará una ayuda psicológica y de salud en caso de situación de crisis.

Realización de un informe por parte de la Unidad de Bienestar Estudiantil

La Unidad de Bienestar Estudiantil elaborará un informe de experto, en coordinación con los especialistas de psicología, y realizarán el registro del caso.

Se sugiere, si el hecho se produce cercano a un docente, que de igual forma, exponga su criterio, con relación a lo sucedido

Este informe lo ejecutará un profesional (Psicólogo) de la Unidad de Bienestar Estudiantil.

Notificación de los derechos y del proceso a la víctima

La Unidad de Bienestar Estudiantil informará a la víctima sus derechos y el procedimiento a seguir.

Convocatoria de la comisión especial

El coordinador de la Unidad de Bienestar Estudiantil convocará a la Comisión Especial. El director de la Unidad de Bienestar Estudiantil debe convocar la Comisión Especial en un plazo de 48 horas posterior a la denuncia del caso y con un mínimo de 24 horas de anticipación.

Informe de recomendaciones por parte de la comisión especial

La Comisión Especial deberá garantizar el debido proceso y el derecho a la defensa y emitir informe con las recomendaciones que estime pertinente en el plazo de 7 días después de la convocatoria. Esta comisión realizará un proceso de investigación con el fin de hacer la recaudación de la información pertinente.

Elección del procedimiento

A partir del informe de la Comisión Especial se planteará a la persona que presenta la queja las opciones que tiene para la tramitación del caso, quien elegirá el procedimiento a seguir. Existen dos procedimientos posibles:

Procedimiento formal. El procedimiento formal incluye el procedimiento legal, con una notificación a la fiscalía y procedimiento administrativo

Procedimiento alternativo. El proceso alternativo se basa en la intervención, se apela a dar solución a la discusión entre las partes. El procedimiento alternativo se puede dar sólo si no existe

La Comisión Especial no debe interceptar en la selección del procedimiento. La víctima debe elegir por sí misma el procedimiento, sin ninguna ascendencia por parte de la Unidad de Bienestar Estudiantil.

Alternativa 1: Procedimiento legal

Notificación del procedimiento general

La Unidad de Bienestar Estudiantil informará a la víctima el procedimiento a seguir para poner la denuncia en la fiscalía. Si la víctima una vez instruida decide realizar directamente la acusación en Fiscalía, la Unidad de Bienestar Estudiantil deberá realizar el cortejo de la víctima, a la Fiscalía más próxima.

Entrega del informe al rector y notificación

De manera paralela el coordinador de la Unidad de Bienestar Estudiantil entregará el informe de la Comisión Especial al rectorado en un plazo de 24 horas posterior a la elección del procedimiento.

Notificación a las autoridades competentes

El rector debe poner en conocimiento el supuesto delito a las autoridades adecuadas (fiscalía)

Llamamiento del comité de ética

El rector convocará al comité de ética en un plazo de máximo 48 horas posteriores a la entrega del informe de la Comisión Especial.

Resolución del caso por parte del comité de ética

El Comité de Ética debe emitir una resolución que impone la sanción o absuelve a partir de las recomendaciones del informe de la Comisión Especial.

Notificación del caso a los involucrados

La Unidad de Bienestar Estudiantil informará a la persona afectada y la persona presunta infractora de la resolución del comité de ética.

Alternativa 2: Mediación

Condiciones para iniciar el procedimiento alternativo

El procedimiento alternativo se puede dar únicamente si no existe un delito y si la persona afectada decide seguir el procedimiento alternativo.

Convocatoria de la Comisión Especial

El coordinador de la Unidad de Bienestar Estudiantil convocará a la Comisión Especial. El director de la Unidad de Bienestar Estudiantil debe convocar la Comisión Especial en un plazo de 48 horas posterior a la denuncia del caso y con un mínimo de 24 horas de anticipación.

Entrevistas con las dos partes

La Comisión especial entrevistará a la víctima y el presunto acosador, de manera separada, con el fin de construir de forma más adecuada el resumen de los hechos, se realizarán preguntas abiertas, de igual forma, puede ser un apoyo en la valoración de los comportamientos, el criterio de los compañeros de aula, los docentes, por la cercanía, cuestión que facilita proponer una solución al caso.

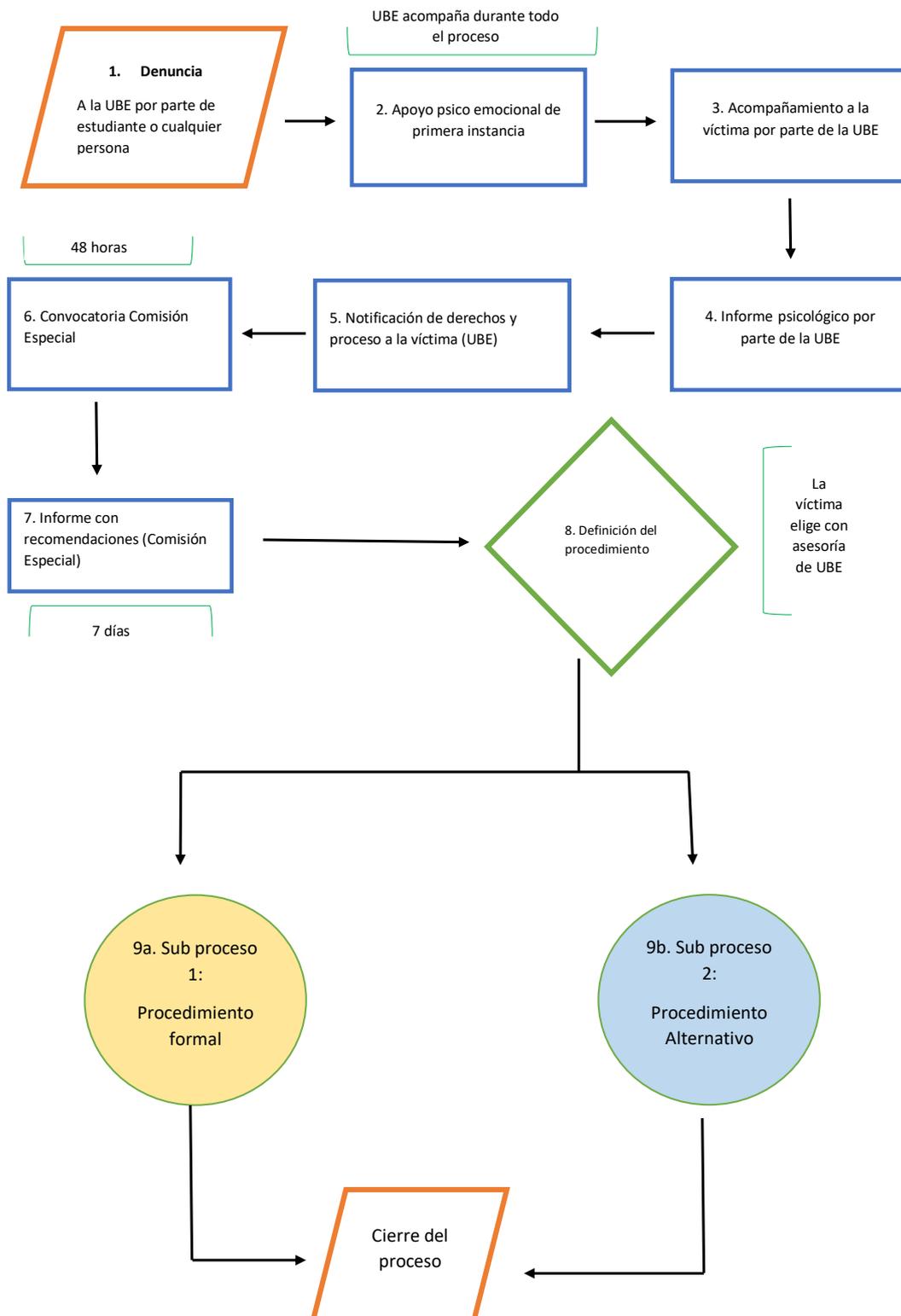
Confrontación y búsqueda de un acuerdo entre los dos partes

Se confrontarán las dos partes con el fin de buscar un pacto entre ambas a partir de sus propias propuestas, que establezcan compromisos a la segunda parte con el fin de resarcir el daño causado, y su responsabilidad con la no repetición del hecho y condiciones para que ésta sea efectiva.

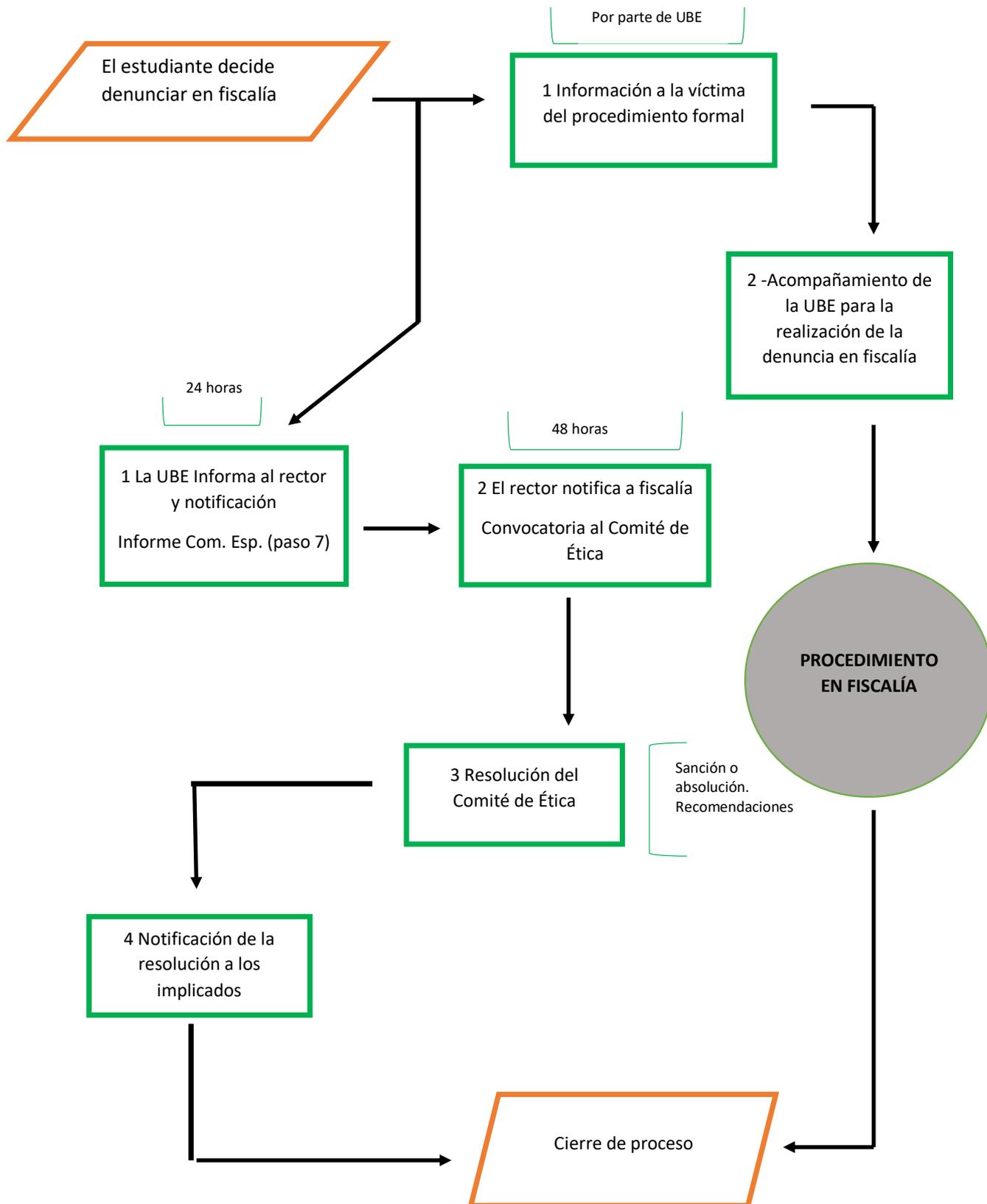
Notificación del acuerdo y cierre del proceso

Una vez que se establece el acuerdo entre las dos partes se realizará un documento notificando la resolución, firmado por las dos partes y la Comisión Especial.

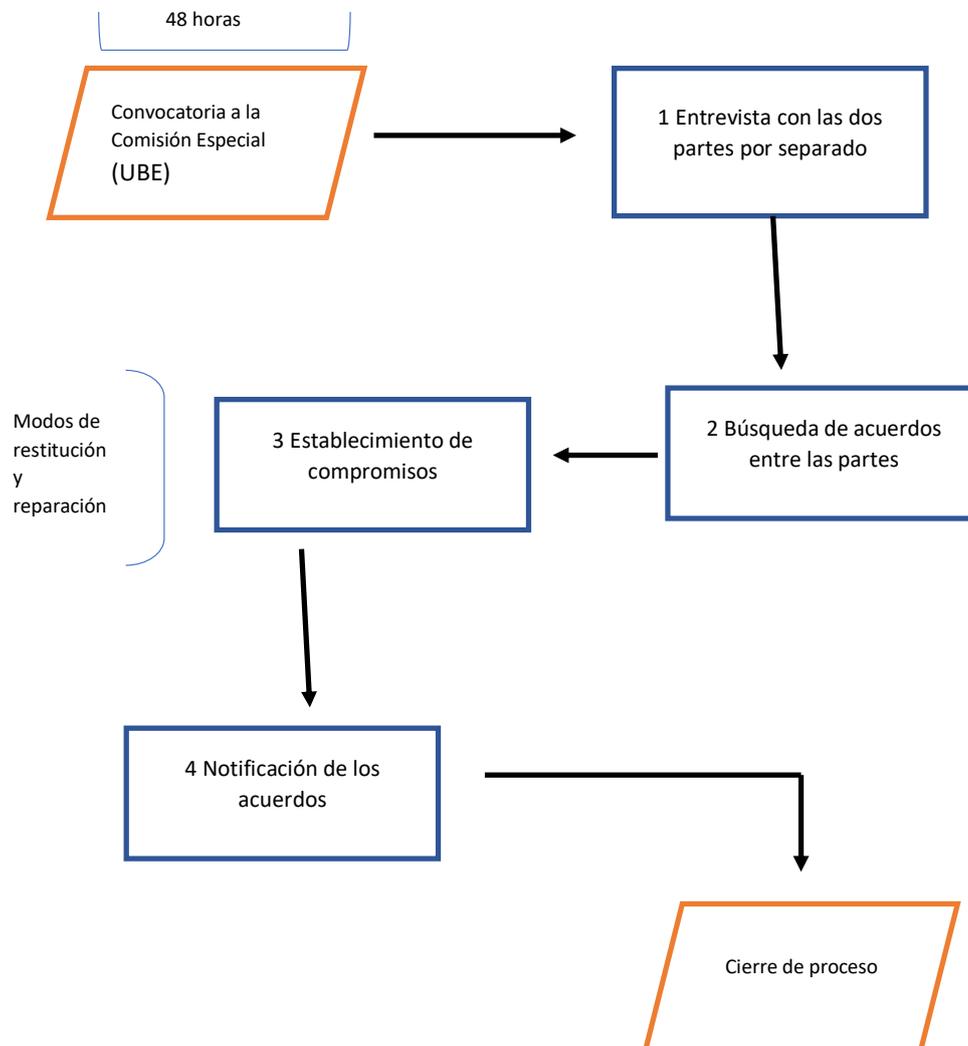
PROTOCOLO DE ABORDAJE DEL CIBERBULLYIN DESDE LA UISRAEL



SUBPROCESO 1: PROCEDIMIENTO FORMAL



SUBPROCESO 2: PROCEDIMIENTO ALTERNATIVO

Se da únicamente si no existe delito*CONCLUSIONES:**

- El Acoso Escolar Cyberbullying es una agresión psicológica, realizada al utilizar las nuevas tecnologías, internet, redes sociales, telefonía móvil, para ejercer el acoso psicológico entre iguales., constituye hoy uno de los problemas más preocupantes, junto a la adicción a los dispositivos móviles.
- De no ser atendido el cyberbullying de forma inmediata, puede traer a futuro, peligrosas consecuencias como: el suicidio, consumo de sustancias nocivas, depresión, baja autoestima, problemas con los padres, amigos, etc.

- El protocolo propuesto, además de aclarar términos de valor en materia de cyberbullying, permitirá seguir una ruta, a las víctimas, para el conocimiento de su actuación, en estos casos.

RECOMENDACIONES:

- Atender de forma inmediata por los implicados, los casos de cyberbullying que se presenten en la Universidad, de manera que no se presenten consecuencias impredecibles, a futuro
- Se deben realizar capacitaciones a los docentes de la Universidad, para manejar de la forma más técnica, los casos de Cyberbullying que se demuestren

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crespo, M., Donoso, D., y Gómez, I (2018), El ciber acoso: un abordaje relacional. Revista Científica. Ciencia y Tecnología, 2 (16).
- Garaigordobil, M., (2011), Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11(2) , 233- 254.Páginas
- Kowalski, R. M., Limber, S., & Agatston, P. W. (2010). Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital. Desclée de Brouwer. Retrieved from <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433023988.pdf>
- Universidad Tecnológica Israel (2017), “Procedimiento de actuación y respuesta a los casos de acoso sexual y violencia de género”



EL FILM SCORING DIGITAL Y SU INCIDENCIA EN EL CINE DE LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Mg. Esteban Celi

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Mg. en Dirección de Comunicación, BA en Cinema and Video, docente investigador, experto en tecnología portátil y productor audiovisual. Ha desempeñado cargos importantes como Jefe en Departamentos de Comunicación Estratégica, como es el caso de la Fundación Teatro Nacional Sucre. Se especializa en el manejo de formatos multimedia de vanguardia para difusión de contenidos audiovisuales a través de tecnologías móviles. Nominado a Festivales de arte independiente en la ciudad de Nueva York, y actual jurado internacional de la presente edición del mismo (NYIFF). Propone un cambio de mirada del comunicador hacia el streaming, como medio absoluto de difusión. Actualmente Doctorando por la Universidad de Palermo Argentina.

eceli@uisrael.edu.ec

RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema del Film Scoring , proceso de composición musical para el Cine que la mayoría de veces usa interfaces MIDI a partir del lenguaje binario. Orquestados de manera académica e intuitiva, estos sonidos que en décadas pasadas hubieran costado inversiones exuberantes ofrecen una solución práctica para producciones de bajo presupuesto en el mundo de las artes audiovisuales.

Este tipo de interfaces digitales utilizadas para el Film Scoring se han desarrollado en versiones tan completas, que son puestas al límite por grandes compositores de la talla de Hans Zimmer y Philip Glass.

PALABRAS CLAVE

Cine, Musica, MIDI, Scoring, Film

ABSTRACT

This work talks about the Film Scoring techniques, that mostly uses MIDI interfaces applying binary language. Orchestrating in an academic and intuitive way at the same time, these sounds, that in past decades would have cost exuberant investments, offer a practical solution for low budget productions in the world of audiovisual arts.

It is not less true that this kind of digital interfaces used for Film Scoring have now reached a list of complete versions experimented to the limit by great composers such as Hans Zimer and Philip Glass.

KEYWORDS

Film, Music, MIDI, Cinema, Scoring

Desde los orígenes del cine en movimiento los primeros experimentos cinematográficos, y más tarde géneros populares de la industria como el Western, se demostró un acople magistral de ambas disciplinas; la música y el cine. Por ejemplo, en la fase de pre producción de una película de vaqueros tanto como en la etapa de planificación de mercadeo de la misma, es necesario componer e instrumentar musicalmente determinada pieza musical. Todo este proceso sucede en función de los rasgos particulares de la obra fílmica en sí, en torno a dimensiones tanto culturales como estéticas sin descuidar las necesidades de la audiencia en cuanto a entretenimiento. En su libro "The West in Early Cinema", Nanna Verhoeff destaca por ejemplo que "El realismo etnográfico de la película *The Red Man's Way* debía ser (literalmente) subrayado por la música indígena para acompañar las escenas con rituales indios" (2006, p. 75).

Lejos de ser un recurso indispensable para la industria actual cinematográfica y de los audiovisuales en general, queda claro, que el Film Scoring se trata de un proceso de la producción cinematográfica no menos importante que el visual, compuesto por fotogramas en movimiento sincronizados a la música, ruidos y sonidos de un film; es por esto que "Desde los primeros días de las películas de sonido, los productores se dieron cuenta de los beneficios financieros de tener una canción exitosa. Se pudo atraer a más personas al teatro para ver la película" (Davis, 1999, p. 53).

Visto desde esta perspectiva, la imagen y el sonido se conjugan de manera sincrónica para complementar un solo contenido que enriquece la atmósfera tanto en ficción como en documental, y en las últimas décadas el videoarte experimental.

El minimalismo musical que expone el compositor Philip Glass en sus colaboraciones con el cine de industria han resuelto con magistralidad composiciones clave para obras galardonadas como el largometraje documental *Koyaanisqatsi*.

La orquestación digital ó análoga, es un proceso común y colaborativo entre la dirección y el scoring de una producción audiovisual, esta técnica cinematográfica estaría identificada como una fase del proyecto en donde "El director y el compositor trabajan

juntos. Puede haber un intercambio real de ideas entre el director y el compositor, creando una relación fructífera" (Karlin, 2004, p.42). En otros términos, se refiere a componer música para las imágenes en movimiento en función de determinadas necesidades y características que cada obra requiere.

Y por último, el arte performático como los juglares en lo medieval o los bufones ante los reyes, se apoyaban en la necesidad de incidentar sus presentaciones con palmadas, golpes, cachetadas, hasta más tarde incorporar música y sonidos diegéticos directamente en sus presentaciones.

Hanz Zimmer, célebre compositor musical de cine nos explica que en el film *Inception* (2011) él se inspira en diferentes tonalidades para crear una composición original para este este film al que se le atribuyen un sin número de galardones.

Si profundizamos entonces en la llegada del sonido a las artes cinematográficas, podemos determinar que inclusive los primeros experimentos cinematográficos vinculan de manera directa la música en sus muestras al público. Por eso es importante hacer un hincapié en la colaboración con el editor del filme, ya que "En las circunstancias adecuadas, un buen editor de música puede aportar mucho a un proyecto para el compositor. Hans Zimmer describe su relación con el editor de música Bob Badami como una verdadera colaboración" (Karlin, 2004, p.50).

La sincronía de imagen soportada en fuentes sonoras diversas

Las cuerdas, los vientos, los tambores, la percusión en general y hasta las voces humanas son digitalizables. Según varios expertos en cine y sonido, las bandas sonoras para producciones de películas tipo "Musical", se aprecia un ejercicio creativo dentro de estas producciones, y es que "El director de la película filma las "imágenes de la canción" mucho antes de que comience el trabajo en el resto de la película. Esto a menudo tendrá altos valores de producción: con las estrellas imitando y bailando en una grabación de reproducción de las canciones, con el apoyo de bailarines, grupos grandiosos y ubicaciones extranjeras" (Conrich & Tinknell, 2006, p. 212).

Sin embargo, la definición de lenguaje binario para las señales electroacústicas es interesante en la medida de explicarnos la necesidad de lograr inmediatez de producción de acuerdo con la época y las necesidades del contexto tecnológico actual; sin embargo, la industria japonesa KORG sostiene que su última versión de sintetizador análogo puede tener por un par de décadas mayor fidelidad y potencia con sus osciladores análogos que cualquier emulación binaria que se encuentre en el mercado comercial de los sintetizadores, incluyendo las versiones digitales de los mejores desarrolladores de software específico para la musicalización.

Grandes referentes del film scoring cinematográfico del siglo XXI

Para comprender de mejor manera lo referente al sonido y la música en el cine debemos recordar que la imagen en movimiento se vendía de manera silente entre los años 1890 y 1929, donde películas como *Las luces de la Ciudad* (*City Lights*) de Charles Chaplin llenaban las desprovistas pero espaciosas salas de cine. En la época del cine silente empiezan una ola de discursos referentes a la importancia de este complemento, el sonoro y más aun el musical. Chaplin en su autobiografía, como lo cita Jeffrey Vance en su ensayo sobre este libro, dice que el cómico y cineasta "No quería ser el único adepto al arte de las imágenes mudas ... Sin embargo, *Luces de la ciudad* (*City Lights*) era una imagen muda ideal, y nada podía disuadirme de que lo hiciera. Su única concesión al nuevo medio sería una partitura musical de su propia creación y efectos de sonido que serían grabados para la banda sonora de la película" (2003).

Más tarde los compositores Max Steiner y Erick Korngold darían un giro e implementarían de manera casi mandatoria la necesidad del Film Scoring definiendo así la Era Dorada del Film Scoring.

"Este es un período único en la historia del cine. Con una explosión de creatividad, la música escrita para las películas coincide con el arte de las películas. Los compositores durante este período provienen principalmente de fondos en la música de concierto, y casi exclusivamente escriben piezas orquestales." Film Independent. (2018).

Recuperado de: <https://www.filmindependent.org/blog/know-score-brief-history-film-music/>

Para la década actual Hans Zimmer y Phillip Glass son compositores de vanguardia que experimentan con las formas clásicas del scoring así como el minimalismo tecnológico para el mismo fin. Por una parte tenemos el documental observativo *Koyaniscatsi* que es musicalizado por Glass, en donde un piano análogo es sintetizado (digitalizado) en Pro Tools logrando matices únicos en compendio de vientos y trompetas digitales que resuenan rítmicamente durante todo el film. María Pramaggiore & Tom Wallis sostienen que "En muchos casos, la única función de una partitura es proporcionar música de fondo, que mantiene la atención del público y le da coherencia a una escena a medida que se mueve de una toma a otra". (p. 261).

Los agentes plásticos y musicales que se pueden apreciar en obras del también aclamado compositor Hans Zimmer, como es el caso del film *Inception* destacan la importancia del Film Scoring en función de los siguientes aspectos que veremos a continuación.

Patrones de Desarrollo

La música de acuerdo a esta dimensión busca terminar el proceso de caracterización de personajes y definir atmósferas. "Los motivos musicales también pueden funcionar de formas más abstractas, ayudando a los espectadores a establecer conexiones entre personajes, entornos o ideas". (Pramaggiore & Wallis, 2008, P. 265).

Letra

Existen obras audiovisuales que provocan un recordación inmediata en su audiencia. Cuando la banda sonora incorpora canciones de artistas populares que contengan un mensaje directo de acuerdo a su texto, evidencian en cuanto a este patrón que las letras pueden ser indicadores poderosos de humor o puntos de trama en la trama (Pramaggiore & Wallis, 2008, P. 266).

Tiempo y Volumen

Para comprender este patrón es conveniente recordar célebres obras del séptimo arte. *Pulp Fiction* por

ejemplo, la obra maestra del renombrado productor y director Quentin Tarantino será recordada siempre por su explosivo soundtrack que acompaña al filme.

“El tiempo (velocidad) y el volumen son dos atributos de la música que son fácilmente descriptibles incluso para el oído no entrenado. También juegan un papel importante en la determinación de la intensidad emocional de una canción (y, por extensión, de una escena)”. (Pramaggiore & Wallis, 2008, P. 266).

Instrumentación

En esta dimensión los ritmos son determinantes para conducir las emociones y los giros en la percepción de los espectadores. “Pueden sugerir períodos de la sociedad, estados emocionales, características importantes de estado del personaje en la trama” (Pramaggiore & Wallis, 2008, P. 268).

Importancia Cultural

La música andina por ejemplo nos sitúa como espectadores en sudamérica, una gaita nos lleva al frío europeo, es por eso, que una vez más, María Pramaggiore & Tom Wallis sostienen que “La música que funciona de esta manera a menudo se basa en estereotipos para producir significado. (2008, p. 269).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conrich, Ian (2006). Films Musical Moments. Manchester: Edinburg University Press.

Davis, Richard (1999). Complete Guide to Film Scoring. Boston: BERKLEE PRESS.

Pramaggiore, Maria & Wallis, Tom (2008). Film art a Critical Introduction. Boston: Laurence King Publishing Ltd.

Karlin, Fred (2004). On the Track. London: Routledge.

Veroheff, Nanna (2006). The West in Early Cinema. Amsterdam: University Press.

Vance, Jeffrey (2003). City Lights. USA: Library of Congress.

METODOLOGÍA PARA EL AUTOAPRENDIZAJE A PARTIR DE LA PRÁCTICA DE LA TÉCNICA DEL VIDEO MAPPING ORIENTADA AL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE DISEÑO GRÁFICO

Mg. José Vergelin

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Diseñador gráfico y de comunicación visual, Master DIRCOM especializado en dirección de comunicación e imagen corporativa, con una amplia experiencia en la planificación y ejecución de proyectos de diseño y estrategias de comunicación para organizaciones como: Museo de la Ciudad, General Motors Ecuador, Revista Montaña, MasGas, Andes 6000, The Nature Conservancy, UICN, Centro de Arte Contemporáneo, entre otras.

Ha colaborado como docente en las carreras de Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, El Instituto Tecnológico Internacional, desempeñándose actualmente como Profesor Titular de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Tecnológica Israel del Ecuador.

jvergelin@uisrael.edu.ec

RESUMEN

El video mapping es una tendencia artística que emerge a partir del desarrollo tecnológico, estableciendo un nuevo espacio de experimentación para diseñadores y demás profesionales relacionados con las artes visuales. Como corriente artística emergente se ha posicionado de manera rápida, sin embargo no es abordada como parte de los contenidos de estudio de la carrera de Diseño Gráfico.

Este trabajo propone una metodología orientada a guiar a estudiantes de diseño gráfico en la experimentación con la técnica del video mapping, como estrategia de aprendizaje autónomo a partir del hacer, fundamentando la práctica desde una base técnica y teórica.

PALABRAS CLAVE

Video mapping, diseño gráfico, proyección, audiovisual.

ABSTRACT

The video mapping is an artistic tendency that emerges from technological development, establishing a new space for experimentation for designers and other professionals related to the visual arts. As an emerging artistic movement, it has quickly positioned, however it is not considered as part of the contents of the graphic design career.

This work proposes a methodology aimed at guiding a graphic design student in the experimentation with the video mapping technique, as an autonomous learning strategy from perform, substantiated on the practice and based on a technical and theoretical foundations.

KEYWORDS

Video mapping, graphic design, projection, audiovisual.

INTRODUCCIÓN

La actualidad presenta un avance continuo en el desarrollo de los recursos y herramientas tecnológicas, produciendo nuevas tendencias de arte y técnicas, para la experimentación visual desde áreas profesionales como el Diseño Gráfico. La arquitecta Piantanida (2005) afirma que:

La última década ha sido un tiempo marcado por la expansión comunicacional, tecnológica y, sobre todo, digital, en la que las herramientas digitales ampliaron su campo de acción desde ámbitos meramente científicos o de investigación, al campo del de uso cotidiano que facilitan el día a día” (p.95).

Todo esto provoca una continua generación de conocimientos tanto técnicos, como conceptuales que han nutrido y ampliado el campo de acción del Diseño Gráfico.

Una característica de estas técnicas es que nacen de la práctica y tienen un desarrollo rápido, pero justamente por la rapidez con la que emergen no se consolidan teóricamente y no son abordadas como un nuevo campo de conocimiento en la formación universitaria de los estudiantes de Diseño Gráfico. A pesar de ello, estos nuevos conocimientos son de gran motivación para el estudiante, porque lo incentiva a investigar y experimentar con el uso de la tecnología y la aplicación de estas nuevas tendencias de arte digital.

Este trabajo propone un acercamiento teórico-práctico del estudiante hacia el video mapping, con la intención de guiarlo en la exploración de la técnica; se enfoca principalmente en explicar los conceptos generales del video mapping y sus elementos. En el trabajo también se exponen ejemplos prácticos y aplicaciones de la técnica para visualizar la diversidad de usos que se le puede dar en el área de la comunicación gráfica, y finalmente se pone en consideración del estudiante las opciones que tiene a su alcance para experimentar con la técnica, identificando herramientas de fácil acceso tanto de software como de hardware.

Para este proceso de acercamiento se propone el siguiente contenido a desarrollar con los estudiantes:

1. ¿Qué es video mapping?
2. ¿Qué elementos intervienen en su desarrollo y producción?
3. ¿Qué productos se pueden desarrollar y cómo los podemos aplicar en relación al ejercicio como diseñadores gráficos?
4. ¿Qué conocimientos son necesarios?
5. ¿Cómo podemos experimentar con la técnica?

DESARROLLO

1.- ¿Qué es video mapping?

La versatilidad de la técnica del video mapping da la posibilidad de definirla desde distintas perspectivas. Marcelo Esteves Tepedino (2014) en su trabajo de investigación enlista algunas definiciones relevantes: como la de Simari, A. (2011) que expresa que el video mapping es similar a una proyección de gran magnitud sobre un edificio y que utiliza la arquitectura como base escénica y genera imágenes que se mezclan en soportes analógicos y digitales; para Fulgencio, A (2014) es como un espectáculo audiovisual que

proyecta una imagen sobre un objeto y juega con sus formas dando como resultado la creación de nuevas formas a partir de esto; y finalmente para García, J. (2014) el video mapping es una exhibición audiovisual que combina luces proyectadas en la fachada de un edificio con música.

La oportunidad que brinda el video mapping como una técnica que puede desarrollarse en distintos contextos, con distintos fines y en distintas formas de trabajo da como resultado que este término se defina de distintas maneras. A pesar que todas las definiciones consideradas anteriormente coinciden en esencia, la definición de video mapping que mejor se acoge al

interés de este trabajo por manejar un enfoque descriptivo de la técnica, es la de Piantadina (2005) que lo ve como una proyección audiovisual que consiste en la reproducción de imágenes o videos sobre cualquier superficie, lo que la convierte en una pantalla dinámica y tridimensional.

Junto a esta definición se debe sumar que el proceso del video mapping generalmente está acompañado de una propuesta sonora sincronizada con las proyecciones, puesto que, esto potencia su alcance como espectáculo visual. Y finalmente, el papel que juega el registro del espectáculo y el trabajo de post-edición del mismo es un recurso que impulsa las propuestas desarrolladas a través de la técnica del video mapping.

2.- ¿Qué elementos intervienen su desarrollo y producción?

Piantadina (2005) establece que el video mapping aparece de la exploración tecnológica para la manipulación y creación de proyecciones sobre diferentes superficies, modificando al mismo tiempo la apariencia del objeto o espacio utilizado como pantalla de proyección para lograr nuevos efectos y sensaciones audiovisuales. Entonces, se puede identificar como elementos de contenido que intervienen en su desarrollo al: video, la animación o imagen estática, y a la propuesta sonora. De igual manera se puede encontrar los contenidos audiovisuales que interceden en la proyección, como es la manipulación de la reproducción en el aspecto técnico y tecnológico. Mientras que se considera al soporte de proyección como el elemento que define la forma de trabajo del video mapping así como la significación del mismo.

Dentro de toda la diversidad de soportes en las que esta técnica permite trabajar se puede establecer dos diferencias: primero las superficies o soportes estáticos, y luego las superficies móviles o interactivas.

Las superficies estáticas son todas aquellas que por su propia naturaleza o intención de uso se mantienen fijas al momento de realizar una proyección sobre estas, mientras que las superficies móviles o interactivas son aquellas que presentan movimiento al momento de realizar una proyección. Los movimientos pueden ser coordinados o desarrollados de diversas formas para interactuar con la proyección que sostiene.

Así también, se puede identificar que tanto las superficies estáticas como las móviles, pueden tener otras características importantes en relación a su forma física. Consecuentemente, pueden ser planas o bidimensionales, así como tridimensionales. Dentro de las superficies tridimensionales se encuentran las superficies continuas y las discontinuas. Las superficies continuas son todas aquellas que no presentan ángulos y se muestran en diferentes planos como soporte de proyección. Mientras que, las superficies discontinuas son las que presentan ángulos, y debido a esto obligan a “construir” la superficie de proyección a partir de la combinación de distintos planos. (Piantadina, 2005)

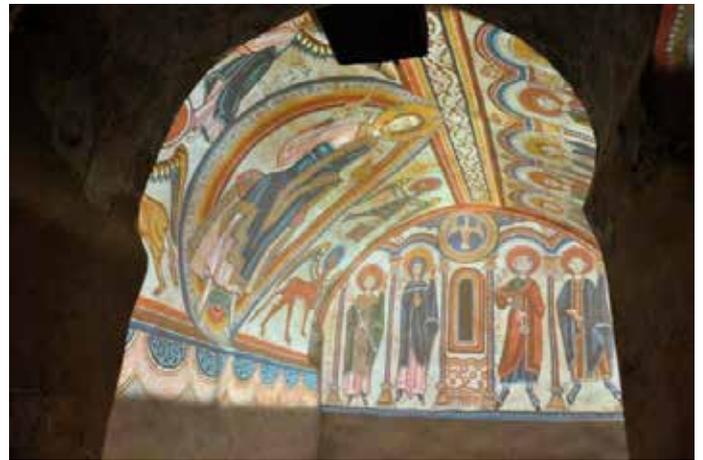


Figura 1. Ejemplo de video mapping sobre superficie continua. Proyección de video mapping sobre una cúpula de la iglesia de Santa Coloma en Andorra por los estudios creativos Burzón & Comenge y Playmodes Studio. Digital AV Magazine (2018).



Figura 2. Ejemplo de video mapping sobre superficie discontinua. Proyección de video mapping durante la fiesta de clausura del Festival Internacional de Cine de Morelia. Visual MA (2013).

Por consiguiente, existen diversas formas de trabajar y generar una proyección de video mapping y estas dependen de la superficie que haga de soporte o pantalla, pues la forma de esta definirá el trabajo de manipulación de la proyección.

La proyección de video mapping y su manipulación consiste en realizar una proyección lumínica de los contenidos audiovisuales sobre un objeto o tipo de soporte, y deformar la misma para ajustarla o alinearla a las distintas formas que presente su superficie. Este es un proceso técnico en el que interviene la utilización de software desarrollado específicamente para esta función, así como el análisis y la reconstrucción digital de la superficie de proyección.

Siguiendo la misma línea de trabajo, los contenidos deberán ser diseñados, producidos y adaptados a la propuesta de proyección y soporte que intervienen en el video mapping. Para ello, se debe analizar la superficie en la que se va a proyectar e identificar todos los aspectos que definan la manipulación de la proyección (posición y distancia de los proyectores, características del entorno, luminosidad y soporte). Es importante también mencionar que los aspectos formales del soporte y la forma en que estos interactúan, con la proyección y los contenidos audiovisuales, son los que producirán los distintos efectos y sensaciones que consolidan la propuesta de video mapping como un espectáculo audiovisual único.

Mateos Santos (2014) de la Universidad de Cataluña, establece que “la técnica del video mapping se basa en la realización de un escaneo digital que reproduce los contornos y formas de un espacio u objeto tridimensional para poder ser modificado virtualmente con cualquier contenido audiovisual” (p.529).

De modo que, para establecer un esquema de trabajo para la producción de un proyecto de video mapping, que aborde el desarrollo de todos los elementos mencionados, revisamos la propuesta de Gabriela Barber y Marcos Lafluf, quienes establecen los siguientes pasos como un proceso a seguir para la producción de video mapping:

1. Obtención de la geometría del espacio de proyección.
2. Producción del evento de Video mapping.
3. Testeo. Correspondencia entre el modelo y la superficie.
4. Proyección. Evento de Video mapping.
5. Registro y difusión (Barber & Lafluf, 2015).

Siguiendo con esta metodología de trabajo, partimos del estudio de las superficies que actúan como soportes o pantallas de proyección, por lo tanto, por medio de este estudio se realiza la recopilación de información a través de fotografías, planos o scanners digitales de tres dimensiones, la misma que se consolida en el desarrollo de una plantilla para la proyección. Es decir que la plantilla es un referente digital de la superficie que sirve como guía para la producción de contenidos y el ajuste de la proyección (Esteves, 2014).

Como menciona Sainz (1999) la fase de producción en un proyecto audiovisual se enfoca en la identificación, obtención y desarrollo de todos los recursos y material para la realización audiovisual del video mapping. Dentro de estos recursos se identifican los que son físicos y los que son tecnológicos. Para ambos tipos de recursos es necesario realizar un análisis del entorno, así como identificar el alcance de lo que se quiere tener en la producción y definir la cantidad, las características y la posición de los proyectores a utilizar.

De manera continua se debe llevar a cabo todo el trabajo de desarrollo de los contenidos, las animaciones, imágenes y propuestas sonoras que van a participar en la proyección del video mapping.

Los recursos para desarrollar contenidos, para video mapping, presentan una gran variedad y diversidad. Se puede trabajar en el desarrollo de imágenes estáticas, animaciones y video, incorporando todas las herramientas para la producción gráfica, visual y auditiva que forman parte del conocimiento del estudiante de la carrera de Diseño Gráfico o de carreras afines a esta,.

Una vez se han desarrollado y gestionado todos los insumos para realizar la proyección de video mapping, se procede a la fase de testeo que corresponde al trabajo de adaptación y ajuste de la proyección lumínica. Este proceso es realizado mediante software (y hardware en algunos casos) desarrollado específicamente para esta tarea. Es en este transcurso se identifican aspectos técnicos y tecnológicos que son propios del

video mapping y que requieren una capacitación específica para poder experimentar con la técnica.

Finalizado este proceso, se procede a la presentación del proyecto de video mapping. Para ello es importante considerar todos los aspectos espaciales y del entorno, prestando mayor atención a las características de iluminación que presente el espacio en el cual trabajaremos, “es necesario disminuir el máximo posible la luz ambiente para desdibujar la realidad espacial y sobrescribirla digitalmente” (Barber & Lafluf, 2015). La ausencia de luz ambiente permite mostrar únicamente los elementos pertinentes que forman parte del proyecto, potenciando el espectáculo visual que produce la proyección de video mapping.

El registro del proyecto es el que permitirá difundir y socializar. Este puede ser realizado mediante medios como la fotografía y el video, siendo este último, el registro audiovisual mediante video, el considerado como idóneo por capturar todos los elementos que componen una proyección de video mapping. El video es realizado de manera simultánea a la proyección del mismo para su posterior difusión. Y el trabajo de postproducción de este registro consiste principalmente en editar iluminación, por ejemplo, el tratar de oscurecer el escenario genera y resalta los colores del video para dar protagonismo a la proyección lumínica.

3.- ¿Qué productos se pueden desarrollar y cómo los podemos aplicar en relación a ejercicio como diseñadores gráficos?

Lanzeni y Ardèvol (2014) expone la idea de que al proyectar imágenes en el espacio físico a través de un software, se pone en evidencia cómo los lenguajes digitales interactúan con su soporte, su entorno y sus públicos, aquellas personas que presenciaron la proyección audiovisual. (Lanzeni & Ardèvol, 2014). Bajo este contexto, el video mapping como recurso y su experimentación en diversos contextos, ha generado una variedad de aplicaciones con distintos fines.

En relación a la superficie que lo soporta y tomando como referencia a Piantanida (2005) se puede destacar o agrupar estas aplicaciones en las siguientes áreas: mapping urbano, mapping objeto y mapping interactivo.

El mapping urbano

Como su nombre indica, es aquel que hace uso del entorno urbano como superficie de proyección. Se encuentran propuestas de mapping urbano de interiores y exteriores. Se los reconoce dependiendo de la presentación, si es al interior de los espacios arquitectónicos o si se dan las proyecciones sobre estos espacios en el exterior. Además, en relación a su aplicación, en estas formas de video mapping, se identifican el mapping arquitectónico y el mapping reconstructivo.

A fin de que se comprenda de mejor manera, se debe tomar en cuenta la definición antes mencionada que da García sobre el video mapping, donde lo describe como una proyección de gran magnitud sobre un edificio utilizando la arquitectura como base escénica (citado en Esteves, 2014). Siendo esta la definición que mejor se ajusta al concepto de mapping arquitectónico y una de las aplicaciones con mayor presencia e impacto. (Figura 3)

Por otro lado, aunque no tan frecuente como menciona Santos (2014) está el mapping reconstructivo que consiste en “utilizar este recurso tecnológico audiovisual para restaurar virtualmente un espacio perdido o desplazado de un elemento o conjunto patrimonial” (p.529).

El mapping objeto

Consiste en el uso de esculturas u objetos de uso común como superficie de proyección. Las posibilidades dentro de esta clasificación son extensas al poder realizar las proyecciones de video mapping sobre prácticamente cualquier objeto, sean estos preexistentes o en muchos casos construcciones plásticas desarrolladas específicamente para el proyecto de video mapping. Piantanida (2014) establece que “este recurso hace que las formas que antes eran finitas y acabadas, desafíen el concepto de tiempo-espacio y se acerquen al infinito, con proyecciones que las redefinen, redescubren, y las recrean constantemente” (p.100), lo que abre nuevas puertas para el desarrollo de propuestas artísticas basadas en instalaciones objetuales. (Figura 4)

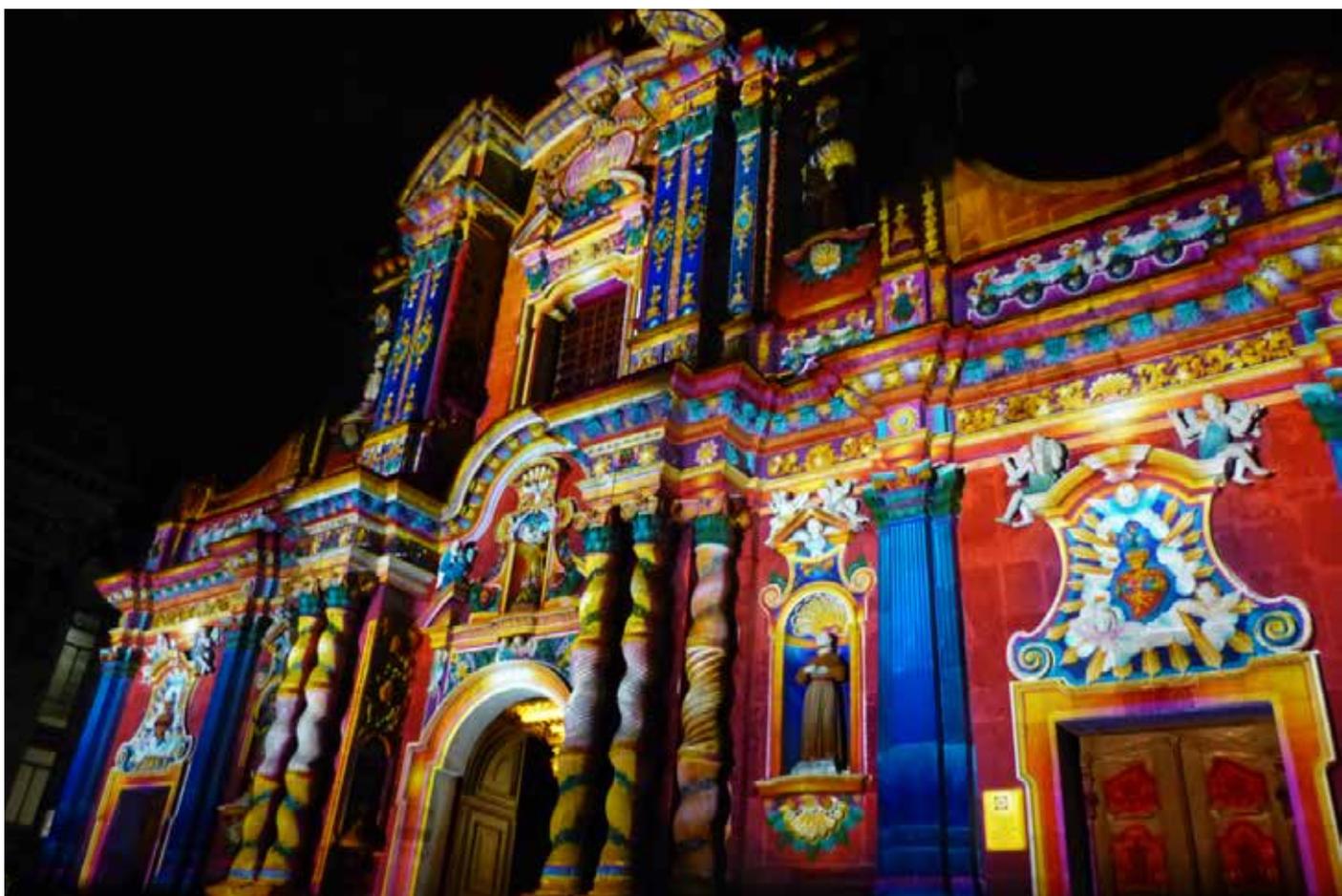


Figura 3. Ejemplo de mapping arquitectónico. La Fiesta de la Luz en Quito. Embajada de francia en Quito (2016).



Figura 4. Ejemplo de video mapping objeto. Exhibición JACK. Motomichi (2015).

El mapping interactivo

Finalmente se encuentra la propuesta de interactividad que hace uso del video mapping como forma de representación e interacción con el espectador. Esta propuesta incluye la realización de proyecciones sobre soportes vivos, siendo incluso el ser humano una superficie que, mediante la aplicación de técnicas de expresión corporal y de las artes escénicas, producirá la interactividad entre la proyección lumínica y el hombre. Por lo que existe un diverso abanico de posibilidades que nos brinda la combinación de recursos tecnológicos enfocados a producir diversas respuestas frente a la proyección lumínica, sean estos sensores de movimientos, placas electrónicas de programación u otros.



Figura 5. Ejemplo de proyección video mapping interactivo sobre cuerpo humano. Frame del Video clip "Niña Mala" de MINA, dirigido por Motomich Nakamura. Mina (2016).

En cuanto al uso que se le ha dado al video mapping, resaltan el artístico, que contempla todo el trabajo de experimentación y producción de arte digital aplicando la técnica; y el corporativo, que aprovecha el espectáculo visual que produce el video mapping como recurso comunicativo al ser utilizado con diversos objetivos, siendo la publicidad una de las áreas en las que se han desarrollado más proyectos. Adicionalmente se ha aplicado la técnica como recurso comunicativo y de representación en otras áreas, así se puede observar la reconstrucción o el análisis arquitectónico como un ejemplo de sus posibilidades.

4.- ¿Qué conocimientos son necesarios?

El video mapping como recurso que emerge del avance tecnológico ha desarrollado una serie de conocimientos que le son propios, muchos de ellos en relación al manejo de herramientas digitales, así como al uso y adaptación de recursos físicos necesarios para su realización. Por otro lado, estos se completan

con los conocimientos relacionados a la producción de contenidos visuales y sonoros, y asimismo a los conocimientos necesarios para realizar el registro de los proyectos.

Ahora bien, es necesario saber hacer el análisis de superficies y la elaboración de plantillas, sin olvidar que estas se pueden realizar mediante distintas formas de trabajo. El registro fotográfico y la elaboración de plantillas hacen uso de programas de dibujo vectorial, que permiten identificar y establecer mediante la gráfica las áreas y superficies de producción. Esto requiere tener conocimientos en el uso de herramientas de dos áreas: gráfica vectorial y fotografía. Contemplando en la fotografía la identificación de herramientas idóneas para evitar la distorsión en el registro (lentes normales).

Otras formas de trabajo contemplan el modelado tridimensional de las superficies a partir de escaneos o planos técnicos, por consiguiente los conocimientos propios de estas áreas y herramientas.

Continuando con los conocimientos necesarios, es de gran importancia saber el proceso de proyección. Para realizarlo se deberá considerar dos elementos: el número de proyectores a emplear y las características de cada uno de estos. Existe una gran variedad de proyectores que se pueden usar, y van desde los proyectores de uso común conocidos como in-focus hasta los proyectores diseñados de manera específica para ser utilizados en video mapping. Estos principalmente varían en su calidad de resolución y potencia, siendo estas características junto a las del entorno las que definan las posibilidades de uso de cada una.

La potencia de un proyector se mide por lúmenes, y según la capacidad de lúmenes que maneje el proyector se puede posibilitar su uso en distintas condiciones. (Figura 6)

Uno de los elementos que tiene gran influencia en la proyección del video mapping es la cantidad de luz del entorno. Por este motivo, en interiores se puede hacer uso de proyectores con poca potencia, puesto que, como indica Esteves (2014) para realizar una proyección de video mapping sobre una superficie aproximada de 3 x 4 metros en interiores, se requiere una potencia de seis mil lúmenes mientras que para



Figura 6. Ejemplo de proyector de alta potencia para exteriores. Proyector Pro L25000U Láser WUXGA 3LCD con tecnología 4K. Epson (2018).

trabajar una superficie de 9 x 12 metros se requiere un mínimo de diez mil lúmenes de potencia. Dando como resultado que el trabajo en exteriores, por el tamaño de superficies y la cantidad de luz ambiente, requiera una potencia mayor, siendo los quince mil lúmenes el mínimo para trabajar bajo estas condiciones y contemplando el uso de dos o más proyectores para cubrir superficies extensas.

La resolución de los proyectores será otro factor a considerar, en este punto se debe tomar en cuenta la distancia que tendrán los espectadores para observar la proyección. De manera general los proyectos de video mapping son observados a una distancia prudente, para que se pueda contemplar la totalidad de los mismos, lo que da flexibilidad en cuanto a la resolución y establece la potencia como prioridad al momento de escoger un proyector.

Retomando lo que es necesario conocer sobre el video mapping, se encuentran los contenidos, es decir el material visual que se va a proyectar. Estos pueden ser de distintos tipos: imágenes estáticas en dos o tres dimensiones, video, animación bidimensional y animación tridimensional. El conocimiento para desarrollarlos está ligado al tipo de material que se desea producir.

En este aspecto el estudiante puede hacer uso de sus conocimientos previos para el desarrollo de contenidos, haciendo uso de software de: dibujo digital y retoque fotográfico para producir imágenes estáticas, editores de video, programas de post edición, animación y modelado tridimensional que desarrolla contenido visual con movimiento.

Igualmente es relevante saber y manejar la adaptación y ajuste de la técnica ya mencionada. Esto sin duda es el proceso en que el estudiante requiere mayor capacitación con relación al uso de software. En el mercado se encuentran algunos productos de software específicos para esta tarea, enfocándose algunos en entornos netamente profesionales y otros en la experimentación y exploración con distintos fines, contando todos con sus respectivos manuales de uso y en su mayoría con diversos tutoriales para auto capacitarse en su manejo.

Como marcas desarrolladoras de recursos software y hardware para video mapping se encuentran: Dataton watchout: d3 technologies y Christie Pandoras Box. Estas se caracterizan por contar con hardware específico para la realización de video mapping como proyectores, servidores de medios, procesadores de video, sistemas de presentación, routers, entre otros; junto al software respectivo para sus productos. Todos están enfocados en los entornos profesionales para la producción de proyectos de un alcance alto en aspectos técnicos.

Por otro lado está la presencia de herramientas de software como son: Resolume, Mad Mapper o VPT7, este último de tipo software libre. Estas herramientas pueden considerarse mucho más accesibles y amigables para la experimentación, pues no requieren recursos específicos de tipo hardware y su uso es compatible con la mayoría de proyectores convencionales. Asimismo, cuentan con gran cantidad de tutoriales didácticos para auto capacitarse en su uso.

Los software Resolume y Mad Mapper, si bien funcionan bajo licencia de pago, facilitan a la vez versiones de prueba idóneas para un primer acercamiento a no limitar sus recursos más allá de la presencia de marcas de agua en las proyecciones. Por otro lado VPT7 (VideoProjectionTool) se presenta como la opción de software gratuito, que si bien tiene algunas limitaciones en cuanto a prestaciones del software de los antes mencionados, permite desarrollar proyectos de video mapping con el alcance suficiente para un acercamiento y experimentación inicial.

Y finalmente es importante que se lleve a cabo la proyección y posproducción del video mapping, registrando por medio de video u otros formatos la evidencia de los resultados obtenidos. Se toma en cuenta que la proyección depende directamente del trabajo realizado y de los conocimientos desarrollados en el proceso de adaptación y ajuste, así como de la experiencia en el montaje y presentación de proyectos similares, y que la posproducción requiere de los conocimientos y la experiencia en el registro audiovisual de video.

5.- ¿Cómo podemos experimentar con la técnica?

A continuación se establece una serie de parámetros y sugerencias, sin necesidad de utilizar usar gran cantidad de recursos, como propuesta a los estudiantes para realizar un acercamiento a la producción de video mapping. Cabe resaltar que esta propuesta busca incentivar al estudiante hacia la experimentación y motivar al mismo a trabajar sobre sus capacidades de investigación y aprendizaje autónomo.

Considerando de manera prioritaria la accesibilidad a recursos se propone trabajar dentro de la clasificación del mapping objeto. Esto permite disponer de una gran variedad de soportes para la proyección que se va a desarrollar, pues se podrá hacer uso de cualquier objeto del diario vivir que cuente con un tamaño medio, puede ser por ejemplo una mochila, una zapatilla, una escultura o un producto artesanal que adorne el hogar, o cualesquier elemento volumétrico que podamos construir para que sirva de pantalla para la proyección. Una consideración que se debe tomar en cuenta al momento de seleccionar el objeto que hará de superficie para la proyección es su color, por lo que

se debe trabajar con objetos de colores claros o que sean totalmente blancos. El trabajar con los soportes mencionados facilita el poder elaborar un video mapping con proyectores que presenten características técnicas muy accesibles. Los proyectores convencionales de tipo in-focus manejan una potencia que se encuentran entre los dos mil y cuatro lúmenes, y de mil doscientos lúmenes para las versiones portátiles o compactas. Estos rangos de potencia nos permiten realizar proyecciones, con una cantidad de luz óptima, en superficies que van desde el metro cuadrado hacia arriba, permitiéndonos trabajar correctamente sobre los soportes sugeridos.

Para el análisis de superficie y elaboración de plantillas se sugiere realizar un registro fotográfico del objeto, contemplando su ubicación espacial y del proyector, situando la cámara en la posición que ocupa este último. Una consideración importante para realizar el registro fotográfico es evitar usar objetivos de tipo gran angulares, siendo los lentes normales los adecuados para esta tarea, pues no presentarán deformación en la captura de la imagen que definirá la plantilla. La elaboración de la plantilla podrá realizarse en cualquier software de gráfica vectorial a partir de la imagen fotográfica.

En la selecciones de software para la manipulación y ajustes de la proyección, Resolume y Mad Mapper se presentan muy similares en su alcance y posibilidades, siendo el diseño de su interface y la comodidad que se sienta frente a las formas propias de trabajar de cada uno, los elementos que las diferencian y guían al consumidor a escogerlas como herramienta de trabajo. Un punto favorable de trabajar con estas herramientas, es la cantidad de información, tutoriales, y recursos para aprender a manejarlos que están disponibles en internet. Junto a estas herramientas se encuentra también VPT7, que al ser software libre y estar disponible de manera gratuita, se presenta como la mejor alternativa para experimentar en video mapping, permitiendo socializar los proyectos sin ningún tipo de limitaciones.

Finalmente, frente al desarrollo de contenidos y registro, estos pueden ser de distintos tipos y dependen de los conocimientos y destrezas propias del estudiante, siendo lo recomendable seleccionar los recursos y herramientas que permitan al estudiante sentirse cómodo en el desarrollo del material visual a proyectar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, G., & Lafluf, M. (2015). New Media Art; un abordaje al videomapping. XIX Congresso da Sociedade Ibero-americana de Gráfica Digital 2015, (págs. 283-291). São Paulo.
- Digital AV Magazine (2018). La iglesia de Santa Coloma restituye sus pinturas románicas a través de un mapping [Figura 1]. Recuperado de <https://www.digitalavmagazine.com/2018/09/18/iglesia-santa-coloma-restituye-pinturas-romanicas-a-traves-de-mapping/>
- Embajada de francia en Quito (2016). La Fiesta de la Luz en Quito [Figura 2]. Recuperado de <https://ec.ambafrance.org/La-Fiesta-de-la-Luz-en-Quito>
- Epson (2018). Proyector Pro L25000U Láser WUXGA 3LCD con tecnología 4K [Figura 6]. Recuperado de <https://epson.com.ec/Para-el-trabajo/Proyectores/Salas-Grandes/Proyector-Pro-L25000U-Láser-c-4K-Enhancement/p/V11H679820>
- Esteves Tepedino, M. (01 de 09 de 2014). El video mapping: definición, características y desarrollo (Tesis de grado). Segovia, España.
- Lanzeni, D., & Ardèvol, E. (2014). Visualidades y materialidades de lo digital: caminos desde la antropología. ANTHROPOLOGICA, AÑO XXXII(33), 11-38.
- Motomichi (2015). JACK [Figura 4]. Recuperado de <https://www.motomichi.com/jack?lightbox=datatem-ikp-t41j9>
- Mina (2016). Niña Mala (Video oficial) [Figura 5]. https://www.youtube.com/watch?v=_YCMN3s9O5c
- Piantanida, S. (Noviembre de 2015). Tendencias en el arte digital audiovisual. TRP 21, ARTE DIGITAL(02), 94-109.
- Sainz Sánchez, M. (1999). El Productor Audiovisual. Madrid. Síntesis.
- Santos M. , M.-R., & Arnau , G.-C. (septiembre-octubre de 2014). Reconstrucción y activación del patrimonio artístico con tecnología audiovisual. Experiencia de Taüll 1123. El profesional de la información, 23(5), 527-533.
- Visual MA (2013). Mapping 3d XX Festival Internacional de Cine de Morelia [Figura 2]. Recuperado de <https://visualma.com/proyectos/867/mapping-3d-xx-festival-internacional-de-cine-de-morelia>



VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-COMUNIDAD. UN ACERCAMIENTO DESDE LA ACADEMIA AL BARRIO SAN VICENTE DE LA FLORIDA (NORTE DE QUITO)

PhD. Norma Molina

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Mg. Maritza Crespo Balderrama

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Mg. Pierre Desfrancois

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Graduada en Educación, especialidad Español y Literatura, PhD en Ciencias Pedagógicas, profesora investigadora en la Universidad Tecnológica Israel, con experiencia de más de 30 años en educación superior.

nmolina@uisrael.edu.ec

Licenciada en Comunicación Social, Master en Liderazgo Organizacional, Psicóloga Clínica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; profesora investigadora en la Universidad Tecnológica Israel

m Crespo@uisrael.edu.ec

Especialista en Economía internacional y desarrollo, Magister en Economía, profesor e investigador en la Universidad Tecnológica Israel

pdesfrancois@uisrael.edu.ec

RESUMEN

Uno de los requerimientos más actuales de la educación superior contemporánea es el vínculo de la universidad con la sociedad. La academia tiene la responsabilidad de incidir en el desarrollo y transformación del entorno.

La Universidad Tecnológica Israel, desarrolla un proceso de acercamiento a la comunidad del barrio San Vicente de la Florida, de la parroquia Cochapamba del norte de Quito, lugar donde se encuentra ubicada la sede norte de la Universidad; con el objetivo de desarrollar un proyecto de intervención socioeducativo, que actualmente está en una primera fase, desde una perspectiva participativa, inclusiva y redistributiva y busca dar parámetros para la formulación de estrategias sostenibles de relacionamiento entre la academia y la sociedad.

El presente trabajo tiene como objetivo, exponer los resultados obtenidos en la primera etapa de diagnóstico del proyecto.

Dentro de las principales problemáticas constatadas, se destaca que la población del sector se ubica mayoritariamente entre los 15 y 29 años y que un alto porcentaje de la misma no cuenta con ingresos fijos que le permitan acceder a estudios, espacios de ocio y mejores condiciones de vida de forma estable; problemáticas sociales como alcoholismo y consumo de drogas.

Los resultados expuestos se sustentan en un enfoque mixto de investigación, (cuali-cuantitativo) llevado a cabo a partir de la aplicación de encuestas no probabilísticas y recolección de datos de fuentes secundarias y, además, la realización de entrevistas a profundidad a informantes clave y observación clásica.

El trabajo también aporta una serie de recomendaciones iniciales que constituirán parte de la Estrategia final del Proyecto

PALABRAS CLAVE

Universidad, comunidad, responsabilidad social, diagnóstico socioeducativo.

ABSTRACT

One of the most current requirements of contemporary higher education is the link between the university and society. The academy has the responsibility to influence the development and transformation of the environment.

In this context, the Universidad Tecnológica Israel, is developing a community approach process in San Vicente de la Florida neighborhood, from the Cochapamba parish of the north of Quito -in the space where the university's are located.

The investigation had aim of developing a project of socio-educational intervention, which is currently in the first phase, from a participatory, inclusive and redistributive perspective, and with the objective to have the parameters for the formulation of sustainable strategies for the strength of relationship between the academy and society.

The objective of this work is to present the results in the first stage of the project's diagnosis.

Among the main problems found, it is noted that the population of the sector is located mostly between 15 and 29 years and that at the same time does not take into account the income that can be accessed at University education, leisure spaces and better conditions of life, and other social problems such as alcoholism and drug use.

The results were obtain from a mixed research approach, (quali-quantitative), with the application of non-probabilistic surveys and the collection of data from secondary sources and, in addition, conducting in-depth interviews with key informants and classic observation.

The text includes also a series of recommendations.

KEYWORDS

University, community, social responsibility, socio educational approach.

INTRODUCCIÓN

La universidad, generadora de conocimiento, como institución cultural más importante, tiene una marcada responsabilidad con la sociedad; está llamada a la transformación del entorno. Las concepciones tradicionales de considerar las instituciones de educación superior encerrada en sus muros, como depositaria de un saber acumulado al que solo unos pocos tenían acceso ya han sido superadas. Según Méndez (2016, como se cita en D'Meglio y Harispe, 2015) la universidad en la actualidad tiene una dinámica de involucramiento más activo con las problemáticas regionales y locales.

Esta aseveración tiene su fundamento a partir del contexto mundial en el que estamos inmersos, caracterizado por la obsolescencia del conocimiento y cambios de paradigmas dado el desarrollo vertiginoso de las tecnologías, donde se impone nuevos modelos de enseñanza y aprendizajes, en los que el estudiante juega el papel esencial, pues desde una actitud pasiva, en viejos modelos educativos, pasa a ser protagonista de su aprendizaje.

En este panorama de la educación superior contemporánea, el contexto donde se forma el estudiante es fundamental, pues los objetivos como categoría rectora del proceso formativo deben apuntar a las competencias profesionales para la resolución de las problemáticas más ingentes y por tanto a la formación de un profesional capacitado no solo en un saber, sino en saber hacer, saber ser y por supuesto saber convivir con los demás.

En este sentido la UNESCO ha expresado:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales (UNESCO, 2005)

Múltiples enfoques, en torno a responsabilidad social han direccionado el accionar de las instituciones de educación superior en su vínculo con la sociedad, todos apuntan al mejoramiento, al desarrollo social; Así (Gaete, 2015), hace referencia a los que considera “tres grandes enfoques” o “propuestas conceptuales” (p.168), y señala los enfoques gerenciales, el normativo y el transformacional.¹

El presente estudio considera que si bien el enfoque transformacional ocupa un papel importante; los demás lo complementan en tanto se demanda un accionar transformador de la sociedad por parte de las Instituciones de Educación Superior –IES- a partir de sus principios, normas y valores institucionales. Una Universidad que no sea capaz de direccionar sus acciones a la transformación social, no está cumpliendo su rol.

Es aquí donde se concreta la pertinencia de la universidad, muy relacionada con el principio de calidad. El principio de pertinencia se expresa en el artículo 93 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y deja claro cómo pertinencia es responder precisamente a las expectativas y necesidades de la sociedad (Asamblea Nacional, 2018).

Por su parte, el Centro Interuniversitario de Desarrollo, refiere que la calidad se debe ver en relación a las

1. El enfoque gerencial, apunta a la mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento de su misión social; el enfoque normativo pone en el centro el intercambio de valores universitarios y sociales. Jiménez, como se citó en Gaete (2015) refiere que el modelo normativo es “la capacidad que tiene la universidad como institución, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos por medio de los procesos claves de gestión, docencia, investigación y extensión (...)” p168. Otro de los enfoques Ibid., p. 168., es el modelo Transformacional, donde el papel de la universidad debe ser más activo, donde todos sus procesos interrelacionados deben apuntar al desarrollo humano.

particularidades de cada institución, acorde a su misión, en un contexto determinado y precisa que la misma “solo adquiere significado en su vínculo con las finalidades sociales” (Sobrinho, 2014)

La universidad, tiene una marcada responsabilidad con la sociedad en aras de su desarrollo y se materializa en el mejoramiento de vida de los ciudadanos. El cumplimiento del encargo social de la universidad, se reierte en los principios de desarrollo para el Ecuador; va a la preservación, desarrollo y promoción de los valores y son expresión de la integración formación-investigación-vinculación.

Por tanto, el vínculo con la sociedad como uno de los requerimientos más actuales de la educación superior contemporánea permite desarrollar una universidad científica, contextualizada, que sale de los muros institucionales para enfrentar los problemas y desafíos del mundo contemporáneo.

En Ecuador, las IES consolidadas a partir del direccionamiento del Consejo de Aseguramiento de la Calidad –CACES- y demás órganos directivos, se enrumban hacia tales aspiraciones; se hacen declaratorias acerca de la integración entre lo académico la vinculación y la investigación, pero en muchos casos no se aprecia un proceder sistémico, integrador real, adaptado a las particularidades de las propias IES; no se evidencia identidad en el ¿cómo?, ¿cómo trascendemos en la práctica?, ¿cómo se interrelacionan los proyectos, las líneas de investigación a lo académico y cómo se reierten en la sociedad?

La Universidad Tecnológica Israel (UISRAEL), en consonancia con los retos actuales de la educación superior para el siglo XXI, encamina su accionar a que sus procesos interrelacionados apunten al desarrollo y transformación social del entorno; uno de sus objetivos estratégicos es: desarrollar planes, programas, y proyectos de vinculación con la sociedad que mejoren la calidad de vida de los beneficiarios. Para dar cumplimiento al mismo, se han desarrollado acciones sustentadas en diversos convenios con instituciones y gobiernos de la región.

Los argumentos expresados anteriormente, sustentan el proyecto, iniciado por la UISRAEL, cuyo propósito es aportar para que la universidad incida en la transformación sociocultural del barrio San Vicente de la Florida, de la parroquia Cochapamba del norte de Quito, lugar donde se encuentra ubicado el campus norte de la institución.

En dicho sector, que cuenta con una población mayoritariamente entre los 15 y 29 años, confluyen una serie de problemáticas como la que los jóvenes no cuentan con ingresos fijos que les permitan acceder a estudio, escasos espacios de ocio y mejores condiciones de vida de forma estable; problemáticas sociales como alcoholismo, consumo de drogas y, entre otras, que han hecho que se caracterice el sector como zona roja.

El proyecto parte de la siguiente interrogante científica: ¿Cómo incidir, desde la UISRAEL, en el barrio de San Vicente, norte de Quito, a partir de una estrategia de intervención sociocultural, que involucre a los jóvenes de la zona?

El proyecto, actualmente en ejecución, contó con una etapa inicial de diagnóstico, que permitió ofrecer una panorámica general de la zona en estudio, valorar las problemáticas y constatar las potencialidades. En este estudio participaron profesores de diferentes áreas del conocimiento, lo cual permitió ofrecer a los resultados una visión más rica y objetiva.

El presente trabajo tiene como objetivo, exponer los resultados obtenidos en la primera etapa de diagnóstico del proyecto.

DESARROLLO METODOLÓGICO

La parroquia Cochapamba pertenece a la administración zonal Eugenio Espejo del Distrito Metropolitano de Quito –DMQ-. La población total de la parroquia según el último Censo de Población y Vivienda del 2010 es de 57679 habitantes.

Para el estudio se empleó un enfoque mixto de investigación (cuali-cuantitativo). Los datos cuantitativos fueron recogidos usando dos herramientas: (i) un análisis estadístico de las principales variables socioeconómicas y educativas de la parroquia Cochapamba del censo de población y vivienda 2010, y (ii) una encuesta realizada a 55 habitantes del barrio San Vicente de la Florida, principalmente jóvenes entre 18 y 29 años; esta tuvo por objetivo conocer las principales características de esta población, su situación económica, laboral y educativa de forma que se pudieran plantear estrategias y procesos que cumplieran con sus expectativas y, al mismo tiempo, lograr un acercamiento de la universidad a esta comunidad de forma pertinente.

Las mismas aportaron elementos generales que permitieron conocer aspectos del contexto del barrio San Vicente de la Florida en cuanto a: la existencia y frecuencias de problemáticas como (i) el desempleo, subempleo y trabajo informal, (ii) acceso y limitantes a la educación superior, (iii) falta de innovación y emprendimiento en el barrio, (iv) problemas sociales como el alcoholismo, maltrato, delincuencia, trabajo infantil y otros, (v) calidad de vida del barrio.

Por otro lado, las entrevistas a profundidad, realizadas a informantes claves, herramienta de un enfoque cualitativo, permitieron incluir las voces de los pobladores del barrio San Vicente de la Florida y reconocer sus percepciones y necesidades a partir de su conocimiento, de primera mano, de la historia del barrio y de la vida cotidiana de los habitantes del mismo. De esta forma, los datos, aportados por el censo de población y vivienda 2010 (INEC, 2010) y los de la encuesta realizada por parte del equipo de investigadores de la UIsrael, cobran nuevas dimensiones dadas por la propia vivencia y experiencia.

La observación clásica permitió, a los investigadores, completar el panorama de la situación en

la que se encuentran los pobladores de San Vicente de la Florida, conforme lo sostienen (Marshall, 1989) cuando afirma que la observación se define como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p.79).

Las observaciones, se realizaron tomando a partir de elementos propuestos para la aplicación de este tipo de métodos de (Ferro, 2010):

- Seguridad de la ubicación del barrio
- Los medios de acceso al lugar
- Elementos que permiten identificar el estrato socioeconómico pertenece el barrio
- Las calles del barrio, identificar las calles principales.
- Instituciones: iglesias, escuelas, colegios, guarderías, museos, estaciones de servicios, paradas de buses, centros de salud, cines, restaurantes, etc.
- Quebradas, parques, paisaje arbóreo

Por su parte, la fotografía como herramienta dentro del diagnóstico fue de gran utilidad, pues contribuyó a ofrecer mayor objetividad a las observaciones realizadas en el trabajo de campo. Siguiendo los criterios de (Triquet, 2015), las imágenes no pretenden ser ubicadas de manera indiscriminada dentro de la investigación, más que simples ilustraciones de la zona ofrecen un mayor sentido del análisis (Anexo1)

La triangulación de los datos obtenidos a partir de la implementación de las diversas técnicas descritas anteriormente permitió, arribar a regularidades en el diagnóstico como primeros resultados del proyecto y la formulación de algunas recomendaciones que serán parte de una estrategia de intervención sociocultural a mediano y largo plazo, que se implementará desde la Universidad Tecnológica Israel en la población de este sector del norte de Quito.

Resultados del diagnóstico

El barrio San Vicente de La Florida, perteneciente a la Parroquia Cochapamba del norte del DMQ, tiene más de 50 años desde su fundación.

César Villacres, es la calle principal del barrio. A

pesar de estar en una zona alejada, cuenta con medios de acceso, pues el bus de transporte público pasa aproximadamente cada 20 minutos, el mismo tiene parada justo a escasos metros de la entrada principal de la sede norte de la UISRAEL. En la fachada de la universidad se observan grafitis lo que hace evidente la existencia de grupos que se dedican a estas actividades en la zona.

En la zona, no se observaron elementos que evidenciaran actos delictivos, la gente camina tranquilamente por la calle principal de la zona (a un costado de la universidad), aunque sí se observaron alarmas y carteles advirtiendo que es un barrio vigilado.

A partir de las observaciones realizadas, el barrio puede caracterizarse como un sector de clase media a baja. Cuenta con servicios básicos de lavandería, de reparaciones de equipos electrodomésticos, panaderías, un centro de salud para adultos mayores coordinado por el Municipio del DMQ dentro del programa “Sesenta y Piquito”, algunas tiendas y lugares de almuerzos.

La zona tiene dos quebradas, que ofrecen cierta inseguridad a los moradores; un parque infantil casi al frente de la universidad y zonas arbóreas en sus alrededores. Justo en la intersección de las calles Antonio Costas y César Villacres² se encuentra una iglesia católica, y unas cuadras hacia la avenida Occidental, una iglesia evangélica.

De manera general, en las observaciones realizadas, se pudo constatar que es una zona tranquila y medianamente transitada y pudiera tener mayor actividad comercial a partir de la implementación de estrategias que se realicen desde la UISRAEL.

En las entrevistas en profundidad al presidente de la junta pro mejoras del barrio, seleccionado como uno de los informantes claves, sostuvo que, durante los 50 años que vive en el lugar, ha habido cambios significativos que se han dado “por la presencia de nuevos vecinos”.

Nosotros hacíamos mingas, mi papá nos sacaba con el azadón a hacer la calle, porque calle no había. Desde la Andalucía (ciudadela), desde

donde es el mercado ahora, andábamos a pie por el medio de la quebrada para venir al terreno que había comprado mi papá. Toda la familia vivimos aquí (...) he visto las mejoras que ha habido, he visto lo que sucede, cómo se ha logrado tener lo que tenemos y también se han perdido ciertos valores. Antes éramos pocos, éramos unidos, hacíamos mingas. Ahora no, la juventud, la gente que ha venido, viene con otras ideas, formas de ver la vida y hay que respetarlas.

Presidente de la Junta Parroquial, 13 de julio 2018

Actualmente, la construcción de algunos condominios ha permitido que otras familias lleguen al sector. Uno de los líderes barriales, encargado de la catequesis, afirma que la mayoría de personas son propietarios de sus casas:

Eso les permite hipotecarla y comprarse un carrito que les permite ponerse un negocio (taxis). También, esto hace que la gente se preocupe por el barrio y que busque mejorar las condiciones de vida y servicios públicos que los beneficien. La capilla es gestión del barrio y el mantenimiento de la misma también.

Líder barrial, 26 de junio del 2018

Un dato relevante en cuanto a la ubicación del barrio es que se encuentra asentado en un lugar en donde se han encontrado, en el año 2002, restos arqueológicos de la cultura precolombina Quitu Cara³. Este hecho ha significado la delimitación como zona arqueológica del barrio San Vicente de la Florida y la construcción e implementación de un museo de sitio, administrado por el Municipio del DMQ desde el año 2009. El museo es un atractivo del barrio y es visitado por los vecinos.

El Museo de Sitio de la Florida, se convierten en un recurso para el acceso a formación y educación, desde una perspectiva no formal. El museo se ha constituido, según lo señalado por la encargada de este museo y servidora del Municipio de DMQ, en punto de encuentro para eventos culturales importantes con los vecinos del barrio. La encargada del museo,

3. Mayor información sobre el Museo de Sitio La Florida puede encontrarse en el siguiente enlace: <https://museosjennifermeza.wordpress.com/2015/04/30/museo-del-sitio-la-florida/>

2. Más adelante se presenta un mapa para referencia

refiere en entrevista realizada:

Por iniciativa del Instituto Metropolitano de Patrimonio, el museo se convierte en un lugar para el encuentro de los vecinos que, en general, es gente humilde, participativa y tranquila. La encargada del museo afirma que:

Llegan personas que viven, además, en barrios como San Fernando, Ana María, San Lorenzo, y se encuentran aquí para realizar conversatorios, exposiciones y otros eventos.

En ese contexto, es fundamental ubicar algunos datos iniciales, obtenidos del análisis de la información recogida en fuentes oficiales (el INEC con su censo del 2010), Algunos datos en cuanto a la edad de la población de esta parroquia urbana de Quito son:

Tabla 1.
Indicadores demográficos de la parroquia Cochapamba

	Parroquia Cochapamba	Total Administración Zonal	Total Quito
Edad Media de la Población	27.71	32.65	29.5
Tasa de Juventud	29.11%	26.95%	28.11%
Tasa de Envejecimiento	4.60%	8.93%	6.32%
Índice de envejecimiento	15.62%	39.42%	22.99%
Índice de renovación	640.11%	253.67%	434.97%

Fuente: INEC, 2010

El análisis de la media de edad de los habitantes de la parroquia establece que la población es relativamente más joven que el resto del DMQ, tomando en cuenta que el número total de pobladores de la parroquia es de 57679 habitantes, según el censo de población y vivienda del 2010.

La información cualitativa obtenida por medio de entrevistas a informantes clave, indica que en el sector próximo a la sede de la Universidad Israel del barrio San Vicente de la Florida viven alrededor de 360 familias.

La tasa de juventud, calculada como el total de jóvenes de 18 a 29 años por cada 100 habitantes y la tasa de envejecimiento, calculada con el total de personas mayores de 65 años y más por cada 100 habitantes confirman la dinámica poblacional de la parroquia. El 29.11% de las personas se ubican entre los 18 a 29 años. Más aún, el índice de renovación, calculado como el número de personas de 0 a 14 años por cada

100 personas mayores de 65 años y más está muy por encima del promedio de la administración zonal y del resto del DMQ, lo que refuerza la necesidad de determinar estrategias enfocadas a los jóvenes del sector para aportar al ingreso y permanencia de las mismas en el sistema educativo formal.

Por otra parte, los indicadores educativos (tabla 2) ubican la parroquia Cochapamba ligeramente por debajo del resto del DMQ y muy inferiores al resto de la Administración Zonal "Eugenio Espejo". El promedio de años de escolaridad se sitúa a 10,15 años, sensiblemente inferior al resto del DMQ, cuyo promedio es de 10,43 años. En cuanto al acceso de la educación superior, en promedio el 17.83% de las personas mayores de 24 años poseen un título universitario, lo que ubica la parroquia justo en el promedio del DMQ.

Tabla 2.
Indicadores educativos de la parroquia Cochapamba

	Parroquia Cochapamba	Total Administración Zonal	Total Quito
Promedio de años de escolaridad	10.15	12.12	10.43
Tasa Neta de Asistencia a la Educación Superior (18-30 años)	31.31%	40.01%	33.4%
Educación Superior con título	17.83%	28.7%	17.4%

Fuente: INEC, 2010

Como se aprecia en la tabla 3, los indicadores económicos permiten aseverar que la parroquia Cochapamba se ubica en el promedio del resto del DMQ en cuanto a número de la población que no tiene trabajo fijo, a pesar de estar en edad económicamente activa, están en la desocupación, buscan trabajo o están disponibles para trabajar con un promedio de 4.9%. Por otra parte, según los datos del censo 2010 las persona que no aportan al IESS se ubican a un 46.4%, lo que daría cuenta de un alto porcentaje de trabajo informal en la parroquia.

Tabla 3.
Indicadores económicos de la parroquia Cochapamba

	Parroquia Cochapamba	Total Administración Zonal	Total Quito
Población Cesante	4.9%	4.4%	4.9%
Porcentaje de la Población que no aporta al IESS	46.4%	39.3%	47.6%

Fuente: INEC, 2010

Como resultados de la triangulación de los resultados obtenidos a través de la encuesta y las entrevistas se pudo llegar a valorar las problemáticas más recurrentes:

En el ámbito de acceso y permanencia en el sistema educativo formal.

El barrio San Vicente de La Florida cuenta con algunas instituciones educativas públicas y privadas. Sin embargo, el acceso a la educación es limitado conforme lo muestran las cifras obtenidas de la encuesta.

Los resultados muestran que el 36.4% de la población encuestada ha terminado la secundaria y obtenido su título de bachiller, sin embargo, no ha podido continuar sus estudios superiores (Tabla 4). Los principales motivos expresados por los jóvenes que explican por qué no continúan sus estudios universitarios, afirman que su situación económica es un obstáculo que no pueden franquear; otras razones, con menor incidencia son: problemas familiares o personales y la falta de motivación, como lo muestran los resultados de la tabla 5.

Tabla 4.
Datos relevantes sobre el nivel de educación de los jóvenes entre 18 y 29 años del barrio San Vicente de la Florida

Grado de educación más alto alcanzado		Estado actual educativo		Situación de la población entre 18 y 30 años
Primaria	3.0%	Estudian	0%	Alcanzado nivel de primaria y siguiendo secundaria

		No estudian	3%	Alcanzado primaria y no siguió secundaria
Secundaria	18.2%	Estudian	3%	Alcanzado secundaria y siguiendo bachillerato
		No estudian	15.2%	Alcanzado secundaria y no siguió bachillerato
Bachillerato	51.5%	Estudian	15.1%	Alcanzado bachillerato y siguiendo carrera universitaria
		No estudian	36.4%	Alcanzado bachillerato y no siguió carrera universitaria
Técnico	9.1%	Estudian	6.1%	Alcanzado técnico y siguiendo carrera universitaria
		No estudian	3.0%	Alcanzado técnico y no siguió carrera universitaria
Universitario	18.2%	Estudian	3%	Alcanzado universidad y siguiendo carrera posgrado
		No estudian	15.2%	Alcanzado universidad y no siguió carrera posgrado

Fuente: Datos de la encuesta

Tabla 5.

Principales limitantes al acceso a la educación superior de los jóvenes entre 18 y 29 años del barrio San Vicente de la Florida

Motivos	Porcentaje
Motivos económicos	52.9%
Problemas familiares o personales	17.6%
Falta de orientación profesional	11.8%
Falta de motivación	17.6%
Miedo de no alcanzar el rendimiento académico	0%

Fuente: Datos de la encuesta

En el sector se observan relativamente pocos planteles educativos que pueden cubrir con la demanda de los niños, jóvenes y adultos.

Tabla 7.
Ingresos de los jóvenes de 18 a 29 años del barrio San Vicente de la Florida

	Inferior a un sueldo básico	Sueldo Básico	Entre un sueldo básico y 1000 USD	Más de 1000 USD
Ingresos	18.5%	44.4%	29.6%	7.4%

Fuente: Datos de la encuesta

Tabla 8: Principales problemáticas económicas del barrio San Vicente de la Florida

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
En mi barrio el subempleo y el desempleo son problemas importantes.	38,7%	45,2%	16,1%
En mi barrio hace falta emprendimiento e innovación que permitan generar fuentes de empleo.	58,1%	41,9%	0,0%
En mi barrio es complicado obtener financiamiento para emprender un nuevo negocio.	51,6%	32,3%	16,1%
En mi barrio el acceso a la educación superior es limitado.	30,0%	36,7%	33,3%

Fuente: Datos de la encuesta

Uno de los líderes barriales, afirma que, en el barrio, las personas que tienen empleo fijo se dedican, principalmente a los negocios propios, sobre todo vinculados al turismo y el transporte de pasajeros (taxis y furgonetas), aunque hay funcionarios públicos y negocios

En el ámbito de problemáticas sociales.

Dentro de las principales problemáticas sociales en el barrio San Vicente de la Florida sobresalen el alcoholismo, la delincuencia juvenil y el trabajo infantil como los problemas más frecuentes.

En el caso del alcoholismo 59.6% de las personas encuestadas lo consideran como un problema frecuente o muy frecuente, seguido por la delincuencia juvenil (48%) y por el trabajo infantil (36%). Por otro lado, la prostitución y la desnutrición son las dos problemáticas menos frecuentes según las personas encuestadas. Estas cifras deben profundizarse en estudios particulares para determinar las causas de la delincuencia juvenil y alcoholismo en el barrio.

Tabla 9.
Frecuencia de los principales problemas sociales en el barrio San Vicente de la Florida

	Muy frecuente	Frecuente	Poco Frecuente
Alcoholismo	21.2%	38.5%	40.4%
Prostitución	0%	6.0%	94.0%
Desnutrición	2.0%	7.8%	90.2%
Abuso de la mujer	5.8%	19.2%	75.0%
Delincuencia juvenil	12.0%	36.0%	52.0%
Trabajo infantil	8.0%	28.0%	64.0%
Falta de servicios públicos	7.8%	25.5%	66.7%
Pobreza familiar	13.7%	19.6%	66.7%

Fuente: Datos de la encuesta

En entrevista realizada, el presidente de la junta parroquial señala que el barrio cuenta con todos los servicios básicos (agua, energía eléctrica, teléfono, recolección de basura, policía, transporte público) aunque este último tiene una frecuencia de 30 minutos en el día y dos horas y media hasta las 20 horas y fines de semana y pocas unidades, lo que dificulta el acceso a las zonas más altas. El hecho de la escasez de transporte es resaltado por un líder barrial y catequista, tiene que ver con el hecho de que, en realidad, hay pocos pobladores en el sector.

El transporte informal es que ha resuelto el tema del transporte, se trata de vecinos del sector que utilizan sus autos particulares. También existe una cooperativa de taxis que hace el servicio, sin embargo, esto no cubre la necesidad de la población del barrio.

En cuanto al tema de la seguridad, el barrio cuenta con policía que ha sido gestionada por la junta barrial que se comprometió a adecuar un local para dos personas con los implementos necesarios. Esto indica que el barrio tiene una buena capacidad de auto gestión, liderada por las personas que más tiempo han habitado en él.

Sin embargo, el líder barrial, afirma que una de las problemáticas más acuciantes del sector es el consumo de drogas, sobre todo en las canchas de fútbol y el parque, que, combinado con el consumo de alcohol luego de los partidos, incrementan la sensación de inseguridad en los transeúntes, sobre todo niños y mujeres.

Es gente que llega de otros sectores de lunes a viernes hay mucha gente que hace que esto se torne medio peligroso. El tema del consumo es una problemática. El otro día pasó una motocicleta de la policía y empezaron a salir de todas partes unas 3 o 4 personas. No es habitual, para los que vivimos ahí, ver gente con esas “fachas”, es raro y feo.

Líder barrial, 26 de junio del 2018.

La encargada del museo de sitio también afirma que es preocupación del barrio el conseguir el retén policial por la sensación de inseguridad que los pobladores tienen.

Cuando sucede algo, el barrio acude al retén policial del barrio La Pulida, que está pasando la quebrada. Un rato de emergencia es complicado. Pero entiendo que se está trabajando por la asignación de un retén para este sector de San Fernando.

Encargada del museo 13 de julio del 2018

Tabla 10.
Satisfacción con la calidad de vida del barrio San Vicente de la Florida

	Excelente	Bien	Regular	Mal
Seguridad	15.7%	29.4%	39.2%	15.7%
Tranquilidad	13.7%	39.2%	37.3%	9.8%
Belleza	9.8%	31.4%	39.2%	19.6%
Limpieza	13.7%	33.3%	41.2%	11.8%
Convivencia con los vecinos	13.7%	31.4%	37.3%	15.7%

Fuente: Datos de la encuesta

La encuesta aplicada incluyó preguntas sobre su percepción de la calidad de vida en el barrio San Vicente de la Florida con aspectos como la estética y mantenimiento de áreas públicas y el barrio en general y la percepción de tranquilidad en cuanto al entorno urbano de sus habitantes.

En ese sentido una de las problemáticas del barrio que más destaca el presidente de la junta barrial está la contaminación del agua de las quebradas, aunque afirma que:

Estamos en un proceso de recuperación de las dos quebradas. Existe un Comité Ambiental que está trabajando por las quebradas, sobre todo la quebrada Abras Corral que fue la más afectada, ahora está bastante bien y la San Francisco que es la de la izquierda es la San Lorenzo.

Presidente de la Junta Parroquial, 13 de julio 2018

En cuanto a la organización barrial, San Vicente de la Florida es un barrio que tiene algunas instancias: Cuenta con Comité Pro mejoras, con su directiva completa, un Comité Ambiental con directiva de hecho (no de derecho) y la Liga Deportiva Barrial con buenas relaciones con barrios aledaños.

El presidente de la Junta Parroquial dice:

Me gustaría tener un poco más de eco en la juventud. No se pegan a estas prácticas de organización barrial. Quisiéramos comenzar con tener un club de deporte, una tienda comunitaria, en donde se involucren los jóvenes. Hay algunos que tienen habilidades, pero no tienen dónde desarrollarlas.

Presidente de la Junta Parroquial, 13 de julio 2018

La única organización juvenil es la de la catequesis que depende del Santuario de Cisne ubicado un poco más al sur en la misma zona. Y la organización de los priostes para las fiestas del barrio. La organización está, entonces, alrededor de la capilla.

Acciones a desarrollar desde la UISRAEL en el barrio San Vicente de la Florida, de la parroquia Cochapamba del norte de Quito.

A partir de los resultados obtenidos del diagnóstico realizado en el barrio San Vicente de la Florida, lugar donde está enclavada la sede norte de la UISRAEL; luego de conocer sus principales problemáticas sociales así también como sus potencialidades, se proponen una serie de acciones que serán parte de estrategias de acercamiento comunitario que buscan vincular la universidad con la comunidad en la consecución de objetivos comunes y desarrollo sostenible.

Dichas propuestas pueden trabajarse en estrategias concretas a mediano y largo plazo, de vinculación entre la Universidad Tecnológica Israel y la comunidad de San Vicente de la Florida:

1. Fomentar el emprendimiento y la innovación en los jóvenes del barrio San Vicente de la Florida para generar fuentes de empleo y mejorar las condiciones de vida; tomando en cuenta la oferta académica de la institución y los acuerdos y convenios alcanzados con organizaciones públicas y privadas para la vinculación con la sociedad.
2. Promover el acceso a la educación superior para contribuir al fortalecimiento de las capacidades y el mejoramiento de las condiciones de vida en el barrio San Vicente de la Florida; con el apoyo económico y educativo (becas y otro tipo de estímulos) a personas que demuestren su interés y que estén dentro de los parámetros especificados en las políticas de ayuda académica y económica de la universidad.
3. Promover procesos organizativos para reducir la frecuencia de las problemáticas sociales del barrio San Vicente de la Florida y generar estrategias participativas de acción organizada en la comunidad; con la implementación de procesos de fortalecimiento de capacidades, alianzas para la utilización de espacios e instalaciones de la universidad, etc.

Las acciones propuestas deberán ser inscritas en una estrategia macro, liderada por la UISRAEL y construida participativamente con la comunidad (líderes barriales, autoridades, jóvenes, etc.) de forma que tengan continuidad y sostenibilidad en el tiempo.

La universidad tiene, entre sus principales objetivos y metas, el responder a la realidad local y proponer ideas, acciones y estrategias que permitan el desarrollo sostenible, no solo desde la perspectiva científica, sino también desde el conocimiento, inclusión y valoración de las personas y comunidades en las que se encuentra inserta. La academia está llamada a liderar procesos de cambio y transformación que sean protagonizados por las propias comunidades y que, al mismo tiempo, sean flexibles y dispuestos a ser revisados y reformulados, a partir de la inclusión constante de las necesidades y perspectivas locales.

Conclusiones

El barrio San Vicente de La Florida, perteneciente a la parroquia Cochapamba del Distrito Metropolitano de Quito es un barrio relativamente joven, con 50 años aproximadamente de fundación y con un número de familias que alcanzan las 360. Si bien no existen datos recientes de la población específica del barrio, la información censal aporta que la parroquia Cochapamba cuenta con un 29,11% de personas ubicadas en los rangos de edad que se constituyeron en el foco de atención de esta investigación (de 18 a 29 años).

Si bien en el sector existe una oferta educativa constituida por escuelas y colegios públicos y privados, la educación superior solamente está presente con la oferta de la Universidad Tecnológica Israel, lo que podría relacionarse con el poco porcentaje de población que ha tenido, y tiene, acceso a educación superior y que habita en el sector (solamente un 17,83% de los jóvenes que viven en el barrio).

Una de las características más relevantes el barrio es que existe un alto porcentaje de la población económicamente activa (46,4%) que no aporta al IESS, lo que muestra que la falta de empleo fijo o el trabajo informal es una constante entre los encuestados. Este dato es relevante en el presente estudio porque puede constituirse en una guía para el acercamiento que la Universidad Israel quiere hacer a la comunidad de San Vicente de la Florida, generando procesos de formación, capacitación y apoyo a los jóvenes emprendedores del sector.

Dentro de las principales problemáticas del barrio San Vicente de La Florida, determinadas a través del diagnóstico son: el acceso a fuentes de empleo; consumo de alcohol y drogas; poca accesibilidad debido a la deficiencia en el transporte público; disminuida presencia policial y poco espacio organizativo que apoye a la conformación de un tejido social más fuerte.

Dentro de las potencialidades se destacan: conveniente acceso a servicios básicos; espacios verdes; la presencia del Museo de Sitio de la Florida (espacio cultural que puede potencializarse) y, aunque incipiente, una organización comunitaria que busca la autogestión de mejoras del sector.

Lo académico, la investigación y vinculación, como procesos sustantivos de la universidad, deben actuar como un todo integrado y garantizar la pertinencia de las IES a partir de la influencia que puede ejercer en la erradicación de las problemáticas más acuciantes de la sociedad. La UISRAEL a través de la investigación, desarrolla un proyecto de vinculación con el barrio San Vicente de la Florida, contentivo de estrategias que toma en cuenta la participación de los estudiantes y la voz de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional del Ecuador (2018). Ley Orgánica reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. Guayaquil: Editora Nacional.
- Ferro. (2010). Ferro M., G. (2010). Guía de observación etnográfica y valoración cultural a un barrio. En: Apuntes 23 (2): 182-193. <http://www.scielo.org.co/pdf/apun/v23n2/v23n2a07.pdf>. Apuntes, 23(2), 182-193. Obtenido de www.scielo.org.co/pdf/apun/v23n2/v23n2a07.pdf
- Gaete, R. (2015). Responsabilidad social en el gobierno y gestión de las universidades estatales chilenas. Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 15(29) , 163-180.
- INEC. (2010). Censo de Población y Vivienda Resultados del Censo de ... el Censo 2010. Obtenido de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/search/censo+2010/page/2/>
- Marshall, C. (1989). Designing qualitative research. Newbury Park, CA: Sage.
- Méndez, G. J. (2016). La universidad en la promoción de procesos de desarrollo local: reflexiones alrededor del proyecto “Universidad n el campo”. Pampa, 13, 115-126. Recuperado el 10 de octubre de 2018
- Sobrinho, J. D. (2014). Pertinencia y responsabilidad social. Obtenido de sitio Web de IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve:researchgate.net/publication/237618902
- Triquet. (2015). La imagen fotográfica en la investigación social. Reflexiones, 94(2), 121-132. Recuperado el 10 de 10 de 2018, de www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v94n2/1659-2859-reflexiones-94-02-00120.pdf
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Francia: UNESCO.



ANEXO 1 Fotografías.



Figura 1 Quebrada regenerada.



Figura 2. Calle. A la izquierda se ve el bosque donde los informantes indican que se reúnen a consumir droga.



Figura 3. Única presencia policial. Se está buscando dónde ubicar este espacio para contar con policía para el barrio.



Figura 4. Pobladores del barrio.

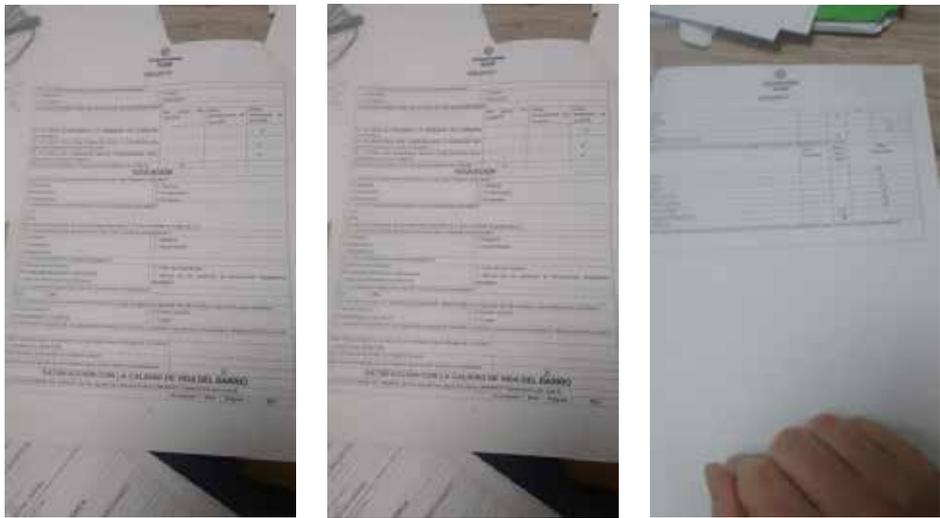


Figura 5. Encuesta aplicada.



Figura 6. Informante e investigadora.

ESTADO, EDUCACIÓN Y GÉNERO: ANÁLISIS DE DISCURSO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO Y NUEVAS MASCULINIDADES EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA

PhD. Valeria Yarad Jeadá

Universidad Tecnológica Israel
Quito, Ecuador

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5040-4324>

Valeria Yarad Jeadá, con más de 8 años de experiencia en el ámbito de la investigación social, académica y de mercados. PhD. en Sociología y Antropología y máster en Metodologías de la Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad Complutense de Madrid, licenciada en Comunicación Social por la Universidad Central del Ecuador. Entre las líneas de investigación más destacadas se encuentran las referentes a: movilidad urbana, consumo, analítica web, medios de comunicación, Social Network Analyst, usos tecnológicos. Ha publicado varios artículos académicos, entre ellos: “Metodologías móviles: nuevas formas de estudio de lo urbano”, “Análisis Sociológico Audiovisual de la publicidad de dispositivos de reproducción móvil digital”.

Actualmente, profesora titular en la Universidad Tecnológica Israel en las cátedras de Metodologías de Investigación y Plan de Titulación.

pyarad@uisrael.edu.ec

RESUMEN

En los últimos años, el Ecuador ha presenciado una infinidad de denuncias asociadas a violencia de género. Según la “Encuesta de relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres” elaborada en 2011 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), un 60,6% (3.260.340) de mujeres afirman que han sufrido algún tipo de violencia de género frente a un 39,4% (2.119.916) que señalan que no lo han sufrido, la encuesta clasifica la violencia de género en las siguientes categorías: psicológica, física, patrimonial y sexual. Estas cifras junto a la de femicidios, han impulsado al gobierno ecuatoriano a proponer la inclusión de temáticas referentes al enfoque de género en la escuelas y colegios en aras de prevenir la violencia machista, emitiendo así el Decreto Ejecutivo 397 “Reglamento General de la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres”. En base a esta problemática, este trabajo ha visto pertinente analizar en profundidad el Decreto Ejecutivo 397, así como los principales discursos de grupos como “Con mis hijos no te metas” y “Frente Nacional por la Familia”. Entre los principales resultados se evidencia la oposición de estos grupos frente a la educación con enfoque de género, especialmente por dos conceptos, como el de transversalización de género o nuevas masculinidades, ejerciendo un discurso del miedo, con el objetivo de prohibir la enseñanza de estas temáticas en las aulas, presionando así al Estado para que no incluya estos contenidos. Estas protestas en redes sociales y en manifestaciones por parte de estas agrupaciones provocó la enmienda de este Decreto eliminando ambos conceptos e incluyendo únicamente la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres.

PALABRAS CLAVE

Violencia de género, transversalización del género, educación, Decreto 397, Decreto 460, masculinidades, discursos.

ABSTRACT

In recent years Ecuador has witnessed countless complaints associated with gender violence. According to the “Survey on Family Relations and Gender Violence Against Women” prepared in 2011 by the National Institute of Statistics and Censuses (INEC), 60.6% (3,260,340) of women state that they have suffered some kind of gender violence and a 39.4% (2,119,916) that indicate that they have not suffered. The INEC to establish following categories for gender violence: psychological, physical, patrimonial and sexual. These statistics data have prompted the Ecuadorian government to propose the inclusion of topics related to the gender approach from schools and colleges for the prevention of sexist violence through Executive Decree 397 “General Regulations of the Comprehensive Organic Law to Prevent and Eradicate Violence against Women”. For this social problematic this work pretends analyze the discourses of groups like “Con mis hijos no te metas” and “Frente Nacional por la Familia”. The principal results evidences the opposition by this groups around the education with gender approach, especially for two concepts, as gender mainstream and new masculinities, with a fear discourses they has objective forbidden the teaching of these topics in the classrooms, thus pressing the State to not include content related to gender. These protests in social networks and in demonstrations by these groups led to the amendment of this Decree eliminating both concepts and including only the promotion of equality between men and women.

KEYWORDS

Gender violence, Gender mainstreaming, education, Decree 397, Decree 460, masculinities, discourses.

INTRODUCCIÓN

Antes de empezar con el análisis asociado a estos dos Decretos Ejecutivos (397-460) se va a realizar un recorrido sobre distintas visiones académicas sobre lo que es la violencia de género y sus consecuencias.

Desde hace cientos de años, las visiones sobre los roles de género han estado marcadas en preceptos biológicos enfocados en la fuerza y en el poder. Este poder ejercido por el hombre se ha plasmado en la división de lo que es “ser hombre” o “ser mujer”, lo que ha conllevado a que en muchas ocasiones ese ejercicio de poder se ejerza de forma violenta contra las mujeres. Violencia que ya no sólo se comprende desde el punto de vista físico, sino también psicológico, verbal, laboral y patrimonial.

La violencia de género aplicada más a mujeres que a varones se la denomina así porque históricamente es la mujer la que ha sufrido en su mayoría estas formas de maltrato. Rubio (2001) afirma que al incluir la dimensión de género al concepto de violencia es porque se refiere a los actos de violencia al que son sometidas las mujeres por ser mujeres.

Según Alméras, Bravo, Milosavljevic, Montaña, Rico (2002) la violencia es fruto de los pactos patriarcales en donde se sustenta la discriminación de las mujeres, este argumento lo corrobora Rubio (2001) afirmando que este tipo de violencia contra la mujer encierra distintos mitos que justifican aquellos argumentos irreflexivos del problema, entre ellos la clase social, bajo el imaginario que quienes sufren violencia de género pertenecen a estratos sociales más bajos, es decir el mito se construye mediante la violencia como representación de la pobreza.

Estos mitos que observa Rubio (2001) también son confirmados por Caudillo, Hernández y Flores (2017) quienes aseguran que la sociedad otorga etiquetas a la mujer violentada, culpabilizando a la víctima y haciendo énfasis en los roles que debe adoptar: “obedecer”, o en el caso de la violencia sexual, se parte de la premisa de la mujer que “provoca” el abuso.

Las visualizaciones de la mujer en la sociedad mediante las diferencias sexuales en donde los hombres asumen el principal papel dentro de lo humano y lo social, mientras que, las mujeres aparecen desde su rol sexual, como madres y esposas (Alberdi, 1999; Rubio, 2001).

Es así que estas representaciones de la mujer siguiendo el precepto de “lo que debe ser” la mujer, presentan distintas formas de violencia, muchas de ellas explícitas (sexual, física), pero muchas también simbólicas, patrimoniales, psicológicas, laborales, etc. Según la Organización Mundial de la Salud, OMS (2017), la mayoría de los casos de violencia se generan dentro del hogar, cuyos maltratos se encuentran institucionalizados en la sociedad.

La misma OMS (2017) habla sobre medidas de prevención frente a estas formas de violencia, y argumenta que deben existir los suficientes recursos económicos y humanos para la concienciación y educación en materia de violencia de pareja y violencia sexual. Según el organismo, los países con ingresos altos desarrollan intervenciones de sensibilización y prestación de orientación psicológica dirigido a víctimas de violencia de género, mientras que en los países con menor tasa de ingresos la aplicación de estos proyectos puede generar mayores complejidades, debido a la escasez de recursos (OMS, 2017).

El concepto de género tiene múltiples y diversas aristas. Butler (2007), enfatiza en la opción sexual como uno de los puntos que configuran la visión de género de los individuos, el que es ser mujer y que es ser hombre. Sin embargo, se necesita ir más allá y pensar en el género fuera de la identidad sexual, comprendiendo las distintas estrategias de poder en donde existe una construcción de determinados roles sociales propios de la interacción entre sujetos (Crawford, 2006).

El debate y en lo que se funda el feminismo es en la manera como se estructuran estos roles sociales con un alto dominio de la razón patriarcal (Amorós, 1991) en donde existe una idealización de lo que es y representa el hombre en la sociedad, como el centro de todas las estancias (social, político, económico, artístico).

A raíz de ello, Judith Butler (2007) señala: “Una mujer en la medida en que funciona como mujer en la estructura heterosexual dominante y por poner en tela de juicio la estructura, posiblemente implique perder algo de nuestro sentido de lugar que ocupamos en el género” (p.12).

Es decir, el sistema patriarcal institucionaliza la feminización y la masculinización como posiciones opuestas y antagónicas. Archer y Yamashita (2003) en un estudio realizado entre jóvenes de colegio pertenecientes a las clases bajas de Londres y en donde se indagó sobre masculinidades llegaron a la conclusión de que los jóvenes concebían la masculinidad desde la visión del “bad boy”, es decir el chico malo, mediante la forma de vestir, de hablar y de expresarse.

Estas representaciones de lo que es ser mujer o ser hombre pueden ocasionar distintos escenarios de violencia de género, en donde se interponga la razón patriarcal (Amorós, 2001).

Frente a esta problemática en algunos países se han establecido métodos de prevención en los colegios, Hernando (2007) profundizó sobre la violencia de género desde el noviazgo en España, uno de los resultados más significativos es la concepción de los celos sobre las mujeres bajo el imaginario de “amor”, ese “amor” justifica la naturaleza de la posesión sobre la mujer bajo formas bruscas y sutiles de machismo.

Los primeros programas para concienciar sobre la violencia de género entre los adolescentes se originaron en EEUU y Canadá a mediados de la década de 1980 para reducir la violencia entre parejas adolescentes. En 1984, apareció el programa Skills for Violence Free Relationships para alumnos de 7 a 12 años. Otro programa educativo emblemático es Touch with Teens llevado a cabo en ocho sesiones, en donde se evidenció el aumento del conocimiento con respecto a la violencia y a las relaciones (Hernando, 2007).

Emulando estos modelos preventivos, el Estado ecuatoriano pretendía mediante decreto presidencial instaurar una política educativa para erradicar la violencia de género, debido al incremento de casos de violencia que en muchas ocasiones ha desembocado en femicidio. El Decreto Ejecutivo 397 Reglamento General de la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres ordenaba en su Disposición Transitoria 5:

“Los entes rectores de política pública en educación básica, secundaria y superior, deberán realizar lo siguiente:

A) Elaborarán y/o actualizarán las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes que incluyan la transversalización de enfoque de género, nuevas masculinidades, mujeres en su diversidad, prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, cambio de roles y eliminación de estereotipos de género, en el plazo máximo de ciento ochenta (180) días, contados desde la publicación del presente Reglamento General en el Registro Oficial.”

En base a este Decreto se genera una confusión por parte de ciertas organizaciones sobre el enfoque de género, lo que produjo un cambio en la normativa de cara a evitar los conflictos con distintas plataformas opuestas a grupos feministas y GLBTI.

Transversalización del enfoque de género: la educación como elemento de promoción de la equidad

Buquet (2011) afirma que la incorporación de los estudios de género en los planes académico favorece la institucionalización de esta perspectiva dentro del campo educativo.

Transversalizar el género representa concebir todas las cuestiones del quehacer cotidiano (trabajo, estudios, hogar, etc.) desde una perspectiva que afirme la equidad entre hombres y mujeres, dejando de lado los roles socialmente establecidos.

Este enfoque denominado en inglés Gender mainstreaming comenzó a utilizarse luego de la Conferencia de la Mujer de Beijing de 1995, es en realidad un enfoque transformador en donde se buscan corregir las desigualdades entre hombres y mujeres (Rigat-Pflaum, 2008).

Tomando en cuenta estas versiones, el Estado mediante el Decreto 397 pretendía trascender en lo que respecta a equidad de género en todas las entidades que se encuentran a su cargo, centrándose en las instituciones de educación consideradas espacios formativos y en donde los aprendizaje pueden ser parte del cambio.

La normativa además de establecer un protocolo de actuación para ayudar a víctimas contra la violencia de género pretendía también integrar a los distintos organismos estatales para la lucha contra estas formas de violencia.

En el libro II del documento titulado: “Ejes para la erradicación de la violencia contra las mujeres”, se establecen distintos lineamientos en donde la prevención es un eje fundamental dentro de esta política pública.

Este Decreto se convierte en “polémico” por conceptos poco entendidos y difundidos por diversas plataformas que van en contra de los derechos de la mujer y de los grupos GLBTI, los más representativos “Con mis hijos no te metas” que aluden un adoctrinamiento por parte del Estado, este grupo en especial entiende la perspectiva de género únicamente desde la arista de la orientación sexual.

Desde 1995 luego de la Conferencia de la Mujer en Beijing, Gender mainstreaming se queda como un concepto con pocas vías de implementación desde las políticas públicas (Moser y Moser, 2005, p.11). Lograr la igualdad (Walby, 2005) desde lo social, político, económico y familiar, eso lo que busca la transversalización del género, en donde además se reconozcan las libertades sexuales de cada individuo.

Nuevas masculinidades: romper la noción del “macho”

Cuando se habla de masculinidades se parte de la idea “del macho”, “el varón”, “guerrero”, “vaquero” y otras nociones en donde el hombre adopta un papel dominante ante cualquier situación. Estos estereotipos reproducidos por la sociedad y por los medios de comunicación han predominado en los últimos siglos reforzando el sistema patriarcal mediante “pactos” socialmente establecidos (Amorós, 1992).

En Latinoamérica los trabajos sobre masculinidades empiezan en la década de los noventa (Viveros, 2002). El imaginario de lo masculino encuentra su antítesis en la homosexualidad, el ser viril (Carabí, 2000, p. 15-16), es decir se crea un constructo social en donde lo cultural también cobra una importancia en la concepción del hombre, con una idea profundamente arraigada en la dureza, la agresividad y la sexualidad (Gilmore, 1990).

Al momento de teorizar las nuevas masculinidades se trata de cambiar esa representación del hombre desde la fuerza, la paternidad, el “macho” (Mirandé, 2018), las nuevas masculinidades buscan eliminar el imaginario del hombre “macho” de los roles que debe cumplir para ser “buen hombre”, “buen esposo”, “buen padre”, desde la perspectiva antagónica de lo que representa “ser mujer” (Butler, 2007).

Con el objetivo de generar una ruptura a estos imaginarios desde la niñez, es que en el Decreto Ejecutivo 397 se propone que en la educación básica se impartan temáticas relacionadas a nuevas masculinidades, principalmente para concienciar sobre la necesidad de establecer nuevos roles y estéticas desde el punto de vista masculino.

Por esta misma razón, diversas organizaciones atacaron esta normativa con el argumento de que el Estado busca promover la homosexualidad dentro de los alumnos. Nuevamente, y al igual que con el concepto de la transversalización del género se mantiene el discurso patriarcal sobre los roles entre hombres y mujeres y lo que es “ser hombre” y “ser mujer”.

Análisis de discurso y movimientos de presión

En este apartado se ha visto la necesidad de contextualizar cuales fueron los grupos de presión que promovieron que el Decreto Ejecutivo 397 modifique los conceptos transversalización del género y nuevas masculinidades en el Decreto Ejecutivo 460 mediante el siguiente texto:

Disposición Transitoria 5:

A)Elaborarán y/o actualizarán las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes que incluyan la igualdad entre hombres y mujeres en todas las esferas políticas, económicas y sociales; la construcción sociocultural sobre roles y valores asociados al comportamiento entre los hombres libre de machismo o supremacía hacia las mujeres, la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres; el desarrollo de conductas no discriminatorias; y, la eliminación de toda forma de estereotipos, en el plazo máximo de ciento ochenta (180) días contados desde la publicación del presente Reglamento General en el Registro Oficial.

“Con mis hijos no te metas” es una organización que nace en Perú y que poco a poco se ha expandido a otros países entre ellos Ecuador. Una de sus principales consignas en sus redes sociales es #Género-NuncaMás lo que indica que la concepción de género para este grupo representa un ataque a las familias.

Este grupo junto al “Frente Nacional por la Familia” ejercen presión ante la opinión pública y los Estados mediante el discurso del miedo con el argumento del fin de la familia tradicional.

Después de haberse aprobado el Decreto Ejecutivo 397 a inicios de julio de 2018, estas agrupaciones y otras más que luchan contra los distintos en-

foques de género y derechos GLBTI convocaron una marcha para finales de ese mes en las dos ciudades más grandes del Ecuador, Quito y Guayaquil.

Estas agrupaciones se activan cuando los Estados sacan a la luz o debaten temas como la Ley del Aborto o del Matrimonio Igualitario, incluso llegando a rechazar la ideología de género, creando una disputa conceptual entre familia y equidad.

Los medios de comunicación hacen un seguimiento sobre el tema, el 4 de julio fue aprobado el Decreto 397, apenas 15 días después el gobierno reuló y cambió los términos como transversalidad del enfoque de género y nuevas masculinidades. El 26 de julio, el ministro de Educación, Fander Falconí se reunió con líderes religiosos en Guayaquil, en cuya reunión también estaban presentes los representantes de colegios católicos (Redacción Guayaquil, 2018). Esta reunión evidencia el grado de preocupación de este sector en lo que respecta a la inclusión de temáticas relacionadas a género.

El presidente de la República, Lenin Moreno y el ministro de Educación, desmintieron a estos grupos sobre la especulación que surgió en torno al cambio de los textos educativos sin previo consenso y socialización.

En la siguientes imágenes extraídas de una de las redes sociales de la organización “Frente Nacional por la Familia” se muestran fotografías de la marcha contra la implementación del enfoque de género dentro del currículo de educación básica y bachillerato con la consigna de que el Estado no puede interferir en la educación que los padres deben brindar a las niñas, niños y adolescentes.

Con la consigna #EnfoqueDeFamilia este grupo insiste en mantener esas estructuras en donde la educación sólo es competencia de los padres, evitando las políticas públicas en aras de la igualdad. La comprensión de la familia como un núcleo fijo y estático es lo que otorga fuerza al discurso de estas organizaciones, mediante el miedo que ejercen por una “homosexualización” de la sociedad equiparando la opción sexual a una enfermedad, la cual sólo la puede “combatir” esa familia estructurada y tradicional.

Está muy presente la expresión “educar en principios”, en contraposición, la educación de género para este grupo rompe esos principios que se imparten en el hogar, es así que la ideología de género se convierte en una postura “peligrosa” socialmente.



Imagen 1: Frente Nacional por la Familia Ecuador. Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/FrentePorLaFamiliaEC/>

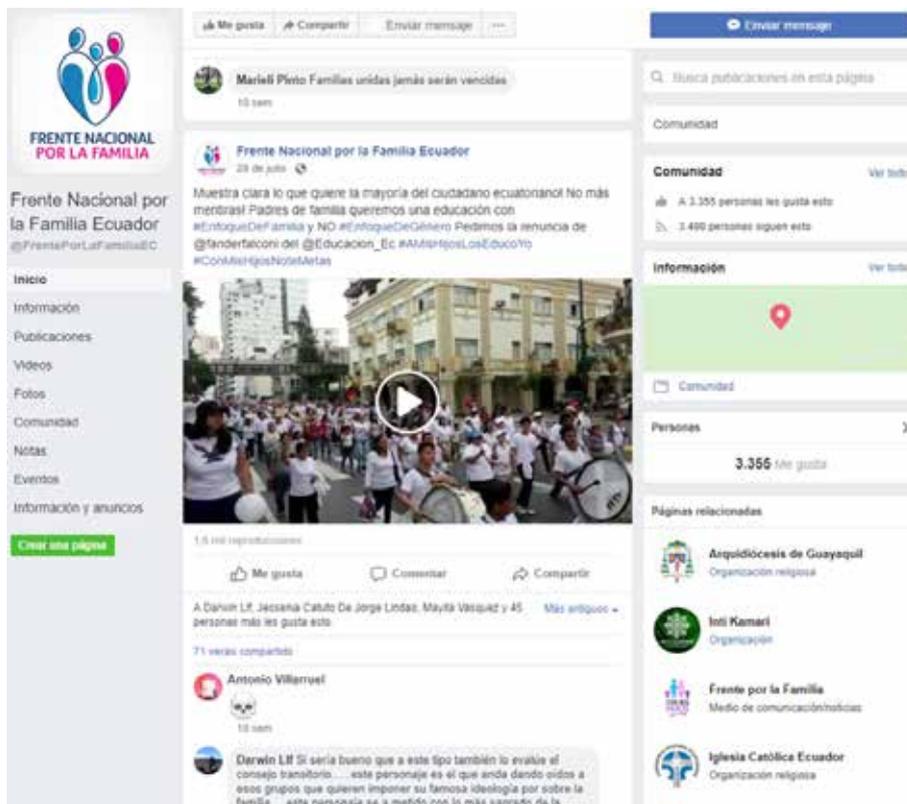


Imagen 2: Frente Nacional por la Familia Ecuador. Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/FrentePorLaFamiliaEC/>



Imagen 3: Frente Nacional por la Familia Ecuador.
Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/FrentePorLaFamiliaEC/>

A continuación se muestran imágenes de la web de Facebook del movimiento “Con mis hijos no te metas” donde además de oponerse a cualquier política que incremente los derechos sociales de las personas, mantienen una posición transfóbica, sexista, homofóbica, incluso exaltando el status quo en lo que respecta a los roles de género, a lo que debe ser la familia y a lo que no debe hacer el Estado para mantener esas estructuras.



Imagen 3: Con mis hijos no te metas
Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/ConMisHijosNoTeMetasOficial/>

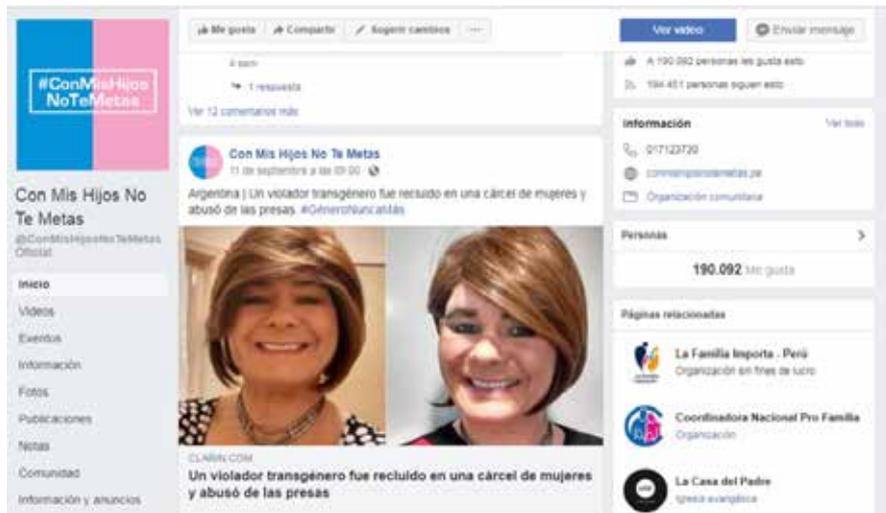


Imagen 4: Con mis hijos no te metas

Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/ConMisHijosNoTeMetasOficial/>

A continuación se presenta el comunicado oficial de “Con mis hijos no te metas”, en donde se arremete directamente contra el Estado bajo el argumento de la libertad de educación que los padres pueden escoger para sus hijos.

Antes de analizar este mensaje, se hará una puntualización en el mensaje de Twitter de la persona que comparte la publicación. Habla sobre la elaboración de un currículo que pone en duda “la identidad sexual” de las niñas, niños y adolescentes. Nuevamente, estos grupos mantienen el tema de la concepción de género desde la sexualidad, insinuando que el gobierno busca que las y los estudiantes experimenten su sexualidad, algo que para estos grupos supone “un riesgo”, ese riesgo traducido en la ruptura de lo que “debe ser la mujer”, bajo la imagen de pureza y castidad, y lo que “debe ser el hombre”, desde la representación del macho, fuerte, masculino.

Se menciona la expresión prepotente, es decir estas agrupaciones arremeten contra esta política pública bajo el discurso de un Estado autoritario, que según ellos busca adoctrinar en materia de género, tomando en cuenta lo que estos grupos conciben como género. En el siguiente fragmento, se incluye lo que dice el comunicado oficial, con el objetivo de mostrar esa confusión del enfoque de género y de la concepción de la homosexualidad y la transexualidad como “enfermedades”, que a razón de estas plataformas deben erradicarse o no hablar de ello para que sus

hijos “estén protegidos” y no “cambien su identidad sexual”. Se habla de inmoralidad, a la vez se insinúa el riesgo de “perder a los hijos” con la frase “no dejes que toquen el regalo más hermoso que la vida nos ha dado. Nuestros hijos”.

“Es decir, pese a que la Asamblea Nacional eliminó todos estos términos en la LEY ORGÁNICA INTEGRAL PARA PREVENIR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES por considerarlos violatorios de los derechos y las garantías constitucionales de padres e hijos, quien constantemente viene convocando al diálogo como mecanismo para lograr un acuerdo, de manera arbitraria y prepotente ha dispuesto en una norma reglamentaria, el adoctrinamiento de género obligatorio para nuestros hijos en todos los niveles de estudios, cuyo objetivo principal es enseñar a nuestros hijos a decidir qué tipo de género desean tener y que haber nacido hombre o mujer no define su sexualidad (...) No permitas que la prepotencia, el abuso y la inmoralidad toquen el regalo más hermoso que la vida nos ha dado. Nuestros hijos”.

Recuperado de: https://twitter.com/Yolanda82369885/status/1019226757365366786/photo/1?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed&ref_url=https%3A%2F%2Ftwitter.com%2FYolanda82369885%2Fstatus%2F1019226757365366786

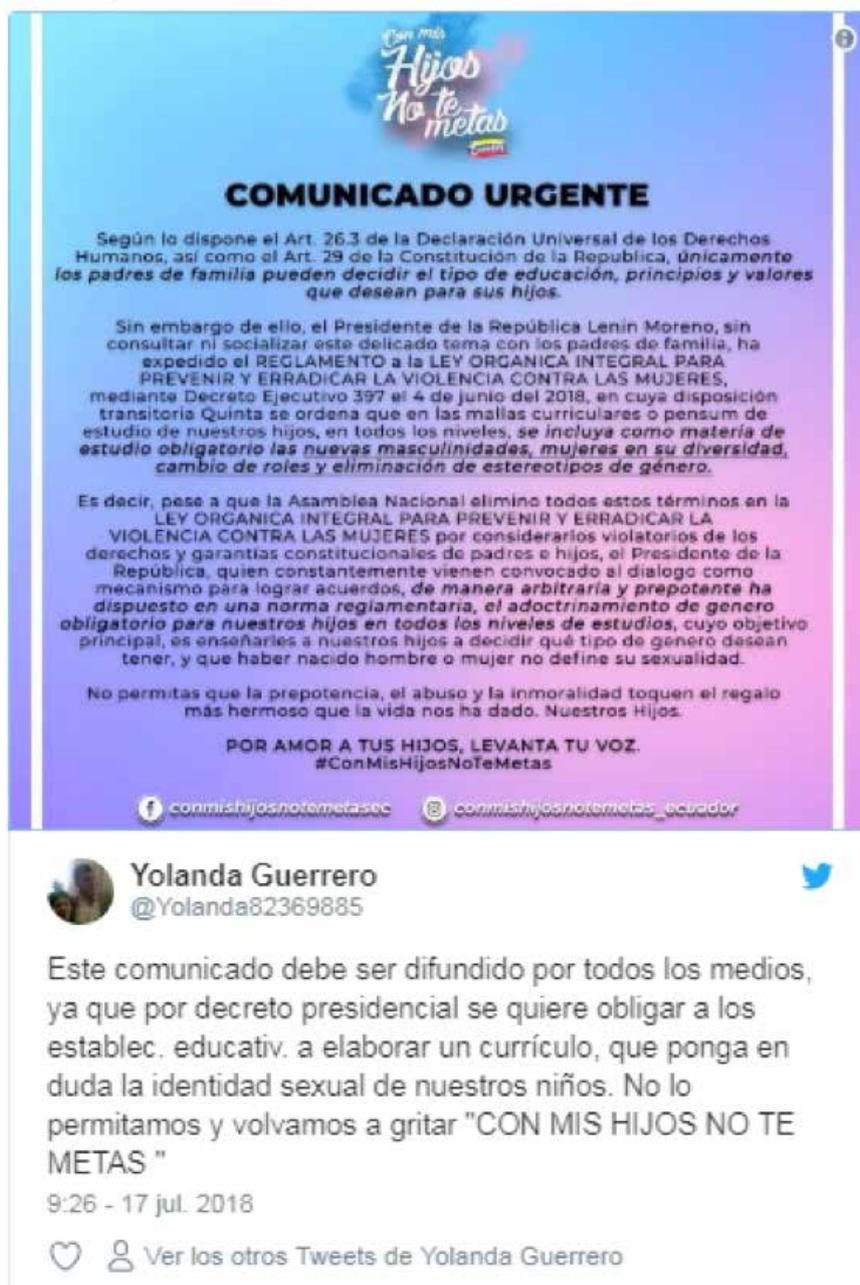


Imagen 5: Yolanda Guerrero

Recuperado de: https://twitter.com/Yolanda82369885/status/1019226757365366786/photo/1?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed&ref_url=https%3A%2F%2Ftwitter.com%2FYolanda82369885%2Fstatus%2F1019226757365366786

Estas agrupaciones no comprenden la ideología de género desde sus conceptos teóricos o desde las luchas feministas (Amorós, 1991, 1992; Butler, 2007), instauran miedos en donde las personas con distinta identidad sexual son un enemigo, la homosexualidad es percibida como una enfermedad y una perversión, y la equidad de género como amenaza a la familia tradicional. Los mismos nombres de estas agrupaciones “Con mis hijos no te metas” o “Frente Nacional por

la Familia” muestran una necesidad de proteger o de enfrentar un peligro, lo que ha convertido a estas organizaciones en estamentos visibles en contra de las libertades sexuales y las luchas del feminismo.

Las estructuras sociales en Ecuador continúan muy arraigadas a la moral religiosa, según el INEC hasta 2012, el 91,9% de la población afirmaba pertenecer a una religión y un 80,4% es parte de la iglesia católica

(El Diario.ec, 2012), es decir, en base a estas creencias existe una mayor probabilidad de rechazo a incluir normativas que regulen la libertad sexual, el derecho al aborto y la igualdad de género desde los enfoques teóricos y prácticos. Siendo ese gran porcentaje religioso o creyente, se puede establecer que en términos políticos, pueden llegar a representar un alto número de votantes, por lo cual este tipo de iniciativas pueden ser juzgadas en las urnas.

CONCLUSIONES

Al no existir una educación de género en Ecuador, la concepción de género y masculinidades siguen siendo un tabú, frente a este tabú algunas agrupaciones de tinte conservador han sacado provecho mediante un discurso del miedo que han calado en una parte de la opinión pública.

A medida de que estos grupos van creciendo ya que se unen más adeptos, los Estados los ven como una “amenaza electoral” cediendo frente a estas organizaciones los derechos que demandan tanto las minorías sexuales (GLBTI) como las agrupaciones feministas. Esto se evidencia en la brevedad con la que se hace la enmienda al Decreto 397.

Luego de haber analizado los Decretos Ejecutivos 397 y 460, después de la petición de estos colectivos de eliminar las expresiones transversalización del género y nuevas masculinidades, se evidencia que el gobierno cede a la presión e incluye únicamente el concepto de equidad de género en una suerte de reduccionismo conceptual donde se deja de lado toda la problemática social que conlleva el ejercicio de las ideologías patriarcales.

Se puede observar y no sólo en estos casos, sino en otros (especialmente electorales), en donde el discurso del miedo y de la ruptura del *statu quo* social ejerce un efecto llamada sobre parte de la ciudadanía que empatiza con estos grupos en miras de “proteger” a su familia en lo que representa la libertad sexual, el cambio de roles y la equidad de género.

Finalmente, es necesario dejar abierta la pregunta ¿puede la educación desde la igualdad quebrar estos discursos del miedo?, la educación desde todos

sus ámbitos: familia, colegio, universidad, etc., es la base para construir una sociedad igualitaria en donde se garanticen los derechos de todas las personas. Es así que frente a los casos de violencia de género, incluso a colectivos GLBTI, el Estado vio la necesidad de empezar a tratarlos desde la educación básica para fomentar el respeto y la equidad en todas las esferas sociales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberdi, I. (1999). El significado del género en las ciencias sociales. *Política y sociedad*, (32), 9-21.
- Alméras, D.; Bravo, R.; Milosavljevic, V.; Montaña, S.; Rico, M. (2002). *Violencia contra la mujer en relación de pareja: América Latina y el Caribe: una propuesta para medir su magnitud y evolución* (Vol. 40). United Nations Publications.
- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkía: investigació feminista*, (1), 41-58.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (Vol. 15). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Archer, L., y Yamashita, H. (2003). Theorising inner-city masculinities: 'race', class, gender and education. *Gender and Education*, 15(2), 115-132.
- Buquet, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 211-225.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Carabí, À. (2000). Construyendo nuevas masculinidades: una introducción. En *Nuevas masculinidades* 15-27. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Caudillo, L., Hernández, M. T., y Flores, M. L. (2017). Análisis de los determinantes sociales de la violencia de género. *Ra Ximhai*, 13(2), 87-96.
- Crawford, M. E. (2006). *Transformations: Women, gender, and psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Decreto Ejecutivo 397. Reglamento General de la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. Registro Oficial N° 254. (2018).
- Decreto Ejecutivo 460. Reglamento General de la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. Registro Oficial N° 254. Reimpreso según la enmienda en Decreto Ejecutivo 397. (2018).
- El 80% de los ecuatorianos son católicos, según el INEC. (15 de agosto de 2012). *El Diario.ec*. Recuperado de: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/239109-el-80-de-los-ecuatorianos-son-catolicos-segun-el-inec/>
- Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity*. New Haven, Connecticut, Estados Unidos: Yale University Press.
- Hernando, Á. (2007). *La prevención de la violencia de género en adolescentes: una experiencia en el ámbito educativo*. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental.
- INEC (2011) Encuesta de relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres. Recuperado de: <http://anda.inec.gob.ec/anda/index.php/catalog/94>
- Mirandé, A. (2018). *Hombres y machos: Masculinity and Latino culture*. New York: Routledge.
- Moser, C., y Moser, A. (2005) Gender mainstreaming since Beijing: A review of success and limitations in international institutions. *Gender & Development*, 13:2, 11-22.
- Redacción Guayaquil (26 de julio de 2018). Educación se reúne con grupos religiosos para hablar de transversalización de género. *El Comercio*. Recuperado de: <https://www.elcomercio.com/actualidad/ministerio-educacion-religiosos-guayaquil-genero.html>
- Rigat-Pflaum, M. (2008). Gender mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género. *Nueva sociedad*, 218, 40.

- Rubio Román, A. (2001). Violencia de género. En *La Educación de las Mujeres: Nuevas Perspectivas* (245-253), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Violencia contra la Mujer: Centro de Prensa*. Recuperado de: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Walby, S. (2005). Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 321-343.

