

EDUCAR

PARA EL DESARROLLO

HUMANO Y DE LA VIDA

ISBN: 978-1-951198-29-9



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE MADRID

 **redipe**
Red Iberoamericana de Pedagogía

Título original

Libro de investigación. VII RIDECTEI: Educar ar ae desarrollo humno y de la vida
Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe

SELLO Editorial

Editorial Redipe Capítulo New York, Estados Unidos –

ISBN 978-1-951198-29-9

Coedición: Universidad Complutense de Madrid- Universidad Autónoma de Madrid

Primera Edición, mayo de 2020

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Investigador Universidad Autónoma de Madrid

Manuel Joaquín Salamanca López, Ph D Coordinador Ridectei, investigador Universidad Complutense de Madrid

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Mario Germán Gil Claros, Ph D Coordinador Investigaciones Redipe

Maria Angélica Urquizo, Phd, Universidad Nacional de Chimborazo

Carlos Adolfo Rengifo – Universidad de San Buenaventura

Ana María Aragón, CECEP

Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe

CONTENIDO

- 1. EDUCAR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y DE LA VIDA.....10**
Julio César Arboleda, Grupos de investigación Redipe y Educación y desarrollo humano, USB
- 2. COMUNIDAD, PEDAGOGÍA Y SUBJETIVIDAD15**
María Fernanda Gil Claros, Grupos de investigación Humanidades y Universidad, Grupo REDIPE
- 3. PRÁCTICAS PROFESIONALES DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO DE OFICIO EN EL POSGRADO28**
Ma. Dolores García Perea, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
- 4. MEDIDA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DEL GRADO DE INFANTIL, Y SU INFLUENCIA EN EL RAZONAMIENTO CIENTÍFICO Y MATEMÁTICO45**
Juan Carlos Sánchez Huete- David Méndez Coca- Gregorio Pérez Bonet- Antonio-Rodríguez López- Marta Martín Nieto, Grupo de Investigación PENLAB, del CES Don Bosco)
- 5. FILOSOFÍA PRAGMÁTICA DE JOHN DEWEY, ELEMENTO FUNDANTE DE LA PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN68**
Doris Elena Salazar Hernández, Politécnico Municipal
- 6. APRENDER Y DESAPRENDER COMO ESTRATEGIA. ¿ESO ES INNOVACIÓN? Juan Carlos Sánchez Huete, CES Don Bosco (UCM)79**
- 7. LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA BILINGÜE100**
Margarita Alexandra Botero Restrepo, Neira Loaiza Villalba, Universidad del Quindío,
- 8. LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN LA INVESTIGACIÓN EN BILINGÜISMO Margarita Alexandra Botero Restrepo, Neira Loaiza Villalba, Universidad del Quindío, Colombia113**
- 9. LA EVALUACIÓN COMO EJE ARTICULADOR DE LA CALIDAD EDUCATIVA Ernesto Fajardo Pascagaza, Luis Carlos Cervantes Estrada, Colombia..... 124**
- 10. PROPUESTAS ORGANIZATIVAS PARA RESPETAR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS MENORES DE 3 AÑOS QUE VIVEN JUNTO A SUS MADRES EN PRISIÓN.**

María Teresa Boix Campos y Ana María Aguirre Ocaña, *Universidad Internacional de la Rioja* (UNIR), *España*
.....156

11.EL MODELO DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA EXTRANJERA AICLE, CUATRO EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL VALLE DEL CAUCA, COLOMBIA

Mg. Gonzalo Romero Martínez – Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva.....169

12.GAMIFICANDO CON EL FOLKLORE COLOMBIANO
.....184

Patricia Casas Fernandez. Escuela de Artes. Universidad Industrial de Santander

13.EDUCACIONES O FORMACIONES, MIRADAS SIMILARES DE CONCEPTUALIZACIONES DISTINTAS ENTRE SÍ Y EN SÍ MISMAS. ¿REPRODUCCIÓN INVOLUNTARIA O INTENCIONALIDAD POLÍTICA?
.....196

Ana Hernández Espino, Universidad Autónoma de Madrid

14.EDUCACIÓN Y SISTEMA SOCIAL CUENCA ALTA RIO FUCHA.....205

FUCHA'S RIVER CUENCA ALTA EDUCATION AND SOCIAL SYSTEM

Yamile Edith Borda Pérez. Universidad de Manizales

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe, New York en coedición con Universidad Complutense de Madrid y Universidad Autónoma de Madrid, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al: ***V RIDECTEI: Educar para el desarrollo humano y de la vida***, desarrollado en modalidad No presencial los días 21/22 de mayo de 2020.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Manuel Joaquín Salamanca López, Ph. D. Investigador Universidad Complutense de Madrid

Agustín de La Herrán Gascón, Ph. D. Investigador Universidad Autónoma de Madrid,

Julio César Arboleda, Ph. D Director investigador Redipe

direccion@redipe.org



<https://redipe.org/eventos/congreso-madrid-2020/>

Propósito

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indaguen y participen activamente en la generación de espacios más humanos para la vida desde los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la innovación y otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida desde los ámbitos en referencia.

COORDINADORES CIENTÍFICOS

Manuel Joaquín Salamanca López

Facultad de Geografía e Historia- Director de Publicaciones de la UCM- Coordinador del Máster en Patrimonio Histórico Escrito- Coordinador Gestor del Campus Virtual.

Agustín de L Herrán Gascón, Facultad de educación, Universidad Autónoma de Madrid

COMITÉ CIENTÍFICO UCM

David Alonso García

Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado- Coordinador del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

José Antonio Campo Santillana

Facultad de Ciencias Químicas- Vicerrector de Calidad.

David Carabantes Alarcón

Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología- Coordinador Gestor del Campus Virtual.

María Castro Morera

Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado.

Jacinto de Castro Vitores

Servicios Informáticos- Área eCampus.

Roberto Díez-Pisonero

Facultad de Geografía e Historia- Vicedecano de Innovación, Nuevas Tecnologías y Comunicación.

Rosa María de la Fuente Fernández

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología- Vicerrectora de Estudiantes.

Isabel María García Fernández

Facultad de Bellas Artes- Vicerrectora de Cultura, Deporte y Extensión Universitaria.

María Mercedes García García
Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado- Delegada del Rector para la Diversidad e Inclusión.

Luis Hernández Yáñez

Facultad de Informática

Felipe Javier Hernando Sanz

Facultad de Geografía e Historia

Gonzalo Jover Olmeda

Decano de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Miguel Luque Talaván

Decano de la Facultad de Geografía e Historia

Alejandro Javier Rescia Perazzo

Facultad de Ciencias Biológicas- Asesor del Vicerrectorado de Tecnología y Sostenibilidad para biodiversidad y medio ambiente.

Manuel Joaquín Salamanca López

Facultad de Geografía e Historia- Director de Publicaciones de la UCM- Coordinador del Máster en Patrimonio Histórico Escrito- Coordinador Gestor del Campus Virtual.

Isabel Tajahuerce Ángel

Facultad de Ciencias de la Información- Delegada del Rector para Igualdad.

Comité Redipe

Ridectei- Redipe

Carlos Arboleda, Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Pedro Ortega Ruiz, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

María Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Mario Germán Gil, Director de Investigaciones Redipe

Julio César Arboleda, Dirección científica Redip

PROGRAMA GENERAL

Congreso Internacional Redipe- España, mayo de 2020

VERSIÓN VIDEOGRABACIONES

MESA 1

PRESENTACIÓN

https://drive.google.com/file/d/1EEQPleHjih95I09R3TRrxntk_0S9P0b/view

Manuel Joaquín Salamanca López

Universidad Complutense de Madrid

msalaman@ghis.ucm.es

VideoConferencia:

<https://youtu.be/qKJaTHyJ1p8>

"EDUCAR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y DE LA VIDA"

Julio César Arboleda

Presidente de Redipe

direccion@redipe.org

<https://youtu.be/TGh4JSf2lSk> <https://www.youtube.com/watch?dplPVqqC1wk&feature=youtu.be>

Prácticas profesionales del investigador educativo de oficio en el postgrado

Maria Dolores García Perea

Instituto Superior de Ciencias de La Educación del Estado de México

<https://youtu.be/J8OIAAXhAzg>

Necesidad de la Literatura: lectura y educación, o la evasión e invasión como desarrollo humano vital".

Enrique Ortiz Aguirre

Universidad Complutense de Madrid

enortiz@ucm.es

<https://drive.google.com/file/d/1Bc3eQDAUV9BkbnbtOJzm2JtzdAbmjEQG/view>

Educaciones o formaciones, miradas similares de conceptualizaciones distintas entre sí y en sí mismas. ¿Reproducción involuntaria o intencionalidad política?

Ana Hernández Espino

Universidad Autónoma de Madrid

anaehe@gmail.com

<https://youtu.be/sYAJEl7lecl>

PROPUESTAS ORGANIZATIVAS PARA RESPETAR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS MENORES DE 3 AÑOS QUE VIVEN JUNTO A SUS MADRES EN PRISIÓN

María Teresa Boix Campos

Ana María Aguirre Ocaña

UNIR, España

anamaria.aguirre@unir.net

<https://wetransfer.com/downloads/54fcff9f231db5c1602de795c4a3ddf520200502012740/a3b1084d0ccb61b15c79eec1e32fab0020200502012740/609385>

DECOLONIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A TRAVÉS DE REDES ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

Sueli de Lima Moreira

Faculdade de Formação de Professores

da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

limamoreirasueli@gmail.com

<https://screencast-o-matic.com/watch/cYfv03BtVY>

CREATIVITY & CRAFTSMANSHIP MEET DIGITAL TECHNOLOGY @ SCHOOL

Anna Maria Nicolosi

Scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore "B. Padovano" in Italia.

Dottorato di Ricerca in Educazione presso l'Università Autónoma de Madrid.

annamaria.nicolosi@yahoo.it

<https://youtu.be/yY9hfRpEKWQ>

La reprobación en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UACYA-UAN en la materias de contenido matemático

Miriam Angélica Catalina Salcedo Montoya- Juan Pedro Salcedo Montoya

María Asunción Gutiérrez Rodríguez - Ileana Margarita Simancas Altieri

Universidad Autónoma de Nayarit: Tepic, Nayarit, México

mily702@hotmail.com

https://youtu.be/yl_NOmQYLgc

LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA BILINGÜE

Margarita Alexandra Botero Restrepo

Neira Loaiza Villalba

Universidad del Quindío, Colombia

nloaiza@uniquindio.edu.co

<https://youtu.be/ol5pvbjrw0g>

¿Cómo mejorar la formación en investigación educativa del profesorado?:

sugerencias de los estudiantes de pedagogía

Haylen Perines

Universidad de La Serena, Chile

haylen.perines@userena.cl

<https://screencast-o-matic.com/watch/cYhnbeBzSp>

ALGUNA COMPARACIÓN DE ESTUDIOS OBSERVACIONALES EN ESPAÑA E ITALIA

Anna Maria Nicolosi

Scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore "B. Padovano" in Italia.

Dottorato di Ricerca in Educazione presso l'Università Autónoma de Madrid.

annamaria.nicolosi@yahoo.it

<https://www.youtube.com/watch?v=keYLIjGiOpoM&feature=youtu.be>

LA EVALUACIÓN COMO EJE ARTICULADOR DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Ernesto Fajardo Pascagaza

Luis Carlos Cervantes Estrada

ECSAN- Escuela de Cadetes de Policía

"General Francisco de Paula Santander", Colombia

luis.cervante@correo.policia.gov.co ernestofajardo@usantotomas.edu.co

<https://we.tl/t-aDqLYtJQ61>

<https://wetransfer.com/downloads/3da22d2b7f11a3e6c4cc7eb8c34750df20200506190515/78e6dc>

EL PAPEL DEL PRAGMATISMO EN LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

Antonio López Cansinos.

Colegio Antamira (Madrid).

antoniocansinos@gmail.com

<https://youtu.be/2qzPBAYaZhM>

Pedagogía pragmática de John Dewey, elemento fundante en la pedagogía de la cooperación

Doris Elena Salazar Hernández

Politécnico Jaime Isaza Cadavid, Colombia

dorissalazar@elpoli.edu.co

https://youtu.be/kD_wG3N63lo

El modelo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera AICLE, cuatro experiencias significativas en el Valle del Cauca, Colombia

Gonzalo Romero Martínez

Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia

gromero@uceva.edu.co

<https://youtu.be/N0xcShP9NK8>

EDUCACIÓN Y EL SISTEMA SOCIAL CUENCA HÍDRICA ALTO FUCHA.

Yamile Edith Borda Pérez

yaseanpe@gmail.com

Universidad de Manizales- Colombia

<https://youtu.be/dJDRAcOVyck>

Pedagogía crítica, Comunidad y no violencia

Maria Fernanda Gil Claros (Colombia)

https://drive.google.com/file/d/1USc_p2poVRFobWjkYUHOK8x0ZXfS2x9L/view?usp=sharing

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES COMO CATEGORÍAS PARA (RE)PENSAR LA INCLUSIÓN

María Cecilia Bazzanella ceciliaba@arnet.com.ar Universidad Católica de Córdoba

calidad@redipe.org

www.redipe.org

1.

EDUCAR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y DE LA VIDA¹

Julio César Arboleda

Grupos de investigación Redipe y Educación y desarrollo humano, USB

direccion@redipe.org

Trataremos de exponer en este breve espacio las siguientes ideas.

No se educa al margen de la pluridimensualidad humana y la pluriversidad de la existencia; solo se educa para el desarrollo humano, de la vida y la existencia. Educar para el desarrollo humano precisa orientar formaciones para humanizar la vida, el entorno y el contorno del hombre. Veamos.

Respecto al ser humano, la verdad *monda y lironda* es que estamos siendo. Esa es nuestra gran realidad concreta. Cada individuo humano es una unidad, una unicidad compleja, una pluridimensionalidad; posee diversas e interdependientes dimensiones, entre otras: física, psíquica, ambiental, social, política, cultural, además de la dimensión

¹ Texto de conferencia central del VII Congreso Internacional RIDECTEI organizado por la Universidad Complutense de Madrid y Redipe, Red Iberoamericana de Pedagogía, 7/9 de mayo de 2020.

digital, pues con la tecnociencia se ha logrado no solo crear el código genético sino y sobre todo, normalizar, en un acto por lo general de ninguneo ético, la manipulación genética, y con el lenguaje genético digital girando en el vórtice de la vida y la existencia, hemos dejado de ser lo que éramos, y ya somos código textual y matemático introyectado como propiedad característica; y seguiremos siendo, en virtud a esta dinámica intestina y a la manera como sigamos afectando nuestras relaciones y nuestro entorno.

Todo cambio en alguna esfera de su pluridimensionalidad y también en el medio ecosistémico, afecta, para bien o para mal, al individuo; ilustrativo de ello son las actuales crisis ambientales y sanitarias, cuyo impacto en el hombre y en sus relaciones modifica no solo su estado de vida y de existencia, sino también al planeta, y en consecuencia, a su *sí mismo*. El confinamiento ha demostrado igualmente que relaciones más sanas con el ambiente tienen cierto efecto de retorno saludable, que solo el mismo hombre podría preservar y mejorar.

La vulnerabilidad del planeta toca los más íntimos recodos del ser humano. El hombre es un ser diminuto en el pluriverso, en esa complejidad o encuentro de sistemas vivos y no vivos en estrecha relación de interdependencia, interconexión y contingencia. Cada individuo humano es una subjetividad compleja en el intrincado de organismos y seres inertes que moran en el planeta. Siendo así, somos sujetos humanos, sujetos vulnerables, precarios y necesitados del *otro* en la relación social y de *lo otro* en la pluriversidad.

Dada esta realidad, no hay lugar para racionalismos que se eleven por encima de las esferas del contorno humano, ni antropocentrismos que se impongan sobre su entorno, como para creer que la razón es el centro de uno mismo y que somos el centro de los ecosistemas, creencia falsa por cierto en virtud de la cual nos autofacultamos para disponer de unos y otros componentes, afectándolos y afectándonos.

Las crisis sanitarias, humanitarias, económicas, sociales, políticas, educativas, culturales y ecosistémicas a las cuales asistimos, creadas por el hombre bajo un orden supranacional social, económico y político cuya espiritualidad no va más allá de su propia

egolatría, por la voracidad individualista de algunos individuos y grupos para imponer sus creencias, sus verdades de pretensión absoluta y para acumular riqueza a través de medios despersonalizantes, constituyen un alejamiento del hombre sobre sí mismo como identidad compleja, cambiante; un atentado y desconocimiento sobre la complejidad, léase, la realidad undívaga, conflictiva y contingente de sí mismo, de la vida, la sociedad, la naturaleza y la existencia.

La educación no deja de ser relevante en estas circunstancias, para formarnos en una conciencia actuante que nos permita proceder en las relaciones sociales y pluriversas con sentido de vida y de existencia, de respeto y cuidado propio, con el otro y con lo otro. Es este el conocimiento de base sobre el cual ha de actuar la educación, la pedagogía y la didáctica, para orientar la formación de educadores y educandos en el propósito de formar seres más humanos y por ello habitantes dignos del pluriverso.

Humanizar la vida y la existencia es el gran reto de la educación y de los saberes que la abordan, de las instituciones sociales y de los estados, de norte a la conservación de la especie, y en consecuencia, del planeta. Humanizar el planeta no significa que el hombre deba asumirse como el centro del mundo, sino como un residente digno de este, dignidad que se traduce en respeto, cuidado y merecimiento de sí mismo, del otro y de lo otro.

La *humanización* es entendida aquí como la actitud favorable a establecer relaciones de existencia en la sociedad ecosistémica, reguladas por los principios de responsabilidad y respeto por la vida, la dignidad humana, el otro y lo otro. En esta perspectiva la educación cumple su función original si genera oportunidades y potenciales para favorecer el desarrollo humano y de la vida.

Por desarrollo humano ha de entenderse en consecuencia el proceso por el cual se afirma actitudinalmente la humanización de las relaciones sociales, de la vida, del sujeto como persona, de la existencia y en general del pluriverso. Toda forma y materia de

deshumanización deriva en un desarrollo humano incorpóreo o a debe. El antropocentrismo, el egoísmo, la individualización, la acumulación insondable de bienes materiales, los modos de producción y de relación despóticos, insensibles con la condición humana y el planeta, niegan el desarrollo humano. La educación tiene allí el lugar para una acción que la reivindique: potenciar en los educandos una consciencia actuante sobre el ser humano, la vida y la existencia, una consciencia que permita advertir, entender y comprender esta forma de ser, de existir, de obrar y de proceder, una consciencia que se acompañe de actos humanos, de denuncia y de contribución al establecimiento de mejores relaciones plurales.

En sintonía con estas ideas de humanización y desarrollo humano, la *humanización de la educación* consistiría en el acontecimiento deseable mediante el cual se ha de reorientar, bajo preceptos edificantes, las concepciones, ideales y prácticas de los sistemas educativos, de las disciplinas y asignaturas escolares, de la pedagogía y las ciencias y saberes educativos.

Todo ello precisa forjar, al menos, un *doble parto pedagógico formativo*², como le hemos venido denominando a la actitud que han de manifestar los intervinientes en la formación y los aprendizajes comprensivo edificadores que ha de ofrecer la escuela para cumplir con la finalidad educativa fundamental, más preciada: un parto en seno de la institucionalidad, y otro en el cuerpo concreto del aula, en el cara a cara docente y estudiante. En el caso de la institucionalidad educativa, respetuosa de la alteridad obrará de modo tal que logre gestar un nuevo educador capaz de tocar pedagógicamente al educando e introyectarlo en su propio yo. Un yo incluyente, que en virtud de relaciones pedagógicas de otredad, de enseñanzas que eduquen para el cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro, permita gestar, a su vez, una nueva criatura con sentimiento y conducta ciudadana, lo que solo será posible si el educando advierte al educador como un cómplice, un amigo franco, comprensivo y leal que lo acompañe hasta donde sea posible en su proceso de aprendizaje y formación humana.

² Arboleda, J. C. (2020) *Enseñar educado: hacia una didáctica comprensivo edificadora*. Editorial Redipe.

Dado que son remotas las probabilidades de que la institucionalidad se sensibilice por sí misma con la condición de educabilidad - enseñabilidad, es necesario reconocer que los cambios educativos parten del ejemplo personal. La institucionalidad no favorece cambios viscerales para el reencuentro de la educación con su finalidad primigenia de formar mejores personas. Por lo que está en los mismos docentes comprometidos con la función de educar, y en las nuevas criaturas que estos logren “concebir y alumbrar”, así como en los sectores y organizaciones sociales consecuentes con una educación y una vida más humanas, forzar políticas educativas más edificantes, y promover sin cesar enseñanzas que eduquen en lugar de enseñanzas ancladas en aprendizajes para el rendimiento y la eficiencia bajo parámetros globalizados. Valga insistir en la necesidad imperiosa de que la educación y la pedagogía se ocupen del hombre, de la vida y la existencia, en lugar de responder a los sistemas que dominan sobre todas las cosas.

Esa sería una posibilidad magnífica de educar para el desarrollo humano y de la vida. De gestar seres, educandos que obren como ciudadanos del pluriverso, que participen activamente en la construcción de mejores relaciones para un desarrollo social, económico, histórico, educativo, político, tecnológico, científico, ambiental, laboral y cultural que aseguren una vida y existencia más humanas. Un auténtico desarrollo humano.

Quizás de esa manera la educación y la pedagogía arrojen luces a la gestación de una nueva escuela, de un nuevo hombre, de una nueva humanidad que nos reconcilie con el pluriverso.

2.

COMUNIDAD, PEDAGOGÍA Y SUBJETIVIDAD

Community, pedagogy and subjectivity

María Fernanda Gil Claros³

Grupos de investigación Humanidades y Universidad, Grupo REDIPE

Resumen

Comprender el concepto *comunidad* en la complejidad de las realidades globales implica abrirse a horizontes en los cuales la vida, y específicamente las formas de vivir, están en entredicho por discursos epistemológicos que no han sabido recobrar la fuerza inmanente de la voluntad de vivir en los escenarios vitales, como la comunidad. Es así como la comunidad es repensada en los ámbitos de la

³ María Fernanda Gil Claros. Colombiana. Doctoranda en filosofía existencial de Maitreya Buddhist University (Argentina). Magister en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Javeriana. Trabajadora Social de la Universidad del Valle. Profesora de tiempo completo de la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Comunicación y Publicidad, Departamento de Humanidades. Integrante del grupo de investigación Humanidades y Universidad, grupo de investigación REDIPE
maria.gil00@usc.edu.co, mafedarte@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7338-6782>

vida por el encuentro de subjetividades no propietarias no violentas⁴ de la existencia, que al exponerse a un afuera saben proteger la potencia de existir.

Es en este contexto que la pedagogía crítica, trasladada a lo experiencial, dispone su lugar en el pensamiento vivo, comprometido con saberes que, como *tékhne*, construyen lo posible desde las acciones coherentes de una palabra no explicadora.

Palabras clave: comunidad, pedagogía crítica, subjetividad, inmunidad.

Abstract

Understanding the concept of community in the complexity of global realities implies opening to horizons in which life, and specifically the ways of living, are questioned by epistemological discourses that have failed to recover the immanent force of the will to live in the vital scenarios, such as the community. This is how the community is rethought in the spheres of life by the encounter of non-possessive nonviolence subjectivities of existence, which when exposed to an outside know how to protect the power to exist.

Introducción

El presente artículo da cuenta del proyecto de investigación *Pedagogía Crítica constructora de subjetividades comunitarias no violentas*, que se encuentra en su fase de exploración documental y cuyo objetivo es realizar un acercamiento al concepto de comunidad, que retorna la vida al momento de relacionarla con ella. Desde lo ético que mira las formas de vivir, el concepto de pedagogía crítica, extendida a la experiencia, se desarrolla desde la palabra como pensamiento vivo.

⁴ Se utiliza el término “noviolencia”, sin usar dos palabras ni separarlas con guión, para darle un sentido positivo a dicho término, ya que este concepto tiene significado por sí mismo, y no por negación de su contrario: la violencia. Noviolencia es un concepto que acompaña el desarrollo teórico de la educación y la cultura de paz. Montserrat Prieto subraya la necesidad de la palabra “noviolencia” en <https://www.pressenza.com/es/2017/04/la-necesidad-la-palabra-noviolencia/>

Como preámbulo, cabe decir que comunidad es un concepto que se ha visto surcado en el trasegar histórico por algunas construcciones teóricas que van desde asumirla como un lugar que otorga tranquilidad, como aquel lugar que confiere seguridad, hasta indagarla bajo ciertas sospechas, por ser un lugar donde es susceptible que se produzca desestabilización de órdenes sociales y políticos; en cambio, otras miradas la aprecian como aquel espacio geográfico estandarizado administrativamente donde es común que las culturas y etnias compartan sus necesidades y problemas sociales.

Es en la modernidad donde el concepto sufre una “disolución”, quedando la comunidad sujeta al concepto de sociedad, que a su vez, al menos en el primer momento de constitución de la república, es reducida por la racionalidad contractual moderna en el entramado institucional (Donzelot, 2007). Edificado desde la lógica legal jurídica, la institucionalidad le otorga a la sociedad el carácter de ejercicio racional jurídico, como ser la encargada de formar las uniones y las solidaridades, como regular el vivir junto con los demás, donde lo emocional y/o afectivo tendría poco que decir, ya que termina siendo suplantado por los discursos jurídicos cual ideario constitutivo de la república encarnada en un Estado dador de equidad y bienestar.

Esta configuración moderna trae consigo el diseño piramidal de la razón contractual que tiene como base a la sociedad, como baluarte de la constitución de un orden jurídico que muestra una comunidad reducida a ser la “antesala disuelta” en la sociedad, postulando así una dualidad: la sociedad como el órgano constitutivo del saber jurídico, que fundamentado en el pensamiento moderno antropocéntrico emerge normativamente artificiosa, limpia y/o carente de una cercanía con lo afectivo, con lo emocional, y una comunidad dada desde lo orgánico, desde el vínculo del sentimiento. Como bien lo expresa Tönnies, uno de los clásicos de la exploración de la comunidad, en su libro *“Comunidad y Sociedad”*:

La relación misma, y también la unión, se concibe, bien como vida real y orgánica –y entonces es la esencia de la comunidad–, bien como formación ideal y mecánica –y entonces es el concepto de sociedad.

...Toda vida en conjunto, íntima, interior y exclusiva, deberá ser entendida, a nuestro parecer, como vida en comunidad. La sociedad es lo público, el mundo.

Uno se encuentra en comunidad con los suyos desde el nacimiento, con todos los bienes y males a ello anejo. Se entra en la sociedad como en lo extraño (Tönnies, 1947, p.19).

Es entonces como, en dicha dualidad, se deja ver que el concepto de comunidad se ubica más allá de los postulados de la racionalidad moderna, dejando fluir relaciones de cercanías conectadas con lo vivo, como lo son las relaciones de parentesco, de vecindad, de amistad (Tönnies, 1947), que evocan los entramados de subjetividades implicadas con el sentimiento y con el afecto.

En este escenario moderno, de sujeción de la comunidad a la sociedad, se van instalando discursos políticos que evitan o, en el mejor de los casos, reemplazan a la comunidad reconociendo la preponderancia del movimiento obrero, los movimientos sindicales, las organizaciones políticas o, en el peor escenario, mediante movimientos nacionalistas y/o dictaduras. De esta forma la comunidad permanece en el ejercicio instrumental de operativizar las direccionalidades bien sea de un movimiento-masa, de un movimiento político o de las políticas de Estado, como sucedió en la década de los 50's cuando la comunidad era vista teóricamente bajo la categoría de organización comunitaria, instrumento geopolítico del mundo colonial para construir estratégicamente territorialidades coloniales, y así poder llegar a lo micro de lo local, atravesando las barreras culturales y de resistencias. Este fue el papel cumplido por los proyectos, que desligados muchas veces de las propuestas venidas de la gente de a pie, que vivían y padecían el rigor del coloniaje, terminaban instalando bajo la figura del progreso comunidades atrasadas, primitivas, las cuales entregaban su autonomía a cambio de asistencialismo.

En la década de los 60's, y específicamente en América Latina, acompañado por los aires de la teoría social crítica, de mayo del 68, del socialismo real y de los acontecimientos vividos bajo las dictaduras militares, emergen pensamientos y propuestas que hacen un llamado hacia el reconocimiento de un pensamiento latinoamericano, un pensamiento de la liberación, donde se le restituyera a la

acción su sentido ético, y de la política que operada desde el retorno a los saberes, construye con la gente de a pie gobernabilidades democráticas. Es quizás en este momento en el cual la comunidad, de manera ambigua, avanza hacia la visibilización de lo propio, lo singular de los territorios, de los procesos sociales latinoamericanos con raigambre profundamente colectiva, solidaria y autónoma, donde se reivindican lo cotidiano y lo subjetivo como fuerzas de definición de territorios comunitarios agenciadores de propuestas emancipadoras.

Por consiguiente, y considerando el anterior preámbulo, en momentos de globalización, donde el Estado Nación ha dejado de ser dominante, donde el príncipe ha dejado su trono, es perentorio dar la vuelta o, mejor, dar la cara a la comunidad, para retomar en este mirar los hilos éticos y pedagógicos ligados con formas de vivir dignamente, que permitan pensar comunidades comprometidas con las acciones sociales y políticas, que se repiensen las comunidades que se están instalando o se instalan desde las lógicas de los capitales financieros, como es el caso de aquellas comunidades migratorias que, desplazadas de sus territorios, son sometidas a deterritorializaciones permanentes. Tales desplazamientos traen consigo un cordón humano desnudo frente a las embestidas de los biopoderes, que dejan a su paso comunidades desarraigadas de sus sentidos de vivir, comunidades sin futuro, ofreciendo a cambio comunidades del terror, comunidades de encierro, que dan su libertad a cambio de seguridad (Bauman, 2003).

Es precisamente este panorama el que se configura con el ejercicio del biopoder, productor de comunidades sin mañana, comunidades de clausura o, en el peor desenlace, comunidades mercenarias, que hace necesario mirar de “nuevo” la comunidad, quizás como uno de los caminos para deconstruir discursos de sociedades de control financiero, de racionalidades de la gestión del conocimiento.

Es posible desde una comunidad pensada más allá de lo exclusivamente institucional, de los espacios exclusivamente políticos administrativos, emprender el camino hacia una comunidad otra que suscite la inquietud de vivir ética y estéticamente junto a los demás, con la angustia existencial de producir biopolíticas para la vida, de regresar a las

subjetividades que desde adentro miran el afuera a sabiendas de que en ellas está el afuera, ampliándose el horizonte de las comunidades como espacios de voluntades vitales, que ponen como uno de los sentidos de vivir la pregunta de cómo se está habitando el planeta tierra desde más allá del antropocentrismo.

Comunidad y vida

En esta reflexión aparece la figura de Roberto Espósito, que al asumir lo que acontece se arriesga a mirar la comunidad desde la biopolítica, invitando a comprender la comunidad más allá de aquel sujeto propietario, más allá de la suma de intersubjetividades, de aquellas subjetividades propietarias o poseedores de cosas. Para ello se emprende el camino de la inmanencia, como el devenir de la potencia de existir, donde se pone en juego la vida, en sus dos formas: la vida biológica, vivir los condicionamientos orgánicos que implica el simple hecho de estar vivo, y el comprometerse con las acciones y los sentidos de crear formas de vivir que cuiden de la vida misma.

Para Espósito hablar de comunidad es mirar la biopolítica como agenciadora de gobernabilidades, lo que implica pensar la política como forma de vida (Espósito, 2006), y de otro lado pensar la inmunidad, como aquel riesgo que se toma en comunidad de exponerse al afuera, que hace que ella retorne al interior, para saberse que lo común no existe como esencia, haciendo así de la comunidad un horizonte, a veces incierto, pero necesario. Es aquí donde dicho pensamiento acompaña a mirar la comunidad como posibilidad de retornar a la inmanencia (potencia-acto), del retorno a las subjetividades no para decir qué hacer sino para construirse en la exposición frente al otro, de retornar con el coraje ético de saberse, desde la voluntad de vivir, agenciador de propuestas en forma de vida, en la cual el dar vendría siendo la disposición de exponerse a ofrecer no a un segundo sino a un tercero que es el posible.

Así, en las comunidades inquietas por la vida se anuncia, se las anuncian como aquellas formas de vivir éticamente junto a los demás, un tejido desde saberes de la gente de a pie, que restituyen al pensamiento su lugar de ser vivo, de ser viviente. Es un

pensamiento que recobra una episteme comprometida con lo que acontece en los ámbitos de las subjetividades y las subjetivaciones, del devenir acto, que trasciende la relación epistemológica sujeto-objeto del mundo del afuera, y deja ver los acontecimientos como subjetividades en devenir:

¿Es posible hacer una historia que no tenga por referencia un sistema del sujeto-objeto –una teoría del conocimiento– y que se dirija en cambio a los acontecimientos del saber y al efecto de conocimiento que les sería interior? El problema consiste en apreciar la posibilidad de una inversión de la configuración tradicional, que sitúa con carácter previo el conocimiento como forma o facultad, y luego los acontecimientos del saber como actos singulares que actualizan esa facultad y en ciertos casos pueden modificar su forma. (Foucault, 2012, p.48).

En otras palabras, la comunidad al girar la mirada hacia la vida, deja de ser aquel lugar tranquilo, para ser comprendida como posibilidad de ser, en donde el dar y la inmunidad actúan como operadores del emerger de la diferencia dentro de la comunidad. Examinemos mejor estos dos términos:

El dar, como lo deja dicho Espósito (2003), no es un dar desde el sacrificio o desde el sufrimiento, quien da acepta que se está viviendo con otro, ese otro que es un no igual (se da, pero desde la propiedad), sino aquello que al ofrecer lo que se da es libertario, aquello que huye de la posesión jurídica, se da el interior, que no es el ensimismarse, o la introspección, ni muchos menos el intercambio de interiores, que busquen estándares intersubjetivos. No es entonces una comunidad que se forma como corporación o fusión de individuos para crear un individuo mayor, expresado en términos de líder, pero tampoco es un agregado de intersubjetividad, para formar identidad. Es un dar que libera a la comunidad de aquellas subjetividades cosificadoras y dueñas de los destinos de la gente que, bajo el dispositivo del pacto moral de un jefe, de un líder, se da la seguridad jurídica para tomar la vida de los demás, el destino de los demás, entregando una voluntad débil y obediente a las órdenes, un vacío

La inmunidad es lo contrario de lo común, es el vaciamiento de toda esencia, de todo referente, es como estar de cara desnuda frente a lo inesperado; ese inesperado que es

lo negativo de la vida, pero que la contiene, que para dejar emerger la vida se expone a ese riesgo de morir.

En palabras de Espósito (2003), lo inmunitario contiene lo comunitario, la *communitas*, por ello el término inmunidad es el eslabón que le faltaba a la diada modernidad-política. De hecho, la modernidad capitalística⁵ le ha atribuido con la figura contractual un sentido negativo: el ser un sujeto de derecho aquel individuo soberano de libertad.

Es comprender lo inmunitario como aquello que se contrae a un interior que no es propiedad, sino inmanencia, y que después de saberse henchido por el saber del afuera, hace que emerja la voluntad de vivir que protege la vida, que emerja vida en lo posible, pues en lo inmune se protege lo posible, lo incierto, ya que aquello que conoció en el acontecimiento de exponerse, le permite crear futuro posible.

Es como si con el dar en la comunidad, entre más se da, más se es colectivo, restituyéndole a la singularidad el sentido de lo impropio, de la fuerza de conservar lo colectivo en el compartir lo que se vive, y lo que se construye en una existencia cuidadora de la forma de vivir, y con la inmunidad, como aquellas voluntades de vivir, que se atreven a exponerse al afuera para proteger lo posible, ligando a los saberes con acciones éticamente coherentes con formas de vivir en coexistencia.

Estas dos características de la comunidad son dos fuerzas constitutivas de la misma, que permiten comprender su sentido ético de saber cuidar en la comunidad el saber, que es como *tékhne*, en tanto permite la posibilidad de exponerse al otro, en acontecimientos que ponen en juego no sólo el mero hecho biológico de vivir, sino también el construir formas de vivir, que eviten gobernabilidades destructoras de la vida, y sean potencias de existir.

Por estas razones, el saber en el ámbito de la biopolítica, es un posible, y no algo instituido, donde el otro, los otros, hacen parte del posible cuando se lo considera potencia de saberse ser, cuando se tiene el coraje de exponerse con lo que se hace, a lo

⁵ El adjetivo refiere la relación o pertenencia intrínseca del capital a la modernidad, en otras palabras, sin capital no hay modernidad, pero la modernidad puede construirse sin la soberanía del capital.

incierto, a lo no dicho, dado en el escenario de lo cotidiano. Es entonces en el escenario de lo cotidiano donde acontece la exposición de manera paradójica, ya que de un lado se asiste a los actos de repetición, a los actos de rutina, donde pervive la inercia de saberes predictivos del hacer, y actos de los cuales, en el “riesgo” inmunitario, al cuidar de lo impropio, emergen saberes ligados directamente con la incertidumbre de vivir colectivamente gozosos, de los actos éticos de hacer de los saberes las acciones creativas de permitir el vivir (de) lo bello, así éste no sea productivo.

El lugar de la pedagogía en la comunidad

De un lado, en los ámbitos de la crítica y en el contexto de la vida en comunidad, la pedagogía es comprender con la escuela de Frankfurt el legado de la crítica en la teoría social crítica, en la cual la subjetividad desde lo filosófico, la psicología profunda y una praxis social comprometida con la emancipación humana, hizo emprender la travesía de lo pedagógico hacia caminos de repensarse lo epistémico, legado que en América Latina es retomado de manera vigorosa por Paulo Freire y la propuesta de educación crítica, donde el conocimiento entra en los ámbitos subjetivos de tejer conciencias, y lo pedagógico trabaja directamente con los mundos de los “dominados”, para así acompañar los despertares hacia los cambios sociales. Este cambio a partir crítica se ubica en el pensamiento, es un saber en cuanto práctica de saber pensar lo que se hace, luego aquí lo importante para el pensamiento es la acción misma, como verbo, para trabajar la voluntad de poder.

De otro lado, extender dicho legado en los hilos de la comunidad y la vida, es retornar a los saberes, en el cual los actos superen la dicotomía sujeto-objeto del mundo moderno, y entrar en los acontecimientos del vivir, donde la pedagogía en su perspectiva crítica se encarga o se ocupa de mirar los saberes desde el adentro o desde sus adentros de comunidad, pero no lo hace de cualquier manera, sino de llevar o torcer la crítica hacia los ámbitos de saberes inquietos, de acontecimientos donde emergen las subjetividades, en situaciones afectivas y afectadas por la posibilidad de un tercero.

Es una crítica no de la palabra orientadora, sino cuidadora de la palabra dicha, de la palabra que viene, punzada por el sentir de los acontecimientos, para asumir en las acciones el hecho de vivir y tener el coraje de dar desde una forma de vivir.

...la palabra, simplemente, viene, nos viene.

Por eso, la palabra oída es la palabra “que nos está destinada”. No la palabra que nos constituye como destinatarios, es decir, la que se propone hacer alguna cosa con nosotros, ni tampoco la que nosotros buscamos desde nuestras preguntas, o desde nuestras inquietudes, desde lo que queremos en definitiva, sino aquella en la que “oímos” nuestro destino. (Larrosa, 2003, p. 44).

Es entonces una pedagogía crítica extendida a la experiencia que, al darse en los encuentros de las subjetividades, teje subjetivaciones, como acciones de la voluntad de vivir, y acoge lo posible que viene con la palabra acto –no la palabra lingüista, sino potencia-acto de experimentar–, deviniendo en lo colectivo de saberse comprometido con la elección-decisión de los instantes acontecidos, en una singularidad que se sabe irreversible. Es entonces una crítica en retorno a lo singular donde la palabra toma sentido ético en lo empírico.

Carácter local de la crítica, lo cual no quiere decir, me parece, empirismo obtuso, ingenio o necio, y tampoco eclecticismo blando, oportunismo, permeabilidad a cualquier empresa teórica, ni ascetismo un poco voluntario, reducido a la mayor magrura teórica posible. Creo que ese carácter, lo de la crítica, indica en realidad, algo que es una especie de producción teórica autónoma, no centralizada, vale decir, que no necesita, para establecer su validez, el visado de un régimen común. (Foucault, 2001, p. 20).

Por consiguiente, una pedagogía extendida a la experiencia hace de la palabra el acto de pensarse aquellos saberes preocupados por la formación de un *éthos*, colectivo, que se da más allá de los saberes estandarizados de la educación, donde el lugar de lo pedagógico viene dado en el pensamiento. Lo pedagógico es saber pensarse el presente, atravesado por los instantes de los acontecimientos, es saber comprender y decidir que el destino de lo impropio se da más allá de aquellos saberes que como conocimientos predictivos, llenan de contenidos lo

formativo, para dar paso a las expresiones explicativas, instituidas en aquel capacitador o profesor limitado al ejercicio de profesar lo que ya está escrito, como bien lo dijera Rancière (2003) en su crítica dirigida al maestro explicador:

Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. (Rancière, 2003, p. 8).

Entonces, es ir a la cacería de aquellos saberes circundados en lo cotidiano, donde el contenido de los conocimientos es dado desde los pensamientos vivos, que hacen que la experiencia llene de contenido a los conocimientos, manteniéndolos siempre en el borde. Tal exposición que lo que son es para comprender que no son absolutos, ni únicos:

Cuando hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? (Zemelman, 2009, p. 1).

La pedagogía crítica se ocupa de cuidar ese carácter, que se dispone a pensarse lo vivo con su voluntad de vivir, en contextos donde los saberes, por el contrario, son devenires expuestos a saberes instituidos que, como explicadores, desean controlar las voluntades de saberse dar un lugar no lugar en las singularidades de su existencia.

Esto hace que la pedagogía entable con la educación una relación de borde donde el pensamiento se expone, como algo vivo, a los rigores de los conocimientos, y al saberse expuesto se inmuniza frente a lógicas predictivas y discurso estandarizados.

Así, el pensamiento ronda a la educación, desde la acción, que en la palabra es verbo, siendo la conjunción del disponerse voluntario y la decisión de la elección, en la cual el conocimiento recobre el sentido de ser aquel viaje que se emprende, sin ninguna pretensión de dominio o control, haciéndolo el trasegar de instantes a los cuales se decide entrar para salir otro, eso otro diferente, ese otro posible de hacer del pensar el acto vital de vivir.

Conclusión

En momentos de globalización, donde la lógica impuesta es la devastación de los mercados financieros, y la imposición del sin futuro, y donde la vida en sí misma está ocupando el centro de atención por lógicas de gobernabilidad que en la pretensión de controlarla, ponen en extensión sus potencias de existir, se hace necesario retornar a la comunidad, pero en relación a la vida.

En este contexto es que la comunidad se liga al tema de la biopolítica, si se la comprender como la construcción de gobernabilidades que potencia la vida, donde la subjetivaciones como cruces, encuentros y desencuentros de la subjetividades libertarias, dan paso a la otredad como posible, y no como instituido. Es decir, la comunidad cuida del otro, pero no del que necesita, sino de aquel posible que aún no es, pero que existe siendo.

Este es el lugar no lugar de la pedagogía crítica, que al ligarse con la vida deviene experiencia, en la cual el pensamiento es la acción ética, experiencia que hace que el pensamiento, al exponerse al afuera del conocimiento predictivo, haga de la palabra tanto en el aula como por fuera de ella, las acciones que apunta en lo cotidiano, el potencializar aquella expresión estética de los saberes que subsisten en ella.

Por tanto, la pedagogía de la experiencia al fusionarse a la vida, retorna a la cotidianidad, pero no ya para ser mirada negativamente, como aquel lugar donde suceden los saberes cual doxas equivocadas, sometidas a lo material, a las cogniciones capitalísticas, sino cual saberes que como *tékhne*, innovan y fabrican

con la fuerza de la voluntad de vivir, formas de vivir, formas donde la palabra sea como pensamientos que construyen comunidades cuidadoras de lo posible vital.

Referencias Bibliográficas

Esposito, R. (2003). *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Esposito, R. (2005). *Immunitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Esposito, R. (2006). *Bíos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (2012). *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas*. Barcelona: Laertes

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura* Barcelona: Laertes

Rancière, J. (2003). *El maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.

Zemelman, H. (2009). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. En: Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C. Recuperado hora: 9:20 am, junio 3 de 2019, de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

3.

PRÁCTICAS PROFESIONALES DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO DE OFICIO EN EL POSGRADO

Ma. Dolores García Perea

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

dolgarper@att.net.mx

Resumen

Dentro de la jerarquía laboral del sistema educativo mexicano, el investigador tiene un papel importante por las acciones que realiza al interior y exterior de la institución donde labora. Entre ellas se encuentran: la construcción del conocimiento, la formación del capital humano, la creación de empresas culturales, la difusión, diseminación y divulgación del conocimiento construido a través de la investigación y recomendaciones a los modelos educativos.

Las prácticas profesionales son complejas porque requieren de una serie de condiciones, procesos, etapas, circunstancias, voluntades, etcétera para ser desarrolladas con base en los resultados esperados.

Por el espíritu de la época, las prácticas profesionales del investigador se incrementan en número, acciones, participantes, apoyos, en fin, de condiciones inimaginables que el investigador debe considerar para desarrollarlas cotidianamente.

Palabras clave: investigador educativo y prácticas profesionales.

Introducción

En el presente trabajo se analiza al investigador de posgrado de oficio a partir de las prácticas profesionales, con la finalidad de aportar algunos elementos que permitan a este actor educativo, identificar las nuevas prácticas profesionales e invitarlos a desarrollarlas para que sus acciones sean acordes a esta época histórica. Asimismo para que la autoridad institucional y educativa apoyen las últimas prácticas por el componente que les caracteriza: son parte del Modelo 2 de producción del conocimiento.

Los apartados a desarrollarse son: Características del trabajo, Investigador de oficio en el posgrado, Referente teórico y Prácticas profesionales del investigador educativo.

Características del trabajo

Las preguntas a resolverse son: ¿Cuáles son algunos problemas que enfrenta el investigador de posgrado? y ¿Cuáles son las prácticas profesionales asignadas desde el marco legal y las atribuidas por el espíritu de la época actual?

Con base en los referentes revisados, el trabajo es teórico-conceptual y se caracteriza por los aspectos siguientes: el enfoque situacional al privilegiar a un actor educativo situado en un nivel educativo determinado, la tendencia descriptiva

en tanto se identifican elementos y algunos componentes tanto de las prácticas profesionales del investigador de oficio en el posgrado.

La metodología utilizada es la historia efectual proveniente de la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer debido a que la historia entendida con el doble sentido influencia-recepción (Grondin, 2000) es un componente de investigación que, además de influir de manera decisiva en el comportamiento y las acciones humanas, también posibilita el cambio cuando se toma conciencia de los hechos.

La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot es el referente epistemológico debido a la necesidad de identificar los aspectos en que se diferencian los referentes presentados sobre las prácticas profesionales y las nociones sobre el concepto de educación.

Con relación a los referentes conceptuales, se privilegian las aportaciones obtenidas de distintas investigaciones terminadas –“Formación, concepto vitalizado por Gadamer”, “Las nociones de formación en los investigadores”, “El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I y II” y “El investigador educativo y difusión de la investigación”-, pero a diferencia de anteriores trabajos donde han sido presentadas, aquí son actualizafos y se ponderan aspectos vinculantes entre prácticas profesionales y concepto de educación.

Investigador de oficio en el posgrado

Se entiende por investigador educativo al actor educativo que ha recibido el nombramiento laboral para ejercer la investigación y las funciones legales atribuidas a la institución al crearse (docencia, difusión, asesor, director de tesis, entre otras). El término ‘de oficio’ se utiliza para señalar que él realiza la investigación de manera cotidiana bajo las condiciones institucionales.

Existen casos de investigadores que, además de realizar las prácticas institucionales y, sin descuidarlas, desarrollan otras pertenecientes a la profesión con el mismo entusiasmo, compromiso y responsabilidad.

En algunos casos, la autoridad institucionales (Director de la institución) y educativa (Secretario de educación estatal y nacional) reconoce, desconoce y/o no les interesa conocer las prácticas profesionales del investigador realizan en horarios no labores. Sin embargo, el impacto de éstas son benéficas y favorables tanto al profesional como a la institución, entidad, comunidades científicas y de investigación, sociedad y país porque ellas evidencian la necesidad de innovar.

Otra particularidad del investigador educativo de oficio radica en que el conocimiento construido, no sólo es difundido, diseminado y divulgado, sino también publicado de manera impresa y digital en diversas modalidades (libro, capítulo de libro, artículo de revista, ponencia, cartel, simposio, taller, etc.).

A lo anterior hay que incorporar que este actor educativo posee un capital cultural que paulatina, consecutiva y permanentemente se incrementa a través de la investigación. En este caso, nos referimos al capital cultural institucionado -mostrado a través de los grados de estudio-, el capital cultural simbólico -respaldado por el reconocimiento a su trayectoria profesional- y al capital cultural objetivado -representado por la publicación del conocimiento- (Colina y Osorio, 2004).

La aclaración mencionada se debe a dos cuestiones que merecen ser descritas a continuación. Primero, algunas personas han recibido el nombramiento laboral de investigador educativo sin reunir los requerimientos indispensables y sin haber participado en el concurso de oposición, otras, aún del nombramiento, perfil y competencias que tienen, no desarrollan la investigación por distintos motivos (no les interesa, están realizando actividades administrativas o de otros tipo (mercadotecnia, política, etc.).

Segundo, algunos docentes desarrollan la investigación educativa por iniciativa e inquietud personal o por exigencia de la autoridad institucional debido a

la política educativa que se implementó en la década de los años ochenta del siglo pasado para invitarlos a investigar su quehacer cotidiano.

No se duda que ellos, con, sin y a pesar de las condiciones institucionales y probablemente sin contar con el perfil, las competencias y la formación en y para la investigación, aceptaron la invitación y la realizaron satisfactoriamente obteniendo resultados interesantes sin la oportunidad de socializarla, debatirla y difundirla a la comunidad académica de la institución, localidad, región, estado y del país.

Tal situación también generó que los docentes que investigaban su quehacer cotidiano no recibieran comentarios, sugerencias, retroalimentación por parte de especialistas y expertos ni la publicación y legitimación por parte de las comunidades científicas y de investigación y agentes de la investigación educativa.

Desde la perspectiva de Colina y Osorio (2004), el agente de la investigación educativa se distingue de los investigadores amateur y de los profesionales porque el conocimiento construido por ellos influye decididamente en los campos de conocimiento del tema estudiado como en los procesos de formación de ellos mismos.

El aspecto a destacarse en este trabajo es el grado de especialización temática del investigador educativo de oficio en el posgrado. Sin duda, ésta es un principio epistemológico para construir nuevos conocimientos sobre el tema estudiado. El dominio y profundidad sobre el objeto de estudio se gana con esfuerzo, tenacidad, sistematicidad y voluntad llevadas a cabo durante varios años.

Al mismo tiempo, representa una debilidad porque a través de la especialización del conocimiento debido a que, el conocimiento construido, se encuentra desarticulado, fragmentado (Gadamer, 1993), separado, marginado, excluido de otros que lo enriquecen y amplía su cobertura de estudio.

El conocimiento especializado se caracteriza por tener un referente sólido conceptual, teórico, metodológico, epistemológico y ontológico determinado por un

campo disciplinario y los aspectos estudiados son exclusivos de un objeto de investigación.

Desde hace varias décadas de años, el modelo de producción del conocimiento tradicional, también conocido como 1 por el grupo de investigadores liderados por Gibbons (1997) señalan e invitan a la comunidad científica y de investigadores a superarlo para utilizar el Modelo 2 y 3.

El modelo 2 de producción del conocimiento se diferencia de Modelo 1 por privilegiar las investigaciones inter, trans, pluri y trans disciplinarias, considerar el contexto de aplicación y los distintos lugares potenciales, incluir las necesidades y problemas, llevar a cabo la gestión del conocimiento en las comunidades científicas y de investigación, utilizar distintas teorías, metodologías, epistemologías, ontologías, autores, conceptos, paradigmas, asociaciones, entre otros aspectos (Chiquiza, 2016).

Carayannis y Campbell (Cf Chiquiza, 2016) proponen que el Modelo 1 y 2 de producción del conocimiento también sean superado para utilizarse el Modelo 3 que “promueve el enfoque democrático de la intervención surgido de la preocupación de la crisis ecológica del planeta bajo un ámbito político, económico y epistemológico” (Chiquiza, 2016: 5).

En la vida cotidiana institucional, las expresiones utilizadas para referirse al investigador educativo de posgrado y oficio son diversas y generalmente giran en torno al saber cultivado, al poder ejercido –entendido como capacidad de hacer- y el deseo. Mientras algunas se caracterizan por tener un sentido peyorativo, irónico, de burla y negativo, otras tratan de resaltar atributos, méritos, valores y aspectos positivos.

Sin duda, él es el actor educativo más polémico y controvertido del sistema educativo mexicano no sólo por las expectativas que tienen las autoridades institucionales y educativas sobre las funciones que desarrolla al interior de la institución donde labora -construcción del conocimiento, formación del capital humano, innovaciones educativas, modelos educativos de calidad, desarrollo de competencias para el trabajo y la vida, entre otros-, sino también porque, a diferencia de otros actores educativos, recibe una percepción económica mayor, la

categoría laboral es la más elevada, tiene más posibilidades de escribir y publicar, dictar conferencias, actualizarse, asistir eventos, etc.

Cuadro 1. Expresiones sobre el investigador educativo

Aspecto	A favor		En contra	
Saber	Experto		Mentiroso	Simulador
	Especialista		Improvisador	Charlatán
	Autoridad			Ignorante
Poder	Tolerante	Responsable	Prepotente	Irónico
	Paciente	Afable	Soberbio	Vanidoso
	Respetuoso	Tenacidad		Autoritario
Deseo	Seducor	Comprometido	Injusto	intemperante
	Sistemático		Cobarde	Omnipotente
	Creativo		Frustrado	Narcisista

Fuente: García Perea, M. D. (2012)

Para cerrar el apartado, algunos cualidades que conforman la ética profesional del investigador educativo de oficio en el posgrado son: habilidad para encontrar soluciones a través del diálogo, humildad intelectual para reconocer sus limitaciones y trabajar para superarlas, entender y sentir que la investigación es una alternativa de autorrealización, iimbuirse en una ideología de servicio, trabajar intensamente en el tema y en la enseñanza de la misma, aprender a cooperar apreciando el valor del trabajo en equipo, actualizarse, participar en congresos, ser tenaz y persistente en su trabajo, darse la oportunidad de escuchar a otros investigadores, observar, experimentar, calcular, leer y pensar, exponer y discutir determinados temas frente a un público que puede cuestionarlo, adquirir flexibilidad para adaptarse a nuevas ideas, métodos y dispositivos y sentir placer de trabajar con la teoría, el experimento, el cálculo, la deducción y la lógica que nutre el intelecto (Núñez, 2000).

El reconocimiento al investigador educativo se basa en acciones diarias profesionales y es otorgada siempre por otra persona debido a que la confianza, competencia y veracidad de lo dicho por él se debe principalmente a la autodisciplina, autocrítica, ética (Gadamer, 1993^a).

Referente teórico

Gerencia del conocimiento, tecnólogo, actuar como empresario y trabajador del conocimiento son los referentes teóricos de este trabajo. A continuación se presentan sus características.

a) Gerencia del conocimiento. Es un enfoque que gira sobre los problemas de capitalización, creación y difusión del conocimiento (Benavides,2003). El desarrollo de nuevos paradigmas, el trabajo colaborativo, las técnicas de desarrollo personal y organizativo y el empleo de las tecnologías de la información son algunas de sus características.

Su complejidad radica en seguir el rastro del conocimiento desde las personas que lo construyen y las han usado para solucionar problemas exitosamente, los modelos y escenarios creados para incrementar su movilidad, la creación y distribución del conocimiento explícito e implícito, conseguir el equilibrio entre las personas, los procesos y la tecnología, la creación de ambientes adecuados, la voluntad de compartir, etc.

La responsabilidad de la gestión del conocimiento recae en los integrantes de redes, comunidades, asociaciones, colegios y escuelas científicas y de investigación, porque son ellos que, al mismo tiempo que favorecer y crean modelos sobre el enriquecimiento del conocimiento, con sus acciones ponderan actitudes de producción del conocimiento al analizar y evaluar las causas que generaron la no solución del problema. Asimismo, persisten en modelo funcionales aún del fracaso obtenido cuando se aplicó por primera vez, siguen fomentando la voluntad de colaborar, de escucha, de conectarse, alentar para solicitar, ofrecer ayuda, compartir lo conocido y asumir un buen liderazgo.

La gerencia del conocimiento implica que el investigador educativo abandone su lugar de confort y ponga distancia sobre su mismidad para abrirse al mundo y al conocimiento de otras personas en campos distintos. La idea es analizar los problemas de empresas, instituciones educativas, etc., buscar buenas prácticas y probarlas, concentrarse en herramientas clave y promoverlas, trabajar

con profundidad en algunas áreas críticas, comprobar los resultados, observar los procesos ya existentes e infectarlas del principio de la gestión del conocimiento (Collison y Parcell,2003).

b) Tecnólogo. A la expresión se le atribuye un sentido negativo porque se le asocia con el paradigma de la tecnología educativa que caracterizó a la Modernización Educativa mexicana y que prevaleció en la década de los ochenta. Asimismo por las funciones docentes restringidas al ámbito pedagógico instrumental y pragmático y a la primacía de los materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje.

En las sociedades del conocimiento, las funciones realizadas por el tecnólogo se caracterizan por tener un sentido dinámico, abierto, flexible y en constante construcción debido a la ética profesional y a la gestión del conocimiento cotidiano.

Las personas que integran este tipo de grupo aplican el conocimiento del más alto nivel, ocupan un lugar preponderante en las sociedades actuales debido al liderazgo que tienen como gestores del conocimiento, representan al mayor grupo de trabajadores del conocimiento en el mundo que está creciendo por el internet, son los auténticos sucesores de los trabajadores cualificados de los siglos XIX, XX y XXI y su productividad se destacan porque vinculan las tareas del trabajador del conocimiento y las del trabajador manual (Drucker,2008).

c) Actuar como empresario. Es la persona responsable de concebir y hacer realidad las innovaciones, es decir, la aplicación del conocimiento, al vincular la ciencia y la tecnología en una unidad indivisible y poderosa (Drucker,2008). Cumple con el rol social de “adelantar las innovaciones, buscando nuevos negocios y creando nuevos mercados y nuevos clientes” (Altarejos, 1999).

El principio que guía la motivación empresarial *–the practice of entrepreneurship–* es la astucia del manejar, conocer y hacer efectiva la aplicación del conocimiento en el mundo del negocio. Por tal motivo, tiene que pensar: conquistar nuevos clientes y nuevos mercados, mantener negocios

rentables y mejorar la productividad. También son los encargados de incorporar el conocimiento a las empresas e industrias y de los beneficios monetarios, culturales, tecnológicos, empresariales, etc. que ocasiona (Drucker,2008).

d) Trabajador del conocimiento. Ha sido etiquetado por el área administrativa y contable de las empresas e industrias como generador de gastos (Drucker,2008), sin darse cuenta que el conocimiento producido es el principal activo en la transformación y solución de problemas.

Para Drucker (2008) los factores que perfilan su efectividad son: conocen muy bien lo que hacen, se gerencian a sí mismo o auto gerencia –to manage by themselves o *managing oneself*-, manejan un alto nivel de independencia y autonomía científica y tecnológica, la innovación forma parte vital de su cotidianidad laboral, están en aprendizaje continuo, las evaluaciones realizadas responden a procesos de *feedback* con sus superiores, se relaciona con compañeros de idénticos nivel jerárquicos y con otros agentes por fuera de las organizaciones con quienes interactúa y ponderar la calidad.

Prácticas profesionales

Las nociones sobre el concepto de investigador educativo es un referente utilizado en este trabajo para iniciar el abordaje sobre las prácticas profesionales realizadas por este actor educativo de oficio en el posgrado.

Desde nuestro punto de vista, en ellas se encuentran explícita o implícitamente las acciones, competencias, ética profesional, calidad humana, ámbitos de acción, entre otros aspectos, realizados por el investigador al interior y exterior de la institución donde labora.

Hegel (1974) no estaría de acuerdo con nuestras opiniones porque parte de la idea de representar una fase especial de evolución e interpretación dentro de la totalidad de la trayectoria humana, por lo tanto no debe de exigirse ni esperarse más de lo que puede ofrecer.

En las investigaciones que he desarrollado sobre los conceptos de formación, investigador educativo, autoridad, entre otras, las nociones ocupan un lugar relevante debido a la necesidad de asumir una actitud crítica y evitar sucumbir a las arbitrariedades del lenguaje y a las nociones absolutas (Gadamer,1992).

La noción, entendida como interpretación, contiene elementos para iniciar una representación y caracterización del objeto estudiado. Semejante al fenómeno físico del *iceberg*, en las palabras contenidas se encuentra el denotador para descubrir la base donde se enraiza (políticas educativas, periodo histórico, momentos situacionales, referentes teóricos, metodológicos, epistemológicos, ontológicos, cosmovisiones, etcétera) en el sentido privilegiado.

En este trabajo, las nociones encontradas sobre el investigador educativo sirven de indicadores para reflexionar la complejidad de la profesión y de las prácticas realizadas de manera cotidiana al interior y exterior de la institución.

Por tal motivo, con la finalidad de evitar caer en definiciones preestablecidas -que en ocasiones son tautológicas en tanto definen lo definible con los mismos términos- y absolutas, reconociendo que los conceptos son polisémicos y que las manera de ser interpretados constituyen los modos de su ser-diciente (Gadamer, 1992).

Las palabras contenidas en el Cuadro 2 han sido extraídas de un conjunto de nociones encontrada sobre el investigador educativo. Los elementos privilegiados permiten comprender no sólo la complejidad de la profesión del investigador educativo, sino también los alcances, expectativas, utopías y paradojas de lo que esperan de él la autoridad institucional y educativa, los miembros de las comunidades científicas y de investigación, los estudiantes y hasta ellos mismos.

Cuadro 2. Palabras claves de algunas nociones de investigador educativo

Autoridad	Intérprete	Crítico	Intelectual
Interlocutor	Experto	Tecnólogo	Líder
Especialista	Creador de empresas culturales	Críticos al Estado	Actor histórico
Mediador de contenidos y realidad	Constructor de conocimiento	Tejedor de conceptos	Sujeto cultural e histórico

Amigo	Innovador	Biógrafo	Científico
Formador de investigadores	Compromiso con la realidad y consigo mismo	Artesano del conocimiento	Generador de cambios individuales y grupales
Docencia	Difusión	Tutor	Asesor

Elaboración propia

Fuentes principales: García Perea, M. D.: (2015, 2015ª, 2012 y 2019) y Gutiérrez Serrano (1999).

Entendiendo por prácticas profesionales las funciones y actividades realizadas por el investigador educativos de oficio adscrito a una institución educativa de posgrado y/o en una comunidad de investigación (red, asociaciones, consejos, etc.) asignadas jurídicamente a través de un nombramiento laboral, recomendadas por una grupo de expertos, especialistas o agentes de la investigación educativa y generadas por el espíritu del tiempo, a continuación se presenta la clasificación elaborada sobre ellas.

Cuadro 3. Prácticas profesionales del investigador educativo

Grupo	Nombre	Características	Contexto
1	Tradicional	Producción del conocimiento	Sociedad renacentista
2	Normativa	Docencia, investigación, difusión y extensión	Sociedad industrial
3	Institucionalizadas	Creador de empresas culturales, resolver problemas educativos, líder, autoridad, intelectual y crítico del Estado	
4	Formativa	Agente de la investigación educativa	
5	De oficio	Experto, especialista, experto, especialista, biógrafo, interlocutor,, intérprete, artesano del conocimiento, sujeto histórico, tejedor de conceptos, mediador de contenidos y realidad, formador de profesionales e investigadores, científico, profesional de la ciencia, generador de cambios individuales y grupales, amigo, forma de vida, negociador, ...	Transición de la sociedad indusal a la sociedad post-industrial
6	Emergentes	Empresario, tecnólogo (tecnólogo manual y tecnólogo del conocimiento), cibernéuta, gerenciar el conocimiento, creadores de organizaciones de aprendizajes y teleformadores.	Sociedad post-industrial

Elaboración de Ma. Dolores García Perea

Fuente: García Perea, M. D. (2012, 2017 y 2019), Gutiérrez (1999) y Drucker (2008).

La funciónprácgica profesional tradicional del investigador educativo se caracteriza y distingue a los centros científicos primeramente y posterior a los de investigación. Desde su origen -las sociedades renacentistas (Heller, 1980)-

hasta hoy en día, los centros cuentan con un techo presupuestal, recursos materiales, humanos y tecnológicos y todo tipo de facilidades para garantizar la construcción del conocimiento.

Aún de las crisis económicas provocados por el Neoliberalismo y la burocracia administrativa, actualmente sigue estando vigentes, aunque los apoyos económicos han disminuido considerablemente. Asimismo, se han incrementado los requerimientos de contratación del investigador científica y del educativo y ambos son difíciles de ser sustituidos por otros actores educativos y sociales porque son considerados especialistas y expertos.

Las prácticas profesionales normativas del investigador educativo, al igual que el anterior, tienen una estructura jurídica y legal.

A diferencia de la tradicional, las normativas surgen por necesidades sociales, son asignadas a las instituciones de educación superior y de posgrado - universidad, privada, federal, estatal y escuelas normales- del sistema educativo mexicano y el número varía según el acuerdo de creación y transformación de su naturalezas administrativas -dependientes, descentralizadas y desconcentradas-.

Docencia, investigación, difusión y extensión son las principales prácticas profesionales normativas del investigador educativo de oficio en el posgrado. El número y tipo de prácticas depende de la institución. Por ejemplo, los Centro de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) privilegian la investigación, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) las cuatro prácticas mencionadas (Gaceta de Gobierno No. 73 y 111).

Aún de tener un techo presupuestal, éste es asignado a cuenta gotas y los recursos materiales, humanos y tecnológicos se escatiman con mayor velocidad por la reducción del presupuesto económico y los criterios burocráticos-administrativos.

En relación al periodo de desarrollo de una investigación, a diferencia de la anterior práctica profesional cuyo temporalidad está determinada por el investigador científico, las normativas están sujetas a las condiciones

institucionales y administrativas y a las políticas de investigación, educación y del posgrado. Desde su creación a la fecha, en el ISCEEM es de dos años.

La investigación también es desarrollada en las comunidades, redes, consejos, etc. científicas y de investigación creadas por investigadores sin fin de lucro y se caracterizan por una organización horizontal.

Recibe el nombre de funciones formalizadas por tienen su base en la institucionalización de la investigación educativa mexicana aproximadamente en la década de los años 80.

Desde la perspectiva de Gutiérrez (1999), la investigación educativa se institucionaliza y las prácticas profesionales del investigador se amplían al considerarse el mundo social. Las acciones implementadas rebazan y superan los linderos de la institución educativa del posgrado.

Las prácticas profesionales que forman parte de este grupo reivindican al investigador al afirmar que el hacer del investigador no es exclusivo del aula y de la institución, sino que también abarca el mundo social.

La práctica profesional centrada en el agente de la investigación enfatiza la ética profesional del investigador educativo por el doble efecto que tiene la producción del conocimiento tanto en el área temática donde se ubica el objeto de estudio como en los procesos de formación del propio investigador educativo.

En esta práctica profesional se realiza no sólo al interior y exterior de la institución educativa de posgrado, sino también abarca otros niveles educativos y las comunidades de investigación.

A través de esta práctica profesional las redes, consejos, asociaciones de investigación se consolidan y generalmente son liderados por investigadores que son reconocidos por el capital cultural institucionalizado -grados académicos-, objetivado -publicación- y simbólico -reconocimiento- son elementos estructurales (Colina y Osorio, 2002).

Al no existir ninguna legislación sobre el apoyo económico a esta actividad, los miembros de las comunidades de investigación se responsabilizan de los gastos económicos y los resultados obtenidos de las investigaciones colegiadas,

grupales y colaborativas impactan en la producción del conocimiento educativo del país.

Las experiencias realizadas para elaborar los estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana es una actividad realizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa cuyos alcances e impacto favorecen la investigación.

Las prácticas profesionales denominadas con el nombre de oficio han sido expresadas por los informantes principales de la investigación “Las nociones de formación en los investigadores del ISCEEM”. Son llamadas así por tres cuestiones: aludemen al quehacer cotidiano que también caracterizan a las prácticas profesionales anteriores, enfatizan la particularidad de una institución educativa de posgrado y son emitidas por un grupo de investigadores educativos que se esfuerzan por convertirse en agentes de la investigación educativa con, sin y a pesar de los apoyos institucionales (García, 2017^a y b).

Un aspecto que no puede omitirse por su importancia es que las prácticas profesionales de los grupos 4 y 5 se caracterizan por ser previas a la constitución de las prácticas profesionales emergentes

Las prácticas profesionales emergentes tienen como base el boom tecnológico. Los radios de acción e impacto son amplios y potentes, pueden ser realizadas por todos los actores educativos y personas interesadas, dejan de ser exclusivas del investigador y generalmente se desarrollan fuera de la institución porque no tiene jurisprudencia y, en ocasiones, son realizadas fuera del horario laboral (García, 2019).

Este tipo de prácticas profesionales nacen del espíritu de esta época y responsaden a las necesidades actuales, las web y el internet son las herramientas tecnológica que facilita su desarrollo, no tienen un presupuesto económico que las respalda leglmente y tampoco tienen una estructura jurídica y administrativa que las legitima.

Su desarrollo depende principalmente de la persona que las utiliza, por consiguiente, el investigador educativo deja de tener la exclusividad para desarrollarlas. A diferencia de las prácgicas profesionales mencionadas, éstas

están respaldadas por las sociedades post-industrial, sociedades del conocimiento y las sociedades de la información.

Su importancia está respaldada por los aspectos siguientes: los logros obtenidos son a corto plazo, los resultados tienen un impacto individual, profesional, institucional y social- público, los beneficios son del orden económico, político, formación y éticos, se privilegia el trabajo colegiado y colaborativo entre comunidades de investigación educativa y no educativa nacionales e internacionales, entre otras cuestiones.

Ignorar o no desarrollar las nuevas funciones por parte del investigador educativo significa su muerte simbólica porque otros actores educativos, personas, comunidades científicas y de investigación, empresas, industrias, grupos sociales las realizan con resultados éxitos gracias al apoyo tecnológico que se ha expandido a todos los ámbitos de la vida y ha derrumbado líneas geográficas.

Las sociedades de hoy exigen profesionales cuyas acciones sean acordes a esta época. Por ello requieren de profesionales que utilicen las herramientas tecnológicas para aprendan y aprehendan a sacar provecho para desarrollar exitosamente las funciones que le han sido asignadas, recomendadas o impuestas. De personas audaces, que no tengan miedo a arriesgarse, atreverse a utilizarlas e innovar en todos los ámbitos de la vida.

Conclusiones

Las prácticas profesionales del investigador educativo de oficio en el posgrado se han incrementado en número, complejidad, radio de acción y personal que la desarrolla.

Las antiguas permanecen presentes debido a la fuerza de la costumbre y la tradición. Las nuevas son generadas por el espíritu de la época, por ello es importante que los actores educativos, sobre todo el investigador educativo, este atento al nacimiento de ellas así como aprender y aprehenderlas para que sus acciones sean acordes a la época histórica.

El investigador educativo que realiza su trabajo no solo de manera profesional sino también la vive como parte de su existencia, desarrolla las

prácticas profesionales tradicional y normativa bajo el principio del deber ser y deber hacer por su carácter institucional.

Las prácticas profesionales que se han incrementado son desarrolladas con convicción, responsabilidad, compromiso, ética profesionalismo y ethos crítico, aunque algunos de ellos no las reconozcan.

Está consciente de las complejidades y problemáticas de las prácticas profesionales del investigador realizadas al interior y exterior de la institución donde labora, están condicionadas primero a las dinámicas institucionales (criterios de la burocracia administrativa, prejuicios, estilos de gestión de los directivos y personal administrativo e inercias, simulaciones, tradiciones e innovaciones de los grupos académicos que se constituyen en la institución.

Para que las acciones sean acordes a esta época, el investigador de oficio en el posgrado tiene que desarrollar las nuevas prácticas profesionales, ya que éstas son los primeros indicadores que afirman que, además de superar el modelo 1 de producción del conocimiento educativo, se dan la oportunidad de utilizar el modelo 2.

Referencias

- Altarejos, Francisco (1999). *Dimensión ética de la educación*. Pamplona, EUNSA Century. New Brunswick, Transaction Publisherp
- Benavides, C. A. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total*. Ediciones Díaz Santos y Asociación Española para la calidad, España
- Beuchot, M. (1997). *Tratdo de hermenéutica analógica*. México, UNAM
- Chiquiza Prieto, M. P. (2016). *La nueva producción del conocimiento y su relación con la educación media*. Ponencia presentada en 2 Simposio Internacional de Postgrados en temas y problemas de investigación en educación. Retos y desafíos de la educación en la época de la inclusión y la interculturalidad.
- Colina Escalante, Alicia/Osorio Madrid, Raúl (2002). "Los agentes de la investigación educativa en México". En *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. Weiss, Eduardo (Coord.). COMIE, México, D. F.

Collison, C.-Parcell, G. (2003). La gestión del conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder. Aidos Empresa.

Dias Sobrinho, J. (2012). Universidad, conocimiento y construcción de un nuevo mundo. En Revista InterCambios, No. 1, 2012. (<http://intercambios.cse.edu.uy>. Revisado el 24 de febrero de 2017)

Drucker, Peter F. (2008). “La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío”, en *Gestión del capital humano*. Ediciones Deusto.

Gadamer, H. G. (1992). Verdad y Método II. Salamanca, Sígueme

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método I. Salamanca, Sígueme

Gadamer, H. G. (1993^a). Elogio a la teoría. Discursos y artículos. Barcelona, Península

García Perea, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. México, D. F., Castellanos Editores

García Perea, M. D. (2017). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I y II. México, D. F., Castellanos Editores

García Perea, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. México, D. F., Castellanos Editores

Gibbons, M., Limmoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S.; Scott, P.; Trow, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Ediciones Pomares – Corredor. Barcelona España.

Grondin, J. (2000). Hans-Georg Gadamer. Una biografía. Barcelona, Herder

Gutiérrez Serrano, N. G. (1999). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. México, D. F., DIE-CIESAS-IPN

Hegel, G. W. (1974). Ciencia de la lógica. Tomo I. Buenos Aires, Solar

Heller, A. (1980). El hombre del renacimiento. Barcelona, Península

Núñez de Castro, Ignacio (2000). “Investigación”. En *10 palabras claves en ética de las profesiones*. Cortina, Adela y Conill, J. (Directores). Editorial Verbo Divino, España

Documentos

Gaceta de Gobierno No. 73 y 111. Acuerdo de creación y Acuerdo de transformación de la naturaleza administrativa del ISCEEM. Toluca, México

4.

MEDIDA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DEL GRADO DE INFANTIL, Y SU INFLUENCIA EN EL RAZONAMIENTO CIENTÍFICO Y MATEMÁTICO

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor en el CES Don Bosco

DAVID MÉNDEZ COCA

Doctor en Educación. Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid

GREGORIO PÉREZ BONET

Doctor en Psicología Social. Profesor en el CES Don Bosco

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

Doctor en Filosofía. Profesor en el CES Don Bosco

MARTA MARTÍN NIETO

Licenciada en Matemáticas. Profesora en el CES Don Bosco

(Todos son miembros del Grupo de Investigación PENLAB, del CES Don Bosco)

RESUMEN

Según los resultados del último Informe PISA, en la educación científica y matemática en España no se están logrando resultados sobresalientes acerca de la resolución de problemas científicos o matemáticos. Nos preguntamos ¿cuál es la causa?

En esta investigación se pretende relacionar la comprensión lectora y la fluidez lectora que los estudiantes de Magisterio del Grado de Infantil poseen con su capacidad de razonamiento en el ámbito científico y matemático.

Para ello se describe la comprensión lectora, de la fluidez lectora y de la capacidad de razonamiento en una muestra de 219 estudiantes del grado mencionado de un centro universitario de Madrid.

Palabras clave: comprensión lectora, fluidez lectora, razonamiento científico, razonamiento matemático.

1. Introducción

En las siguientes líneas tratamos de dar respuesta a una preocupación que desde hace tiempo nos preguntamos, como profesores universitarios en un centro que se dedica principalmente a la formación del profesorado. Nuestra duda es acerca de si las metodologías y las didácticas que enseñamos y, por ende, se aprenden, en nuestras aulas universitarias son adecuadas para el crecimiento y la mejora académica de nuestro alumnado.

Según Sánchez Huete y Fernández Bravo (2003) los docentes ignoramos que las ciencias y las matemáticas son actividades mentales concebidas en relación con el mundo físico. Pero nos empeñamos en que los estudiantes aprendan dichos conceptos sin experiencias previas; simplemente se les introduce de lleno en complicadas abstracciones, que a la propia humanidad le ha costado realizar cientos de años.

Según nos indica el MECED (2017, 478) “El programa para la evaluación internacional del alumnado, PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE, evalúa, cada tres años, la capacidad de los alumnos de 15 años para aplicar el conocimiento adquirido en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias”

En estos programas de evaluación a España, los resultados obtenidos la sitúan es un escenario preocupante. La conclusión fundamental de estos estudios de evaluación es que los futuros profesionales de la enseñanza poseen un razonamiento muy inferior a lo que corresponde a su nivel de estudios.

Esta conclusión nos urgió en nuestro deseo de comprobar si ésta podría ser o no exagerada.

Así pues, interesados por los resultados que las pruebas PISA (2013) muestran desde hace años, en las sucesivas evaluaciones sobre España en materias como ciencias y matemáticas, entendíamos se debe afrontar el problema de la formación de maestros y maestras desde una perspectiva crítica y rigurosa, pero sobre todo analizando el problema de base.

Para ello es necesario en primer lugar determinar dónde están nuestros alumnos en primero de grado y determinar de igual modo dónde están al acabar 4º de grado.

A. Schleicher, director de educación de la OCDE (Informe PISA), en febrero de 2014 manifestaba que los estudiantes en España reproducen bien lo que se les enseña, pero les cuesta extrapolarlo, utilizarlo con creatividad.

Cuatro años más tarde, A. Schleicher, seguía corroborando su visión sobre nuestros estudiantes y por ende sobre nuestro sistema educativo. En una entrevista concedida a El País (10/10/2018), a la pregunta si las pruebas PISA matan la creatividad en el aula, Schleicher responde: “Es curioso, porque PISA criticaría a España por centrarse en la reproducción del conocimiento. Los españoles son los mejores en recordar hechos, cifras... pero flojean en el pensamiento creativo, en resolver problemas o en aplicar conocimientos a situaciones nuevas”.

Según Sánchez Huete y Fernández Bravo (2003)

El carácter de abstracción que poseen muchos de los conceptos matemáticos que se emplean al hacer ciencia dificulta su aprendizaje y su manejo. El hecho que los docentes, en general, carezcan de un sólido conocimiento teórico, les lleva a disponer la tarea escolar de resolución de situaciones problemáticas de manera demasiado rutinaria y poco comprensiva, cuyo objetivo es lograr la solución esperada, sin atender al proceso en sí y más atentos de la comprobación del problema, consistente en la conformidad por el profesor del resultado, más que la validez de la estrategia. (p. 76).

Nuestra investigación ha pretendido analizar la relación entre comprensión lectora y fluidez lectora y el razonamiento en la resolución de problemas, eje principal de la actividad matemática y/o científica.

Creemos fundamental que un docente sepa leer de forma comprensiva, razonar

sobre lo que se plantea, establecer un plan para enfrentarse a la resolución, verificar la solución y comunicar de forma adecuada el resultado.

En nuestra investigación hemos querido acercarnos de forma objetiva a PISA por lo que hemos tomado preguntas liberadas de dicho informe (ver anexos).

Elegimos las pruebas realizadas de Pisa 2015, porque la mayoría de los estudiantes de nuestra investigación, por su edad actual, están comprendidos en la población del citado informe Pisa, y porque en esa edición de 2015, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejo Escolar del Estado (2017, 479) PISA se centró especialmente en el análisis de las competencias adquiridas por los alumnos en ciencias

En el año 2015 la puntuación media alcanzada por los alumnos españoles en ciencias fue de 492,8 puntos, similar al promedio de la OCDE (493,2) y 2,0 puntos por debajo del total de la Unión Europea. Esto nos situaba, en una escala de 28 países en el puesto decimosexto, en el extremo inferior del intervalo de puntuación correspondiente al nivel 3 de rendimiento. En este nivel 3 se hallan diecisiete países de la Unión Europea (Estonia y Finlandia son los punteros, con 534,2 y 530,7 puntos respectivamente). Los otros once países están en el nivel 2 de rendimiento (con Chipre y Rumanía con los resultados más bajos, 432,6 y 434,9 puntos respectivamente).

En este mismo informe de 2015, la puntuación media de los estudiantes españoles en lectura fue de 496 puntos, superior en 3 puntos de la escala Pisa al rendimiento del promedio de la OCDE (493 puntos) y en 2 puntos al de la Unión Europea (494 puntos). España se halla en el extremo inferior del nivel 3 de rendimiento, de los 6 que contempla Pisa para la competencia lectora según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejo Escolar del Estado (2017, 481).

Finalmente, en matemáticas y también en el año 2015 se alcanzó una puntuación media de 485,8 puntos, inferior en 4,4 puntos a la OCDE (490,2 puntos), y 6,8 puntos por debajo de la Unión Europea (492,6 puntos) según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejo Escolar del Estado (2017, 482).

2. Planteamiento del problema

En esta investigación se ha pretendido relacionar la comprensión lectora y la fluidez lectora que los estudiantes de Magisterio del Grado de Infantil poseen con su capacidad de razonamiento en ciencias y matemáticas.

Si los futuros maestros y maestras de Educación Infantil desarrollan este razonamiento desde el anclaje de una comprensión lectora y fluidez lectora adecuadas, facilitarán el aprendizaje de sus estudiantes de las asignaturas de ciencias y matemáticas.

Dado el nivel educativo en España que se ha reflejado en las últimas pruebas a nivel mundial (Pisa), el aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias toma un papel preponderante en la educación española, esta razón también influye en la importancia del razonamiento hoy día.

3. Fundamentación teórica

El concepto de Razonamiento

Para poder acercar a los estudiantes al conocimiento científico, según Lawson (2019) se debe saber cómo son los procesos de pensamiento necesarios para la comprensión de estos conceptos y cómo favorecer la mejora de su razonamiento para facilitar la comprensión de la ciencia. Los maestros deben conocer las etapas de desarrollo intelectual y los conocimientos de materias específicas.

Autores como Hand, Prain y Yore (2001) insisten que para favorecer la comprensión de los conceptos abstractos, se ha de buscar la forma de desarrollar ciertas habilidades, tales como las habilidades de razonamiento lógico o abstracto. Este razonamiento soporta un pensamiento creativo, lo que facilita el planteamiento de hipótesis y la posterior conjetura de cuál es la correcta para llegar a la conclusión final, según Méndez, Sánchez y Méndez (2017). Se puede suscitar el desarrollo de esta facultad a través de un método que facilite la argumentación, como por ejemplo las situaciones problemáticas, según Veerman, Andriessen y Kanselaar (2002).

También puede utilizarse el razonamiento combinatorio para generar una lista de todas las posibles combinaciones o hipótesis.

Ogan-Bekiroglu y Eskin (2012) llegaron a las siguientes conclusiones acerca de la relación entre la argumentación científica y el conocimiento conceptual:

- La cantidad y calidad de las argumentaciones de los estudiantes mejora con el tiempo.
- Si un estudiante hace pocas contribuciones cuantitativas, su contribución cualitativa será muy baja también y viceversa.
- El conocimiento de los estudiantes no mejora de forma rápida cuando se implican en actividades de argumentación. El proceso de argumentación conlleva tiempo.
- El conocimiento previo afecta a la participación en la argumentación. Si los estudiantes están familiarizados con los conceptos o tienen proposiciones científicas acerca de los conceptos antes de iniciar la argumentación, es de esperar que se involucren más y generen nuevos componentes en la misma.

Así mismo y según Carrascosa, Gil Pérez, Vilches y Valdés (2006). las situaciones problemáticas, cualitativas y cuantitativas, favorecen una mayor participación y provocan una mejora en la argumentación de ideas, facilitando el acceso al conocimiento. Además, desarrollan la curiosidad y la reflexión, enseñan a analizar los resultados y a expresarlos correctamente y favorecen una mejor percepción de la relación entre ciencia y tecnología.

Los conceptos de Comprensión Lectora y Fluidez Lectora

Entendemos por comprensión lectora la capacidad de comprender cada palabra del texto de una forma exclusiva y global, de tal modo que el lector sea capaz de interpretar porque comprende el texto y dar un sentido a éste cierto y constatable.

Según la definición de Quintanal Díaz y Téllez Muñoz (2000, p. 37) “Leer trasciende la propia automatización de un ejercicio interpretativo, al objeto de convertirse en una actuación personal, diferenciada, integrada en el propio sujeto, más próxima a la identidad comunicativa de su lenguaje que a cualquier automatismo”.

La comprensión lectora es el último paso de la lectura. Es la lectura que llega al interior y se almacena en nuestra memoria porque se comprende y adquiere un significado autónomo y propio.

La lectura en sí es una toma de decisiones estratégicas, es un ejercicio de reflexión constante. Defender la lectura como algo estratégico es, a juicio de Quintanal Díaz y Téllez Muñoz (2000), algo que desde el principio dota de sentido a la lectura:

Así, por ejemplo, y desde el campo de la resolución de problemas, se planteaba que ésta implicaba un primer proceso de conocimiento del mensaje, interpretación de la situación cuestionada, y debido conocimiento de la pregunta que se explicita. A partir de ahí, su ejecución requeriría una obtención automatizada de dicha cuestión, en virtud de las necesarias combinaciones matemáticas que permitieran acceder a su respuesta. Así, conocer el problema (comprenderlo cuando se lee) implicaba que en el cerebro del lector se activaba el procedimiento de resolución adecuado. Si no era así, debía profundizarse en su contenido hasta la comprensión adecuada (comprensión "igual a" interpretación del proceso de resolución).

De esta forma, aprender a resolver problemas implicaba asimilar procesos interpretativos y en virtud de un entrenamiento programado, adiestrarse para ello. Y podemos plantear fórmulas similares que existían para resolver todas las posibles necesidades que a un lector se le planteen en su vida, de estudiante primero, y de adulto después (p. 37).

Leer es comprender y comprender es interpretar. Quintanal Díaz (1999) detalla qué queremos decir cuando en la comprensión lectora hablamos de interpretación. Qué es interpretar un texto y qué pasos son necesarios para llevar a cabo este proceso de interpretación del texto:

La capacitación del niño solo tiene un objetivo: disponer los mecanismos necesarios para una interpretación fiel del texto. Su dominio responderá a un plan de adiestramiento concreto. No surge espontáneo, resulta de la acción educadora que la escuela, en su periodo de formación obligatoria imprima sobre él.

No obstante, ésta no resulta uniforme ni tan siquiera focalizada en una sola dirección. Podemos plantearnos un esbozo de categorización de la formación lectora dado que son distintos los componentes que la conforman (p 230).

Estos componentes se convertirán en los tres niveles que Quintanal Díaz señala como auténtica capacitación lingüística en el lector; a saber: la decodificación fluida, la comprensión interpretativa y la integración estructurada.

En primer lugar el alumno ha de estar capacitado para discurrir fluidamente por el texto. Fluidez es un término introducido en la conceptualización didáctica de la lectura para sustituir al de «velocidad», que supone un tratamiento del texto solamente decodificador: emplear el menor tiempo posible en recorrer con la vista una línea gráfica. La fluidez implica la implicación del ojo con una buena destreza en cuanto a la movilidad, pero también a la corrección identificadora. La comprensión durante mucho tiempo estuvo señalada como el objetivo final de la actividad lectora. Quintanal Díaz (1999, p. 30) la define “como correlación ideográfica entre texto gráfico y mente del lector, de tal modo que éste genera una «película» personal del mensaje en función de la interpretación que el código dé al mensaje cifrado”. La comprensión de un texto está condicionada por las circunstancias y la experiencia previa del lector y su efectividad depende de los conocimientos lingüísticos del alumno (del vocabulario y la sintaxis principalmente). Luego repercutirá al plano metalingüístico para asimilar la información textual y darle una interpretación a la misma.

Hasta que la información textual no llega al plano del conocimiento, la lectura no alcanza su totalidad. La información novedosa que aporte el texto, en algunos casos, se limita al plano comprensivo, pero no le podemos dar el rango de eficacia hasta su integración en la estructura de conocimiento, de modo que no sólo se sabe ahora algo que antes se ignoraba, sino que además se relaciona con la información anterior.

Definitivamente, según Quintanal Díaz (2015, p. 62). “comprender es integrar el contenido de un texto en la mente del lector de un modo personalizado”.

4. Metodología

Esta investigación describe cuáles son los niveles de los participantes en las variables comprensión lectora, fluidez lectora, razonamiento científico y razonamiento matemático, así como las relaciones entre estas variables. El

propósito es comprender las posibles influencias de unas sobre otras. La investigación busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Dar a conocer los niveles de fluidez lectora, así como de comprensión lectora de los estudiantes de Magisterio del Grado de Infantil.
- Determinar el nivel de razonamiento científico y matemático de los estudiantes de Magisterio del Grado de Infantil.
- Hallar las relaciones entre las variables analizadas en el estudio.

La naturaleza de nuestra investigación es cuantitativa, optamos por un análisis de datos de tipo descriptivo y correlacional. Las variables a analizar son: comprensión lectora, fluidez lectora, razonamiento científico y razonamiento matemático. La muestra es no probabilística y de tipo incidental. Forman parte del estudio los alumnos de los distintos cursos del Grado de Magisterio de Educación Infantil de CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. El número de alumnos de la muestra es 219, repartidos en el primer curso (N=34), segundo curso (N=49), tercer curso (N=100) y cuarto curso (N=36). La distribución entre géneros, es de 193 mujeres y 23 hombres, lo que supone un reparto porcentual del 89,35% de mujeres frente al 10,65% de hombres.

Los instrumentos utilizados para obtener la información referente a las distintas variables son los siguientes:

1. Texto de lectura y cuestionario para la fluidez lectora y comprensión lectora, liberado de las pruebas Pisa, con la inclusión de una pregunta añadida por los investigadores (anexo 1). El máximo de puntos posible de la prueba de comprensión lectora era de 6 puntos. Para la prueba de fluidez lectora se contabilizaron las palabras leídas por minuto.
2. Texto de lectura y cuestionario para la prueba de razonamiento en ciencias, liberada de las pruebas Pisa (anexo 2). La puntuación máxima es de 3 puntos.
3. Texto de lectura y cuestionario para la prueba de razonamiento en matemáticas, liberada de las pruebas Pisa: La puntuación máxima de esta prueba es de 3 puntos (anexo 3).

El principal trabajo de campo se ha llevado a cabo durante el curso académico 2017/2018, en el que se pasaron los diferentes instrumentos a toda la muestra. Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 22.

5. Resultados

En una primera estrategia descriptiva se presentan las medias y desviaciones estándar de las variables comprensión lectora y fluidez lectora (Tabla 1).

Tabla 1. Descriptivos básicos en comprensión lectora y fluidez.

Curso	Sexo	Comprensión Lectora		Fluidez Lectora	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
1º	Hombre	3,00	1,73	137	7,21
	Mujer	2,61	1,41	200,48	48,59
2º	Hombre	3,50	1,15	190,94	76,8
	Mujer	3,06	1,48	207,45	55,39
3º	Hombre	2,00	0,00	277	0,00
	Mujer	3,42	1,38	219,22	47,72
4º	Hombre	2,0	1,41	294,5	57,28
	Mujer	3,1	1,01	191,13	57,81

Si nos fijamos en la variable comprensión lectora se observa, en el caso de los hombres, una bajada importante de primero a cuarto curso. Mientras que en las mujeres se produce un incremento. En cuanto a la variable fluidez lectora, en el caso de los hombres se observa un fuerte aumento (lo cual contrasta con la bajada en la comprensión lectora). En el caso de las mujeres, la variable fluidez lectora permanece estable. Cabe destacar, como debilidad de la investigación, que el número de mujeres de la muestra es muy superior al número de hombres (193 mujeres y 23 hombres, lo que supone un reparto porcentual del 89,35% de mujeres frente al 10,65% de hombres). No obstante, es un perfil que desde siempre se ha dado en este tipo de estudios universitarios.

Tabla 2. Comparación por género en comprensión lectora.

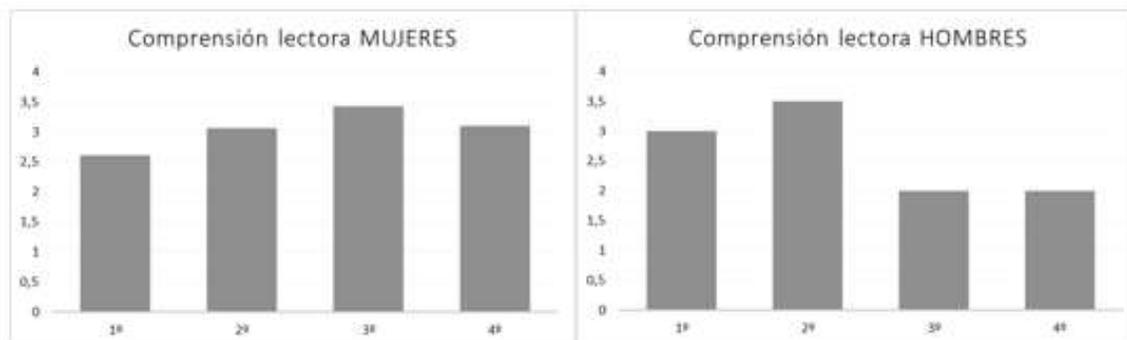
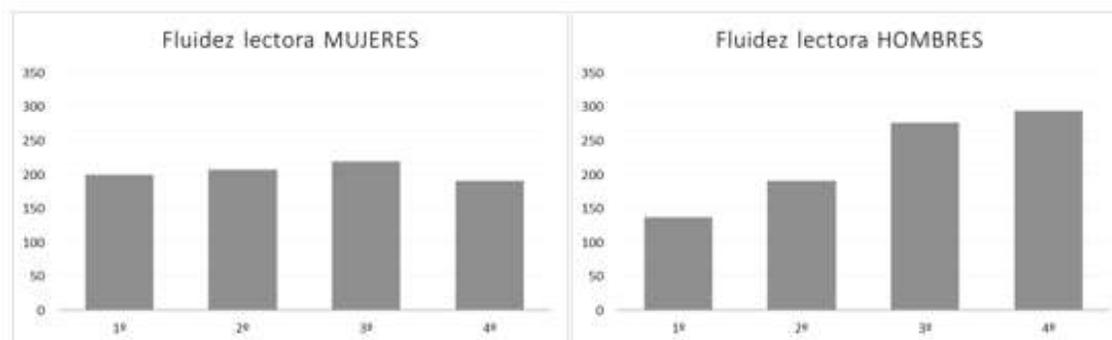


Tabla 3. Comparación por género en fluidez lectora.



Analizamos a continuación los datos obtenidos para las medias y la desviación típica estándar de las variables razonamiento científico y razonamiento matemático.

Tabla 4. Descriptivos básicos en razonamientos científico y matemático.

Curso	Sexo	Razonamiento Científico		Razonamiento Matemático	
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
1º	Hombre	2,0	1,0	0,67	0,29
	Mujer	2,2	0,8	1,44	0,76
2º	Hombre	2,1	0,9	1,59	0,00
	Mujer	2,3	0,8	1,09	0,88
3º	Hombre	2,5	0,0	2,00	1,58
	Mujer	2,5	0,7	1,66	0,58
4º	Hombre	2,3	1,1	1,38	0,59
	Mujer	2,3	0,8	1,37	0,67

En el caso de razonamiento científico no existen diferencias significativas por géneros en el conjunto de los cursos y tampoco entre 1º y 4º curso. Sin embargo, en razonamiento matemático sí aparecen supuestas ganancias desde que los alumnos entran en la universidad al último curso, en el caso de los hombres y no en las mujeres.

Tabla 5. Comparación por género en razonamiento matemático.



Tabla 6. Matriz de correlaciones de las variables estudiadas.

N= 216 sujetos		Comprensión Lectora	Fluidez Lectora	Razonamiento Científico	Razonamiento Matemático
Comprensión Lectora	Correlación Pearson	1	-,047	,228**	,073
	Sigma bilateral		,494	,001	,286
Fluidez Lectora	Correlación Pearson	-,047	1	,171*	,148*
	Sigma bilateral	,494		,012	,029
Razonamiento Científico	Correlación Pearson	,228**	,171*	1	,076
	Sigma bilateral	,001	,012		,267
Razonamiento Matemático	Correlación Pearson	,073	,148*	,076	1
	Sigma bilateral	,286	,029	,267	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).
 **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Estudiando las correlaciones entre las variables, se aprecia que no existe correlación entre comprensión lectora y fluidez lectora (-0,047). Sin embargo, y aunque baja (0,148*), sí se halla entre la fluidez lectora y el razonamiento matemático. También se encuentra una relación baja (0,171*) entre el razonamiento científico y la fluidez lectora. La relación más fuerte, aun siendo baja también, se encuentra entre el razonamiento científico y la comprensión lectora (0,228**). Respecto a la edad no se encuentra ninguna influencia con ninguna de las variables.

6. Discusión y conclusiones

En todas las variables analizadas no existen diferencias significativas del primer al cuarto curso. Es decir, desde un enfoque transversal, los futuros maestros de infantil no mejoran del primer al cuarto curso. Las relaciones encontradas entre las variables están dentro de lo esperado.

No hay una relación visible entre fluidez lectora y comprensión lectora pues, con toda probabilidad, ya se han llegado a niveles razonablemente eficientes en la mecánica lectora, cuya mejora no se proyecta en la comprensión de textos. Es apreciable, por otro lado que los niveles alcanzados en estas variables son

manifiestamente mejorables, dado que las pruebas utilizadas en esta investigación son para alumnos de 15 años (3º ESO).

Las mayores relaciones se encuentran entre el razonamiento científico y la comprensión lectora. También se aprecia cierto vínculo entre el razonamiento científico matemático y la fluidez lectora. Salas et al. (2017) encontraron una importante relación entre la competencia lectora y la alfabetización matemática tras el análisis a través de un modelo de ecuaciones estructurales de la aplicación de pruebas PISA a una muestra de 3.744 estudiantes de secundaria de entre 15 y 16 años. A través de los resultados que hemos obtenido se vislumbra que la conclusión de la investigación anterior, para estudiantes de 3º ESO, es extrapolable a alumnos de Magisterio de Educación Infantil.

El *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2015_2016*, publicado por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejo Escolar del Estado (2017), se refiere a las evaluaciones de diagnóstico en el ámbito de gestión del MECD de la siguiente forma:

Los niveles de rendimiento en una competencia dada son la base para describir lo que saben y lo que saben hacer aquellos alumnos cuyas puntuaciones se sitúan en cada uno de ellos. Además, constituyen un modo de expresar el grado de adquisición de las competencias por parte de los alumnos y uno de los mejores predictores de su futuro académico (p.529).

Resulta evidente que esta evaluación, realizada en futuros maestros de primaria, pudiera tener una continuidad en otros docentes en formación, como profesores de secundaria. También puede prolongarse a profesores en activo de todas las etapas educativas: infantil, primaria, secundaria y universidad.

Referencias bibliográficas

- Carrascosa, J.; Gil-Pérez, D.; Vilches, A. e Valdés, P. (2006). Papel de la actividad experimental en la educación científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23 (2), 157-181.
- Hand, B.M., Prain, V. & Yore, L.D. (2001). *Sequential writing tasks' influence on science learning*. In P. Tynjala, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lawson, A. E. (2009). The nature and development of scientific reasoning. A synthetic view. *International Journal of Science and Mathematics Education* 2 (3), 307-338.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2015_2016*. Madrid: Secretaría General Técnica MECD.
- Ogan-Bekiroglu, F. & Eskin, H. (2012). Examination of the relationship between engagement in scientific argumentation and conceptual knowledge. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(6), 1415-1443.
- PISA (2013). 5 Claves para entender la competencia matemática en #PISA (2013). Recuperado de <http://blog.educalab.es/inee/2013/12/02/5-claves-para-entender-la-competencia-matematica-en-pisa/> [Consulta: 24/02/2016].
- Quintanal Díaz, J. (2015). La lectura, proceso de enseñanza y aprendizaje. En M^a. P. Lebrero y M. D. Fernández, *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Méndez, D., Sánchez, J. C. & Méndez, M. (2017). Capacidad de razonamiento lógico de los estudiantes del grado de maestro en Educación Infantil y Primaria. *Enseñanza de las Ciencias, nº extraordinario*, 2149-2154. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/184285?ln=ca>
- Quintanal Díaz, J. (1999). *La lectura eficaz. Un proyecto lector*. Madrid: Bruño.
- Quintanal Díaz, J. (1996). Planteamiento didáctico del proceso lector. En *Didáctica*, 8, 227-234.
- Quintanal Díaz, J. y Téllez Muñoz, J. A. (2000). Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza. *Enseñanza, 17-18*, 27-43.

Salas, A.; Navarro, R. y Montero, R. (2017) Un modelo de ecuaciones estructurales para el estudio de factores que afectan a la competencia lectora y la alfabetización matemática: una aproximación bayesiana con datos de Pisa 2019. *Estadística española* vol59, 194/2017.

Sánchez Huete, J. C. y Fernández Bravo, J. A. (2003). *La enseñanza de la Matemática. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas*. Madrid: CCS.

Schleicher, A. (2014). *Schleicher reclama a España más autonomía para los profesores*. Recuperado de <https://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2014/02/03/schleicher-reclama-espana-autonomia-profesores/960136.html> [Consulta: 21/10/2018].

Schleicher, A. (2018). *Los profesores en España parece que trabajan en una cadena de producción*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335_328097.html [Consulta: 21/10/2018].

Veerman, A., Andriessen, J. & Kanselaar, G. (2002). Collaborative argumentation in academic education. *Instructional Science*, 30, 155–186.

Test de velocidad lectora. Recuperado de https://www2.uned.es/ca-bergara/ppropias/Ps_general_I/test_velocidad_lectora.htm [Consulta: 14/10/2018].

ANEXOS

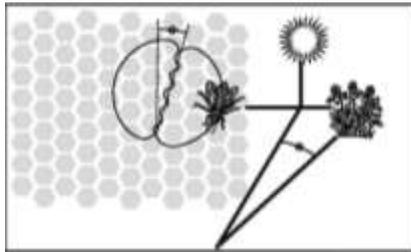
Anexo 1

La información de esta página y de la siguiente está tomada de un folleto sobre las abejas.

Lee la información para contestar a las preguntas que se formulan después. No podrás volver a releer el texto para contestar.

RECOLECCIÓN DEL NÉCTAR

Las abejas fabrican miel para sobrevivir. Es su única fuente de alimentación. Si hay 60.000 abejas en una colmena, alrededor de una tercera parte está dedicada a la recolección del néctar que las abejas elaboradoras convertirán después en miel. Una pequeña parte de las abejas trabajan como exploradoras o buscadoras. Encuentran una fuente de néctar y luego vuelven a la colmena para comunicárselo a las otras abejas. Las exploradoras comunican dónde está la fuente de néctar ejecutando una danza que transmite información sobre la dirección y la distancia que las abejas tendrán que recorrer. Durante esta danza la abeja sacude el abdomen de un lado a otro mientras describe círculos en forma de 8. La danza sigue el dibujo mostrado en el siguiente gráfico.



El gráfico muestra a una abeja bailando dentro de la colmena en la cara vertical del panal. Si la parte central del 8 apunta directamente hacia arriba, significa que las abejas encontrarán el alimento si vuelan directamente hacia el sol. Si la parte central del 8 apunta a la derecha, el alimento se encuentra a la derecha del sol.

La cantidad de tiempo durante el cual la abeja sacude el abdomen indica la distancia del alimento desde la colmena. Si el alimento está bastante cerca la abeja sacude el abdomen durante poco tiempo. Si está muy lejos, sacude el abdomen durante mucho tiempo.

PRODUCCIÓN DE LA MIEL

Cuando las abejas llegan a la colmena con el néctar, lo pasan a las abejas elaboradoras, quienes manipulan el néctar con sus mandíbulas, exponiéndolo al aire caliente y seco de la colmena. Recién recolectado, el néctar contiene azúcares y minerales mezclados con alrededor de un 80% de agua. Pasados de diez a veinte minutos, cuando gran parte del agua sobrante se ha evaporado, las abejas elaboradoras introducen el néctar dentro de una celda en el panal, donde la evaporación continúa. Tres días más tarde, la miel que está en las celdas contiene alrededor de un 20% de agua. En este momento, las abejas cubren las celdas con tapas que fabrican con cera.

En cada período determinado, las abejas de una colmena suelen recolectar néctar del mismo tipo de flor y de la misma zona. Algunas de las principales fuentes de néctar son los frutales, el trébol y los árboles en flor.

GLOSARIO

abeja elaboradora: una abeja que trabaja dentro de la colmena.

Mandíbula: parte de la boca.

Pregunta 1

¿Cuál es el propósito de la danza de la abeja?

- A Celebrar que la producción de la miel ha sido un éxito.
- B Indicar el tipo de planta que han encontrado las exploradoras.
- C Celebrar el nacimiento de una nueva reina.
- D Indicar dónde han encontrado las exploradoras el alimento.

Pregunta 2

Indica tres de las principales fuentes de néctar.

1º _____

2º _____

3º _____

Pregunta 3

¿Cuál es la principal diferencia entre el néctar y la miel?

- A La proporción de agua en la sustancia.
- B La relación entre el azúcar y los minerales de la sustancia.
- C El tipo de planta de la que se recolecta la sustancia.
- D El tipo de abeja que procesa la sustancia.

Pregunta 4

En la danza, ¿qué hace la abeja para mostrar la distancia existente entre el alimento y la colmena?

LAS ABEJAS: RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Pregunta 1

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación: D. Indicar dónde han encontrado las exploradoras el alimento.

Sin puntuación: Otras respuestas. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo. **Tipo de textos:** Folleto informativo. **Situación:** Lectura para fines personales. **Proceso de comprensión:** Comprensión global. **Tipo de respuesta:** Elección múltiple.

Pregunta 2

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Base los códigos en las siguientes respuestas:

a.- árboles frutales / b.- trébol / c.- árboles en flor / d.- árboles / e. flores.

Máxima puntuación: En cualquier orden entre los siguientes: a-b-c / a-b-e / b-d-e.

Sin puntuación: Otras respuestas. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo. **Tipo de textos:** Folleto informativo. **Situación:** Lectura para fines personales. **Proceso de comprensión:** Obtención y recuperación de la información. **Tipo de respuesta:** Abierta construida.

Pregunta 3

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación: A) La proporción de agua en la sustancia.

Sin puntuación: Otras respuestas. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo. **Tipo de textos:** Folleto informativo. **Situación:** Lectura para fines personales. **Proceso de comprensión:** Interpretación e integración. **Tipo de respuesta:** Elección múltiple.

Pregunta 4

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Indica que la información es proporcionada TANTO por las sacudidas del abdomen COMO por el período de tiempo durante el que el abdomen es sacudido.

- Durante cuánto tiempo sacuden el abdomen las abejas.
- Sacuden el abdomen durante un determinado período de tiempo.

Menciona solamente las sacudidas del abdomen (la respuesta puede ser parcialmente inexacta).

- Sacude el abdomen.
- Muestra lo lejos que está según la rapidez con que sacude el abdomen.

O bien:

- Menciona solamente las sacudidas del abdomen. (La respuesta puede ser parcialmente inexacta).
- Durante cuánto tiempo danza.

Sin puntuación:

Respuesta irrelevante, inexacta, incompleta o vaga (“Lo rápido que la abeja corre haciendo un 8”. “Lo grande que es el 8”. “Cómo se mueve la abeja”. “La danza”. “El abdomen”. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo. **Tipo de textos:** Folleto informativo. **Situación:** Lectura para fines personales. **Proceso de comprensión:** obtención y recuperación de la información. **Tipo de respuesta:** Abierta construida.

Anexo 2

CLONACIÓN

Lee el siguiente artículo de periódico y contesta a las siguientes preguntas:

¿Una máquina copidora de seres vivos?

- Sin lugar a dudas, si hubiera habido elecciones para escoger el animal del año 1997, ¡Dolly hubiera sido la ganadora! Dolly es la oveja escocesa que puedes ver en la fotografía. Pero
- 5 Dolly no es una oveja cualquiera. Es un clon de otra oveja. Un clon significa una copia. Clonar significa obtener copias “de un original”. Los científicos han conseguido crear una oveja (Dolly) que es idéntica a otra oveja
- 10 que hizo las funciones de “original”. El científico escocés Ian Wilmut fue el que diseñó “la máquina copidora” de ovejas. Tomó un trozo muy pequeño de la ubre de una oveja adulta (oveja 1).
- 15 A este pequeño trozo le sacó el núcleo, después introdujo el núcleo en un óvulo de otra oveja (oveja 2). Pero, anteriormente, había eliminado de ese óvulo todo el material que hubiera podido determinar las características de la oveja 2 en otra oveja producida a partir de dicho óvulo. Ian Wilmut implantó el óvulo manipulado de la oveja 2 en otra oveja hembra (oveja 3). La oveja 3 quedó preñada y tuvo un cordero: Dolly.
- 20
- 25 Algunos científicos piensan que, en pocos años, será también posible clonar seres humanos. Pero muchos gobiernos ya han decidido prohibir legalmente la clonación.

Fuente: Tijdschrift van Eenhoorn Educatief (Brussels Onderwijs Punt), marzo 1987.



Pregunta 1.- ¿A qué oveja es idéntica Dolly?

- A Oveja 1.
- B Oveja 2.
- C Oveja 3.
- D A su padre.

Pregunta 2.- En la línea 14, se describe la parte de la ubre que se usó como “un trozo muy pequeño”. Por el texto del artículo, ¿puedes deducir a qué se refiere con “un trozo muy pequeño”? Este “trozo muy pequeño” es...

- A una célula.
- B un gen.
- C el núcleo de una célula.
- D un cromosoma.

Pregunta 3: CLONACIÓN

En la última frase del artículo se dice que muchos gobiernos ya han decidido prohibir por ley la clonación de seres humanos. Más abajo, se mencionan dos posibles razones para que hayan tomado esta decisión.

¿Son científicas estas razones? Rodea con un círculo Sí o No para cada caso.

Razón:	¿Es una razón científica?
Los seres humanos clonados podrían ser más sensibles a algunas enfermedades que los seres humanos normales.	Sí / No
Las personas no deberían asumir el papel de un Creador.	Sí / No

CLONACIÓN: RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Pregunta 1

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación: Oveja 1.

Sin puntuación: Otras respuestas. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Conocimiento Científico: Conocimiento de las Ciencias: Sistemas vivos. Biología.

Competencia Científica: Explicar fenómenos científicos.

Pregunta 2

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Puntuación máxima: A. Una célula.

Sin puntuación: Otras respuestas. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Conocimiento Científico: Conocimiento de las Ciencias: Sistemas vivos. Biología.

Competencia Científica: Explicar fenómenos científicos.

Pregunta 3

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Puntuación máxima: Sí / No

Anexo 3



PINGÜINOS

El fotógrafo de animales Jean Baptiste realizó una expedición de un año de duración y sacó numerosas fotos de pingüinos y sus polluelos.

Se interesó especialmente por el aumento de tamaño de distintas colonias de pingüinos.

Pregunta 1.- Normalmente, una pareja de pingüinos pone dos huevos al año y, por lo general, el polluelo del mayor de los dos huevos es el único que sobrevive.

En el caso de los pingüinos de penacho amarillo, el primer huevo pesa cerca de unos 78 g y, el segundo huevo, pesa alrededor de unos 110 g.

Aproximadamente, ¿en qué porcentaje es más pesado el segundo huevo que el primer huevo?

- A 29%
- B 32%
- C 41%
- D 71%

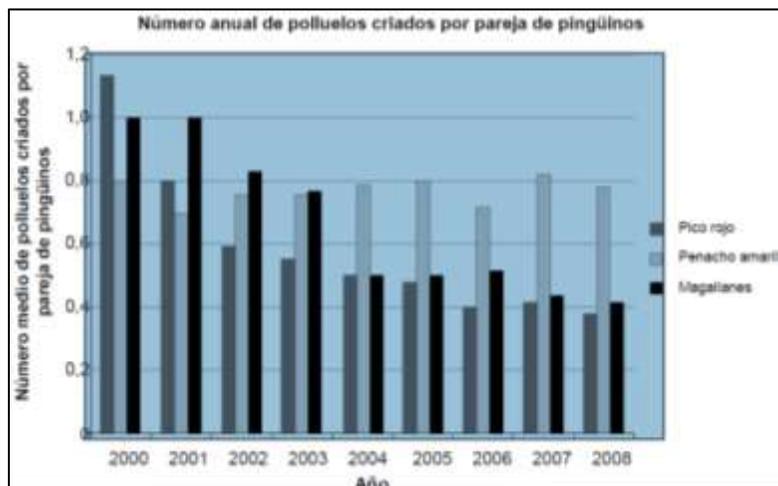


Pregunta 2.- Jean Baptiste se pregunta cómo evolucionará en los próximos años el tamaño de una colonia de pingüinos. Para determinarlo elabora las siguientes hipótesis:

- A comienzos de año, la colonia consta de 10.000 pingüinos (5.000 parejas).
- Cada pareja de pingüinos cría un polluelo todos los años por primavera.
- A finales de año, el 20% de los pingüinos (adultos y polluelos) morirá.

Al final del primer año, ¿cuántos pingüinos (adultos y polluelos) hay en la colonia? _____

Pregunta 3.- De vuelta a casa tras el viaje, Jean Baptiste consulta en Internet cuántos polluelos crían una pareja de pingüinos como media. Encuentra el siguiente gráfico de barras correspondiente a tres especies de pingüinos: de pico rojo, de penacho amarillo y de Magallanes.



Según el gráfico, indica si es «Verdadero» o «Falso», según corresponda a cada enunciado.

V F

En 2000, el número medio de polluelos criados por pareja de pingüinos era superior a 0,6.

En 2006, como media, menos del 80% de las parejas de pingüinos criaron un polluelo.

Alrededor de 2015, estas tres especies de pingüinos se habrán extinguido.

El número medio de polluelos de pingüino de Magallanes criados por pareja disminuyó entre 2001 y 2004.

PINGÜINOS: RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Pregunta 1

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación: C. 41%.

Sin puntuación: Otras respuestas. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Descripción: Calcular un porcentaje en un contexto real.

Área de contenido matemático: Cantidad.

Contexto: Científico.

Proceso: Emplear.

Pregunta 2

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación: 12.000 pingüinos.

Sin puntuación: Otras respuestas. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Descripción: Comprender una situación real para calcular un número concreto basado en una variación que incluye aumentos/disminuciones porcentuales.

Área de contenido matemático: Cantidad.

Contexto: Científico.

Proceso: Formular.

Pregunta 3

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación: Las cuatro respuestas correctas son Verdadero / Verdadero / Falso / Verdadero.

Sin puntuación: Otras respuestas. / Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Descripción: Analizar distintas afirmaciones referidas a un determinado gráfico de barras.

Área de contenido matemático: Probabilidad y estadística.

Contexto: Científico.

Proceso: Interpretar.

5.

FILOSOFÍA PRAGMÁTICA DE JOHN DEWEY, ELEMENTO FUNDANTE DE LA PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN

Doris Elena Salazar Hernández⁶

dorissalazar@elpoli.edu.co, cel. 3136442132

Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación.

Magister en Educación: Orientación y Consejería

RESUMEN

Este artículo sirvió acercamiento a la relación entre educación y psicología desde la filosofía pragmática de John Dewey en tanto elemento fundante de la pedagogía de la cooperación desde la que se reconoce que Dewey como uno de los principales promotores del uso de los grupos de aprendizaje cooperativo en su proyecto de método educativo. La cooperación sale de la esfera de la psicología y se interna en el aula como una aplicación de este concepto en la educación. Para Dewey, no existe una teoría del aprendizaje propiamente dicha, ya que para él la educación es un proceso inconsciente y continuo donde se forman las capacidades del individuo, estimulándolas, para que pueda hacer frente a las exigencias de las situaciones sociales que se le presenten. Esta concepción hace parte de su teoría sobre los hábitos que son considerados como la interacción entre la naturaleza humana y el medio social en que se desenvuelve el niño, son

⁶ Docente de planta de la Facultad de Educación Física Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, Colombia.

la organización entre los medios, los instrumentos y la acción que les da vida. Los hábitos construyen, “no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (Bruner, 2000, p.12). Se espera que este escrito sirva como elemento reflexivo para la formación del maestro que requiere el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: filosofía pragmática, educación y psicología, hábito, cooperación,

INTRODUCCIÓN

El interés de este escrito es el de comprender la educación desde las bases filosóficas de la corriente del pragmatismo, a partir de la lectura del filósofo y pedagogo John Dewey (1859-1952) quién desarrolló su teoría en el campo de la psicología social, se plantea la cuestión ¿Cómo entiende Dewey la educación? Esta pregunta lleva a pensar la relación que puede haber entre educación y pedagogía desde una base psicológica, al decir de Bruner (2000) “La cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes”. (p.12) Desde estas bases de una psicología cultural “el marco de prueba de la praxis educativa es sorprendentemente diferente” en contextos determinados por la educación y la cultura. Una pregunta que ilumina este escrito es la de Bruner (2000) cuando se cuestiona acerca de “¿Cómo las personas llegan a conocer lo que otros tienen en mente y cómo se ajustan ello?”. (p.180)

Se pretende elaborar un acercamiento a la relación entre educación y psicología desde la filosofía pragmática, funcionalista y/o instrumentalista de Dewey (1975), abordando algunos temas pertinentes a la relación entre psicología y educación como el proceso enseñanza-aprendizaje, la relación maestro-alumno, desde la base de su psicología social, a partir del concepto de hábito. Este tema hace referencia a las bases conceptuales fundantes filosóficas, psicológicas y pedagógicas del pragmatismo en Dewey, con relación a la manera de concebir la

educación sobre las bases psicológicas, el debate fundacional entre el conductismo y el pragmatismo en torno al aprendizaje y la adquisición del conocimiento con base en el credo pedagógico de Dewey (1977) a partir de su concepción de educación aún en vigencia de donde se desprende una crítica a las tesis racionalistas y conductistas. Desde este tema se plantea la pregunta por la educación dentro del marco teórico de mi tesis doctoral (Salazar, 2019), en lo referente al concepto de la cooperación del cual Dewey hace alusión en diferentes partes de su obra en la que promovió el uso de los grupos de aprendizaje cooperativo en su proyecto educativo (Dewey, 1924). El tema de la cooperación también ha sido abordado por el sociólogo estadounidense Sennett (2009) quién se sitúa dentro de la corriente pragmática iniciada por Charles Peirce, William James y Dewey. Según él, “El pragmatismo ha sostenido que, para trabajar bien, la gente necesita libertad respecto de las relaciones entre medios y fines” (Sennett, p. 353). Por esta razón el tema del pragmatismo específicamente en Dewey es de gran interés, pues representa una corriente que define la cooperación, donde se recoge una de las bases filosóficas en la cual se da preeminencia al Homo faber, bajo la antigua idea, “según la cual el hombre es producto de sí mismo” (Sennett, 2012) y que a propósito dice:

La cooperación lubrica la maquinaria necesaria para hacer las cosas y la coparticipación puede compensar aquello de lo que tal vez carezcamos individualmente. Aunque inserta en nuestros genes, la cooperación no se mantiene viva en la conducta rutinaria; es menester desarrollarla y profundizarla. Esto resulta particularmente cierto cuando se trata de cooperar con personas distintas de nosotros; con ellas, la cooperación se convierte en un duro esfuerzo. (p. 11)

METODOLOGÍA

Desde un paradigma cualitativo, de tipo descriptivo, en la recolección de información se utilizan técnicas de revisión documental de las bases de datos del Seminario de Psicología de la Educación, Temporetty (2016), la cual se procesa mediante análisis de discurso y clasificación de la información. Se hace fijación de datos y análisis de contenido, lo cual posibilita develar asuntos, conceptos e

indicadores en los textos, establecer hechos retrospectivamente y comparar con otros documentos.

RESULTADOS

John Dewey: De la filosofía a la psicología

Es importante considerar este punto de la relación entre filosofía y educación, que conduce a buscar inicialmente en la biografía de John Dewey este cambio de esfera del conocimiento en su vida. Dewey se podría calificar de filósofo y de político por el objetivo de aplicar su filosofía a la democracia. Sin embargo de alguna manera el interés por la pedagogía y la educación también influyeron enormemente en su obra. Dewey se gradúa en filosofía de la Universidad de Vermont, estado de E.U. con énfasis en las artes liberales y las ciencias, cuando apenas contaba con 20 años. Este diploma le permite trabajar en la ciudad de Oil City (Pensilvania) durante dos años como profesor de secundaria y un año en una pequeña ciudad en Vermont, como docente en la escuela primaria (Wikipedia, s.f.); siendo la filosofía y la educación parte inicial de su elección como docente. Su interés por la psicología se demuestra en la obtención de su PhD de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad Johns Hopkins (Baltimore, Maryland) con su tesis, no publicada y lamentablemente perdida (Deledalle, 2003) ""The Psychology of Kant", lo que demuestra su inclinación hacia el idealismo neo-hegeliano procedente del filósofo y educador George S. Morris, docente de esta universidad (Wikipedia, s.f.). Este último, le ayuda a Dewey para ser contratado en la Universidad de Michigan, en la cual trabaja como instructor entre 1884-1888 y 1889-1894: Durante estos años publica "The New Psychology" en Andover Review (1884) y Psychology (1887), Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding (1888); "The Ego as Cause" Philosophical Review. Las dos primeras publicaciones pueden considerarse del campo de la psicología y las dos siguientes, a pesar de partir de la filosofía, se refieren a dos conceptos importantes en psicología: el entendimiento humano y el Ego. Dewey deja la

Universidad de Michigan para ir a la Universidad de Chicago, siendo profesor allí publica en la *Psychological Review* en 1896: "The Reflex Arc Concept in Psychology. De esta manera Dewey tenía en sus manos tres campos del conocimiento que en esta época estaban aún poco delimitados, la filosofía, la educación y la psicología.

El psicólogo social Temporetti (2009) afirma que Dewey, al igual que otros psicólogos interesados en la educación como W. James, J. Piaget, H. Wallon, proponían un tipo diferente de relación entre los campos de la psicología y de la pedagogía:

...van juntas, se interrelacionan, se complementan o entran en coalición pero no se confunden ni se reducen la una a la otra. En concordancia van a defender, cada una a su manera y poniendo diverso énfasis, la realidad de psíquico, su naturaleza biológica y al mismo tiempo social y cultural. (p. 8)

Lo destacable en Dewey es de que a pesar de haber definido sus campos del conocimiento entre la filosofía y la psicología, haya sido influido tan fervientemente por la vocación de educador, tal vez influenciado por las ideas liberales de su esposa (Westbrook, 1993, p.2), pues comienza entonces a publicar una serie de escritos dedicados a la educación de los cuales "My Pedagogic Creed" (1897), *The School and Society* (1899) y *The Child and the Curriculum* (1902), se pueden considerar los inicios de su teoría sobre Educación, siendo en ese momento profesor en la Universidad de Chicago en la cual comienza a trabajar en 1894,

Cuando el presidente de la recién fundada universidad de Chicago, William Rainey Harper, le invitó a esa nueva institución Dewey insistió para que su nombramiento incluyera la dirección de un nuevo departamento de pedagogía, consiguiendo que se creara una "escuela experimental" para poder poner sus ideas a prueba. (Westbrook, 1993, p. 2)

Esta escuela experimental es el University of Chicago Laboratory Schools creada en 1896, en la cual Dewey actualiza las creencias pedagógicas que proporcionaron el material para su primera obra importante en la educación, *The School and Society* (1899). También es allí donde es influenciado por el libro de W. James, "Principles of Psychology" (1890) y se adhiere al empirismo racional y a

la nueva y emergente filosofía pragmática. Durante los 10 años que pasó en Chicago (1894-1904), Dewey elaboró los principios fundamentales de su filosofía de la educación y empezó a emprender el tipo de escuela acorde a éstos.

Psicología y educación, desde la base filosófica

Es en 1918 que invitado por la Universidad Leland Stanford Junior, para dar una serie de conferencias, uno de cuyos temas era “conducta y destino humanos”, del cual el libro: “Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social” (Dewey, 1975), corresponde a las conferencias presentadas por Dewey para este evento. En este libro, plantea su posición filosófica. Según el autor, la concepción que se tiene del “escepticismo filosófico” de David Hume, es una posición unilateral, pues el propósito de su obra es “constructivo”. La idea de Hume era la de que “el conocimiento de la naturaleza humana nos proporciona un mapa o carta de todos los asuntos sociales y humanos” y con ella es posible obtener la clave de las ciencias del mundo (Ídem, p. 8). Por tanto es importante rescatar de Hume, el que insistiera en “la uniformidad del funcionamiento de una estructura humana común entre la diversidad de condiciones e instituciones sociales” (Ídem, p. 9). El objetivo para este libro es el de demostrar, “la influencia que ejercen los hábitos y las tendencias culturales sobre la diversificación de las formas adaptadas por la naturaleza humana”, es decir, el de mantener el equilibrio entre “la naturaleza humana intrínseca... y las costumbres e instituciones sociales”, desde lo cual la moral “es una función de la acción recíproca de estas dos fuerzas” (Ídem, p. 10). Sostiene que “la comprensión del hábito y de los diferentes tipos de hábitos son la clave” de la psicología social y considera que “la actuación del impulso y de la inteligencia” se dan a nivel de la “actividad mental individualizada” y por tanto son secundarios respecto al hábito”, definiendo la mente “... sólo como un sistema de creencias, deseos y propósitos que se originan en la acción recíproca entre las aptitudes biológicas y el medio social”. (Ídem p. 11) El ideal viene “precedido por una realidad... que proyecta en forma

más segura, amplia y completa un bien que se ha experimentado previamente de una manera precaria; accidental y pasajera”; lo que deja una gran preeminencia a la experiencia. Los hábitos, según Dewey son la voluntad y son ellos los que gobiernan los pensamientos, los hábitos determinan cuales pensamientos deben salir y cuales deben quedarse en la oscuridad. Su pensamiento instrumentalista se evidencia cuando dice que los ojos, los brazos, las manos, son medios solamente “cuando se encuentran en funcionamiento activo; y, cuando esto ocurre, cooperan con materiales y energías externas”, de esta manera, sólo son medios (los medios, las herramientas, el ojo, el brazo y la mano) cuando “se los emplea en la ejecución de algo real”, “cuando se organizan en cosas que, de manera independiente, logran resultados definidos. Estas organizaciones son los hábitos”. (Ídem, p.35)

En relación a la acción, dice que ella antecede al pensamiento, lo que la psicología ordinaria invierte, esto es importante en el pragmatismo de Dewey, ya que considera que no debe confundirse “la experiencia con sensaciones grabadas en una mente vacía” (Ídem, p.39). Según Dewey, la formación de hábitos en los niños se logra debido al trato activo con las cosas durante algunos años, en el curso de los cuales puede diferenciar el negro del blanco o el rojo del verde; por esto tener una “capacidad sensitiva bien definida, esto es señal de adiestramiento, aptitud y hábito” (Ídem, p.40). La teoría de la determinación de los hábitos lo lleva a indagar tanto al campo de lo físico como de lo moral. Las ideas y las sensaciones dependen de la experiencia y “la experiencia de que ambas dependen es el resultado de la actuación de los hábitos”. Continúa Dewey: “Los propósitos o mandatos que impliquen acción (ya sea física o moral) nos llegan a través de un medio refractivo de hábitos corporales y morales”. La incapacidad de pensar bien no se debe a un conflicto entre carne y espíritu, como piensa la psicología, más bien se debe interpretar como “un indicio de que las ideas son, cuando menos, dependientes de los hábitos como lo son las acciones respecto de los pensamientos y propósitos consientes” (Ídem, p.40).

Al igual que otros pragmatistas, como el filósofo y científico Charles Sanders Peirce (1839-1914), existe una característica básica y fundamental: un

profundo antidualismo, lo que viene de una crítica al dualismo cartesiano. (Barrena & Nubiola, 2006, p. 3) En relación a la posición sobre la moral en Dewey, Ballesteros (2008) afirma: “Dewey confiaba que aplicando el rigor del método científico al análisis de las acciones todos los hombres llegarían a las mismas conclusiones en asuntos morales. Pero en la práctica dio paso a un relativismo que él no había deseado”. (Ballesteros, 2008, p. 4) Según Temporetti (2009), se puede inferir que Dewey inscrito en la corriente pragmática, al igual que otros psicólogos, no utiliza el concepto de aprendizaje sino los de “adquisición, construcción y apropiación del conocimiento”: “En la adquisición de conocimiento no todo proviene de la experiencia, del aprendizaje y de la enseñanza, hay, además, una organización interna, inherente a todo ser humano que desempeña un papel decisivo” (p. 8) La función de maestro es la de “habilitar” el protagonismo de sus alumnos y que ellos asuman “la voluntad de saber, de conocer”. Es importante reconocer tal como dice Temporetti, que las teorías del aprendizaje no existen sino dentro del conductismo:

...la única teoría psicológica que puede ser reconocida como una teoría del aprendizaje (Theory of learning) es el conductismo. Teoría científica elaborada en el marco conceptual y metodológico de la tradición empirista y positivista. Creo que es precisamente a esta teoría psicológica, que hizo del aprendizaje el concepto central para explicar la realidad humana, a la que Bruner se refiere para comunicarnos la que él considera su muerte. (2009, p.4)

Dewey (1975) afirma, “una educación verdaderamente humana consiste en una dirección inteligente de las actividades innatas, a la luz de las posibilidades y necesidades de la situación social. Sin embargo, en su mayoría, los adultos han dado adiestramiento en vez de educación. (p. 96) Para Dewey, la costumbre, los hábitos son los “menos susceptibles de alteración”, en tanto que los instintos “son más fácilmente modificables por el uso y están más sujetos a la dirección educativa”. (p. 106) “Mi credo pedagógico” (1977), escrito por Dewey a principios del siglo XX, en 1897, continua teniendo gran vigencia. En este Dewey define la educación como un proceso natural e inconsciente que “procede por la participación del individuo en la conciencia social” en donde se estimulan las capacidades del niño según las exigencias del grupo social al que pertenece, se educa en tanto miembro de una unidad, para que pueda considerarse desde la

perspectiva del bienestar del grupo del cual hace parte. Esta definición así entendida es un proceso que bien podría equipararse al de la de enseñanza universal tal como es definida por el docente y filósofo francés Rancière (2003) quien afirma que la enseñanza universal es la manera de aprender en la cual el hombre conoce “alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador” y aconseja: “repite metódicamente el método del azar que te ha dado la medida de tu poder. La misma inteligencia obra en todos los actos del espíritu humano” (p. 13). En esta misma línea Dewey (1977) afirma,

Los instintos y capacidades del niño proporcionan el material y constituyen el punto de partida para toda educación. Excepto cuando los esfuerzos del educador se relacionan con alguna actividad que el niño realiza por propia iniciativa, independiente del educador, la educación queda reducida a una presión ejercida desde afuera. (p. 2)

Entendida así la educación se plantea desde dos métodos, el de la enseñanza universal, donde el punto de partida es la iniciativa del alumno, donde el hombre conoce algo por sí mismo y, el de la educación que obedece a una presión ejercida desde afuera, aquella del “círculo de la impotencia que une al alumno con el explicador del viejo método” (Rancière, 2003, p. 13).

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva teórica fundada en las bases filosóficas desarrolladas por la corriente del pragmatismo en John Dewey, quien contribuyó al campo de la filosofía, la política, la pedagogía y la psicología social; la educación ha sido definida teniendo en cuenta nociones tales como la naturaleza humana y la mente. En Dewey, no existe una teoría del aprendizaje propiamente dicha, ya que para él la educación es un proceso inconsciente y continuo donde se forman las capacidades del individuo, estimulándolas, para que pueda hacer frente a las exigencias de las situaciones sociales que se le presenten. Esta concepción hace parte de su teoría sobre los hábitos que son considerados como la interacción entre la naturaleza humana y el medio social en que se desenvuelve el niño, son

la organización entre los medios, los instrumentos y la acción que les da vida. Los hábitos construyen, “no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (Bruner, 2000, p.12).

Para Dewey el proceso educativo posee dos aspectos, el psicológico y el social, cuya base es el primer aspecto compuesto por los instintos, los hábitos, los intereses y las capacidades del niño. Este aspecto debe ser conocido por el maestro ya que es el punto de partida de toda educación. El maestro al conocer las condiciones sociales, puede interpretar de manera posiblemente más acertada la dimensión psicológica del niño y actuar en consecuencia, se constituye el traductor cultural del niño para que éste pueda acceder a su mundo social, de ahí que se recomiende al docente partir de la iniciativa del niño, ya que de lo contrario la educación se puede reducir a una presión ejercida desde afuera que anula su naturaleza.

Los educadores especializados en aprendizaje cooperativo reconocen que Dewey “promovió el uso de los grupos de aprendizaje cooperativo en su famoso proyecto de método educativo” (Johnson & Johnson, 1999, p. 273). Lo cual establece una línea de conexión entre la teoría psicológica en Dewey, y la pedagogía. La cooperación sale de la esfera de la psicología y se interna en el aula como una aplicación de este concepto en la educación. El tema de la pedagogía de la cooperación pueden ser mirado desde el pragmatismo como practica pensada teniendo en cuenta la gran influencia que tuvo Dewey en el proceso de construcción de la práctica pedagógica.

Se plantean también diversas preguntas entre las cuales se destacan dos sobre el anterior desarrollo acerca de la educación en el pragmatismo: ¿Cómo puede establecerse una conexión entre la noción de hábito y la noción de habilidad, dentro del pragmatismo? ¿Cuál sería la definición de aprendizaje y de docente, que partiendo desde la definición de enseñanza universal sin maestro explicador, llegue a una enseñanza universal con un maestro que de alguna manera interviniendo propicie la adquisición del conocimiento en el otro?

BIBLIOGRAFÍA

- Ballesteros, J. (2008). El Pragmatismo. Récupéré sur [http://www.unav.es:
http://www.unav.es/gep/PragmatismoBallesteros.html](http://www.unav.es/http://www.unav.es/gep/PragmatismoBallesteros.html)
- Barrena, S., & Nubiola, J. (2006). Antropología pragmatista: el ser humano como signo en crecimiento. Buenos Aires.
- Bruner, J. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Deledalle, G. (2003). La filosofía de los Estados Unidos. Madrid: Tecnos.
- Dewey, J. (1977). Mi credo Pedagógico. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- _____ (1975). Naturaleza Humana y Conducta. Introducción a la Psicología Social. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1924). The school and society, Chicago, University of Chicago Press
- Johnson, D. W., & Johnson, R. J. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.
- Salazar Hernández, D. E. (2020). El juego cooperativo reflexivo como dispositivo de formación. El caso de la licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte, del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellín: Universidad Nacional de Rosario.
- Sennett, R. (2009). El Artesano. Barcelona: Anagrama.
- _____, (2012). Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación. Anagrama.
- Temporetti, F. (2015). Seminario Psicología y Educación. Medellín: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Rosario.
- _____, (2009). Teorías del aprendizaje. Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey. Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada, XXIII (1-2), 289-305.
- Wikipedia. (s.f.). John Dewey. Consulté le 01 2019, sur [https://fr.wikipedia.org:
https://fr.wikipedia.org/wiki/John_Dewey](https://fr.wikipedia.org/https://fr.wikipedia.org/wiki/John_Dewey)

6.

APRENDER Y DESAPRENDER COMO ESTRATEGIA. ¿ESO ES INNOVACIÓN?

Juan Carlos Sánchez Huete
Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación
CES Don Bosco (UCM)

A modo de introducción

Un título es siempre una oportunidad para declarar cuál es el sentido y el contenido de lo que después el autor desarrolla.

Y cada término, cada idea, es una declaración de intenciones del autor para expresar, en poco espacio y menos tiempo, aquello que desea contar.

Para el concepto de innovación, la Real Academia Española dice que es la *“acción y el efecto de innovar”*, y define innovar como *“mudar o alterar algo introduciendo novedades”*, pero también hace referencia a un significado en desuso *“volver algo a su estado anterior”* (RAE, 2018).

Sin duda, el ejemplo que la Historia nos deja como una evidencia palmaria de lo que es innovar es el de Edison, cuando creó la bombilla. Lo que dijo fue tan simple como que *“no fueron mil intentos fallidos, fue un invento de mil pasos”*.

López Martín (2018)⁷ define la innovación *“como una actitud proactiva para convertir la necesidad de cambio en oportunidad de mejora”*. Y apuesta por

⁷ Comunicación personal: López Martín, R. (2018). *Sesión inaugural: Retos de futuro en la formación del profesorado. Una mirada Pedagógica*. XVI Asamblea de Decanos/as de Educación. Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha y Conferencia de Decanos/as de Educación. Cuenca, 24, 25 y 26 de octubre.

aprender a desaprender la rutina y formar al docente para la innovación permanente. Innovar para asegurar un buen futuro.

Sin embargo, para precisar los dos conceptos que vienen después, aprender y desaprender, el éxito es cuando menos frustrante.

Aprender lo define como “*adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia*” (RAE, 2018). Y acá se nos crea un conflicto académico importante, porque precisamente si hablamos de innovación no solo se puede decir que aprender sea adquirir conocimiento... ¿solamente conocimiento?

Y ya no vayamos a buscar desaprender, porque no existe ese vocablo en castellano. Bien es cierto que podemos recomponer una definición basándonos en ciertos conocimientos de la lengua, como es que el prefijo que aparece antes del verbo aprender, “des-“, elemento afijo y carente de autonomía, se antepone a la base léxica para aportar un valor semántico: denota negación o inversión del *significado* del vocablo simple (en este caso aprender).

La primera vez que escuchamos el término desaprender fue en 2011, en una campaña del banco ING de la mano de la agencia de publicidad “Sra. Rushmore”, donde se invitaba a la gente a pensar de forma diferente y a buscar nuevos caminos. Tomaban la idea que para aprender a hacer algo de forma distinta, hay que desaprender, e inciden en olvidarse de las reglas para avanzar, con mensajes como: “*Si ningún músico hubiese decidido desaprender, hoy no existiría el rock*”. “*Si ningún cocinero experimentado hubiese desaprendido, hoy no tendríamos cocina de vanguardia*”. Luego lanza diez mandamientos. Nos quedamos con el último: “*¿Lo hemos hecho todo? No. Acabamos de empezar*”.

Y por fin, llegamos a nuestra última palabra: estrategia. En el ámbito educativo es como una “*secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula*” (Rodríguez Diéguez, 1994, p. 168).

Las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividades encaminadas al logro de objetivos y contenidos. En este sentido pueden considerarse análogas a las técnicas, puesto que éstas son actividades fundamentadas en conocimientos científicos, en el “saber hacer” (Sánchez Huete, 2013, p. 30). Y acá también refutaríamos nuestra propia proyección: ¿solamente conocimientos científicos?

Innovación... ¿qué es la innovación?

Y ahora es cuando el autor decide extenderse sobre el tema, dando su “versión de los hechos”. Si me preguntan que defina innovación, les sugiero visualicen el

video⁸ donde un niño, situado entre dos niñas, mira de soslayo a ambas, primero a una y luego a otra, lógicamente, sonrío y no dice nada... ¡podría hacer como él!

O inclinarme por el siguiente niño que aparece en el video, que apuesta porque innovación es *“mejorar las cosas... puede tardar años o milenios. No puede ser ¡hala! ya mismo, ahora se innova todo. No; tenemos que esperar”*. Bueno, eso tranquiliza porque entonces la innovación es lenta, pero segura.

También podría dar un ejemplo como el que refiere la niña más mayor: *“un niño, que está enfermo, y no poder ir a clase y tiene como una especie de... Cómo Skype... ¡pues conectas por Skype con clase y ya lo arreglas! ¿No?”*. Bien es cierto que ella misma no pone cara de convencimiento con lo que ha manifestado, y menos aún sus dos acompañantes.

Es evidente que debo proyectarme por un derrotero más riguroso. Por ello, voy a citar al pedagogo Jean Piaget, que decía que el objetivo principal de la educación debiera centrarse en crear personas capaces de hacer cosas nuevas; no simplemente repetir aquello que otras generaciones han hecho; personas creativas y críticas para verificar y no aceptar, todo lo que se les dice.

Y, entonces, ya sí establezco una referencia diáfana con aquella definición ilustrada por el diccionario de mudar o alterar algo introduciendo novedades. Y lo más relevante: una palabra clave que se me antoja al hablar de innovación: creatividad.

Porque, por desgracia, ya se nos avisa de la falta de creatividad en nuestro sistema educativo. A. Schleicher, director de educación de la OCDE (Informe PISA), en febrero de 2014 manifestaba que: *“Los estudiantes en España reproducen bien lo que se les enseña, pero les cuesta extrapolarlo, utilizarlo con creatividad”*.

En una entrevista concedida a El País (10/10/2018), a la pregunta si las pruebas PISA matan la creatividad en el aula, Schleicher responde: *“Es curioso, porque PISA criticaría a España por centrarse en la reproducción del conocimiento. Los españoles son los mejores en recordar hechos, cifras... pero flojean en el pensamiento creativo, en resolver problemas o en aplicar conocimientos a situaciones nuevas”*.

Hecha esta puntualización sobre creatividad, que trataremos después para presentar modelos de innovación donde desde luego si algo destaca es la creatividad, es conveniente volver sobre nuestros pasos, cuando indicábamos que innovar es mudar o alterar algo introduciendo novedades.

⁸ Este es el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ReiSoLBKvCA>. Entre los minutos 2:19 y 3:07 se define lo que es innovación”.

La taxonomía de Bloom, ejemplo de innovación educativa

Esto es lo que ha ocurrido durante más de 50 años con la taxonomía de Bloom, sistema de clasificación de habilidades que surgió en una reunión informal al finalizar la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, en 1948, en la ciudad norteamericana de Boston. Ocho años más tarde, en 1956, se le da nombre oficial como Taxonomía de Habilidades de Pensamiento, dejando atrás la originaria denominación de Dominios de Aprendizaje.

Esta taxonomía fue empleada en el modelo pedagógico de los años 70 en España, con la reforma educativa de la Ley General de Educación. Y motivo de estudio en las escuelas de Magisterio hasta bien entrada la década de los ochenta, con el currículo prescriptivo de aquella época, los Programas Renovados de la E.G.B., que sustituyeron a las Orientaciones Pedagógicas de unos años antes (puedo dar fe de ello como estudiante en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. “Don Bosco”, de Madrid).

La taxonomía de Bloom estructura las conductas humanas en tres ámbitos: cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Según este autor, la filosofía de un objetivo de enseñanza supone la relación entre una función psicológica y un contenido científico.

Gráfico 1.- Taxonomía de Bloom (1956).
Fuente: Elaboración propia.

DOMINIO COGNOSCITIVO <u>Conocimiento</u> .- Facultad para reproducir o recordar informaciones. <u>Aplicación</u> .- Uso de la adecuada abstracción para situaciones nuevas. <u>Análisis</u> .- Capacidad para distinguir y separar las partes de un todo para conocer sus principios o elementos. Consta de cuatro fases: identificar, relacionar, separar y limitar. <u>Síntesis</u> .- Apropiación de distintos elementos cuya combinación se integra en una estructura nueva y original. <u>Evaluación</u> .- Emisión de juicios según criterio o norma acerca de trabajos, ideas, etcétera.
DOMINIO AFECTIVO <u>Recepción</u> .- Atención pasiva. <u>Respuesta</u> .- Reacción participativa. <u>Valoración</u> .- Creencia personal, actitud. <u>Organización</u> .- Interiorización, integración de valores. <u>Caracterización</u> .- Conducta o disposición del alumno.
DOMINIO PSICOMOTOR <u>Percepción</u> .- Acto de recibir sensorialmente. <u>Disposición</u> .- Preparación de la respuesta. <u>Respuesta guiada</u> .- Acto motor, conducta observable. <u>Mecanización</u> .- Respuesta convertida en hábito. <u>Respuesta compleja observable</u> .- Acto realizado cuando ya se posee un alto grado de habilidad.

Por tanto, la taxonomía es un esquema de clasificación sistemática de las conductas humanas conforme a criterios pedagógicos y didácticos. Su utilización se convirtió, sin duda, en un instrumento para el profesor con el fin de seleccionar objetivos, que se formulaban en términos de procesos mentales para la adquisición de aprendizajes, partiendo de las conductas más simples hacia las más complejas.

Esta innovación que se produce en España en aquella época, no estuvo exenta de polémica. La revista del Ministerio de Educación y Ciencia (Vida Escolar, 1976)

presentó un informe sobre “La Educación General Básica, a examen. Evaluación de los resultados de la enseñanza” (Curso 73-74), donde argumentan los efectos de la reforma educativa como factores no positivos sobre los alumnos que concluían, en 1976, el 8º de E.G.B.

- *“Formaban un grupo de choque frente a todas las innovaciones. Da la sensación de que entonces se pretendía enfrentar a los alumnos a unos contenidos no experimentados (Teoría de Conjuntos) con anterioridad, de los que se desconocían sus efectos, pero de los que se padecieron sus consecuencias.*
- *Nunca dispusieron de texto y material para la enseñanza que cursaban.*
- *El profesorado vivió una época de profunda desorientación”.*

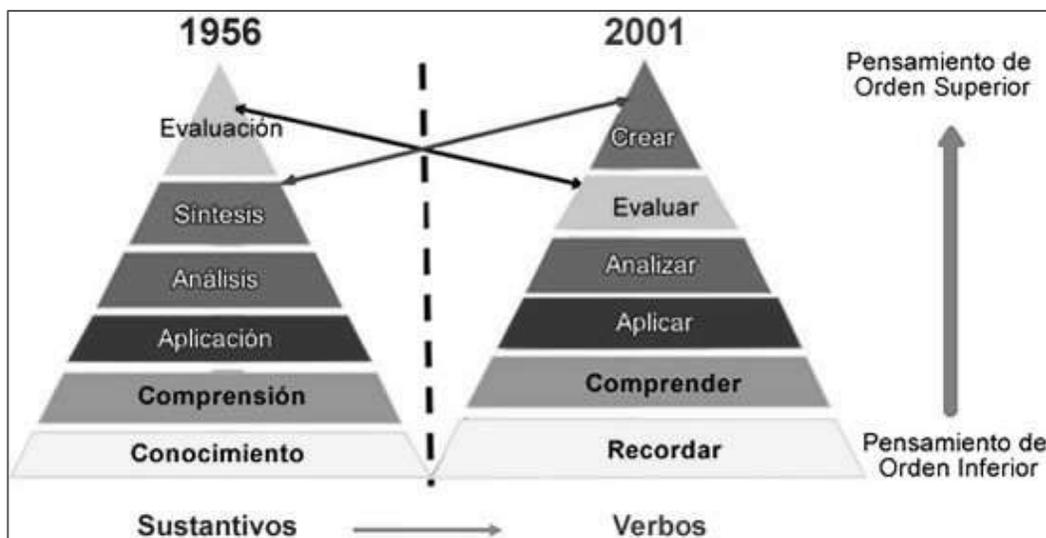
Aunque destaca como un factor positivo el haber estado incluido en un plan experimental que ha supuesto, en muchos casos, una fuerte motivación para el profesorado. Bien es cierto que esto se contradice con lo que mostrábamos anteriormente acerca de la desorientación, y además, reconociendo que no contaran con medios extraordinarios.

Volviendo a la taxonomía de Bloom, y a su devenir en el tiempo, hoy vuelve a sonar como modelo de metodología activa en las aulas.

Pero, ¿cuál ha sido el recorrido en el tiempo de este esquema que clasifica las habilidades de pensamiento? Después de 1956, dos discípulos de Bloom, David R. Krathwohl y Lorin Anderson revisaron los estudios de su maestro para publicar, en 2001, la Taxonomía. Como novedades importantes cambiaron los sustantivos a verbos para significar las acciones correspondientes a cada categoría. También modificaron la secuencia en que se presentan las distintas categorías. Otro aspecto fue considerar la síntesis con un criterio más amplio y relacionarla con crear.

Gráfico 2.- Taxonomía revisada de Bloom por Krathwohl y Anderson (2001).

Fuente: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>.



En 2008, Andrew Churches actualiza la revisión de Krathwohl y Anderson para sintonizar con las nuevas realidades de la era digital. Complementó cada categoría con verbos y herramientas del mundo digital al introducir acciones tales como: “hacer búsquedas en Google”, “usar Twitter”, “hackear”, “recopilar información de medios”, “comentar en un blog”, “video blogear”, etc., y que posibilitan el desarrollo de habilidades para “Recordar”, “Comprender”, “Aplicar”, “Analizar”, “Evaluar” y “Crear”, respectivamente.

Gráfico 3.- Taxonomía de Bloom revisada por Churches (2008).

Fuente: Elaboración propia basada en

<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>.

CATEGORÍA	RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Ejemplos de Verbos para el mundo digital	<ul style="list-style-type: none"> utilizar viñetas (bullet pointing) resaltar marcar (bookmarking) participar en la red social (social bookmarking) mandar sitios favoritos (favoriting/local bookmarking) buscar, hacer búsquedas en Google (googling) 	<ul style="list-style-type: none"> hacer búsquedas avanzadas hacer búsquedas Booleanas hacer periodismo en formato de blog (blog journalism) "Tuttering" (usar Twitter) etiquetar comentar Suscribirse 	<ul style="list-style-type: none"> comer (apetutar) carregar jugar apertar "hackear" (hacking) subir archivos a un servidor compartir editar 	<ul style="list-style-type: none"> recombinar enlazar valider hacer ingeniería inversa (reverse engineering) "tracking" recopilar información de medios (media clipping) mapas mentales 	<ul style="list-style-type: none"> comentar en un blog editar publicar moderar colaborar participar en redes (networking) reelaborar probar 	<ul style="list-style-type: none"> programar firmar editar blogear video blogear (video blogging) mezclar remezclar participar en un red (vlog-ing) publicar "videocasting" "podcasting" bingar transmitir

En 2013, Kathy Schrock relacionó la Taxonomía con el modelo SAMR (Sustitución, Ampliación, Modificación y Redefinición), desarrollado por Rubén Puentedura. Este modelo pretende proporcionar a los docentes la integración de las TIC en procesos educativos, de tal modo que los estudiantes consigan un nivel de logro exitoso.

El modelo SAMR sirve de guía para el diseño e implementación de actividades de aprendizaje mediante cuatro enfoques de uso de las TIC en el aula: Sustitución, Ampliación, Modificación y Redefinición.

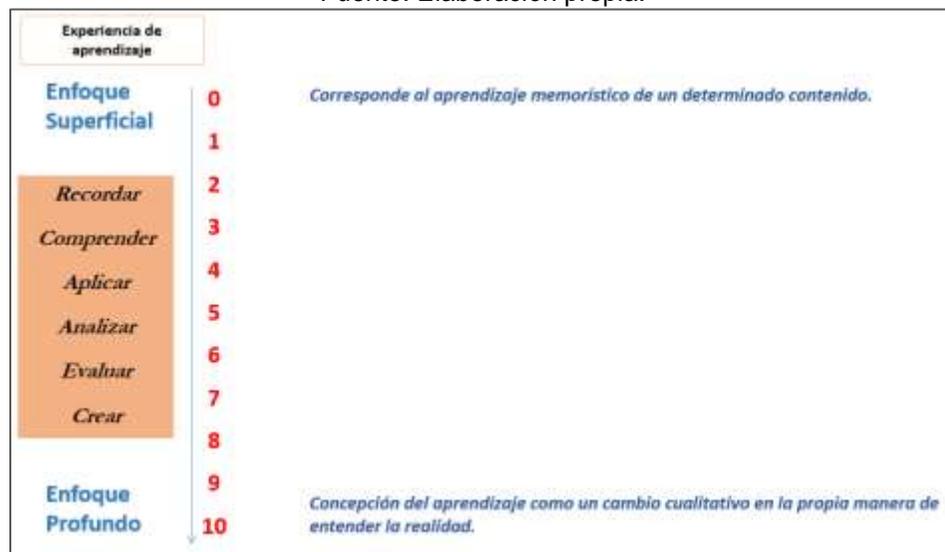
Gráfico 4.- Taxonomía revisada por Schrock (2013), según el modelo SAMR de Puentedura.

Fuente: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>.

BLOOM	MODELO SAMR (Ruben Puentedura)	
CREAR EVALUAR	Redefinición Las TIC permiten la creación de nuevas actividades de aprendizaje, antes inconcebibles	TRANSFORMACIÓN
EVALUAR ANALIZAR APLICAR	Modificación Las TIC permiten un rediseño significativo de las actividades de aprendizaje	
APLICAR COMPRENDER	Ampliación Las TIC actúan como una herramienta sustituta directa, pero con mejora funcional	MEDIDA
RECORDAR	Sustitución Las TIC actúan como una herramienta sustituta directa, sin cambio funcional	

La conclusión a la que llegamos, tras esta revisión histórica, es que cualquier actividad realizada en el aula, o fuera de ella, considerando sus características y el enfoque de experiencia de aprendizaje que proyecta, se sitúa en una escala donde el nivel más bajo corresponde al aprendizaje memorístico de un determinado contenido, mientras que el más alto, el enfoque profundo, concierne a concepciones del aprendizaje como cambios cualitativos en la propia manera de entender la realidad. Y si colocamos las categorías de Bloom en la escala, observamos la analogía con estas acciones que expresan los verbos.

Gráfico 5.- Enfoque de las experiencias de aprendizaje y su relación con las categorías de Bloom.
Fuente: Elaboración propia.



Y como colofón señalar que la innovación está en las acciones. Así, para el verbo indicador del proceso cognitivo “Recordar”, donde el estudiante recuerda y reconoce información e ideas, además de principios, aproximadamente de la misma forma en que los aprendió. Los ejemplos son la prueba:

Ejemplos en Taxonomía de 1956:

Nombra tres autoras latinoamericanas del siglo XIX.

Escribe la tabla de multiplicar del 8.

Reproduce la fórmula química del cloruro de potasio.

Ejemplos en Taxonomía de 2013:

Utilizar viñetas (bullet pointing).

Participar en la red social (social bookmarking).

Buscar, hacer búsquedas en Google (googling).

Escuelas del siglo XXI, modelos de innovación educativa desde la creatividad

Es evidente que para conseguir un objetivo en innovación se requieren tres esfuerzos: comenzar, no detenerse con pretexto alguno y mejorar el rumbo.

Y en eso están empeñadas algunas escuelas en el mundo. El español Hernando Calvo ha viajado para conocer, de primera mano, realidades educativas que son alternativas a la escuela tradicional, donde han cambiado planes, métodos, hasta edificios convencionales para conseguir que el aprendizaje, el gran objetivo, se consiga de forma placentera, única y confortable.

En su libro “Viaje a la escuela del siglo XXI”, proyecto educativo de la Fundación Telefónica (2015), nos presenta las escuelas más innovadoras del mundo, que lo son porque se han empeñado en ciertas metodologías transformadoras de la educación.

La clave está en enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos. Se trata, según Calvo, de plantearles preguntas cuyas respuestas no se puedan “googlear”.

De aquí sale la escuela inteligente, que es la que consigue adaptarse a los nuevos tiempos tejiendo un hilo invisible, pero consistente, que conecta dos verdades: la del profesor y la del alumno (Sanmartín, 2016). A veces, por los entornos y los contextos, pudiera parecer educación-ficción; no, no lo es. Es una manera de enseñar donde, en ocasiones, no hay paredes; a veces ni techos. Donde se eliminan libros de texto y **las asignaturas se agrupan**; o directamente son

reemplazadas por proyectos. Los profesores no dan clases **magistrales. ¿Y los exámenes? Sencillamente, no hay.**

Un ejemplo de estas escuelas es la Barefoot College (Escuela de los Pies Descalzos), fundada en 1972 por Sanjit Roy con la finalidad de romper tabúes y dar educación a mujeres cuyo destino al nacer no pasa por escuela alguna. En Rajastán (India), la escuela prepara a mujeres y hombres del campo, la mayoría analfabetos, para que sean artesanos, ingenieros de energía solar, médicos o dentistas en sus propias aldeas. Lo que dice Roy es bien sencillo: *“Lo que hace falta es organizarse para explotar el potencial y sabiduría que pasan de generación en generación”*.

Otro ejemplo es el de Ørestad Gymnasium Copenhagen, en Dinamarca. La escuela en un cubo que alberga una gran sala de clases, donde más de 1.100 estudiantes de enseñanza media pasan la mitad de su tiempo en un enorme cubo de cristal, esquivando la enseñanza tradicional.

También podemos conocer la experiencia de una escuela que flota, la Makoko Floating School, en la ciudad nigeriana de Lagos. En el barrio flotante de Makoko, existe una escuela para todas las edades que sirve como un espacio para el aprendizaje común y un ejemplo para los futuros proyectos de edificación en las costas de África.

La forma triangular de Makoko, con tres pisos de altura, está construida así para resistir el aumento del nivel de agua en la laguna. De más de 1.000 m², esta escuela fue creada por la firma de arquitectura NLÉ, la fundación Henry Böll y la ONU. Incluye un área de juegos, baños secos y salas de clases, pudiendo albergar hasta 100 estudiantes.

Otra noticia que nos asombró fue la de Owura Kwadwo, profesor de TIC en una escuela de Kumasi, en Ghana, que explicaba Word escribiendo en una pizarra con tizas de colores. En un mundo global como el de nuestros días, este hecho se hizo viral al aparecer en una fotografía que el mismo publicó en su cuenta de [Facebook](#), donde el maestro ghanés lanza el siguiente mensaje: *“Enseñar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en una escuela de Ghana es muy divertido. Informática en la pizarra. Adoro a mis estudiantes así que hago lo necesario para que entiendan lo que les estoy enseñando. Cada profesor tiene su forma de presentar su asignatura a sus estudiantes. Esta es la mía”* (El País, 2018).

Y la respuesta fue inmediata: muchas personas ofrecieron diferentes dispositivos a la escuela africana, incluso Microsoft regaló un ordenador al profesor.

No cabe duda que multitud de escuelas en todo el mundo, y en todas las épocas, han buscado agitar los límites de la educación, si es que se puede hablar de demarcaciones. Y lo ha hecho con nuevos métodos de enseñanza, o incorporando

nuevas tecnologías. A veces incluso transgrediendo la ley (homeschooling en España). O rechazando normas sociales (Summerhill en Inglaterra). O asociándose con la comunidad local (Escuela Vocacional de Sra Pou, en Sra Pou, Camboya).

Hay dos documentales que pueden ilustrar de forma categórica la transformación que ha sufrido la educación. La conclusión, que se puede debatir abiertamente, sin complejos ni prejuicios, es que *durante siglos la educación ha encorsetado a la persona. Pero, educación... ¿no es libertad?*

En el primero de ellos, “La Educación prohibida”, documental de 2012, se cuestiona la educación y se narran experiencias educativas no convencionales que plantean un nuevo paradigma educativo. No cabe duda que desde el axioma “La educación es importante y hay que mejorarla adaptándola a los contextos”, surge la pregunta acerca del modelo actual: ¿es el más adecuado para desarrollar de forma integral a las personas?

Durante largos periodos de la historia hemos reincidido en formas de enseñar que motivan poco o nada a los alumnos. Las sociedades cambian a pasos agigantados como consecuencia de las grandes transformaciones tecnológicas, económicas, sociales, culturales... pero, ¿la escuela se conecta a esos avances? ¿Cómo innova en función de las nuevas alternativas planteadas?

El documental incide en la importancia que le damos a los resultados: promoción a etapas educativas superiores, aprobar los exámenes... La verdadera motivación del estudiante reside en hallar su motivación intrínseca para el aprendizaje, para diseñar y trazar sus propios caminos al conocimiento. Entonces es cuando adquiere la competencia necesaria, entendida como la *capacidad de transformar ideas en acciones que generan valor para los demás. Este valor puede ser social, cultural o económico* (Diego Rodríguez, 2018)⁹.

Los modelos de educación alternativa propuestos lo son en proyectos de educación libre e independiente, como disyuntivas al modelo tradicional, cuyo objetivo es generar espacios de aprendizaje donde maestro y alumno están a un mismo nivel, con respeto máximo a los diferentes ritmos de aprendizaje; en los cuales se apueste por una educación donde las materias no se diferencien y se trabaje el ámbito emocional, respetando las preferencias y los intereses de cada cual. La base para una buena educación es la libertad, el respeto al otro y el amor.

⁹ Comunicación personal: Diego Rodríguez, I. (2018). *Mesa Redonda: La evaluación del profesorado universitario: ¿Qué nos piden, qué hacemos y qué debemos hacer?* XVI Asamblea de Decanos/as de Educación. Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha y Conferencia de Decanos/as de Educación. Cuenca, 24, 25 y 26 de octubre.

En el segundo documental, “Enséñame pero bonito” (2015), se narran experiencias educativas alternativas al modelo tradicional de aprendizaje, sobre Escuelas Libres en España, como La Libélula y El Dragón, en Madrid; Espacio Educativo Wayra, en Salamanca; o el Proyecto Educativo La Caseta, en Barcelona. En Perú, la Escuela democrática de Huamachuco, en La Libertad, y la Eco-escuela Tikapata, en Cusco; o en Méjico, con el proyecto educativo Yirtrak Pingüinos, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. También se nos habla de la pedagogía Montessori y la escuela Waldorf.

Plantea normalizar el concepto de escuela libre, o pedagogías alternativas, cuestionando temas como los exámenes, los deberes, los libros de texto, etc. *“Complacer el deseo de aprender de cada niño o niña y no tanto de imponer un contenido específico, impuesto y en un momento muy concreto del día a 30 personas a la vez sentadas y calladas”* (Moreno Heredero, 2015). Se pretende aportar ideas para la renovación pedagógica, desarrollada en libertad y para la libertad, desde un cuestionamiento: si el niño no aprende de la forma en la que le enseñamos, debemos enseñarle de la forma en la que aprende.

Innovación y (mis) elementos facilitadores

Se puede hablar largo y tendido de modelos de otros, más con el acceso tan global que nos ofrece la red. Pero, ¿qué hemos hecho nosotros?

Durante catorce años como docente, primero como profesor de E.G.B., desde 1986 hasta 1992, sistema educativo de la Ley General de Educación de 1970, y luego como maestro de Educación Primaria, desde 1992 hasta 2000, (aquí en esta etapa nos diplomamos como maestro de Educación Física), con la reforma educativa de la L.O.G.S.E. (1990), hemos lidiado como “generalista”, esto es, impartir todas las asignaturas del currículo (excepto la música de Educación Artística). Y es evidente que la gran ayuda, para enfrentarte a tantos desafíos abiertos en un aula, está en la preparación. La que aporta la formación continua, bien desde cursos, seminarios, congresos... pero también el desarrollo de estudios superiores, como una licenciatura, un doctorado o distintos postgrados y másteres. Todo ello ha contribuido a que, desde la humildad, hayamos conseguido ampliar los horizontes del conocimiento, las posibilidades de aumentar las estrategias, las técnicas, las habilidades, de dar otro enfoque a las cosas que hacemos, en ocasiones desde la perspectiva de lo que vimos hacer a nuestros maestros, o a lo que vivimos desde nuestra experiencia de prácticas mientras cursábamos magisterio.

No cabe duda hay aspectos de la docencia que han cambiado (¿innovación?) conforme nuestra formación ha ido ampliándose. Y aquí quiero explicar cambios trascendentales en mi docencia, que supusieron mejora en mis alumnos y alumnas de entonces, pero también en mis estudiantes de magisterio de ahora,

futuros maestros y maestras del mañana. Cambios relacionados con las técnicas instrumentales básicas, que me decidieron apostar por otra forma de hacer las cosas de manera diferente a como las venía haciendo hasta ese momento. Creo que eso es precisamente innovar.

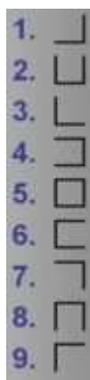
Desde luego el planteamiento requería una fuerte dosis de convicción, no solamente desde lo profesional, también desde lo personal. Como consecuencia de ello, tuvimos que asumir cierto nivel de flexibilidad, pues siempre se depende de una dirección, de un claustro de profesores, de un equipo de ciclo, de una compañera de nivel. Y, desde luego, asumiendo riesgos, pero los justos. Pensar que un compromiso con el cambio no supone ser imprudente, basando las decisiones en ese nivel de riesgo calculado que necesariamente nos debe conducir al éxito de la empresa que se asume.

Partamos de la siguiente premisa (Sánchez Huete):

Cualquiera que sea el concepto aportado de aprendizaje, sí parece claro convenir que éste es atribuible a mecanismos de construcción mental más o menos complejos, o más o menos simples, que siempre dependen del sujeto, en primera instancia, y de elementos facilitadores (p. 75).

Esta concepción del aprendizaje me ha servido en infinidad de ocasiones para establecer lo que se debe aportar en las situaciones de aprendizaje para favorecerlo.

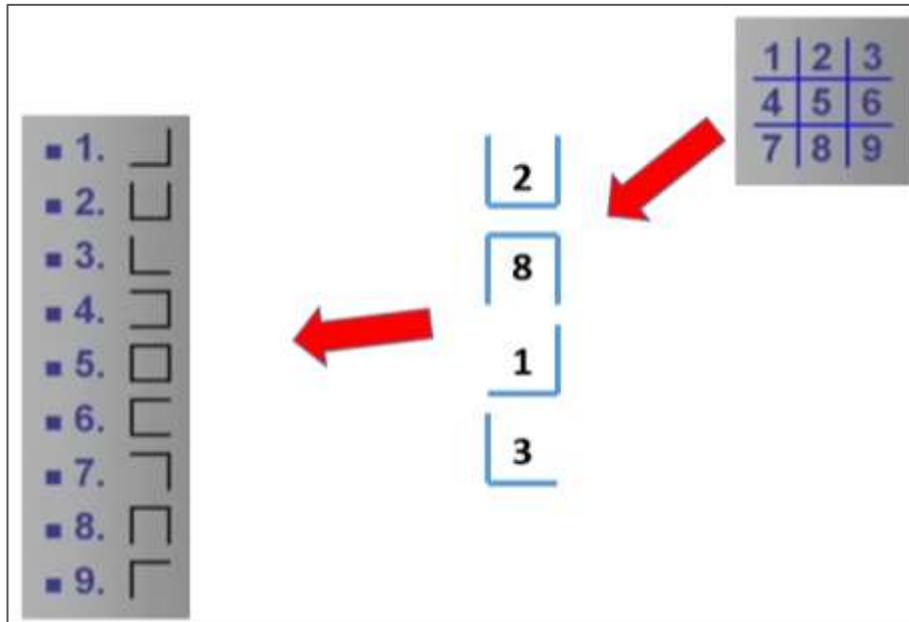
Fíjense en la siguiente actividad donde se nos pide memorizar, durante quince segundos, los códigos asociados a cada número:



A continuación, y sin mirar a esos códigos, solamente valiéndonos de la memorización que hayamos hecho, se pide escribamos un número, por ejemplo: 2.813. Puede que quien posea una buena memoria visual haya adivinado los códigos y consiga escribir correctamente el número solicitado.

Sin embargo, si como docente doy un elemento facilitador, seguro que la memorización del código sería mucho más fácil, independientemente de la memoria visual que se posea; además, aseguraría un mayor porcentaje de éxito en la respuestas de los alumnos. Por ejemplo:

Gráfico 6.- Empleo de elemento facilitador en una situación de aprendizaje numérica.
Fuente: Elaboración propia.



Algo parecido ocurre con las tablas de multiplicar. Seguro que muchos de nosotros las aprendimos recitándolas, con aquella melodía anodina y repetitivamente rutinaria. ¡Pero desde luego que las aprendimos! Yo como profe me dedicaba a lo mismo, hasta que cayó en mis manos una revista matemática (Revista Uno de la editorial Graó), a la que luego me suscribí, y de la que fui adquiriendo una perspectiva distinta (¿innovación?) para la explicación de conceptos matemáticos. Eso provocó comenzar a cuestionar cómo enseñaba algunos conceptos matemáticos y cómo realizaban los ejercicios correspondientes mis alumnos. Y una de esas cosas que comencé a cuestionarme, como explicaba antes, fue el aprendizaje de las tablas de multiplicar.

¿Por qué solamente aprender las tablas hasta el 10? ¿Por qué aprender esas tablas desde el 0 hasta el 10 (9×0 , 9×1 , 9×2 , 9×3 ,... 9×10) y no desde el 11 hasta el 20, por ejemplo (9×11 , 9×12 , 9×13 ,... 9×20)? ¿Por qué no aprender las tablas de multiplicar del 11, o del 12, o del 33... o la tabla del $2,000.000$ ¹⁰?

La operativa era tan sencilla como la propia jerarquía de las matemáticas: basar ese aprendizaje memorístico en otro aprendizaje algorítmico: ¡la multiplicación no deja de ser una suma!

Gráfico 7.- Las tablas de multiplicar: un aprendizaje jerárquico desde la suma.
Fuente: Elaboración propia.

¹⁰ Nótese que para el millón escribimos no un punto, sino 1.

Las tablas de multiplicar

$2 \times 0 = 0$	$2,000.000 \times 0 = 0$
$2 \times 1 = 2$	$2,000.000 \times 1 = 2,000.000$
$2 \times 2 = 4$	$2,000.000 \times 2 = 4,000.000$
$2 \times 3 = 6$	$2,000.000 \times 3 = 6,000.000$
$2 \times 4 = 8$	$2,000.000 \times 4 = 8,000.000$
$2 \times 5 = 10$	$2,000.000 \times 5 = 10,000.000$
$2 \times 6 = 12$	$2,000.000 \times 6 = 12,000.000$
$2 \times 7 = 14$	$2,000.000 \times 7 = 14,000.000$
$2 \times 8 = 16$	$2,000.000 \times 8 = 16,000.000$
$2 \times 9 = 18$	$2,000.000 \times 9 = 18,000.000$
$2 \times 10 = 20$	$2,000.000 \times 10 = 20,000.000$

Las tablas de multiplicar desde la suma

The diagram illustrates how multiplication can be derived from repeated addition. For the table of 2, it shows: $2 \times 0 = 0$, $2 \times 1 = 2$ (0 + 2), $2 \times 2 = 4$ (2 + 2), $2 \times 3 = 6$ (4 + 2), and $2 \times 4 = 8$ (6 + 2). For the table of 2,000,000, it shows: $2,000.000 \times 0 = 0$, $2,000.000 \times 1 = 2,000.000$, $2,000.000 \times 2 = 4,000.000$, $2,000.000 \times 3 = 6,000.000$, and $2,000.000 \times 4 = 8,000.000$.

Recuerdo lo que me escribió una madre preocupada en el cuaderno de su hija cuando observó que, recién aprendida la tabla del 2, tuviera la peregrina ocurrencia de encomendar como tarea para casa construyeran la tabla del 2,000.000. Se alivió sobremanera cuando le expliqué que no dejaba de ser la tabla de multiplicar del 2, y que su hija ya sabía perfectamente, pero seguida de una “ristra” de ceros.

Y mis ejercicios de tablas de multiplicar ya no eran solamente las consabidas multiplicaciones de los famosos “Cuadernos Rubio”, que me costó desprenderme de ellos, hasta que advertí que repetir y repetir operaciones y operaciones, una tras otra, una vez sabido y adquirido el algoritmo, no solo aburría sino que era contraproducente, pues los alumnos se desempeñaban de una forma muy mecánica y superficial.

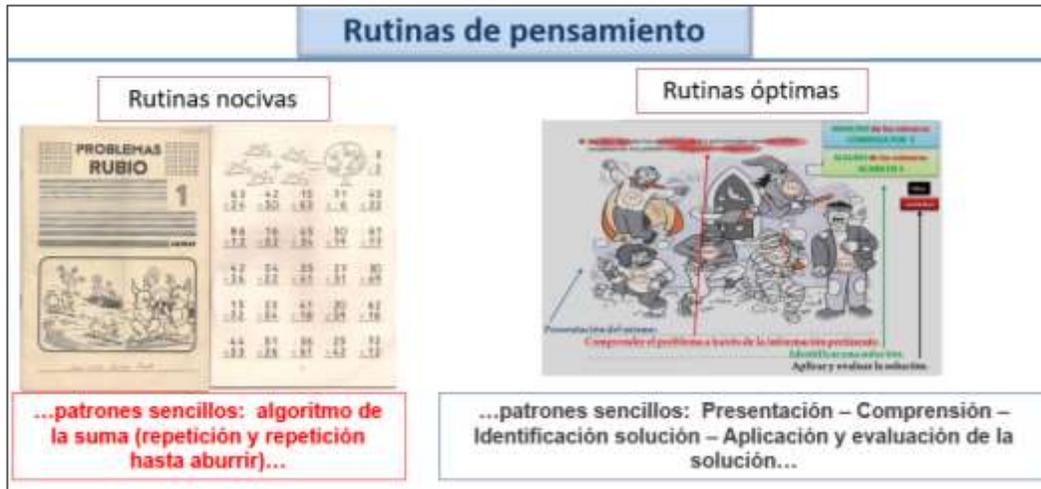
Debía apostar por rutinas de pensamiento más creativas porque, cuando pensamos lo que habitualmente hacemos, lo es para reconocer, seleccionar, organizar y aplicar nuestro pensamiento para luego verbalizarlo. Ese lenguaje del pensamiento se basa en estrategias cognitivas tales como: reconocer, describir, comparar, definir, decidir, clasificar, seleccionar, nombrar, etc. En el día a día, activamos muchas de estas estrategias sin ser conscientes de ello. Esto hace que una vez adquirido un hábito de pensar, sea difícil cambiarlo. El cerebro es plástico y el pensamiento también, pero el uso genera un hábito de pensamiento, el hábito crea rutina y la rutina aumenta la resistencia al cambio. Y acá es donde las decisiones son importantes: ¿o apostamos por rutinas nocivas o lo hacemos por rutinas óptimas!

David Perkins definía las rutinas de pensamiento como *“patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma”*.

Una rutina nociva es un patrón sencillo, como el algoritmo de la suma, donde aburrimos mecánicamente al alumno con repetición y repetición y repetición, hasta que aprende. Y una rutina óptima, que son también patrones sencillos, se desarrollan en distintas fases: Presentación – Comprensión – Identificación de la

solución – Aplicación y evaluación de la solución. Aquí el alumno debe razonar más, antes incluso que aplicar el consabido algoritmo, si es que se ha de aplicar.

Gráfico 8.- Las rutinas de pensamiento como patrones sencillos para el aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.



Así es como desterré los famosos “Cuadernos Rubio” de mis clases, tras años de comodidad donde incluso desarrollé estrategias para corregir dos páginas de cada cuaderno, de treinta y tantos alumnos, en un tiempo mínimo. Salía de una zona de confort muy agradable para desbrozar una zona insospechada, árida, desconocida... pero sin lugar a dudas, y con el tiempo, fértil y fecunda.

Y rindo homenaje a los “Cuadernos Rubio”, con los que aprendí de alumno y enseñé de maestro, pero también desaprendí para enseñar de otra forma distinta.

Estos cuadernos mencionados también servían para entrenar la caligrafía, en el más extenso sentido de lo que es un entrenamiento para alumnos que escribían bien, regular o mal. Porque, efectivamente, quien escribía bien seguía escribiendo bien; bueno, reconozcamos que en los últimos renglones se notaba el cansancio de hacer la caligrafía de forma tan mecánica: copiando un modelo. Quien escribía regular, pues seguía en su línea de regularidad, y también en los últimos renglones se advertía la fatiga. Y quien lo hacía mal, pues otro tanto de lo mismo: se suponía lo que escribía por el modelo y, por supuesto, también en los últimos renglones se observaba el agotamiento.

Y de los dictados... ¿Qué decir de los dictados? ¿Cómo innovamos con esta rutinaria forma de dictar y copiar y corregir?

Hacíamos los dictados con la finalidad que tradicionalmente conocíamos: para evaluar la ortografía de los alumnos, desde el ámbito del control y con tres fases en su realización muy diferenciadas:

- Lectura para comprender: se realiza la lectura del texto por el maestro. Los alumnos escuchan atentos para captar globalmente el contenido del texto, se familiarizan con el vocabulario y se preparan para la copia.

- Lectura para transcribir: El maestro dicta y el alumno escribe y, si no ha comprendido algo, deja un espacio en blanco de la palabra que no comprendió y continúa; ya lo rellenará.
- Lectura para revisar: Los alumnos vuelven a escuchar el texto, que será leído nuevamente por el maestro para ir revisando el dictado. Los espacios en blanco de las palabras no comprendidas, es ahora el momento de completarlas. También se colocan los signos de puntuación necesarios.

Y así durante algunos cursos académicos, por fortuna pocos, hasta que llegamos a una formación que afortunadamente nos hizo ver otra perspectiva en torno a la lectoescritura en general, pero sobre todo en cómo hacer los dictados y las lecturas de clase.

¿Por qué no dejar que el alumno lea el dictado previamente, en vez de leer el maestro? Y después leerlo el maestro y ya, por fin, lo dicta. Y que sea el alumno quien corrija su propio dictado, que sea consciente de sus “faltas de ortografía”. Aquí es cuando, como docentes ya avezados, descubrimos los “otros errores” en los dictados. Faltas de ortografía donde se ocultaban dificultades de aprendizaje más o menos graves.

Sin ignorar que el dictado es el método más utilizado para la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía, podíamos buscar otras fórmulas para hacerlos, alejándonos de la manera tradicional. Con el dictado, y una corrección de las palabras mal escritas que no se base tanto en la penalización (“*copia 10 veces las palabras que hayas escrito mal*”), se despierta la curiosidad por las palabras: creación de otras nuevas, origen, escritura, semejanzas con las ya conocidas, etc.

Pero hay otras ventajas que la práctica del dictado promueve: el interés por la lectura, el hábito en el manejo del diccionario y en la copia, donde desarrollamos el gusto por escribir bien.

Desde luego el éxito de este método también estriba en la preparación didáctica del docente, en su creatividad necesaria para flexibilizar el método con acciones diversas que le permitan ser efectivo para enseñar ortografía.

Y entonces nuestro planteamiento didáctico cambió de enfoque, simplemente intentando dar respuesta a tres cuestiones: ¿Qué queremos trabajar en el dictado? ¿Cuándo lo haremos? ¿Cómo lo trabajaremos con nuestros alumnos?

En nuestro contexto de enseñanza, la primera pregunta pasa a ser: ¿Qué palabras con dificultad ortográfica debemos enseñar en Educación Primaria? Dos respuestas:

- Las que utiliza el alumno cuando se expresa oralmente o por escrito (cuando escribe una redacción, el enunciado de un ejercicio, etc.).
- Palabras de uso frecuente y con dificultad ortográfica tomadas de las lecturas que se realizan en clase.

¿Cuándo? Es fácil diseñar una distribución temporal del contenido del vocabulario:

- Enseñanza de entre 8 y 12 términos de dificultad ortográfica, durante quince días, dependiendo del nivel de los alumnos y desde 1º a 6º curso de Educación Primaria.
- Una sesión dedicada a la enseñanza de los términos seleccionados.
- Otra sesión dedicada al repaso de términos ya sabidos mediante dictados o ejercicios similares.

Si todos los profesores de primaria nos implicamos en esta cuestión, y 1 curso académico consta 20 quincenas lectivas, a 10 términos por quincena, en ese curso se trabajarían 200 palabras con dificultad ortográfica. En los seis cursos de Educación Primaria nos ocuparíamos con unos 1.200 términos de dificultad ortográfica. Eso supone lograr un excelente nivel ortográfico. ¡No está mal!

¿Cómo lo trabajaremos con nuestros alumnos? Nos dimos cuenta que las reglas ortográficas, como método, no sirven para enseñar la ortografía, básicamente por dos razones:

- La gran mayoría de las palabras con dificultad ortográfica que debemos saber escribir correctamente en la enseñanza básica, no están sujetas a regla ortográfica.
- La ortografía se aprende con una metodología adecuada que refuerce la visualización del término y mediante la práctica intencionada.

Gráfico 9.- Razones por las cuales las reglas ortográficas, como método, no sirven para enseñar la ortografía.

Fuente: Elaboración propia.

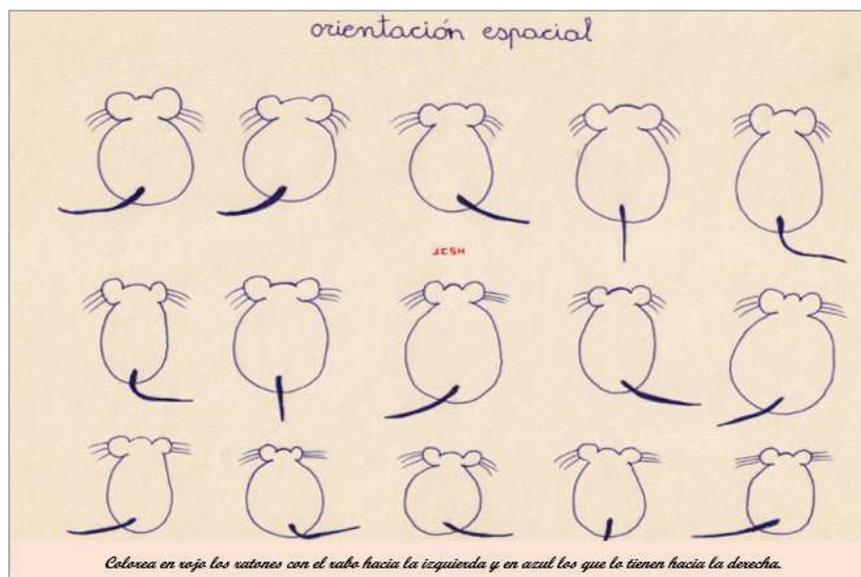


Y cambiamos a otros tipos de dictado, como el *Dictado sin cortes*. El maestro lee el texto sin paradas ni cortes, una o dos veces, según crea conveniente. Los alumnos trabajan en grupo y lo que tienen que hacer es tratar de escribir todo lo que puedan, dejando los huecos, que luego en su equipo tratarán de rellenar con la información recogida por sus compañeros. El objetivo es que cada equipo reconstruya todo el texto original.

O el denominado *Dictado gruyere*. Se trata de un dictado con “agujeros”, por eso su nombre. Cada niño recibe un texto al que le faltan palabras. Se pueden emplear textos que seguro no dictaríamos enteros, como canciones, trabalenguas, poemas o adivinanzas. El maestro irá dictando el texto entero, en tanto que los alumnos tendrán que identificar las palabras que faltan e ir completando los agujeros del dictado gruyere.

Referíamos antes que descubrimos los “otros errores” en los dictados: dificultades de aprendizaje, más o menos graves, donde antes descubriríamos faltas de ortografía. Y entonces ya no se trataba de pedirle al alumno que copiara cinco, diez, y hasta veinte veces la palabra errada en función de la gravedad de la misma. Pasamos a otro nivel donde de forma sistemática, y con la necesaria complicidad de las madres (son las que asistían a nuestras tutorías), emprendimos nuestra particular cruzada en contra de las dificultades de lectoescritura. Ahora debíamos identificar las causas de la dificultad y trabajarla, de forma sistemática y contumaz, con actividades, bien diseñadas por nosotros mismos, o de cuadernos de editoriales especializadas.

Gráfico 10.- Ejercicio para trabajar la orientación espacial.
Fuente: Elaboración propia.



Ahora ya teníamos que hablar de alumnos que presentaban necesidades específicas de apoyo educativo, en este caso por «**Dificultades específicas de aprendizaje**», pues mostraban alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el empleo del lenguaje hablado o escrito. Estas alteraciones aparecen como anomalías al escuchar, hablar, pensar, leer, escribir o al realizar cálculo aritmético.

Teníamos la clave para intervenir didácticamente porque los errores que se cometen atienden a distintas causas. En muchos de ellos coinciden conceptos asociados: lectura ineficiente, lectura acelerada, organización espacio temporal,

dificultades perceptivas, discriminación auditiva, lateralidad, esquema corporal, dificultades en el ritmo, atención, impulsividad, memoria visual, memoria auditiva. Conceptos todos ellos que podemos y que debemos trabajar en la escuela.

Y, además, con modelos de actividades que nos permiten la sistematicidad para incidir sobre la verdadera problemática.

Nos movíamos en un nuevo paradigma, donde establecimos como objetivos básicos:

- Concienciarnos de la necesidad de responder a las dificultades de aprendizaje en lectoescritura que presentan los alumnos.
- Conocer los problemas en lectoescritura que se dan en el aula.
- Poseer un conocimiento básico sobre la fundamentación teórica referente a dificultades en lectoescritura.
- Promover una actitud positiva hacia la diversidad para integrar a estos alumnos con dificultades. Aquí hacemos máxima del principio de individualización de la enseñanza: “Recibir una enseñanza adecuada a las capacidades de cada alumno”.

Nuestra innovación en este campo llegó cuando pasamos de ser un docente sin experiencia, o que no había recibido una adecuada formación sobre esta temática, a ser un docente suficientemente preparado.

La pregunta que debe interpelarnos es qué hacer como maestro ante estas situaciones y qué responder a unos padres que asisten a tutoría y preguntan: ¿qué hacemos?

Un docente sin experiencia, o que no ha recibido una adecuada formación sobre esta temática, probablemente diera la respuesta siguiente: “*Su hijo lee y/o escribe mal. Debería leer y/o escribir más en casa*”. Esta contestación merecería de unos padres osados un ataque contundente: ¡eso ya lo sé! Eso ya lo saben los padres que su hijo lee y/o escribe mal... hasta los compañeros maliciosos de clase lo saben... o el hermano pequeñito. Cuando observamos una dificultad en un área determinada, lo que realmente contemplamos son los efectos o resultados de tal impedimento; para conocer la causa será necesario investigar en las variables que inciden en ese alumno.

La consecuencia es una recomendación terrible, que no hace sino agrandar más el problema: *Horas y horas leyendo cuentos o libritos recomendados según edad. Horas y horas escribiendo caligrafías, redacciones, resúmenes*. No estamos interviniendo didácticamente. Todo sigue igual: el que lee y/o escribe mal, sigue leyendo y/o escribiendo mal... y el que no ha recibido una adecuada formación como maestro, pues también sigue igual.

En la situación del docente suficientemente preparado, sin embargo, el padre o la madre encontrarán, seguro, otra respuesta bien distinta, porque sabe incluso definir el error: Por ejemplo: **Omisión** de letras, sílabas o palabras al leer o escribir.

Y esa respuesta no tiene por qué ser la que leen, que es pedante y rebuscada, pero porque es técnica. No obstante, supongo que en esta profesión hay personas pedantes y rebuscadas y quizás alguien pudiera dar esta respuesta tan “engreída”:

“Su hijo lee mal y comete omisiones de la letra “m” porque presenta una dificultad en la integración intersensorial: no es capaz de relacionar exactamente el signo gráfico con su respectivo fónico. Los ejercicios que haremos con su hijo son los siguientes, utilizando letras en relieve, de plástico o cartón, seguir el siguiente proceso: 1) Visualizar la tonalidad de las palabras con errores de omisión. 2) Recorrer con el dedo cada una de las letras que forman las palabras y de forma más intensa la que se omite. 3) Darle las letras para construir la palabra. 4) Escribir la palabra correctamente.

Ese docente es capaz hasta de definir el error y, lo más importante, sabe cómo intervenir didácticamente. Y es precisamente ese maestro o maestra quien alumbra y da esperanza a un padre o a una madre, o a los dos, que se encuentran al borde del abismo... o sin abismo, pero preocupados por sus hijos. Esos padres se ilusionan y una vez confiados en nuestro trabajo, no podemos arrebatarnos que su hijo supere esa situación. Y eso, es por la innovación.

Conclusión

Puede que cuando alguien se embarca en procesos de innovación consiga, seguro, que los alumnos presten más atención, pero no a cualquier precio. Porque, en ocasiones, puede sigamos haciendo lo mismo aunque hayamos introducido alguna variable, que sí, es perceptible, pero ¿mejora en algo lo que hacíamos antes?

Por tanto, apostemos por maestros preparados y para ello, ¡quien se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender! Pues aprendamos entonces. Huyamos de planteamientos simplistas y cómodos y arriesguemos, tanto en nuestra preparación como en nuestra intervención. ¿Qué perdemos por ello? Y eso, es la innovación. Porque “aprender a desaprender” es dejar de hacer lo mismo de la misma manera, para hacerlo de otra bien distinta, y mejor. Y es que desaprender supone aprender, volver a aprender.

Deseo acabar ya. Espero que al menos haya arrancado una reflexión para que seamos maestros diferentes, aquellos que deseamos probar algo nuevo porque nos asusta la rutina, la falta de ilusión, la continua queja, el inmovilismo cómodo de hacemos todo lo que podemos...

Si queremos que algo cambie, nosotros debemos provocar los cambios. Si hacemos lo mismo siempre, tendremos lo mismo que siempre.

Y desde luego para eso necesitamos voluntad que, como dijo Einstein, es fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad o la energía atómica.

Referencias bibliográficas

El País (2018). *El profesor de Ghana que enseña Word con tiza y pizarra*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2018/02/28/mundo_global/1519820992_400112.html [Consulta: 01/11/2018].

Diccionario de la RAE (2018). Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios> [Consulta: 21/10/2018].

Diego Rodríguez, I. (2018). *Mesa Redonda: La evaluación del profesorado universitario: ¿Qué nos piden, qué hacemos y qué debemos hacer?* XVI Asamblea de Decanos/as de Educación. Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha y Conferencia de Decanos/as de Educación. Cuenca, 24, 25 y 26 de octubre.

Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.

López Martín, R. (2018). *Sesión inaugural: Retos de futuro en la formación del profesorado. Una mirada Pedagógica*. XVI Asamblea de Decanos/as de Educación. Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha y Conferencia de Decanos/as de Educación. Cuenca, 24, 25 y 26 de octubre.

Ministerio de Educación y Ciencia (1976). La Educación General Básica, a examen. Evaluación de los resultados de la enseñanza, en *Vida Escolar*, nº 177-178.

Monereo Font. C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal Investigación Educativa.

Moreno Heredero, S. (2015). *Documental educativo: "Enséñame, pero bonito"*. Recuperado de <https://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/134/art1876.pdf> [Consulta: 02/11/2018].

Rodríguez Diéguez, J. L. (1994). Los componentes del currículo. En O. Sáez Barrio (dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular* (p.155-173). Alcoy: Marfil.

Schleicher, A. (2014). Schleicher reclama a España más autonomía para los profesores. Recuperado de <https://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2014/02/03/schleicher-reclama-espana-autonomia-profesores/960136.html> [Consulta: 21/10/2018].

Schleicher, A. (2018). Los profesores en España parece que trabajan en una cadena de producción. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335_328097.html [Consulta: 21/10/2018].

Sánchez Huete, J. C. (1998). *Análisis de los libros de texto de Matemáticas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Dpto. MIDE, Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Sánchez Huete, J. C. (2013). *Arte y ciencia de enseñar. Didáctica para Magisterio*. Madrid: Chindás.

Sanmartín, O. R. (2016). *Así son las escuelas más innovadoras del mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/sociedad/2016/02/03/56b117fa22601d906e8b45e5.html> [Consulta: 01/11/2018].

ING y Sra. Rushmore invitan a 'desaprender'. (2011). Recuperado de <http://www.anuncios.com/campana-creatividad/mas-anuncios/1060196008001/ing-sra-rushmore-invitan-desaprender.1.html> [Consulta: 04/11/2018].

7.

LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA BILINGÜE

Margarita Alexandra Botero Restrepo¹¹, Mg. , Neira Loaiza Villalba¹², PhD.

mabotero@uniquindio.edu.co

¹¹ Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación en la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Desarrolla su tesis doctoral en el campo de la conciencia metalingüística (de donde surge el presente artículo) y de la argumentación escrita bilingüe. Miembro de Redipe, Colombia. Cod. Orcid. 0000-0003-2475-587

¹² Doctora en Ciencias de la Educación (RudeColombia-UQ), docente investigadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Coordinadora de la línea de bilingüismo de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío y líder del grupo de investigación ESAPIDEX-B (categoría A) de la misma universidad. Directora de la tesis doctoral de la cual se presenta esta revisión de la literatura. Miembro de Redipe Colombia. Cod. Orcid 0000-0002-8541-4231.

Resumen

El presente artículo, derivado de una investigación documental, centra su interés en los resultados de una revisión sistemática de la argumentación escrita bilingüe realizada según la metodología PRISMA para dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la argumentación escrita bilingüe? La consulta de tres bases de datos (Web of Science, Ebsco y Scopus), apoyada en tres herramientas (protocolo, diagrama de flujo y variables bibliométricas), permitió evidenciar que los estudios se realizaron en dos contextos educativos. Por un lado, primaron las investigaciones en el contexto de la educación superior, privilegiando el enfoque lingüístico. Por otro lado, los estudios en el contexto de la educación básica y media, se inclinaron por el enfoque pedagógico. En ambos contextos, la argumentación constituye un reto difícil de alcanzar.

Palabras clave: Argumentación escrita, bilingüismo escolar, lengua materna, declaración PRISMA.

Abstract

This article, derived from a documentary research, focuses its interest on the results of a systematic review of bilingual written argumentation conducted under the PRISMA methodology to answer the following research question: What are the current research trends in the field of bilingual written argumentation? The consultation of three databases (Web of Science, Ebsco and Scopus), supported by three tools (protocol, flowchart and bibliometric variables), showed that the

studies were conducted in two educational contexts. On the one hand, research in the context of higher education predominated, privileging the linguistic approach. On the other hand, studies in the context of primary and secondary education were inclined towards the pedagogical approach. In both contexts, argumentation constitutes a difficult challenge to achieve.

Keywords: Written argumentation, school bilingualism, mother tongue, declaration Prisma

Introducción

Los estudios en torno a la argumentación son cada vez más privilegiados en el ámbito académico. Es de reconocer que esta compleja tarea discursiva resulta ser uno de los objetivos más buscados en la educación superior, que aparte de formar en sus disciplinas, busca desarrollar en los universitarios habilidades que los doten de herramientas para defender posiciones o puntos de vista, que permitan a los futuros profesionales enfrentar conflictos, discutir, tomar decisiones y formular propuestas y, de esta manera, formar parte activa de la sociedad y de las transformaciones que ella demanda. Este reto argumentativo es transversal a todas las disciplinas, que buscan a través de propuestas curriculares, mejorar las capacidades que los estudiantes tienen para sus discusiones tanto orales como escritas.

Las investigaciones sobre esta tipología textual resaltan su pertinencia en el contexto escolar, en términos de que "se habla, se nombra, se comenta, que la argumentación es importante y trata de incorporarse en los planes de área, en los programas y en las clases en general, bien sea como tema, como herramienta, como habilidad, etc." (Calderón, 2011, p. 226). Esta introducción de la argumentación en las diferentes áreas del currículo se hace presente igualmente en la formación bilingüe, promoviendo, a través del aprendizaje de una lengua diferente a la materna, la adquisición de otras habilidades lingüístico-discursivas como la crítica y la argumentación. Sin embargo, las evidencias muestran que

existen muchas dificultades en los estudiantes, en particular universitarios, al momento de enfrentar tareas típicas de lectura y escritura, en concreto en la producción de textos argumentativos (Álvarez y García, 2016). Es de suponerse que esta situación resulta un doble reto en lengua extranjera, tal como lo estipula Loaiza (2017), quien se adhiere a los postulados que consideran que el sujeto que tiene dificultades en su L1 (lengua materna) para argumentar, tendría igualmente dificultades en su L2 (segunda lengua).

Hallazgos como las dificultades, los retos, las prácticas argumentativas, entre otros, ya han sido abordados en diferentes investigaciones ya sea en la primera o en la segunda lengua. Sin embargo, sería de gran utilidad en el campo del bilingüismo escolar, conocer esas tendencias investigativas sobre la argumentación tanto en L1 como en L2 del sujeto bilingüe, con el fin de indagar sobre qué otros aspectos convendría abordar en futuras investigaciones. En este sentido, este artículo presenta, desde la perspectiva de la formación bilingüe y de las disciplinas que estudian el lenguaje, el análisis de una revisión sistemática de la argumentación escrita bilingüe realizada en tres bases de datos (Web of Science, Ebsco y Scopus). El objetivo es, entonces, describir las tendencias investigativas en el campo de la argumentación tanto en L1 como en L2. Para tal efecto, se utilizó como metodología la Declaración PRISMA (Hutton, Catalá y Moher, 2016), cuyo propósito es ayudar a los investigadores a mejorar la presentación de revisiones sistemáticas a través de tres herramientas principales: un protocolo para crear una revisión sistemática exploratoria, un diagrama de flujo y una matriz de variables bibliométricas y de contenido.

Antes de describir las tendencias investigativas en el campo de la argumentación escrita, se hará un recorrido del término enmarcándolo en un contexto histórico que permitió cambios considerables en la manera de abordar la argumentación. Plantin (2012), en el primer capítulo de su reconocida obra *La argumentación, historia, teorías y perspectivas*, hace un recorrido histórico de la argumentación, situando su auge principalmente en el año 1958 de la mano de dos importantes teóricos. Por un lado, reivindica el *Traité de l'argumentation: Nouvelle Rhétorique*

(*Tratado de la Argumentación: Nueva Retórica*) de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, quienes, desde la escuela francófona, dan un nuevo aire al concepto de argumentación desde lo que denominaron la Nueva Retórica, afirmando que la argumentación implica siempre juicios del valor que no siempre se pueden sujetar al rigor de la lógica. Por su parte, desde la escuela inglesa, en mismo año, también se le daba ese nuevo giro a la argumentación de la mano de Toulmin y su *Uses of Argument* (Los usos del argumento). Cabe destacar que antes de 1980 el término argumentación era también utilizado, pero no con la visión de movimiento o escuela, sino a manera de sinónimo de otros conceptos como tratado, nota, disertación, etc.

Adicionalmente a este importante momento histórico para la argumentación y su nueva aproximación de su estudio, Plantin nos acerca a un paradigma clásico de la argumentación a través de la retórica, la dialéctica y la lógica, seguido de un cambio decisivo a finales del siglo XIX con la deslegitimación de la retórica y la formalización de la lógica. En sí, Plantin realiza una reconstrucción por etapas, después del año 1945, en dos momentos: El momento político de la década de los 50, cuando la argumentación nace como disciplina después de la Segunda Guerra Mundial, y el momento lógico-lingüístico de la década de los 70.

En cuanto al paradigma clásico, Plantin se refiere a la retórica "arte de hablar bien" como "toda aplicación estratégica de un sistema semiótico" (p. 20). Este carácter estratégico sería el que permitiría hablar de una retórica de lo verbal y de lo no verbal, de lo consciente y de lo no consiente. El autor dota a la retórica de unas características bien definidas como son: una retórica referencial (es decir que incluye una teoría de los indicios, plantea el problema de los objetivos, de los hechos y de las evidencias); una retórica probatoria (aspira a aportar pruebas); una retórica polifónica (privilegia la intervención institucional planificada).

En lo referente a la dialéctica, el autor la define estableciendo analogías con respecto a la retórica, ambas consideradas artes del discurso. En primer lugar, la dialéctica se ocupa de tesis más filosóficas, mientras que la retórica se ocupa de

cuestiones particularmente de orden social o político. En segundo lugar, la dialéctica es vista como una técnica de la discusión entre dos participantes, un tipo de diálogo entre uno que responde (*répondant*) y el que pregunta (*questionneur*), generalmente guiada por preguntas y respuestas, mientras que la retórica tiene por objeto los discursos extensos y continuos. Aunque se evidencian estas analogías, se podría afirmar que ambas artes del discurso recurren a los mismos fundamentos de inferencia.

Como discurso lógico, Plantin sitúa la argumentación en la teoría de las tres "operaciones del espíritu". En la primera, la aprehensión, el espíritu debe captar un concepto, que después debe delimitar. En la segunda, el juicio, el espíritu niega o afirma algunas cosas del concepto captado. En la tercera, el razonamiento, el espíritu encadena esas proposiciones con el fin de "progresar desde lo conocido a lo desconocido" (p. 22).

Sería el siglo XIX quien traería cambios radicales, sobre todo en lo relacionado con la retórica. Esta última fue duramente criticada y excluida de los currículos universitarios en Francia, la cual, en la construcción de su Tercera República, buscaba una mirada laica y positivista de las ciencias. Fue precisamente esta búsqueda que da lugar a la historia y no a la retórica, como el método científico en el campo de las humanidades. Plantin pone de manifiesto dos circunstancias periféricas que no aportarían a la defensa de la retórica. Una primera es la base de la educación impartida por los jesuitas, que se basaba en la retórica. Como se mencionó anteriormente, Francia promovía una educación laica que no estaba entonces alineada con una retórica practicada por los jesuitas. Una segunda circunstancia radica en que todos los colegios jesuitas enseñaban la retórica en latín y la nueva mirada de la educación buscaba una emancipación del francés respecto al latín, lo que tampoco fue favorable para la defensa de la retórica. Por su parte, la lógica durante este siglo entra en juego, ya que no lograba definirse como un "arte de pensar", sino que se asoció principalmente a una rama de las matemáticas como "arte de calcular".

La reconstrucción por etapas que Plantin realiza a partir de 1945 menciona las obras que dieron una gran importancia a los estudios sobre argumentación después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en francés (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977, 1979) como en inglés (Toulmin, 1958) y alemán (Ernst Curtius, 1948). Los años 70 se consolidaron como un período "ideológico" movido por un momento lógico-lingüístico, de la mano de las obras de Oswald Ducrot (La preuve et le dire, 1972; Dire et ne pas dire, 1973) y de Jean-Claude Ascombe y Oswald Ducrot (L'argumentation dans la langue, 1983). Otros estudios también marcaron un avance en el abordaje de la argumentación, como los propuestos por Jean Grize de la escuela de Neuchâtel, bajo el modelo de la "lógica natural" que abordan los aspectos cognitivos de la argumentación.

Finalmente, Plantin, reconociendo los aportes de cada perspectiva de la argumentación, y para evitar que la noción de argumentación se disuelva sea en el lenguaje, el sentido o la información que resalta cada una de ellas, propone una visión de la argumentación fundada sobre la noción de puesta en contradicción activa de discursos alrededor de una cuestión o pregunta.

Metodología

La presente revisión sistemática de antecedentes en el campo de la argumentación escrita tomó tres herramientas descritas en la Declaración Prisma (Hutton y otros, 2016) como sigue:

El *protocolo* permitió determinar la pregunta de investigación que guiaría el proceso (¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la argumentación escrita?). Igualmente, en el protocolo se establecieron los siguientes criterios de inclusión: estudios realizados los últimos 20 años, en inglés, francés o español, en cualquier parte del mundo; estudios realizados en contexto escolar o universitario; estudios que abordaran la argumentación en lengua

materna o en lengua extranjera; estudios reportados en tres bases de datos: Web of Science, Ebsco y Scopus.

El *diagrama de flujo*, permitió seleccionar los 24 estudios que harían parte del meta-análisis. En este diagrama, se consignó el número total de investigaciones encontradas en las tres bases de datos (48), el número de registros seleccionados (45) y el número de artículos que cumplían con los criterios de selección y que por consiguiente harían parte del análisis (24).

Las *variables bibliométricas y de contenido*¹³, que hace referencia a una plantilla en la cual se consigna información relevante de las investigaciones como: título, año de publicación, tipo de estudio, autores, población estudiada, énfasis de lengua y los principales hallazgos.

Resultados y discusión

La argumentación es un tema de gran interés en los diferentes contextos educativos. En primer lugar, se muestra una inclinación superior en la investigación en contexto universitario con un 66.6 % frente a un 33.3% encontrado en la investigación en contexto de educación básica y media.

En cuanto al contexto universitario, se evidencia la presencia de tres enfoques teóricos que, según Ransdell y Barbier (2002), se encuentran en la investigación sobre argumentación en contexto de la formación bilingüe: lingüístico, psicolingüístico y pedagógico. Los resultados permiten establecer que los estudios en el contexto universitario privilegiaron el enfoque lingüístico (43.75%). Desde este enfoque, se examina la escritura académica de los estudiantes universitarios para comprender su desempeño argumentativo evaluando principalmente el uso de modales, la capacidad para citar y usar fuentes de referencia, la organización textual, las tesis, el uso de conectores, la progresión temática textual. Igualmente, este enfoque centra su interés en reportar las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para producir textos argumentativos. Se encuentra que

¹³ Estas variables pueden ser consultadas en su totalidad en la página web <https://bilinguismo1.wixsite.com/conciencia>

los estudiantes universitarios tienen altos niveles en la estructura del argumento y el uso del lenguaje, pero muestran deficiencias en el uso de citas y fuentes de referencia (Yung y Yayang, 2019). En lo que respecta a los modales, se estableció que en inglés estos representan un grupo de marcadores particularmente problemáticos para los estudiantes de un segundo idioma y que el uso inapropiado de estos puede ser el resultado de los materiales didácticos empleados por los docentes o la falta de capacitación adecuada en relación con el dominio. Por lo que se refiere a la formulación de la tesis, Moore y Andrade (2016) sostienen que, por lo general, los estudiantes tienden a reservar su opinión hasta el final del ensayo o incluso se abstienen de realizar planteamientos fuertes. Sin embargo, los autores atribuyen este aspecto en segunda lengua a la influencia cultural que la persona tenga en su primera lengua. Igualmente, se encuentra que la progresión temática de un texto puede permitir a los profesores establecer relaciones temáticas y retóricas para ayudar a los estudiantes de idiomas extranjeros a comprender de mejor manera la organización textual, la jerarquía de temas y su orden (Solano, 2012).

En cuanto al enfoque pedagógico (21.25%), las investigaciones sostienen que, a menudo, se espera que los estudiantes universitarios de todas las disciplinas escriban textos argumentativos de alta calidad. Sin embargo, se evidencia que muchos estudiantes, sobre todo si se trata de aquellos que escriben en una L2, luchan por escribir dichos textos, convirtiéndose la argumentación en una tarea muy compleja. En pro de avanzar en el reto argumentativo, algunas investigaciones han puesto en marcha propuestas innovadoras con el fin de mejorar los niveles argumentativos. En tal sentido, se han evidenciado propuestas que comportan una fase de conceptualización teórica de la escritura argumentativa, motivando a los estudiantes a escribir textos cortos o ensayos apoyados y supervisados por un instructor. Igualmente, se promueven ideas como la aplicación del método 3X3, que analiza tres metafunciones del lenguaje: ideativa, interpersonal y textual (Pessoa, Mitchell y Ryan, 2017). Los resultados muestran que este tipo de herramientas, centradas en la escritura del lenguaje, pueden ser beneficiosas para los estudiantes tanto de una L1 como de una L2.

Igualmente, resulta ser de gran utilidad enseñarle, a los estudiantes, las técnicas argumentativas propias de cada lengua, para que ellos puedan aplicarlas construyendo de esta manera textos que permiten poner de manifiesto las argumentaciones y refutaciones de tesis que se pretenden defender.

En lo que respecta al enfoque psicolingüístico (18.75%), los estudios centraron su interés en cómo los escritores de la segunda lengua utilizan su primer idioma al componer en L2. En este enfoque primó la herramienta de la composición en voz alta con el fin de grabar las narraciones y los argumentos (Wang, 2012; Pérez, 2008). Se establece en este enfoque un componente metacognitivo de la argumentación, en el que el estudiante aprende a reconocer sus falencias y a crear mecanismos que lo ayuden a superar el reto argumentativo. Otras investigaciones abordaron este enfoque desde la relación existente entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (Loaiza, 2019), encontrando que el estilo de aprendizaje predominante direcciona en gran medida algunas de las elecciones lingüístico-discursivas de los estudiantes, mostrando así una relación entre la calidad de la estructura textual con los estilos de aprendizaje de los sujetos.

Un cuarto enfoque, no mencionado por Ransdell y Barbier (2002), pero que tuvo presencia en esta revisión fue el sociolingüístico (3.25%). Este enfoque corresponde a un estudio realizado por Santibáñez (2014), quien demuestra que la cuestión argumentativa sobrepasa las barreras lingüísticas, las psicolingüísticas y las pedagógicas. El autor, permite demostrar que existe una menor apertura a discutir según la clase social a la que se pertenezca y que los factores socio-económicos logran hacer presencia en los procesos argumentativos.

Por su parte, en el contexto de educación básica y media se evidenciaron los tres enfoques planteados por Ransdell y Barbier (2002), aunque fue notoria la diferencia con respecto al contexto universitario en donde primó el enfoque lingüístico. En este contexto hubo un interés superior por el enfoque pedagógico (50%). Las investigaciones adscritas a este enfoque buscaron utilizar varias herramientas para mejorar la producción de niños y jóvenes como los

organizadores gráficos para el desarrollo de tareas argumentativas (Edlund, Mora y Cuesta, 2018). Se evidencia que estos organizadores son una herramienta que influye positivamente en la habilidad de la escritura argumentativa, a través del apoyo estratégico de la planificación de la información. Igualmente, primó el uso de secuencias didácticas (Sánchez, Dolz y Borzone, 2012; Casas y Crujieras, 2019), que resultaron ser efectivas para que los niños avanzaran en las situaciones comunicativas, en la planificación y mejoras de sus capacidades argumentativas.

El segundo enfoque más utilizado en este contexto fue el lingüístico (37.5%), que buscó analizar la argumentación, específicamente la capacidad para la elaboración de textos argumentativos utilizando argumentos y contra-argumentos. Se detecta que, en algunas ocasiones, los niños tienen habilidades para expresar sus opiniones con argumentos simples, pero que encuentran dificultades en la elaboración de contra-argumentos (Larrain, Freire y Olivos, 2014).

Finalmente, el enfoque psicolingüístico (12.5%), se asemeja a lo hallado en el público universitario, en donde la metacognición jugó un papel importante. En este sentido, se utilizan instrumentos que permiten, no sólo conocer el nivel argumentativo del sujeto, sino que también permiten indagar sobre el conocimiento de la metaproducción (Poblete, 2005). Los resultados permitieron afirmar que el proceso de escritura posee características que le son propias y que, por consiguiente, mejorar los niveles metacognitivos no sería suficiente para el logro de textos argumentativos de calidad.

El enfoque investigativo que más primó en las investigaciones tanto en contexto universitario como en el de educación básica y media fue el cualitativo (62.2%) seguido por el cuantitativo (33.3%) y el mixto (4.1%). Este tipo de investigaciones se encontraron en varios países, donde Chile ocupó el primer puesto en estudios en el campo de la argumentación seguido por México, Colombia y Estados Unidos. En menor porcentaje se encontraron Italia, Turquía, Costa Rica, Argentina y Venezuela. Esto demuestra que la argumentación escrita bien sea en lengua

materna o lengua extranjera es de gran interés en el campo de la investigación a nivel mundial.

Conclusiones

Las investigaciones abordadas determinan que la argumentación escrita, bien sea del sujeto monolingüe o bilingüe, ha sido de gran auge en los últimos años y en diversos puntos geográficos.

Desde un estudio del sujeto monolingüe, se podría concluir que la escuela no ha asumido completamente el reto de la argumentación, puesto que centra sus intentos en otro tipo de textos que considera menos demandantes como el narrativo

Se detecta que las falencias lingüísticas, discursivas, cognitivas y metacognitivas encontradas en la escritura argumentativa en L1 juegan un papel importante en la L2, en donde no sólo el léxico reducido afecta la calidad argumentativa, sino también que la interferencia de la L1 en la L2 no siempre resulta ser exitosa debido a las diferencias en los tipos de texto en las lenguas.

Las investigaciones en el campo de la argumentación requieren nuevas visiones, nuevas mediciones que nos permitan entender las dificultades a las que está enfrentada la educación actual. Es de reconocer que esta no ha podido cumplir el reto de niveles argumentativos elevados en la educación superior, puesto que como lo evidenciaron las investigaciones, la argumentación sigue siendo una tarea ardua e inconclusa en el contexto educativo tanto universitario como de educación básica y media.

Bibliografía

Calderón, D.I. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Lenguaje*, 39(1), 199-229.

- Álvarez, G. & García, M.B. (2016). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 18-30.
- Loaiza, N. (2017). La competencia argumentativa escrita bilingüe en el contexto de la licenciatura en lenguas modernas. *Redipe*, 6(8), 85-101.
- Plantin, C. (2012). *La argumentación: historia, teorías y perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Hutton, B., Catalá, F. & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Elsevier*. 147 (6). Recuperado de: <http://www.laalamedilla.org/Investigacion/Recursos/PRISMA%20Spanish%20Sept%202010.pdf>
- Randsell, S. & Barbier, M.L. (2002). An introduction to new directions for research in L2 writing. In Randsell, S. & Barbier M.L. (Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing* (p.p. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Yung, K. & Yayang, C. (2019). Do secondary school-leaving English examination results predict university student's academic writing performance? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Routledge Taylor & Francis Group. pp. 1-14.
- Moore, P. & Andrade, H.A.. (2016). Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 25-39.
- Solano, M. (2012). Analyse informationnelle d'un texte argumentatif d'un apprenant de FLE. *Letras*, 2(52), 69-77.
- Pessoa, S., Mitchell, T., & Miller, R. (2017). Emergent arguments: A functional approach to analyzing student challenges with the argument genre. *Journal of second language writing*, 38, 42-55.
- Wang, W. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of second language writing*, 11(3), 225-246.

- Pérez, M.N. (2008). Actividad metalingüística y uso de la lengua escrita: El proceso de planificación de un texto argumentativo. *Letras*, 77, 17-47.
- Loaiza, N. (2019). El texto argumentativo bilingüe español-inglés y las elecciones lingüístico-discursivas direccionadas por el estilo de aprendizaje en estudiantes en formación bilingüe. *Revista Boletín REDIPE*, 8(2), 119-130.
- Edlund, C., Mora, C. A., Cuesta, L. (2018). Graphic Organizers Support Young L2 Writers' Argumentative Skills. *Girst education and learning research journal*, 17, 6-33
- Sánchez, V., Dolz, J. & Borzone, A.M. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, 51(2), 409-432-
- Casas, L. & Crujeiras, B. (2019). Una experiencia sobre seguridad alimentaria para trabajar la argumentación en el aula de educación secundaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 16(2).
- Larrain, A., Freire, P. & Olivos, T. (2004). Habilidades de la argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas* ,13(1), 94-107.
- Poblete, C.A. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47(71), 63-88.

8.

LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN LA INVESTIGACIÓN EN BILINGÜISMO

Margarita Alexandra Botero Restrepo¹⁴, Mg. , Neira Loaiza Villalba¹⁵, PhD.

¹⁴ Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación en la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B (Categoría A) y docente de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Desarrolla su tesis doctoral en el campo de la conciencia metalingüística (de donde surge el presente artículo) y de la argumentación escrita bilingüe. Miembro de Redipe Colombia. Cod. Orcid. 0000-0003-2475-587.

mabotero@uniquindio.edu.co
nloaiza@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío, Colombia

Resumen

El presente artículo centra su interés en una revisión sistemática de la conciencia metalingüística según la metodología PRISMA, en la que se abordaron tres herramientas (protocolo, diagrama de flujo y variables bibliométricas) para navegar en tres bases de datos, con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la conciencia metalingüística? Los resultados evidencian que los estudios privilegian los enfoques cuantitativos, en un público infantil, en lengua materna, haciendo énfasis en el estudio de la conciencia fonológica. Igualmente, se evidencia un uso mayoritario de tareas que exigen poco esfuerzo cognitivo, tales como encontrar un error en un enunciado, frente al escaso uso de tareas que cognitivamente exijan más, como, por ejemplo, justificarlo.

Palabras clave: *Bilingüismo en contexto escolar, conciencia/capacidad metalingüística, declaración PRISMA*

Abstract

This article focuses its interest on a systematic review of metalinguistic awareness according to the PRISMA methodology. Three tools were used (protocol, flow diagram and bibliometric variables) to surf in three databases in order to respond to the next research question: What are the current research trends in the field of

¹⁵ *Doctora en Ciencias de la Educación (RudeColombia-UQ), docente investigadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Coordinadora de la línea de bilingüismo de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío y líder del grupo de investigación ESAPIDEX-B (Categoría A) de la misma universidad. Directora de la tesis doctoral de la cual se presenta esta revisión de la literatura. Miembro de Redipe Colombia. Cod. Orcid 0000-0002-8541-4231.*

metalinguistic awareness? It was evident that the studies privilege the quantitative approaches, in a children's audience, in the mother tongue, emphasizing the study of phonological awareness. Likewise, there is evidence of a majority use of tasks that require finding the error and few studies that require justification.

Key words: *Bilingualism in educational settings, metalinguistic awareness / ability, PRISMA statement.*

Introducción

La conciencia metalingüística (CM), vista como la capacidad de analizar conscientemente el lenguaje y sus derivados, a saber, cómo ellos funcionan y cómo se integran en un sistema del lenguaje (Beceren, 2010) ha suscitado constante interés en el campo investigativo del bilingüismo. Generalmente, los estudios se centran en la descripción de procesos conscientes vs. inconscientes o explícitos vs. implícitos, que toman mayor importancia en los contextos de formación bilingüe (Huot y Schmidt, 1996). Aunque son variadas las investigaciones en este campo, existe una constante crítica que se ha realizado a los estudios de la CM y que tiene que ver con el tipo de instrumentos para su medición. Woll (2016) manifiesta que tradicionalmente se han utilizado instrumentos que se componen principalmente de juicios gramaticales de error y corrección de oraciones. Añade que son pocos los estudios que combinan diferentes tipos de tareas como el juicio, la corrección, la justificación y la argumentación. Adicionalmente, se ha detectado que son pocas las investigaciones que den cuenta de la CM como una unidad, es decir, que no centren su estudio en uno solo de sus componentes como la hacen gran parte de las investigaciones que indagan en la taxonomía de la CM (Conciencia fonológica, conciencia sintáctica, conciencia lexical, conciencia pragmática).

Igualmente, se ha evidenciado que son pocas las investigaciones en este campo, que aparte de ilustrar estas falencias metodológicas, presenten una radiografía de

los estudios en el campo de la CM, que abarque una mayor información como la población estudiada, los enfoques metodológicos, los países donde más auge tienen dichas investigaciones, entre otros aspectos. En tal sentido, este artículo presenta un meta-análisis a partir de la Declaración PRISMA (Hutton, Catalá y Moher, 2016) con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la conciencia metalingüística?

Antes de dar respuesta a esta pregunta, conviene aclarar el concepto que soporta teóricamente esta investigación documental. La CM ha sido abordada principalmente desde dos enfoques teóricos: lingüístico y psicolingüístico.

En primer lugar, la lingüística teórica fue la primera en acuñarle el prefijo "meta" al término lenguaje, de la mano del filósofo Carnap (1934) y su positivismo lógico. El prefijo griego "meta" (μετά-) que significa después, más allá, y su combinación con la palabra "lenguaje" marcaron la diferencia de una lengua "objeto de estudio" utilizada para expresar, en términos de Carnap, un contenido formal diferente al contenido material. En tal sentido, el autor aduce una diferencia a las dos maneras de expresarse, en donde el primero (contenido formal) "hace referencia exclusivamente a las expresiones lingüísticas y a sus propiedades sintácticas, mientras que el segundo alude al significado de las expresiones del lenguaje" (Legris, 2016:51).

Años más tarde, también desde la lingüística, sería Jakobson (1956) quien retomaría el término "metalingüística" para aducir al uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje. Para el autor, la conciencia metalingüística forma parte de las funciones secundarias del lenguaje que permite a los sujetos reflexionar, analizar y examinar las diferentes dimensiones del sistema lingüístico (Flórez, Torrado y Mesa, 2006). De tal manera que el lenguaje retoma una nueva función que sobrepasa las situaciones comunicativas para convertirse en objeto de análisis de manera consciente. Por su parte, Benveniste (1974:62) señala que esta habilidad se refiere principalmente a "la posibilidad de aumento de nosotros mismos sobre el lenguaje, de abstraernos de ello por completo". Bien sea de la mano de Carnap,

Jakobson o Benveniste, lo cierto es que la conciencia metalingüística se constituiría en una especie de *estadio* superior al hecho comunicativo, de naturaleza más abstracta en donde el lenguaje es medio, pero también objeto.

En segundo lugar, la CM ha sido estudiada desde la psicolingüística retomando aspectos no abordados por la lingüística teórica. Según Pinto y El Euch (2015:8), el enfoque psicolingüístico se centra en un conjunto de variables relacionadas con el sujeto humano y se manifiesta por un comportamiento verbal que involucra procesos cognitivos, relacionales y culturales, cuyo desarrollo es posible principalmente gracias a tres tipos de factores.

Los primeros son los factores metacognitivos, ya que, para los psicolingüistas cognitivos, las actividades metalingüísticas constituyen un subdominio de la metacognición que concierne al lenguaje y sus derivados. En tal sentido, las teorías de Piaget (1985) sobre el desarrollo cognitivo de los niños, sus diferentes estadios de desarrollo, son altamente implicados en las capacidades de abstracción reflexiva y toma de conciencia propias de todo proceso metalingüístico. Estos desarrollos teóricos piagetianos fueron, posteriormente, explotados por Papandropoulou (1989), cuyas investigaciones trataron de explicar la transición del plano de la competencia del *uso* de la lengua hacia el plano de la *conciencia*.

Los segundos factores involucran lo inherente a la adquisición del lenguaje, tema de interés para algunos autores. Entre ellos, Bialystok (1986a, 1986b), quien expresa que el desarrollo del lenguaje puede expresarse por la acción conjunta de dos componentes que considera fundamentales en todo acto locutivo: el análisis del conocimiento lingüístico, que hace posible las representaciones del lenguaje y el control sobre el procesamiento lingüístico, responsable de procesos atencionales que permiten seleccionar y procesar la información lingüística específica. Lo que resulta interesante de este modelo expresado por Bialystok, es que, aunque estos dos componentes son distintos, son absolutamente complementarios y se perfeccionan con la edad y experiencia lingüística del sujeto. Adicional a esta perspectiva, Karmiloff-Smith (1992) propone un modelo de

desarrollo cognitivo conocido como RR (redescripción representacional), en el cual el proceso del tratamiento del lenguaje sería enteramente interno al sujeto. Para la autora, el conocimiento lingüístico realiza un recorrido que va desde lo implícito hacia lo explícito, ya que desde las primeras producciones que implican el habla, los niños están en constante recodificación del conocimiento de un sistema lingüístico a códigos más abstractos para ser verbalizados.

Finalmente, en el estudio de la CM se contemplan factores históricos, sociales y culturales que sobrepasan una construcción puramente cognitiva del conocimiento. No se puede desconocer que el lenguaje es, ante todo, un acto social, una manera de manifestar significaciones y contenidos culturales. Para tal estudio, autores como Vigotsky (1979) atribuyen al lenguaje un origen social, en donde las funciones psicológicas superiores se desarrollan en la interacción que un niño tiene con otras personas, generalmente más competentes (zona de desarrollo próximo). Esta interacción se retoma posteriormente con otros enfoques como el Interaccionismo Socio Discursivo propuesto por Bronckart (2007) quien considera que los signos y los textos, en los cuales dichos signos están organizados, son producto de la interacción social y de su uso.

Metodología

Para este meta-análisis se utilizaron tres herramientas de la Declaración Prisma (Hutton y otros, 2016): el protocolo, el diagrama de flujo y las variables bibliométricas y de contenido.

La primera herramienta, *el protocolo*, permitió determinar la pregunta de investigación que guiaría el proceso (¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la conciencia metalingüística?). Igualmente, permitió establecer los criterios de inclusión: estudios realizados los últimos 20 años, en inglés, francés o español, en cualquier parte del mundo; estudios que aborden la CM en su totalidad, o uno de sus componentes; estudios que incluyan alguna de las siguientes denominaciones: conciencia/habilidad/ reflexión/competencia metalingüística; las tres bases de datos en las que se haría la búsqueda, Dialnet, Ebsco Discovery, Science Direct).

La segunda herramienta, *el diagrama de flujo*, permitió seleccionar los 21 estudios que harían parte del meta-análisis. En este diagrama, se consignó el número total de investigaciones encontradas en las tres bases de datos (79), el número de registros seleccionados (61) y el número de artículos que cumplían con los criterios de selección y que, por consiguiente, harían parte del análisis (21).

La tercera herramienta, *variables bibliométricas y de contenido*¹⁶, hace referencia a una plantilla en la cual se consigna información relevante de las investigaciones como: título, año de publicación, tipo de estudio, autores, población estudiada, énfasis de lengua y los principales hallazgos.

Resultados y discusión

El análisis de los 21 estudios nos permiten hacer las siguientes consideraciones: en primer lugar, se concluye que la CM no es una exclusividad de los sujetos adultos, puesto que se estableció que a muy temprana edad inicia el desarrollo de la CM. Concretamente, Ysla, Ávila y García (2017), encontraron que los niños de 5 años ya tienen conciencia de la palabra y que a esta edad ya puede reconocer que el lenguaje escrito está compuesto de unidades y puede comprender que las palabras expresan un significado. Sin embargo, la toma de conciencia de reconocimiento de frases, requeriría de más tiempo y requeriría de mayor intervención por parte del adulto.

En segundo lugar, los resultados apuntan a la necesidad de incentivar el desarrollo de la CM en los niños, puesto que esto potenciaría claramente el desarrollo de la habilidad lectora. Este aspecto resulta de gran relevancia, ya que varias investigaciones evidenciaron una relación directa entre la CM y el desarrollo de la lectura y/o la escritura (González, Escribano y Esteban, 2015; Fernández, Gallego y Romero, 2015).

¹⁶ Estas variables pueden ser consultadas en su totalidad en la página web <https://bilinguismo1.wixsite.com/conciencia>

En tercer lugar, se establece que la conciencia fonológica es la más abordada en los estudios relacionándola sobre todo con los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, no son pocos los estudios que analizan la CM como un todo, es decir, que no se discrimina según la taxonomía de las habilidades metalingüísticas. Se encuentra también un interés en el análisis de la conciencia meta-pragmática relacionándola con los procesos de lectura, escritura y la memoria operativa en niños escolares. Se encontró una correlación positiva y significativa entre la conciencia meta-pragmática y la memoria, comprobándose así que el incremento de dicha conciencia no depende solamente del desarrollo lingüístico de los sujetos, sino también de una maduración de los sistemas cognitivos involucrados en el almacenamiento y procesamiento de la información (Crespo y Alvarado, 2010). En cuanto a esta conciencia, se estableció igualmente que, a mejor desempeño en composición, mayor el número de respuestas meta-pragmáticas. Este tipo de conciencia no sería sistemática en todas las situaciones comunicativas, sino que dependería de la manera como logra relacionarse el contexto con el lenguaje en uso (Crespo, Benítez y Pérez, 2010).

En cuarto lugar, se evidencia un interés por el estudio de la CM en la lengua materna, en el que se destaca el español. Sin embargo, se encontraron estudios que abordaron el catalán, el árabe y el español. En lo que respecta a la CM del sujeto bilingüe se podría decir que sí hay un interés constante en estudiar la CM de dichos sujetos, sin embargo se constata que se aborda al sujeto bilingüe desde una perspectiva monolingüe o fraccional (dos monolingües en una sola persona), como cuestiona Grosjean (2008) puesto que se analiza la CM sólo en una de las lenguas, generalmente la L2, negando de alguna manera la coexistencia de dos lenguajes en una sola persona, que conformaría la perspectiva bilingüe u holística poco visible en las investigaciones.

En cuanto a los enfoques investigativos hay una gran diferencia, puesto que más de la mitad de los estudios aborda la cuestión metalingüística desde un enfoque cuantitativo, seguido del enfoque cualitativo y dando poco lugar a los enfoques mixtos. La primacía del enfoque cuantitativo se correspondería con la tradición

experimental de la psicolingüística y reflejaría la necesidad de medir la incidencia de la conciencia metalingüística en las habilidades lectoescriturales asumidas como productos lingüísticos. Los estudios psicolingüísticos de corte cualitativo indicarían el interés por avanzar hacia una comprensión de los procesos involucrados en el desarrollo de la conciencia metalingüística. La combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo en los enfoques mixtos reflejaría una visión más holística para el estudio de la CM como proceso y como producto.

En quinto lugar, podríamos decir que España y Chile figuran como los países donde se reportan el mayor número de estudios de la CM, seguidos de Colombia, Brasil, Perú y México. Podemos decir que, si bien no estamos en los primeros lugares entre los países que se han interesado por estudiar la CM, tampoco estamos rezagados.

Finalmente, se puede establecer que no en todas las investigaciones se utilizan instrumentos para analizar la CM, y en las que lo hacen se privilegian las tareas de segmentación corrección, valoración, sustitución, reconocimiento y supresión de palabras. Un número reducido de investigaciones acuden a tareas que demandan mayor compromiso cognitivo, como es la corrección del error y la justificación del mismo, como se plantea en los estudios que utilizan el instrumento THAM (Versión 1, para niños de 4 a 8 años; 2 para niños de 9 a 14; 3, para jóvenes y adultos) de Delgado y Pinto (2015). Este instrumento resulta ser más complejo a nivel cognitivo, ya que permite realizar una distinción entre una habilidad lingüística y una metalingüística. El THAM fue utilizado en el estudio de Fernández, Gallego y Romero (2015), cuyos resultados apuntan a la necesidad de potenciar el desarrollo de la CM en los niños, ya que esto permitiría claramente el desarrollo de la habilidad lectora. En la etapa de educación infantil, no sería tan difícil de conseguir esa toma de conciencia de los distintos elementos de la lengua, teniendo en cuenta que los niños sienten siempre una gran necesidad de explorar lúdicamente el contenido de su lengua, jugar con ella para conocerla mejor.

Conclusiones

Los estudios anteriormente analizados permiten evidenciar una preferencia muy marcada por el estudio de la habilidad fonológica, especialmente en un público infantil. Igualmente, se destacó un marcado interés por abordar la CM en una sola lengua y en cuanto a los estudios en contexto bilingüe, generalmente se aborda una sola de las lenguas.

Se hace visible la necesidad de avanzar en el uso de instrumentos que diferencien la habilidad lingüística (que se limitaría a un conocimiento de normas gramaticales) de la metalingüística (que hace alusión a la capacidad para pensar en la lengua como objeto de estudio).

La comprensión de estos fenómenos en la formación bilingüe o en los contextos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, posibilitaría crear nuevas estrategias para el desarrollo de habilidades en cuanto a CM se refiere, puesto que partiríamos del presupuesto de Pinto y El Euch (2015), de que existen niveles diferentes de CM y que sería entonces posible promover dichas habilidades en los estudiantes. Esto no es posible si se sigue en la línea investigativa de creer que todo sujeto, por el hecho de tener una L1 ya automáticamente ha desarrollado altos niveles de CM tanto en su L1 como en su L2.

Referencias bibliográficas

- Beceren, S. (2010). Comparison of metalinguistic development in sequential bilinguals and monolinguals. *The International Journal of Educational Researchers* 1(1), 28-40.
- Benveniste, E. (1974) *Problemas de lingüística general*, Volumen II. Siglo XXI editores.
- Bialystok, E. (1986a). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (1), 13-32.
- Bialystok, E. (1986b). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Gráfica Laf. S.R.L.
- Carnap, R. (1934). *La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage*. Paris, Hermann.

- Crespo, N. & Alvarado, C. (2010). Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. *Literatura y Lingüística*, 21, 93-108
- [Crespo](#), N., [Benítez](#), R. & [Pérez](#), L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Signos*, 43 (73), 179-209.
- [Fernández](#), M., [Gallego](#), M.C. [Romero](#), M.E. (2015) Desarrollo de la consciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental. *Revista Investigación en la Escuela*, 87, 105-116
- Flórez, R.; Torrado, M.C. & Mesa, C.M. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3). 457-475.
- [González](#), C. , [Escribano](#), P. & [Esteban](#), R. M. (2015). Taller de metalingüística. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 321-334.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996). « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Recuperado de: <https://aile.revues.org/1237>.
- Hutton, B., Catalá, F. & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Elsevier*. 147 (6). Recuperado de: <http://www.laalamedilla.org/Investigacion/Recursos/PRISMA%20Spanish%20Sept%202010.pdf>
- Jakobson, R. & Halle, M. (1956). *Fundamentals of language*. The Hague. Mouton & Co
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: The MIT press.
- Legrís, J. (2016). Sobre Carnas y el proyecto de un lenguaje universal. *Estudios de epistemología*, XIII, 48-61.
- Papandropoulou, J. (1989). What can children do with utterances? Linguistic and metalinguistic activities: Theory, methods and results. En J. Montangero et A. Tryphon (ed.), *Language and cognition, Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, No. 10 (p.17-28). Genève: Fondation Archives Jean Piaget.
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata, S.A.
- Pinto, M.A. & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'université Laval
- Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade

- Woll, N. (2016). *The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebeckers*. (Tesis inédita de doctorado). Université Laval.
- Ysla, [L.](#) & [Ávila](#), V. (2017). La evaluación del conocimiento metalingüístico en niños del último ciclo de la educación infantil peruana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10(1). 195-210.

9.

LA EVALUACIÓN COMO EJE ARTICULADOR DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Ernesto Fajardo Pascagaza
Luis Carlos Cervantes Estrada
COLOMBIA

ernestofajardo@usantotomas.edu.co

luis.cervante@correo.policia.gov.co

RESUMEN

Con este escrito se busca realizar un ejercicio reflexivo respecto a la evaluación como eje articulador de la calidad educativa a partir de referentes argumentativos según sus constructos epistémicos, los procesos sobre su origen, la evolución, la potencialidad y la evaluación, así como la injerencia de los agentes, los lenguajes, los escenarios y los ambientes educativos en el análisis sobre la confiabilidad de las pruebas estandarizadas y su aplicación que organismos internacionales y nacionales utilizan para medir y evaluar la calidad educativa, el análisis sobre la complejidad de la medición y la evaluación de sistemas educativos. En este sentido, se profundiza sobre la descripción y valoración de los efectos de la evaluación por competencias a partir de las directrices de las actuales políticas y reformas educativas.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, articulación, calidad educativa, competencias, pruebas.

SUMMARY

This paper seeks to carry out a reflective exercise regarding evaluation as the articulating axis of educational quality based on argumentative references according to its epistemic constructs, the processes about its origin, evolution, potentiality and evaluation, as well as the interference of Agents, languages, settings and educational environments in the analysis of the reliability of standardized tests and their application that international and national organizations use to measure and evaluate educational quality, the analysis of the complexity of measurement and evaluation of educational systems. In this sense, the description and evaluation of the effects of the evaluation by competences are deepened based on the guidelines of current educational policies and reforms.

KEYWORDS

Evaluation, linkage, educational quality, competences, tests.

INTRODUCCIÓN

Realizar un ejercicio reflexivo en torno a la evaluación de la calidad educativa, implica asumir los conceptos y los elementos argumentativos para definirlo desde lo difuso en medio de los desacuerdos subjetivos de sus constructos epistémicos. En este orden, es fundamental hacer un acercamiento al origen y evolución de lo que se ha comprendido como evaluación de la calidad educativa, así como analizar estos conceptos a partir de los riesgos que se tejen y que conllevan desde los sistemas, los limitantes y las finalidades y aportaciones de la calidad y la evaluación educativa. Con todo lo anterior, es claro plantear las potencialidades e implicaciones de la evaluación de la calidad educativa toda vez que tiene que ver con toda la realidad educativa para hacer más claros los procesos y los resultados evaluativos de calidad desde un análisis sobre la confiabilidad de las pruebas que organismos internacionales aplican para medir y evaluar la calidad educativa. Para Egido (2005, p. 15), hay una relación clara entre calidad y evaluación educativa, en tanto que son *“conceptos estrechamente relacionados, hasta el punto de que no podría entenderse la una sin la otra”*.

Toda la comunidad educativa está involucrada en la calidad educativa, sin embargo, los agentes directos es este escenario son los docentes porque en ellos está la responsabilidad primera de aplicar las pruebas para evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. El lenguaje profesoral está permeado por las exigencias que implica ser eficiente y el principal indicador de su evidencia se caracteriza por los resultados obtenidos por parte de los estudiantes a partir de pruebas estandarizadas. Esta realidad mide también, de manera equívoca, la eficacia de los docentes y la eficacia de la institución educativa cuando los estudiantes obtienen puntajes altos.

Cuando se hace referencia a una prueba estandarizada se alude a cualquier tipo de examen que se aplica y califica atendiendo a un procedimiento estándar predeterminado. Estas pruebas pueden ser para medir aptitudes, en cuanto predicen el buen desempeño de los estudiantes en un evento próximo, o la medición de logros. Las pruebas han de ser tomadas desde su naturaleza e injerencia dado que se involucran los diversos actores educativos en su implementación y viabilidad en el contexto de la institución escolar.

Es importante, por lo tanto, analizar la complejidad de la medición y la evaluación de sistemas educativos abordando las evaluaciones estandarizadas a gran escala en los sistemas educativos para dar lugar a la producción de información comparable respecto a los estudiantes en diferentes contextos locativos, teniendo en cuenta las evaluaciones de aprendizaje y los logros educativos. En este sentido, es necesario revisar las diferentes alternativas sobre propósitos y usos de los sistemas de evaluación, sus incidencias, sus orientaciones y estrategias a la hora de generar presupuestos para su inversión e implementación, acordes con filosofías y voluntades políticas claras ordenadas a la resolución de problemas, al acompañamiento, a los docentes y a la calidad en las propuestas.

Un factor fundamental para la evaluación de la calidad educativa es el efecto de la evaluación de competencias a partir de las directrices de las actuales políticas educativas. Son múltiples las alternativas de los sistemas evaluativos y la función que cumplen los rankings de los centros evaluativos, el mapa evaluativo, así como las consecuencias en la aplicación de la evaluación por competencias.

La evaluación por competencias es eje central de las políticas y reformas educativas, así como de la OCDE de carácter institucional globalizador, motivadas por los mercados educativos, la producción pública, la rendición de cuentas y las emergentes agendas reformistas que enfatizan en los resultados del sistema y la equidad del logro estudiantil. (Baye, 2006). La eficiencia depende del producto evaluativo final financiado que puede traer efectos no deseados. (Ravitch, 2010).

Los resultados de la evaluación no se pueden tomar per se de manera acrítica porque hay escenarios en los que no aplica debido a su eficiencia o equidad, sin

embargo, el éxito lo mediatizan los programas internacionales sobre competencias como PISA y OCDE. Ahora bien, se trata entonces de describir y valorar la naturaleza de la evaluación por competencias desde los escenarios reales y prácticos teniendo en cuenta las políticas educativas, sus mapas de acción y efectos en los sistemas educativos.

COMPRENSIÓN CONCEPTUAL DESDE EL ORIGEN, EVOLUCIÓN, RIESGOS, POTENCIALIDADES E IMPLICACIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

Son diferentes las perspectivas y variaciones del concepto calidad dadas las preconcepciones que tienen los colectivos sociales, así como los individuos en particular y su entorno educativo. Lo cierto es que tanto calidad como educación son conceptos que se vinculan de manera recíproca. En este sentido, no es congruente referirse a la educación sin tener que referenciar a la calidad. Por lo tanto, para González (2004. p. 17), *“tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado”*. Por lo tanto, según González (2004),

“es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado”. (p. 132)

Al asumir el concepto calidad es necesario reflexionar sobre los procedimientos que se deben tener en cuenta para comprobar si lo que se predica de calidad realmente existe. No se trata solamente de apreciaciones de carácter subjetivo según el parecer de cada quien sino de ver que la calidad satisface las expectativas de quien adquiere o consume un producto o servicio. (Cano, 1998, p. 281). En este sentido, la calidad no solamente se debe comprender con dirección a lo producido sino también a lo percibido. López (1994, p. 44). He ahí lo relativo del concepto en tanto que es determinado por múltiples variables de tipo temporal

como espacial, así como determinado por su correspondencia con los valores y las acciones de los individuos.

La emergencia de este concepto es cada vez es más recurrente afectando el mundo de la educación como movimiento evaluativo de la calidad. (Ríos, 2001).

Es desde el contexto histórico empresarial que se habla y se tiene esta preocupación inminente por el control de la calidad que luego se hará traslaticia a diferentes escenarios, como es el caso de la educación. Nace inicialmente como control de la calidad de los productos para dar lugar a técnicas preventivas referidas a los procesos y el control frente a los errores que se puedan generar. En este orden, se plantea el control de la calidad total desde lo organizacional, incluyendo actividades, así como las técnicas comprendidas como sistemas de mejora continua. (Cano, 1998, p. 273). Es claro, entonces, que desde esta perspectiva la calidad se involucra en el proceso de manera indefinida buscando más calidad. Para Cano, (1998):

“el concepto de calidad es ante todo subjetivo, ya que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta de lo que se entiende por él. Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo en que hablamos de la calidad cuando vemos cubiertas todas nuestras expectativas, tanto si se trata de un producto o de un servicio”. (p. 60)

Respecto a la educación, el concepto de calidad se hace presente de manera aplicativa desde la década de los años sesenta cuando se da un impulso a las investigaciones sobre crecimiento y formación económico teniendo como referentes los costes y beneficios de la educación, así como los procesos de planificación y evaluación. Cuando los países desarrollados lograron alcanzar sus objetivos cuantificables de acceso y permanencia de toda la población a los servicios escolares, se puede afirmar que se incursiona en temas de calidad educativa. A partir de este momento, el Estado se da a la tarea de preocuparse por la eficiencia en el uso de los recursos brindados para la educación, así como la preocupación inminente por la optimización en el logro de resultados.

El movimiento sobre las escuelas eficaces dio lugar a investigaciones que trataran el tema sobre la calidad. (Coleman et al. 1966). Al hablar de calidad también se habla de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Este estudio no se preocupa por la escuela porque, aun cuando se le invierta y apliquen recursos, lo que marca la generación de resultados y el buen rendimiento de los escolares se da según los ambientes familiares de los estudiantes.

Por otro lado, unos investigadores si consideran importante el papel que juega las escuelas como eficaces, dejando de ser una caja negra, evolucionando hacia modelos parametrizados por procesos y productos y dando lugar a los contextos-entrada-proceso-producto. Hoy se trabaja por indicadores de alto nivel de generalidad, como sistemas los cuales incorporan marcos teóricos, permitiendo analizar las interrelaciones entre variables en distintos niveles de concreción (Muñoz-Repiso et al., 1995). Estos estudios dan a entender que los procesos que se llevan a cabo al interior de la escuela son los que marcan la pauta a la hora de referirse a la eficacia, permitiendo comprender que la escuela es el *"centro de la cuestión"* (Muñoz, p. 17). Esto no resta decir que la economía de la educación fue importante en lo fundacional de la calidad educativa.

Ahora bien, para Ramón (2015), la calidad implica equidad en el plano educativo para no generar desigualdad, que se manifiesta profundamente en la pobreza. (Blanco y Cussato, s. f., p. 17). La inequidad educativa es evidente en *"el lugar de residencia, el género, el idioma, la pertenencia étnica o las discapacidades, cuya interacción agrava la situación y las posibilidades reales de los más vulnerables"* (Ramón, 2015, p. 429), de los más desfavorecidos en cobertura y calidad del aprendizaje, quienes habitan en zonas rurales, en regiones alejadas y etnias minoritarias. (Duarte, Bos y Moreno, 2012, p. 2). Por lo tanto, esta realidad se expresa en exclusión o recepción de menor calidad en los procesos educativos y por ende en los resultados deficientes del aprendizaje, (Blanco y Cussato, s. f., p. 1), dadas las brechas económicas y sociales. Delgado (2014). Es en este escenario donde las políticas educativas han de orientarse hacia la educación como un derecho social y de calidad. Munévar (2017). En este sentido, para

Cassella, (2015), las políticas educativas públicas han de buscar la equidad de la población más vulnerable, (p. 10), especialmente los niños de primeros y últimos años de escolaridad, (Duarte et al. (2012, p. 2), como población rural desplazada y damnificada por los conflictos de violencia, (Delgado, 2014), con educación de calidad y no de cantidad para reducir la pobreza. Barrera-Osorio et al. (2012, p. 7). Por lo tanto, para Blanco y Cusato (s. f.), *“el acceso a una educación de calidad y el logro de resultados de aprendizaje dependen del país en que crezca el niño o la niña, del lugar geográfico donde viva y del nivel socioeconómico y cultural del cual provenga”* (p. 15).

En cuanto a la planificación y la evaluación, se pueden considerar como puntos referenciales para la racionalización económica porque permiten la organización eficaz de los colectivos sociales pertenecientes al sistema educativo. Surge la preocupación por la rentabilidad de los procesos educativos para algunos sectores de la postindustria cuando revisan si es proporcional los costes que genera la educación frente a los productos obtenidos. Esto ya se venía practicando en Estados Unidos según afirma Tiana:

"La demanda de respuestas objetivas y fiables a las cuestiones suscitadas acerca del sistema educativo estadounidense favoreció la canalización de notables recursos económicos hacia las actividades de evaluación, produciendo como consecuencia un gran impacto sobre su desarrollo académico y profesional. La evaluación educativa experimentaría así un apreciable desarrollo a partir de finales de la década de los sesenta, cuya influencia se haría sentir progresivamente en otros países" (Tiana, 1996, p. 38).

Como se evidencia en los años ochenta y principios de los noventa, se han promovido y realizado investigaciones y asociaciones de carácter internacional sobre la calidad e indicadores en la evaluación educativa. (Tiana, 1996). Este interés surge porque hay una gran demanda social respecto a los sistemas en orden al control y administración de los centros educativos, así como a la descentralización y su consiguiente autonomía. Otro interés que se ha evidenciado

es la creciente demanda de información sobre los resultados y la imperante necesidad de determinar mecanismos favorecedores de la rendición de cuentas y como en el caso de la educación, ésta se considera un servicio público del cual se debe rendir cuentas de su funcionamiento a los ciudadanos.

"En una democracia, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho de conocer en qué medida las escuelas públicas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social. Se necesita información creíble para que por parte de los profesores, administración y ciudadanos se adopten decisiones informadas" (Pérez Gómez & Jimeno Sacristán, 1994, p. 13).

La calidad entra en crisis en la medida en que el Estado como administrador igualmente lo esté. Se hace una transición de lo privado a lo público con procedimientos que se han considerado eficaces desde el ámbito técnico empresarial para ser cumplidos y medidos. Según Murillo y Román (2010):

"El primer paso que deben asumir los gobiernos, debe ser el de definir cuál debe ser el propósito de su sistema de evaluación y para que se usaran los resultados de las mismas, y que es necesario que se establezca un adecuado equilibrio entre la implementación de pruebas nacionales y la participación en las pruebas internacionales". (pp. 97-120)

Fundamentalmente hay dos planteamientos sobre los riesgos de la calidad educativa y la evaluación. Por una parte, está el aparato crítico sobre las debilidades que se establecen sobre los sistemas de evaluación que se aplican en orden a mejorar los procesos educativos. En este sentido, se pone en tela de juicio el alcance que puede tener la objetividad de la evaluación y del evaluador respecto a procesos educativos internos que no son tangibles. Las instituciones trabajan la realidad fragmentada impidiendo la coherencia de las partes del todo en aras de la calidad de los procesos. Se desconoce entonces el valor de la individualización y sus indicadores dando lugar a la generalización obviando que cada institución es totalmente diferente y diversa a las demás y no se pueden

homogeneizar y plantear estructuras preestablecidas de pruebas y sistemas evaluativos y que al final cuantifican los procesos de enseñanza. Según Cano (1988), se plantean argumentos sobre la eficiencia externa en cuanto a éxito en el cumplimiento de los objetivos educativos, sin embargo, es difícil cuantificar y medir estos resultados educativos porque se trata de procesos que van más allá del rendimiento, se dirigen hacia la adquisición del conocimiento, hacia la generación de actitudes frente al aprendizaje entre otros factores.

Para Tiana (1993. p. 290), la evaluación no se debe quedar en lo inmediato y simple de los resultados académicos como productos finales acabados sin someterse a la interpretación y análisis de lo esencial en relación recíproca del todo con las partes y de las partes con el todo en vinculación directa con el contexto.

El segundo planteamiento versa sobre la constatación de los limitantes técnicos en los sistemas, el sentido y la finalidad que tiene la evaluación y su función oculta en la sociedad. Se busca la mejora en los procesos, pero es más importante el control de manera directa sobre los actores que intervienen en el proceso educativo, la justificación y distribución de recursos. Importa rendir cuentas como resultados y productos comprendiendo las variables de entrada y evaluando desde arriba y prescindiendo de las personas de tal forma que se convierta en un excelente mecanismo de control social.

Según Bolívar (1994, p. 254), se tiene la expectativa que la evaluación mide el incremento de la calidad, pero es tan sólo un instrumento retórico cuya función es legitimar el funcionamiento de los centros educativos y permitir justificar reformas y mecanismos en la producción de verdad creando realidades. Desde el control político sobre el sistema educativo, se incrementa la autonomía en las instituciones porque: *"siempre existe la posibilidad de que el poder que la descentralización cede por una parte, la evaluación pueda quitarlo por otra"* (Weiler, 1990, p. 61).

Las ciencias administrativas han aportado significativamente orientaciones a la evaluación desde los enfoques y técnicas para la gestión y la conducción,

acentuando su trabajo en la recepción, tratamiento e interpretación de la información para intervenir ágilmente las situaciones dadas haciendo uso de los sistemas de información sofisticados para la toma de decisiones. (Tiana, 1996).

Es evidente la necesidad de la racionalización en la distribución correcta de los gastos y recursos en el sector educativo, dada su autonomía y por consiguiente el hecho de rendir cuentas de manera sistemática respecto a los resultados obtenidos, lo cual implica un sacrificio social en aras de la equidad. Así comprendida esta realidad, la calidad se presenta como un proceso que busca mejorarse continuamente, la eficacia está en el orden de la consecución de objetivos y metas planteadas y la eficiencia busca producir al máximo con un mínimo de esfuerzo y tiempo entre lo que entra y los resultados esperados. (Tiana, 1996). Se trata entonces de valorar la optimización de los recursos y los medios de manera eficiente así no rentabilice. (Pérez Juste et al., 1999).

Ahora bien, evaluar desde este modelo asegura que en educación se tenga conocimiento de los sistemas de información y la sistematización de su objeto y la aproximación a la naturaleza de los procesos y sus cambios, a la mejora de la organización, a las intervenciones, así como a la mejora de los resultados.

Las implicaciones de la evaluación se dan en la praxis educativa e involucran el programa, al docente, al estudiante, así como al currículo en general para emitir juicios asertivos sobre el proceso educativo y los resultados.

Es por eso que para cada agente educativo hay referentes exigitivos según los criterios, modelos evaluativos, procesos y productos. Según lo anterior, se puede afirmar que:

“El modelo de comportamiento implícito en los criterios de evaluación, al constituir una expresión concreta de lo que se espera del programa realmente, puesto que es lo que se exige de hecho, define de una manera efectiva los objetivos reales y operantes de la educación independientemente de lo estipulado formalmente y de

que existan o no formulaciones expresas de los mismos" (De La Orden, 2000, p. 385).

La evaluación estimula o afecta la calidad dependiendo el sistema evaluativo utilizado. Se debe acudir a sistemas educativos válidos superando el análisis estadístico de los instrumentos para llegar a la valoración de la persona, sus necesidades y expectativas vinculando procesos y productos. Por lo tanto, "en una sociedad democrática debe existir espacio para personas que sostengan diferentes visiones" (Harvey y D. Green, 1993, p. 28). Se trata entonces de establecer criterios y procedimientos sobre la calidad asumiéndola desde criterios y perspectivas diversas en el contexto educativo.

LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Quienes diseñan las pruebas a partir de logros tiene la misión de elaborar herramientas evaluativas para inferir la validez respecto a conocimientos y/o destrezas que tienen los estudiantes sobre áreas del conocimiento particular de tal manera que desde la norma se comparen los resultados con muestras nacionales teniendo como referentes los mismos rangos, percentiles y variables. La información obtenida permitirá que los docentes planifiquen sus actividades de enseñanza según los estándares nacionales para obtener mejores logros. Ahora bien, es claro que las pruebas estandarizadas no cubren la totalidad de los conocimientos ni abordan la totalidad de las destrezas de un dominio. Para Ravela, (2008),

"se entiende por evaluación estandarizada en gran escala a aquella que permite producir información comparable acerca de los desempeños de estudiantes pertenecientes a distintos contextos culturales y regionales e, incluso, a distintos países, y que ofrece un panorama de la situación de un país". (pp. 45-63)

Al diseñar una prueba se busca que esta se convierta en un instrumento evaluativo para que, al ser presentada por los estudiantes, los ítems aplicados den

cuenta que al menos, en promedio, la mitad responden acertadamente en relación con las pruebas nacionales. Esta realidad permitirá que la comunidad educativa infiera que, si la mayoría responde correctamente y la media se aproxima al nivel nacional, entonces la institución educativa es valorada positivamente. En este orden se podrán identificar las debilidades y fortalezas para diseñar pruebas que optimice el logro de resultados al interior de las asignaturas.

Las pruebas ayudan a inferir el mejoramiento de logros en diferentes asignaturas para obtener excelentes resultados. El problema es no caer en la exactitud y precisión de los resultados los cuales pueden ser fluctuantes y en este sentido deberían ser tomados como aproximativos a partir de las interpretaciones de resultados nacionales de tal forma que las pruebas estandarizadas no evalúen la calidad de la educación.

Para evaluar la calidad de la educación y la eficacia de la enseñanza, las pruebas estandarizadas no deberían emplearse para medir los logros porque dejan por fuera lo cualitativo y no lo pueden validar. Deberían utilizarse las pruebas estandarizadas más bien para interpretar comparativos, pero no utilizarlas como una cuchara para medir la temperatura porque definitivamente no está hecha para medir el calor o el frío.

Quienes diseñan las pruebas estandarizadas por logros provienen de empresas que comercializan lucrativamente con estas herramientas y esto hace que se alejen de manera significativa de los currículos, de los objetivos educacionales y de las intencionalidades de los docentes por evaluar y por consiguiente de los contextos regionales y las actividades específicas de las aulas y sus circunstancias concretas. Se busca medir conocimientos y destrezas de un área determinada a manera de talla única evaluativa desconociendo los contextos particulares. En este sentido, para Duarte, (2012),

“el nivel socioeconómico de los menores y el lugar de ubicación de las instituciones educativas presentan una distribución inequitativa de los fondos estatales para la educación, lo que se evidencia en los bajos

resultados de las pruebas tanto internas como externas para medir la calidad educativa” (p. 47).

Una cosa es lo que se enseña en un contexto locativo particular determinado y otra las pruebas estandarizadas de logros que se diseñan con ítems universales para ser aplicados en todos los lugares de manera idéntica y con descripciones generales intuyendo que tienen en cuenta todos los elementos de un área del conocimiento. Se alinea lo que se enseña con lo que se mide y esto genera desajustes a la hora de evaluar las enseñanzas y los conocimientos.

Hay una tendencia psicométrica a eliminar ítems importantes de las pruebas. Las pruebas estandarizadas comparan a partir un conjunto pequeño de ítems y esto las invalida dado que dispersan los puntajes totales al considerar respuestas correctas cercanas a la mitad de los evaluados. Por el contrario, cuando hay ítems que son resueltos por la mayoría de los estudiantes, estos son excluidos de las pruebas para dar lugar a los de mediana dificultad. Según lo anterior, es evidente que lo que se enseña se aparta de lo que se mide, se obvia el esfuerzo y se aparta deliberadamente de contenidos significativos enseñados por los docentes en sus escenarios y contextos particulares.

Los puntajes altos o bajos no son prueba contundente de la calidad de la enseñanza. Es conveniente preguntarse entonces sobre lo que se enseña en la escuela, las capacidades intelectuales innatas de los estudiantes y el aprendizaje obtenido fuera de la escuela. Es decir, hay contenidos que son fácilmente parametrizados para todos los contextos como es el caso de las matemáticas y eso se aprende en la escuela. En muy pocos casos, en las casas, los padres se dedicarán a explicar temas sobre álgebra o ecuaciones. Pero no todos los niños tienen las mismas habilidades para las matemáticas y por lo tanto las dificultades se presentan a la hora de resolver los problemas. Es por eso que para Gardner (1994), hay diversidad de inteligencias manifestadas las capacidades verbales, en la proyección intrapersonal o interpersonal pero no en habilidades cuantificables y

las pruebas estandarizadas de logros no las tienen en cuenta, no valoran las habilidades y destrezas innatas de los estudiantes.

Los ítems que tratan destrezas intelectuales innatas dispersan los puntajes obtenidos porque la búsqueda de varianza en los puntajes y las limitaciones para usar pocos ítems al evaluar les gusta a los diseñadores de estas pruebas, sin embargo, no miden la eficacia educacional como aprendizajes innatos. En este orden, los ítems que provienen de los aprendizajes adquiridos fuera de la escuela son los más problemáticos ya que hay varianza en los aprendizajes por cuanto hay estudiantes quienes son aventajados frente a los demás dados sus entornos significativos como el estatus socioeconómico y esto no quiere decir que los profesores están cumpliendo una labor extraordinaria o son deficientes en su quehacer docente. Los diseñadores de estas pruebas vinculan este tipo de ítems para dispersar los puntajes obtenidos por los estudiantes y poder analizar e interpretar sus contenidos a partir de la norma.

ANÁLISIS SOBRE LA COMPLEJIDAD DE LA MEDICIÓN Y LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

Es común la aplicación de evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos internacionales y regionales como es el caso de la prueba PISA, TIMSS, PIRLS, SERCE y SACMEQ. Algunas pruebas enfatizan en formación ciudadana y democrática, otras en productividad económica y la equidad social, otras por el desarrollo integral y la participación en las sociedades del conocimiento, así como para generar perspectivas de mejoramiento en orden a la gestión para el mejoramiento de los sistemas y políticas educativas.

El docente evalúa de acuerdo a diversos criterios los cuales responden a su idoneidad profesional específica, a su experiencia, su apropiación según los contextos y cercanía con las realidades de sus estudiantes. Por lo tanto, la evaluación estandarizada permite de alguna manera visualizar los resultados obtenidos por los alumnos de una forma más homogénea a partir de la labor educativa. Estas pruebas manejan indicadores sobre lo que se debe aprender, la evolución del aprendizaje y los logros alcanzados, la equidad en el acceso al

conocimiento, las prácticas educativas, las condiciones y contextos de aprendizaje, los presupuestos invertidos en la acción educativa, la asimilación de los materiales, la apropiación de las metodologías entre otros factores. Todo en aras de mejorar la calidad educativa a partir de decisiones oportunas, las políticas pertinentes y acertadas según los contextos y el impacto en la realidad educativa de las escuelas y los consecuentes problemas que devienen de la enseñanza aprendizaje.

En el sistema educativo se presentan eventos que dan lugar a desventajas en la apropiación del conocimiento porque quienes proceden de comunidades vulnerables y pobres no tienen las mismas posibilidades de acceder a mejores y más niveles educativos y por lo tanto no tienen las mismas recurrencias académicas. Cabe decir lo mismo de los docentes que no han tenido las mismas garantías formativas. No se trata de cuántos más años estuvo en la escuela, sino de cuánta mejor calidad educativa recibió.

Con la evaluación los docentes y directivos de las escuelas pueden revisar si los logros propuestos se están concretizando y esto se puede aprender a partir de los testimonios de otras escuelas, del estudio de los currículos. Igualmente permite visualizar las dificultades presentadas y si los enfoques son los adecuados. En este orden, los padres de familia y la comunidad en general pueden velar y mantenerse informados sobre los procesos de aprendizaje y los efectos del sistema educativo en fin de exigir mejoras continuas a los poderes públicos y a los agentes educativos. Por lo tanto, un sistema de evaluación estandarizada en orden a la calidad educativa abre las puertas al debate respecto a exigibilidades frente al currículo para definir lo que deben aprender los estudiantes de manera concreta, realizable y fundamental a partir de lo que todos conocen como estándares, competencias fundamentales, indicadores de logro, niveles de desempeño, metas de aprendizaje, criterios de suficiencia, entre otros.

Ahora bien, aun cuando la evaluación educativa estandarizada se presente como una excelente opción, no es el único referente de evaluación relevante porque también vale la evaluación que realiza el docente en el aula de clase, la

evaluación institucional, la evaluación direccionada desde las políticas educativas entre otras. La evaluación es importante pero no es el único referente para mejorar la educación desde las políticas educativas de carácter externo frente a las responsabilidades propias de los actores educativos. Es necesario revisar su aplicabilidad y si desde su análisis responden a las problemáticas evidenciadas en el entorno educativo y no solamente que se quedan en informar resultados a docentes y padres de familia.

Los países latinoamericanos en su gran mayoría han adoptado las evaluaciones estandarizadas a gran escala y con procesos de mejoramiento en cuanto a la divulgación transparente de los resultados, al impacto de pruebas generadoras de criterios referidos a saber y saber hacer. Igualmente se ha evidenciado que las pruebas son técnica y metodológicamente mejor elaboradas en cuanto a diseño, procesamiento, investigación y divulgación de datos con estándares internacionales. Pero, así como hay mejoras, igualmente hay debilidades que desvirtúan la eficacia de las pruebas. Tales situaciones se evidencian especialmente cuando las políticas no son claras al implementar evaluaciones sin tener propósitos claramente definidos, cuando no hay consensos sobre lo que debe ser evaluado y enseñado según los currículos según cada nivel cursado. Así mismo, no son claras las políticas investigativas respecto a instrumentos complementarios aplicados en las evaluaciones y en esto tienen gran responsabilidad los Ministerios de Educación. Esto se evidencia en la brecha existente que se da entre evaluación, la injerencia contextualizada frente a la resolución de los problemas, la articulación de las unidades evaluativas, la intervención de los docentes y la incorporación real de la cultura y contextos y problemáticas regionales escolares. El objetivo de una buena evaluación es que sea conocida, que sea divulgada y utilizada apropiadamente para la mejora y calidad de los aprendizajes.

Las políticas educativas han de ser claras respecto a la implementación de reformas evaluativas, sobre el propósito y uso de los resultados, sobre el diseño de las pruebas, exigencias técnicas y de costos con miras a obtener información

de calidad, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en cuanto a aprehensión de conocimientos y desempeños aprobatorios de los cursos. Es necesario establecer una ligación entre la implementación de pruebas nacionales e internacionales de tal manera que el estudiante se vincule con su contexto nacional y con la sociedad y el currículo internacional.

La certificación se da con evaluaciones nacionales de alta calidad técnica así se estudie en diferentes contextos locativos y regionales y por consiguiente obteniendo conocimientos diversos aun estando en grados paralelos. Las evaluaciones estandarizadas deben responder a los contextos regionales y han de ser complementadas con evaluaciones que hacen los maestros pese a la heterogeneidad de los criterios evaluativos estableciendo períodos de transición que lleven a la estandarización única y universal. En este orden son válidas las evaluaciones de carácter diagnóstico y formativo porque tienen ventajas en orden a los costos, al diseño y los estándares altos. Algunas evaluaciones han de ser diseñadas con carácter matricial para responder a bloques de preguntas y esto permite determinar la necesidad de establecer un sistema de consecuencias a partir de una prueba formativa aplicada en forma autónoma por parte de los docentes al reconocer las individualidades, sin embargo, pueden perder importancia al no hacer el pertinente análisis y comprensión de resultados según el de la comunidad, sus implicaciones didácticas, la identificación de ítems coherentes para el impacto en el aprendizaje según cada grado y sus referencias de aprendizaje previos y posteriores. Estos procesos evaluativos los han de conocer tanto docentes como las familias de los estudiantes.

Las pruebas diagnósticas son muestrales o censales categorizadas globalmente según el sistema las cuales han de ser diseñadas cuidadosamente para obtener información representativa. Su valor depende de la retroalimentación que de estas se desprenda a fin generar mayor participación y compromiso local y de exportación a otras escuelas.

Los incentivos han sido comprendidos en el escenario económico a partir del mercado competitivo entre escuelas generando rankings de los mejores

resultados, responsabilidades frente a resultados, toma de decisiones de los padres de familia a la hora de matricular a sus hijos, emplear los resultados como criterio para evaluar a los docentes. Con todo, el Estado proyecta sus responsabilidades al interior de la escuela y obvia su responsabilidad de crear las condiciones para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo o apoyando en la cualificación de los docentes.

No se trata de divulgar resultados para culpabilizar a algunos agentes del proceso educativo, se trata de un trabajo en equipo en que todos comparten sus responsabilidades. Ahora bien, estos resultados devienen en la medida en que se ha logrado invertir presupuestalmente en varios frentes de tal modo que así si se pueda exigir. Igualmente, al estar comprometidos todos los agentes del proceso educativo, es claro que depende también de los estudiantes y su grado de motivación, esfuerzo personal, sentido de identidad y compromiso ciudadano. Ahora bien, la calidad no depende de los resultados numéricos aun cuando las pruebas estandarizadas ayudan a desarrollar la cultura de la evaluación que no debe ser diferenciadora según los resultados obtenidos y las características de los grupos. Estas lecturas permiten revisar las incidencias más sobresalientes de la evaluación estandarizada en los grupos más vulnerables y por consiguiente en los estudiantes.

Las pruebas estandarizadas aportan información significativa sobre los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, estos desempeños no se deben sesgar solamente a resultados numéricos para categorizar a las escuelas puesto que en ellas hay otros roles que propenden por la calidad como las relaciones afectivas de respeto, la formación ciudadana, la convivencia de valores, entre otros. El sistema permite comparar para medir los logros alcanzados por los estudiantes en comparación con otras escuelas según sus niveles sociales. Se da prioridad a la medición más que a la evaluación y se mercantiliza la calidad educativa, sin embargo, las mediciones dan lugar a las políticas educativas porque se basan en hechos reales y no en suposiciones. (Biesta, 2014, p. 48). En este

orden, las mediciones son informaciones que ayudan a contrastar y corroborar resultados y proponer rutas nuevas. (Casanova, 2012, p. 20).

Se trata de medir el proceso no el logro como resultado final para constatar el progreso en el aprendizaje adquirido desde el inicio del proceso hasta el final del mismo, es decir, con la aplicación de una prueba diagnóstica y una final. En el logro educativo están implícitas diversas variables contextualizadas y los resultados de orden estadístico entran en márgenes de error donde se pueden clasificar escuelas que ocupan primeros lugares y otros últimos lugares, sin embargo, la diferencia en porcentajes es cercano y esto no hace que una escuela frente a la otra sea superior.

Antes de tomar una decisión evaluativa es necesario analizar el itinerario sobre las características del sistema a partir de la formulación de preguntas pertinentes como: – ¿Para qué se quiere evaluar? ¿Quiénes usarán los resultados y con qué propósitos? ¿Qué se espera saber que no se sepa ya? – ¿Cuáles serán las unidades de análisis para el reporte de resultados: estudiantes individuales, grupo de clase/maestros, escuelas, tipos de escuela, entidades subnacionales, sistema educativo? – ¿qué es más apropiado evaluar –aprendizaje o logro educativo– al egreso de determinados grados o ciclos? – ¿Qué tipo de consecuencias tendrán los resultados y para quiénes? – ¿Es necesario trabajar en forma censal o son suficientes evaluaciones en base a muestras? – ¿Qué grados y qué disciplinas es importante evaluar? – ¿Cada cuánto tiempo es necesario y adecuado realizar las evaluaciones?

Para revisar la pertinencia de las preguntas y sus respuestas es necesario elaborar un plan en donde se considere el presupuesto económico que se invertirá en la recolección, difusión y uso de la información, así como el recurso humano disponible para su implementación. No se trata de implementar más evaluaciones por encima de lo enseñado. Los datos obtenidos en una evaluación abren nuevas lecturas interpretativas sobre el valor de los fines y usos de dichas pruebas y su aplicación para nuevas realidades porque de lo contrario se pierde el tiempo aplicando pruebas que mueren tan pronto se aplican.

Las políticas de evaluación definen los estándares de calidad técnica según los marcos conceptuales sobre los conocimientos y desempeños actualizados, a partir de grados de complejidad y los contextos de los estudiantes y sus propiedades psicométricas. En lo posible ampliar el uso de preguntas y respuestas construidas para mejorar los ejes de articulación y los propósitos entre la evaluación externa y la cultura docente y escolar. Para tal efecto se han de diseñar muestras apropiadas a los propósitos de la evaluación, definir la forma como se equipararán las evaluaciones, tomar recaudos estadísticos sobre la continuidad de los conocimientos y competencias evaluadas, y la estabilidad en la longitud y la estructura de la prueba, construir datos longitudinales para apreciar la evolución en el tiempo de los aprendizajes de un mismo conjunto de estudiantes, establecer mecanismos de control del cumplimiento de las condiciones estandarizadas que deben regir durante la aplicación de las pruebas como la calidad de la capacitación de los aplicadores, los controles de calidad en la aplicación, la motivación para hacer las pruebas, la logística de distribución, el retorno de los materiales.

Es importante trabajar conjuntamente los resultados de las pruebas bajo lecturas cualitativas para profundizar en los procesos de educación escolar y la transparencia y accesibilidad en el tratamiento de la información.

Las Unidades de Evaluación son fundamentales para analizar las políticas de evaluación de logros educativos. Estas políticas permitirán un análisis profundo sobre la discusión, la definición y difusión pública de los propósitos, los usos, las consecuencias, los planes de evaluación, y los equipos técnicos para elaborar las pruebas del sistema evaluativo.

Las Unidades de Evaluación necesitan tener independencia, continuidad y transparencia para reportar los resultados de su trabajo sin desvincularse de la política educativa porque debe responder a un proyecto político educativo en relación cercana con la formación docente, el desarrollo curricular, el planeamiento y formulación de proyectos, la evaluación de programas y la investigación. En este sentido, las Unidades de Evaluación producen información

y diálogo con los análisis de políticas educativas, el análisis didáctico y los procesos comunicacionales haciendo comprensibles los reportes de resultados a todos los auditorios posibles.

LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICAS EVALUATIVAS

El argumento inicial es considerar la evaluación como un único instrumento con diversas necesidades, alternativas y finalidades según la política educativa. La evaluación es un instrumento de información que favorece la elección como el caso de los diseños de cuasi mercados educativos donde eligen las familias. (Glennerster, 1991). Igualmente está la evaluación dirigida a la rendición autónoma de cuentas de los centros públicos más no a la difusión de los resultados para evitar compararlos y a partir de estos, se tomen decisiones de estar en instituciones que tengan excelentes indicadores dependiendo de los recursos que tengan las familias, que por consiguiente lleva a la segregación.

Para tal efecto se plantean los modelos de rankings de resultados brutos como puntuación media dependiendo de la composición socio cultural y los de valor añadido contextual, que según Ray (2009), se controlan los resultados de acuerdo con el tipo de alumnado y el centro educativo mismo en momentos anteriores de tiempo como evolución. Es claro que para algunas familias importe más el ranking de puntuación en bruto de sus hijos que vivencias altruistas de interacción con sus compañeros.

En cuanto a la evaluación que busca información al interior de los centros en el contexto de su quehacer autónomo, esta se da en la medida en que se trata de mejorar los procesos. Para tal efecto, según la LOE (art. 144.2), se hacen válidas las evaluaciones de sistema diagnósticas muestrales representativas enfocadas a mejoras formativas internas para ser utilizadas por las administraciones educativas y actividades investigativas. Calero y Escardíbul (2007) y Cordero et al. (2013), desde la investigación, dan a entender que en las relaciones de encuentro estudiantil se asumen contextos socioculturales y económicos como resultado de las evaluaciones por competencias.

Los mapas de evaluación por competencias han sido materializados por organismos internacionales como la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), fundada en 1958, con influencia en PISA, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), en ICCS-2009 (International Civic and Citizenship Education Study), y TICs en ICILS-2013 (International Computer and Information Literacy Study).

Estos estudios se basan en muestreos diversos, aun cuando el que mayor impacto ha tenido ha sido PISA a partir de sus procesos y estándares técnicos y metodológicos denotando la globalización en cuanto a políticas educativas y sistemas educativos, con propuestas profundamente diversas a las cuales busca responder PISA desde los escenarios de competencias en lectura, ciencias y matemáticas. En este sentido, la OCDE (2011), aun cuando valora los tipos de evaluación por competencias en matemáticas, ciencias y lectura, es claro que ha involucrado en el espectro evaluativo las habilidades correspondientes al mundo del internet. En este orden, PISA (2012) ha incluido en las evaluaciones por competencias conocimientos financieros.

Como apoyo a la evaluación por competencias de la OCDE, se ha dado lugar a la evaluación cognitiva aplicable en forma cíclica desde el año 2011 a la población entre los 16 y 65 años a partir del PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Por otra parte, la OCDE ha adelantado un programa específico para los docentes, el TALIS (Teaching and Learning International Survey). Para la OCDE (2005), una *“competencia es algo más que únicamente conocimientos y habilidades. Implica la habilidad para enfrentarse a demandas complejas, haciendo uso y movilizandolos recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular”*. Para Poggi (2014, p. 11), *“es necesario poner de manifiesto que toda persona está en capacidad de desarrollar y perfeccionar sus capacidades durante su existencia, además de entender la complejidad que conforma la educación en saberes, instituciones y sujetos”*. Por lo tanto, para Vasco, (2003), las competencias son:

“Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores”. (pp. 10-14)

En el año 2011, se dio lugar a la aplicación de pruebas diagnósticas como evaluaciones muestrales que buscaban generar información sobre el funcionamiento del sistema evaluativo por competencias lingüísticas en orden a la comprensión oral, escritural y lectora teniendo como referente dos lenguas europeas que se deberían manejar desde temprana edad. Estas evaluaciones de carácter censal denotan la autonomía de las comunidades educativas las cuales proporcionan información dirigida al fuero interno de los centros educativos, permitiendo evaluar y valorar el funcionamiento concreto de dichos escenarios y unidades de evaluación, y su incidencia con los sistemas evaluativos y sus contextos internacionales.

Respecto a los efectos de la evaluación, esta se mueve desde una dialéctica de lo que se percibe como lo deseable, pero también como lo que no se desea que pase tanto en los procesos como en los resultados, dadas las condiciones de diversidad, como son los alcances de la observación, como es el alcance que se advierte en cuanto a la implicancia que tenga con los currículos educativos, sus correspondientes enfoques y cambios que se hayan suscitado, la aclaración y definición de los contenidos programáticos curriculares, los procesos de adaptación de lo programado según la lectura de la evaluación por competencias y las presencialidades de sistemas evaluativos externos.

Las nuevas lecturas han propendido por dejar de lado las prácticas educativas que se tenían respecto al aprendizaje memorístico, permitiendo asimilar las competencias como una aportación instrumental. Por lo tanto, la OCDE (2005), se pronuncia afirmando que

“una competencia es algo más que únicamente conocimientos y habilidades. Implica la habilidad para enfrentarse a demandas complejas, haciendo uso y movilizand o recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de forma efectiva es una competencia que puede hacer uso del conocimiento del lenguaje de un individuo, sus habilidades prácticas de las tecnologías de la información y de actitudes hacia aquéllos con quien se comunica la persona”.

Según lo anterior, las competencias básicas como matemáticas, lectura, ciencias, financieras y de internet que han sido seleccionadas por el programa PISA y la OCDE, no corresponden a una consideración trivial, sino que dan lugar a comprender los criterios que emplean para optimizar los resultados en cuanto a competencias evaluativas internacionales, sin tener que dejar de lado los outputs de carácter no cognitivos, como son los valores referidos a la justicia, la democracia, la igualdad, la tolerancia y la responsabilidad. Es el caso particular de España, a partir de la Ley Orgánica de Educación de 2006, en donde se permite la inclusión de competencias ciudadanas y sociales.

Estas variables hacen que las pruebas no solamente toquen eventos academicistas tradicionales, sino que abren espacios privilegiados para asumir otros referentes, como son los valores para vivir en sociedad, que van más allá de solamente aprender aquello que se evalúa, superando la exclusividad de los test de competencias que convertiría a la evaluación en un fin más que en un medio. Esta situación es por la necesidad de atender de manera equilibrada tanto a los estudiantes con bajos record académicos en las competencias mínimas, como a aquellos que sobresalen por sus resultados excelentes en las pruebas por competencias.

Igualmente, también hay unos efectos de tipo político en la aplicación de las evaluaciones por competencias. Al aplicar estas pruebas en algunos países, esta propuesta ha despertado interés en otros países para tener en cuenta las directrices e indicadores de las pruebas internacionales a partir del aprendizaje

que proviene de las experiencias exitosas y en contexto. Es el caso concreto de países del Este asiático y Finlandia.

Por otra parte, se puede percibir un efecto de carácter negativo al aplicar las evaluaciones por competencias en cuanto que estas no son aplicadas de manera adecuada, sino que son vistas como resultados competitivos entre países para ver cuál ocupa el primer lugar en los rankings de visibilidad evaluativa y, por lo tanto, hacen que se desconozcan otros factores y variables que son propias de los países, como es el caso de sus trayectorias, historias propias y características culturales.

Tanto las pruebas TIMSS como PISA son aplicadas de manera indiscriminada, obedeciendo a estándares internacionales a partir de las políticas de rankings, obviando los principios de heterogeneidad de las naciones y los consecuentes factores y limitantes metodológicos, lo cual puede llevar a inferir conclusiones descontextualizadas y poco acertadas según las políticas de aplicación de las pruebas.

CONCLUSIONES

Respecto a la comprensión de lo difuso del concepto calidad, se puede afirmar que son diferentes las perspectivas y variaciones de este concepto dadas las preconcepciones que tienen los colectivos sociales, así como los individuos en particular y su entorno educativo.

Desde el contexto histórico empresarial hay una preocupación inminente por el control de la calidad que luego se hará traslaticia a diferentes escenarios como es el caso de la educación.

Hay dos planteamientos sobre los riesgos de la calidad educativa y la evaluación. Por una parte, está el aparato crítico sobre las debilidades que se establecen sobre los sistemas de evaluación que se aplican en orden a mejorar los procesos educativos. El segundo planteamiento versa sobre la constatación de los limitantes técnicos en los sistemas, el sentido y la finalidad que tiene la evaluación y su función oculta en la sociedad.

Es necesaria la racionalización en la distribución correcta de los gastos y recursos en el sector educativo, dada su autonomía y por consiguiente el hecho de rendir cuentas de manera sistemática respecto a los resultados obtenidos.

Las implicaciones de la evaluación se dan en la praxis educativa e involucran el programa, al docente y al estudiante, así como al currículo en general para emitir juicios asertivos sobre el proceso educativo y los resultados.

Es necesario que el educador aprenda más sobre este tipo de pruebas estandarizadas de logros, y que él y la comunidad educativa reconozcan las debilidades y las evidencias evaluativas de estas pruebas. Implica, entonces, que los educadores antes de aplicar estas pruebas revisen ítem por ítem para saber qué miden y si son coherentes en su redacción y contextualización. Igualmente, su tarea es educar a la comunidad académica al afirmar que estas pruebas no son el único indicador de la calidad educativa y que existen otras formas de evaluar las destrezas y habilidades cognitivas significativas de los estudiantes, y que pueden ser abordadas educacionalmente por docentes idóneos en las áreas del conocimiento desde los constructos ex ante y ex post a la realidad educativa.

Los educadores tienen la gran responsabilidad de orientar a la comunidad educativa sobre el valor de evaluar y de discernir la mejor opción para medir los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. Es claro que se debe evaluar, pero las pruebas estandarizadas de medición de logros no son la única e irreductible forma de evaluar las enseñanzas y los conocimientos. Es necesario por lo tanto que los educadores muestren evidencias de seguimiento evaluativo en aras de la calidad educativa y, así, demostrar que las pruebas estandarizadas no son el único horizonte para evaluar. Las pruebas estandarizadas responden a intencionalidades mercantiles y por lo tanto evalúan aplicando ítems de manera universal, sin ponderar las circunstancias particulares de los ambientes escolares y sus contextos locativos.

La evaluación debe ser articulada dentro de un conjunto o sistema más amplio de acciones y políticas educativas, debe contemplar un proceso de reflexión colectiva sobre el estado de la educación y los caminos para mejorarla,

debe estar al servicio del desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida por la educación como bien público. Igualmente, los sistemas de evaluación de la región necesitan ampliar progresivamente el horizonte de fines educativos que son objeto de evaluación para que, gradualmente, diseñen evaluaciones de crecimiento de los estudiantes como proyecto a largo plazo, requiriendo un compromiso efectivo del Estado y una planificación cuidadosa del diseño del sistema, así como una buena inversión en la conformación de equipos humanos de calidad y significativos recursos económicos para la implementación de los procesos, asumiendo una actitud firme de transparencia sobre los resultados y la rendición de cuentas a la sociedad. Por lo tanto, los ministerios de educación tiene compromisos fundamentales respecto a los resultados de la evaluación cuando haya problemas para invertir los recursos necesarios para sacar adelante los proyectos referentes a los sistemas de evaluación que deben ser objeto de evaluación periódica sobre la calidad técnica y la injerencia en los diferentes actores educativos.

El referente sobre la evaluación por competencias ha sido una de las variables más importantes que se han asumido desde las políticas educativas en el escenario internacional, puesto que son varios los países que se han interesado por optimizar los resultados evaluativos en las instituciones educativas y, por consiguiente, en sus estudiantes. Las evaluaciones por competencias han orientado las políticas educativas hacia la elección, así como al refuerzo académico y a la rendición de cuentas de las instituciones educativas entendidos como centros públicos.

La evaluación ha permeado todos los escenarios y sistemas educativos, obedeciendo al imperante llamado a la globalización educativa, lo cual ha llevado a evidenciar los resultados a partir de los mecanismos y de los rankings publicitarios de los centros educativos.

Ahora bien, la IEA y la OCDE son instituciones internacionales que se han abanderado como las impulsoras y difusoras de las políticas, procesos y aplicación de las evaluaciones por competencias. En este orden, las pruebas PISA

son un ejemplo concreto y real de los modelos propuestos, tanto que estas pruebas se han convertido en el paradigma a seguir en cuanto a competencias, técnicas y metodologías evaluativas, al mismo tiempo han logrado involucrar otros agentes sociales, como son los medios de comunicación y la atención de la opinión pública. Un ejemplo es el caso particular de España, a partir de la Ley Orgánica de Educación de 2006, en donde se permite la inclusión de competencias ciudadanas y sociales.

Desde las unidades de evaluación educativa, se han logrado ciertos niveles de autonomía respecto a las consejerías evaluativas, generando distancias entre el evaluador y el evaluado para acercarse a los modelos de los sistemas evaluativos internacionales que pueden ser positivos en la medida en que han logrado reorientar la planificación curricular de las competencias, sin olvidar efectos negativos como el estrechamiento de los contenidos transmitidos y la discriminación que se da entre estudiantes que logran niveles óptimos en sus resultados.

Por lo tanto, la evaluación por competencias es un instrumento bastante importante en la implementación de las políticas educativas de los países y sus contextos regionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Baye, A. et al. (2006): *A Set of Indicators to Measure Equity in 25 European Union Education Systems. Report for the European Commission*. Liège: Service de Pédagogie.

Biesta, G. (2014). *¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación*. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 46-57. Recuperado de

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/618/public/618-1696-2-PB.pdf>

Blanco, R. y Cussato, S. (s. f.). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Bolívar, A. (1994). *La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna*. En J.M. Escudero Muñoz y M. T. González González (Eds.), *Profesores y escuela ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 251-282.

Calero, J. y Josep-Oriol E., (2007): *Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003*. Hacienda Pública Española, n. 83 (4/2007), pp. 33-66.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M. (2012). *El diseño curricular como factor de calidad educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>

Cassella, Z. (2015). *La calidad y la equidad de la educación pública en Colombia: hacia la búsqueda de la competitividad (tesis doctoral)*. Universidad de Baja California, México. Recuperado de <http://ubc.edu.mx/wp-content/uploads/2013/05/TESIS-DOCTORAL-Zully-Casella-Urbano-OFICIAL.pdf>

Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office of Education.

Cordero, J. M. E. Crespo y F. Pedraja (2013): *Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España*. Revista de Educación, DOI: 10.4438/1988-592X-RE2011-362-161.

Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.

Duarte, J., Bos, M. y Moreno, J. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana; análisis de la prueba Saber 2009*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3380/Calidad%2c%20Igualdad%20y%20Equidad%20en%20la%20Educaci%3%b3n%20Colombiana%20%28An%3%a1lisis%20de%20la%20prueba%20SABER%202009%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Egido, I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28.

Elliot, J. (2002): *The paradox of educational reform in the evaluatory state: implications for teacher education*. *Prospects*, vol. XXXII, n. 3.

Freeman, D.J. Kuhs, T.M. Porter, A.C. Floden, R.E., Schmidt, W.H., & Schwille, J.R. (1983). *Do textbooks and tests define a natural curriculum in elementary school mathematics? [Definen los textos y las pruebas un curriculum natural para las matemáticas en la escuela primaria?]* en *Elementary School Journal*, 83 (5), 501-513.

Gairín, J. (2009): *Usos y abusos de la evaluación. La evaluación como autorregulación*, en Gairín, J. (ed.) *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación.

Galvez, 2005, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa Inmaculada*, Universidad Autónoma de Madrid, *Tendencias Pedagógicas* 10, 2005 17-28.

García- Valiñas, M. M. Muñiz-Pérez y J. Suárez-Pandiello (2012): *The determinants of non-cognitive education: does school matter? Empirical evidence from Spain*. XIX Encuentro de Economía Pública. Santiago de Compostela.

Gardner, H. (1994). *Multiple intelligences: The theory in practice [Inteligencias múltiples: la teoría en práctica]* en *Teachers' College Record*, 95 (4), 574-583.

Glennester, H. (1991) Quasi-Markets for Education? *The Economic Journal*, vol. 101, n. 408, pp. 1268-1276.

González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.

Granheim, M., Kogan, M. y Lundgren, U. (Eds.) (1990). *Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London: Jessica Kingsley.

Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assesment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-30.

Instituto de Evaluación (2010): *PISA. Programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE*. Informe español. Madrid: Instituto de Evaluación.

López Rupérez, F. (1997). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

Munévar, D. (2017). *Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista*. *Diversidad, Innovación y Política Educativa*, 6(2), 67-80.

Muñoz-Repiso, M. et al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M. (2001). *Prólogo a la edición en español de D. Reynolds et al., Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Murillo, F. J. y Román, M. (2010). *Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

OECD (2011): *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). París: OCDE.

OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). París: OECD.

- OECD (2005): *The definition and selection of key competencies*. París: OCDE.
- Orden, A. De La (2000). *La función optimizante de la evaluación de programas educativos*. Revista de Investigación Educativa, 18 (2), 381-389.
- Pérez Gómez, A. y Jimeno Sacristán, J. (1994). *Evaluación Educativa 1*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa, 18 (2), 261-287.
- Pérez Juste, R. Rupérez, F. Peralta, M. D. YMunicio, P. (1999). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ramón, M. (2015). *Inclusión y equidad: una educación que multiplica oportunidades*. Entreculturas, 34, 428-453. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131655/1/ENTRECULTURAS_Inclusion_y_equidad_Una_ed.pdf
- Ravela, P. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(1), 45-63.
- Ravitch, D. (2010): *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Ray, A., Helen E. & Tanya Mc, (2009). *School Value Added Measures in England*. Revista de Educación, n. 348, pp. 47-66.
- Ríos, C. (2001). *Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México: un estudio comparativo*. Revista de la Educación Superior, XXX (119), 57-67.
- Tiana, A. (1993). *Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo*. Bordón, 45, 295-305. Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 10, 37-61.
- Toch, T. (2006): *Margins of Error: The Education Testing Industry in the No Child Left Behind Era*. Education Sector Reports.

Weiler, H. N. (1990). *Decentralisation in educational governance: an exercise in contradiction*. En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (Eds.): *Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London: Jessica Kingsley, 42-65.

10

**PROPUESTAS ORGANIZATIVAS PARA RESPETAR LOS
DERECHOS DE LOS NIÑOS MENORES DE 3 AÑOS QUE VIVEN
JUNTO A SUS MADRES EN PRISIÓN.**

María Teresa Boix Campos y Ana María Aguirre Ocaña

mtboixcampos@hotmail.com

anamaria.aguirre@unir.net

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

España

Resumen

La presente Comunicación hace referencia a las medidas organizativas que proponen diferentes autores, para atender la situación que tienen los niños de 0 a 3 años que residen en los centros penitenciarios, al estar en compañía de sus madres presas. Dichas medidas organizativas están relacionadas con aspectos legislativos, estructurales y compensatorios, así como vinculados a las buenas prácticas del funcionariado y las organizaciones no gubernamentales. La

pretensión es dar visibilidad a cuestiones que aún no han sido consideradas y que, de una forma constructiva y positiva, se pudieran poner en marcha por parte de la Administración Pública y de los docentes que trabajan en las Escuelas Infantiles de la prisión. Este trabajo puede englobarse tanto en la temática de la Infancia, como de la Interculturalidad y Diversidad, puesto que las madres que residen en los centros penitenciarios españoles poseen nacionalidades muy distintas, pero además puede recogerse dentro de la Educación Inclusiva, ya que desconocemos datos de interés sobre el desarrollo psicoevolutivo de estos menores y de sus avances en materia socioeducativa, tanto en el interior de la prisión como una vez que salen de la misma. Tras una revisión bibliográfica, se recuerda la situación de estos menores, se hacen aportes de propuestas de mejora y, como conclusión, se pide a los expertos que tengan en cuenta a este casi invisible colectivo.

Palabras Clave

Propuestas organizativas, Derechos, Infancia, Prisión, Inclusión.

Abstract

This Communication refers to the organizational measures proposed by different authors to attend the situation of children from 0 to 3 years who lives with their mothers into penitentiary centres. These organizational measures are related to legislative, structural and compensatory aspects, as well as linked to the good practices of civil servants and non-governmental organizations. The aim is to give visibility to issues that have not been considered and, in a constructive and positive way, could be put in practice by the Public Administration and teachers who work in the Prisión Children's Schools. This work can be included in these topics: Childhood, Interculturality, Diversity and Inclusive Education. The reasons are, in the one hand mothers who live in Spanish penitentiary centers have very different nationalities, and in the other hand, we have not information about the psichoevolutionary development of these minors and their socio-educational

advances in both inside the prison and once they leave it. After a bibliographic review, the situation of these minors is recalled, contributions of improvement proposals are made and, in conclusion, experts are asked to take into account this almost invisible group.

Key Words

Organizational Proposals, Rights, Childhood, Prisión, Inclusion.

1. Introducción

La Ley Orgánica (1/1979) General Penitenciaria, española, define en el Art. 38, en el punto 2, que las internas podrán tener en su compañía a los hijos que no hayan alcanzado los tres años de edad, siempre que acrediten debidamente su filiación.

Para que madres e hijos puedan convivir dentro de este contexto, “la Administración Penitenciaria pone en marcha diversas estructuras, tales como las Unidades de Madres, las Unidades Externas de Madres, los Departamentos de Mujeres, los Módulos Familiares, las Unidades Dependientes y las Escuelas Infantiles” (Aguirre y Boix, 2019). Estas últimas, las Escuelas Infantiles, reúnen los servicios necesarios para atender al infante residente en la prisión y cuenta con Especialistas de la Educación Infantil, que le ayudan a su desarrollo cognitivo y emocional (Ministerio del Interior, 2018). A pesar de estas estructuras, **niños que han pasado por cárceles españolas en los últimos años no figuran en ninguna de ellas pues han estado viviendo**, en contra de lo que dicta el reglamento penitenciario, con el resto de las reclusas en departamentos de mujeres (Zuil y Libório, 2016).

En referencia al modo en el que estos menores ingresan en prisión existen diversas vías. Tal y como relata Soledad Yuste, subdirectora del centro penitenciario de Soto del Real, unos nacen en libertad y llegan a prisión en brazos de su madre. En otras ocasiones primero ingresa la madre y es esta la que hace

una petición para que entre su hijo. Por otra parte, algunos de los menores nacen en el centro, bien porque sus madres están embarazadas en el momento de la detención o porque aprovechan los "vis a vis" para concebir hijos y beneficiarse así de las condiciones más suaves que se les aplica a las madres en los centros penitenciarios (Quílez, 2006). Basándonos en la fuente consultada de Zuil y Libório (2016), el recorrido del niño en la prisión es el siguiente:

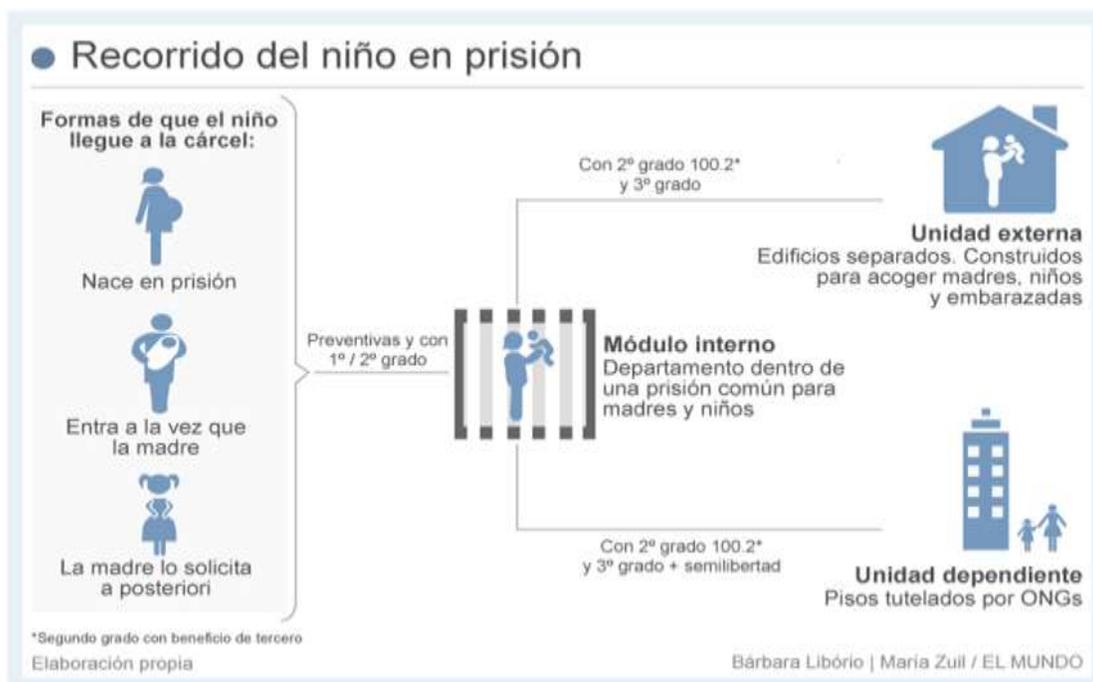


Figura 1. Recorrido del niño en prisión. Zuil y Libório (2016).

Debemos considerar que “esta convivencia garantiza un vínculo afectivo entre el infante y la progenitora, pero también sitúa a los niños en un contexto reconocido como factor ambiental de riesgo para su desarrollo”, de acuerdo con la Organización Diagnóstica para la Atención Temprana (2008, citado en López-Castro, Buceta-Cancela, 2015, pp.1-2).

Cabe destacar además, que cuando estos niños y niñas cumplan la edad establecida, deberán abandonar el centro penitenciario e incorporarse a un nuevo sistema familiar, social y educativo. Esta incorporación supondrá, en el caso de no haber seguido con anterioridad unas pautas de inserción adecuadas, una bi-direccionalidad de no-conocimiento: por una parte, el menor se enfrentará a un

mundo totalmente desconocido para él y por otra parte, el sistema recibirá a un nuevo miembro, también desconocido en todos sus aspectos.

Ante esta situación, se ha realizado una revisión bibliográfica para aportar unas propuestas organizativas y otras alternativas de apoyo a la infancia residente en los centros penitenciarios. Además, invitamos a consultar la comunicación publicada “Situación de los menores que viven con sus madres en centros penitenciarios y propuestas de mejora” (Aguirre y Boix, 2019), donde se aborda también esta problemática y se aportan otras propuestas de mejora más relacionadas con el aspecto educativo.

2. Propuestas organizativas de mejora

Puesta ya de manifiesto la situación de los niños y niñas que viven con sus madres en los centros penitenciarios, es momento de buscar soluciones que mejoren la vida de este colectivo. A pesar de que en este apartado se detallan una serie de propuestas de acción y mejora a nivel organizativo, cabe anticipar que, dada la escasez de estudios realizados sobre estos menores, tanto durante el periodo que permanecen internos como en el seguimiento una vez salen del recinto carcelario, los interrogantes son la tónica general entre quienes se preocupan por estos menores. No obstante, hay autores que han escrito sobre los Derechos de los Niños y otras propuestas colaterales que están más relacionadas con las madres pero que afecta en gran medida a los hijos.

López- Castro y Bucela- Cancela (2015), nos hablan de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), recordándonos el art.6 y el art.27 “que determinan que el Estado garantizará, en la máxima medida posible, la supervivencia y el desarrollo de los infantes ya que reconoce el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (p.1). Se pide por tanto prestar la debida atención a estos infantes.

Otro de los autores al que inquietan estos niños y niñas menores de 3 años en la prisión, es Townhead (2006) quien lanza preguntas, sobre todo relacionadas con

los derechos de estos infantes. Quién es el responsable de garantizar que se respeten estos derechos y cómo se puede lograr esta garantía son algunas de ellas. Asimismo, el autor cuestiona aspectos como la necesidad de investigar sobre si hay menores antes de proceder a la detención de las madres, bien se trate de una detención preventiva o de un encarcelamiento.

Desde el mismo punto de vista que Townhead está Lara (2014), que también cuestiona aspectos relacionados con los derechos de los niños y niñas, como quién es el responsable de garantizar que se respeten y de qué modo puede llegar a conseguirse. Las cuestiones que plantea son las siguientes: por qué un niño ha de permanecer con la madre cuando ella está presa, cuál es la edad máxima conveniente, qué es mejor, la separación o la convivencia, quién es el responsable de tomar semejante decisión o cuál es el mejor modo de proteger a estos menores.

Otro de los autores que trabaja en esta línea de acción, en relación con los derechos de los menores, es Robertson (2011) quien redacta un documento sobre lo acontecido en el debate del Comité de la ONU sobre los Derechos del Niño, celebrado el 31 de agosto de 2011 en Ginebra. En este documento, además de ejemplos de buenas prácticas que ya se realizan en lugares concretos del mundo, se recogen una serie de recomendaciones. Algunas de ellas son la creación de leyes para asegurar que se respeta primordialmente el interés superior del menor en cada una de las fases del proceso de justicia, ofrecer a los menores la oportunidad de acceder a sistemas de cuidado, protección y apoyo específicos si lo necesitan, realizar un estudio individualizado para decidir si los menores deben vivir o no en la prisión y hasta qué edad, adaptar las instalaciones carcelarias para los menores que allí viven y que estas reciban las pertinentes inspecciones periódicas y que el personal que está en contacto con los menores no haga uso de uniformes. El autor afirma que esta es la primera vez que algún sector de la ONU ha mirado por este colectivo de menores y añade que, desgraciadamente, las medidas de mejora que hasta ahora se han tomado hacia estos infantes han dependido y venido del interés, participación y caridad de los trabajadores de los

centros penitenciarios y de organizaciones no gubernamentales. De algunas de estas organizaciones en España y de su labor ya han hablado Aguirre y Boix (2019), mencionando la ONG Horizontes sin Fronteras, la ONG valenciana Padre Garralda-Horizontes Abiertos, Cruz Roja y la asociación Ampara.

Siguiendo con las recomendaciones de Robertson (2011), nos encontramos con una propuesta socioeducativa pues propone impulsar el contacto de estos menores con el mundo exterior, no solo a través de actividades educativas y lúdicas, sino también pasando tiempo con su “familia extensa” (p.28). Otra de las medidas que plantea el autor es dar prioridad a las medidas no privativas de libertad.

Además de estas medidas vinculadas a los Derechos de los Niños, se proponen otras relacionadas con las medidas legales concernientes a las madres que están en la prisión o van a entrar en la prisión, y que de una forma contundente también le incumbe al niño menor de 3 años. Por su parte, el Sindic de Greuges (Defensor del Pueblo de la Comunidad Valenciana) incluye en su informe la necesidad de modificar y adaptar la legislación española y la práctica penitenciaria a las previsiones de las recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, así como restringir en el Código Penal el uso de los centros penitenciarios a las madres con hijos menores o a las mujeres embarazadas, solamente para casos en los que los delitos sean graves y siempre que se evidencie un riesgo de cometer futuros delitos (Caléndula, 2008). Puesto que los delitos por los que son condenadas las mujeres son en un porcentaje minúsculo contra personas o contra la libertad sexual y dado que la mayoría de estas mujeres no son reincidentes, la justicia debería reflexionar sobre la posible aplicación de medidas alternativas a la reclusión, ya que esto influiría de forma positiva en los menores (Caléndula, 2008). Frente a esta propuesta ya se tiene constancia de haber aplicado una medida de mejora ya que “La reforma del Código Penal de 2010 redujo de nueve a seis años la pena máxima por transportar droga, uno de los delitos que más se repiten entre las mujeres” (Zuil y Libório, 2016), aunque esto se ha aplicado sobre toda la población femenina y no solo sobre las mujeres con hijos.

Cerdá (2010) también se posiciona del lado de esta medida al afirmar que sustituir la pena que implica privación de la libertad por alternativas como la multa, el arresto de fin de semana u otras penas restrictivas, evitaría que los niños y niñas sufrieran la prisión como consecuencia del delito cometido por sus madres. Debemos aquí puntualizar que se entiende por medidas privativas de libertad tanto el encarcelamiento una vez dictada sentencia, como la detención preventiva pues esta última ocasiona en los menores un impacto no menos negativo. Ambas medidas deben evitarse siempre que afecte a los infantes (Robertson, 2011).

Las normas internacionales referidas al tratamiento de las reclusas que se encuentran recogidas en las Reglas de Bangkok (2010, citadas en Moreno et al., 2013, p.223) también incluyen medidas no privativas de libertad dirigidas a la población delincuente femenina, embarazadas o únicas cuidadoras de un menor. Otro apunte importante es que se debe permitir a las mujeres que tengan hijos a su cargo poder tomar decisiones sobre estos, al igual que valorar la suspensión de la reclusión por un periodo de tiempo determinado, en función del interés superior de los menores.

Cabe mencionar también y con respecto a esta medida, la Resolución del Parlamento Europeo sobre la situación especial de las mujeres en los centros penitenciarios y las repercusiones de la encarcelación de los progenitores sobre la vida social y familiar (2007/2116 (INI)), aprobada el 15 de febrero de 2008, donde se manifiesta el interés por atender a las necesidades de la población reclusa femenina y con ello, a sus hijos. La Resolución propone medidas específicas y recomienda que la detención de estas mujeres se emplee solo como último recurso, solicitando dictar sentencias no privativas de libertad que favorezcan la conservación de los lazos familiares, como por ejemplo las alternativas sociales. Por otro lado, la Resolución insiste en que le corresponde a la Administración Judicial informarse sobre la existencia de menores a cargo de las imputadas, antes de pronunciarse sobre una prisión preventiva o una condena, así como velar porque se garanticen completamente los derechos de estos menores.

Por si las medidas no privativas de libertad no fuesen posibles, se ruega a los Estados miembros que garanticen la creación de centros penitenciarios adaptados a las necesidades de las mujeres y repartidos coherentemente a nivel geográfico, de modo que estas puedan mantener los lazos familiares. En definitiva, garantizar el respeto por los derechos de los menores, como objetivo general de las propuestas de mejora (Moreno et al., 2013).

3. Conclusiones

Habiendo expuesto las posibilidades de propuestas de mejora del tipo organizativo para respetar los derechos de la infancia menor de 3 años. Podemos definir las siguientes conclusiones:

La Ley Orgánica (1/1979) General Penitenciaria, española, define en el punto 2 del Art. 38, que las reclusas que tengan un hijo menor de 3 años de edad o que vaya a nacer en la prisión puede convivir con ellas en distintas alternativas arquitectónicas: Unidades de Madres, Unidades Externas de Madres, Departamentos de Mujeres, Módulos Familiares y Unidades Dependientes. Que los hijos convivan con sus madres presas garantiza el vínculo materno-filiar, sin embargo, el contexto penitenciario es un factor de riesgo para el desarrollo de los menores.

Aunque tratamos un colectivo sobre el cual hay muy pocos estudios realizados, los autores que se preocupan por la mejora de este están llenos de interrogantes. Hay varias alternativas a estudiar para que se mejore la atención de los menores y la atención a las madres que conviven con ellos, ya que repercutirá en el estado de desarrollo emocional y psicoevolutivo del niño, si las madres se encuentran también bien atendidas. Los autores citados hacen especial atención a que se respeten los Derechos de los Niños, ya sea para su ingreso o nacimiento en la prisión. Para ello se propone la creación de leyes específicas y el nombramiento de personas responsables, así como un plan de acción que garantice el cumplimiento de estos derechos. Lo primero que se debería debatir es si la edad

de tres años es la más oportuna y a partir de ahí, si es mejor la separación de la madre y una vida en libertad o la convivencia con ella, pero dentro de prisión. Suponiendo que se opte por la primera opción, se pide que las medidas que se toman para contribuir al bienestar de estos niños no vengan solo por parte de voluntariado y organizaciones no gubernamentales. Estos impulsan el contacto de los menores con el mundo exterior, aunque solo con actividades que pueden ayudarles a conocer otros ámbitos de vida y de juego lúdico y social, pero lo que se pretende y por lo que abogan los autores citados es porque puedan mantener también contacto con su familia extensa, con el fin de conservar lazos familiares.

Puesto que los centros penitenciarios no están lo suficientemente adaptados para atender a este tipo de población, se insta a la construcción de nuevas estructuras, donde se preste la debida atención a estos niños, con cuidados, protección y apoyo específicos. Las instalaciones carcelarias deben atender las necesidades tanto de los hijos como de las madres, hasta tal punto que se habla incluso de que el personal funcionario no debería llevar uniformes.

Pero hay otras opciones aparte de la convivencia en prisión o la separación y es que algunos autores proponen que en el caso de las madres que cometen delitos, se deberían priorizar las medidas no privativas de libertad. Antes de la detención de una mujer, se debería investigar si tiene menores a su cargo y efectuar un estudio individualizado, restringiendo el uso del centro penitenciario solo para delitos graves y cuando se evidencie un riesgo de cometer futuros delitos y priorizando las medidas alternativas a la reclusión como la multa, el arresto el fin de semana u otras penas restrictivas. En caso de que esto último no fuese posible la mujer tuviese que ingresar en prisión, debería estudiarse quién toma la última decisión sobre si el menor ingresa o no en prisión.

En el caso de los menores que ingresan, se percibe por parte de los autores citados y también por parte nuestra, que no hay un seguimiento de estos niños en la prisión a nivel oficial publicado y por lo tanto se requiere por parte de la Administración de Prisiones y de Psicólogos, Psicopedagogos, Pedagogos y Docentes que puedan hacer el seguimiento de su desarrollo integral para ayudar a

paliar las posibles secuelas que puedan tener ya sea durante su estancia en la prisión como posteriormente cuando salgan de la misma.

Finalmente, se insta a que se estudien todas las nuevas propuestas que aportan los diferentes autores citados y que se revisen también los aspectos socioeducativos que pudieran ayudar a que estos niños y madres, ofreciéndoles los recursos necesarios para poder encauzarlos a una vida más constructiva y positiva incluso cuando salgan al exterior.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, A. M. y Boix, M.T. (2019). Situación de los menores que viven con sus madres en Centros Penitenciarios y propuestas de mejora. En J.A. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M.N. Campos, (1 Ed.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Educación* (pp.1154-1164). Madrid: Dykinson.

Asociación Ampara (s/f.) Proyecto Malala. Recuperado de <http://asociacionampara.org/proyecto-malala/>

Calendula. (30 de octubre de 2008). *Yo soy madre soltera* [mensaje en un blog]. Recuperado el 28 de abril de 2015 de <http://www.yosoymadresoltera.org/madres-solteras-y-carcel-situacion-penitenciaria-de-la-mujer-en-espana/>

Cerdá, P. (2010, Enero 31). Los niños de la cárcel. *Levante-emv.com*. Recuperado de <http://www.levante-emv.com/sociedad/2010/01/31/ninos-carcel/674375.html>

EFE. (4 de marzo de 2012). Voluntarios usan su tiempo libre para que hijos de presas salgan al exterior. *ABC.es*. Recuperado de <http://agencias.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1115780>

Europapress (10 de diciembre de 2009). Rubalcaba inaugura la Unidad de Madres de Sevilla, en la que 33 reclusas podrán convivir con sus hijos menores. Recuperado de <http://www.europapress.es/andalucia/sevilla-00357/noticia-rubalcaba-inaugura-unidad-madres-sevilla-33-reclusas-podran-convivir-hijos-menores-20091210151240.html>

- Lara, N.P. (2014). Evaluación de condiciones de salud, vínculos y prácticas de crianza en niños de 0 a 3 años que conviven con sus madres internas de la Reclusión de Mujeres El Buen Pastor de Bogotá Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/47079/1/05599534.2015.pdf>
- López-Castro, L.y Buceta-Cancela, M.J. (2015). La Atención Temprana en contextos Penitenciarios en España. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr., (11), 1-2. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.11.194
- Jiménez, J., y Palacios, J. (1998). Niños y madres en prisión: desarrollo psicosociobiológico de los niños residentes en centros penitenciarios. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Ministerio del Interior
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. BOE núm. 239, de 5 octubre de 1979, Artículo 38.
- Galera, L. (2007). Niños con sus madres en prisión: retos educativos. Recuperado de <http://docplayer.es/82588-Ninos-con-sus-madres-en-prision-retos-educativos-los-menores-ingresados-en-prision-con-sus-madres-marco-general.html>
- Ministerio del Interior (2018). SGIP: Unidades de Madres. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/centrosPenitenciarios/unidadesMadres.html>
- Ministerio del Interior (2018). SGIP: Programa de intervención con madres. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/ProgramasEspecificos/madres.html>
- Ministerio del Interior (s/f). SIEP: Unidad de Madres Jaime Garralda, Madrid. Recuperado de http://institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/folletos/Folleto_UM_MADRID.pdf

- Moreno, A., Ballesteros, A., y Almeda, E. (2013). La realidad familiar de las mujeres encarceladas en el sistema penitenciario español. XI Congreso español de Sociología en Madrid. Recuperado de http://www.academia.edu/4175854/La_realidad_familiar_de_las_mujeres_encarceladas_en_el_sistema_penitenciario_espa%C3%B1ol
- Quílez, R. (2006). Los niños de la cárcel. El mundo.es. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/11/14/solidaridad/1163505079.html>
- Ramírez, J.M. (2006). Construcción subjetiva de los Infantes que viven con sus madres en prisión. Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología, vol 11, nº 2, pp.309-318.
- Resolución del Parlamento Europeo (2007/2116 (INI)), aprobada el 15 de febrero de 2008. Recuperada de <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0033+0+DOC+XML+V0//ES>
- Robertson, O. (2011). Los convictos colaterales: hijos de padres encarcelados. Quaker United Nations Office. Recuperado de <http://docplayer.es/1491444-Convictos-colaterales-ninos-y-ninas-de-progenitores-presos-quaker-united-nations-office-publicaciones-sobre-los-refugiados-y-los-derechos-humanos.html>
- Ruiz Soriano, M. A. (2014). Situación de la mujer y sus hijos en los centros penitenciarios. Unidad Externa de Madres Padre Jaime Garralda. En F. J. del Pozo Serrano y C. Peláez Paz (Coords.), Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica (pp. 187-195). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SGIP (2016). Informe General Instituciones Penitenciarias. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/Informe_General_2016_acc.pdf
- Zuil, M. y Libório, B. (2016). Niños en prisión: una condena invisible. Recuperado de

<https://www.elmundo.es/sociedad/2016/08/21/57a4ba95268e3eba498b4773.html>

11.

EL MODELO DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA EXTRANJERA AICLE, CUATRO EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL VALLE DEL CAUCA, COLOMBIA

Mg. Gonzalo Romero Martínez – Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva. Magíster en Educación Bilingüe de la Universidad Internacional de la Rioja. Es miembro del grupo de Investigación en Lingüística Aplicada - ILA y coordina la Maestría en Bilingüismo y Educación en la Uceva.

gromero@uceva.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6097-5104>

Resumen

Este artículo presenta cuatro experiencias investigativas en los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca en Colombia, sobre el modelo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, los cuales estuvieron inmersos en un proyecto macro sobre las posibilidades y limitaciones del modelo para el desarrollo de competencias para el siglo XXI en la región del centro del Valle del Cauca

donde se ubica la universidad. Es de anotar que este modelo de educación bilingüe ha sido ampliamente estudiado con excelentes resultados en otros países y presenta fundamentos teóricos para la aplicación en cualquier área orientada en lengua extranjera o en clases de inglés para desarrollar contenido o temáticas particulares. Los resultados con las experiencias socializadas en este documento presentan un balance positivo sobre la aplicación de la planeación a través de unidades temáticas para el desarrollo de habilidades como la lectura crítica, el multiperspectivismo y el pensamiento científico.

Palabras claves: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, bilingüismo, competencias para el siglo XXI.

Introducción

La educación colombiana en general enfrenta varios desafíos paralelos; por un lado, los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas de competencias; la presión socio-económica de los organismos internacionales como agentes de la globalización; y una incesante búsqueda de estrategias gubernamentales que fracasan, en su mayor medida por la falta de unificación de fuerza por parte de todos los actores del sistema educativo; situaciones que exhortan a los niveles más altos de la educación a proyectar socialmente la investigación, centrándola en las respuestas reales a las necesidades reales de los estudiantes en su preparación en la época de incertidumbre actual a través de innovaciones transformativas.

En el caso específico del bilingüismo, Colombia presenta igualmente retos importantes; no obstante, los constantes proyectos, leyes, reglamentaciones y estrategias llevados a cabo durante los últimos treinta años. Ahora bien, es importante reconocer la naturaleza de lo llamado bilingüismo en este país. Este bilingüismo tiene sus orígenes históricos desde la ocupación de los colonos españoles en todo el territorio basto de lenguas indígenas, imponiendo el

castellano frente a las lenguas autóctonas (Helg et al., 2001); más tarde, debido a la influencia de los ingleses y franceses en la independencia, fueron sus idiomas extranjeros los que pasaron a ser referentes lingüísticos y académicos de las élites colombianas (Cárdenas, 2018). De esta manera, la coexistencia de lenguas indígenas, la lengua materna y las lenguas extranjeras ha sido constante en la historia del país, lo cual ha traído consigo una evolución continua de las políticas nacionales sobre el bilingüismo y un sinnúmero de reglamentaciones y lineamientos para el desarrollo de una lengua extranjera o segunda lengua en todos los niveles educativos (Cárdenas, 2018; Truscott de Mejía, 2006).

Empero el esfuerzo del Ministerio de Educación para mejorar los niveles de la competencia comunicativa en inglés de los ciudadanos se hace necesario el trabajo integrado entre la universidad, el gobierno y la escuela para innovar desde el aula en las clases de inglés. Es importante resaltar los avances del Ministerio de Educación Nacional en cuanto al desarrollo de programas para la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de los niveles de la competencia comunicativa en los estudiantes de todos los niveles educativos a través de políticas de bilingüismo desde los proyectos curriculares del bilingüismo con autoridades internacionales como el Consejo Británico en el Cofe Project desde 1991 hasta 1996 (Rubiano et al., 2000), la adopción del Marco Común de Referencia Europeo para Lenguas (Consejo de Europa, 2002) para plantear el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (Ministerio de Educación Nacional, 2004) y determinar los estándares básicos de aprendizaje en Colombia (Ministerio De educación Nacional, 2006); el acompañamiento a los programas de formación de docentes de inglés (MEN, 2009); incluso, exigencia del aseguramiento de la calidad a través de la obligatoriedad de acreditación en alta calidad de las licenciaturas (Departamento Nacional de Planeación - República de Colombia, 2014); y lo más reciente, la publicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés y el Currículo Sugerido desde el grado transición hasta el grado once (MEN, 2016).

En estas últimas propuestas curriculares, se evidencian avances teórico-conceptuales significativos para la enseñanza de inglés como una lengua

extranjera en un contexto monolingüe mayoritario como Colombia, teniendo como referente los avances académico-científicos alrededor del mundo, donde señalan nuevos enfoques y modelos de enseñanza como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera.

Este artículo presenta cuatro experiencias investigativas llevadas a cabo por el grupo de Investigación en Lingüística Aplicada – ILA de la Institución de Educación Superior Unidad Central del Valle del Cauca en Tuluá, Colombia; a través de un proyecto macro que busca estudiar las posibilidades y limitaciones de implementar modelos de educación bilingüe para desarrollar no solo la competencia comunicativa, sino habilidades para el siglo XXI. Para ello se desarrollan proyectos de grado con los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, hallando resultados interesantes sobre el uso del modelo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera en instituciones de educación tanto públicas como privadas, donde se desarrollaron competencias como el multiperspectivismo, el pensamiento científico, la expresión oral y la lectura crítica.

Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera AICLE / Content and Language Integrated Learning CLIL

El enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, en inglés CLIL – Content and Language Integrated Learning), ha sido exitosamente evaluado en Europa; como un modelo que no solo permite el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, sino también el desarrollo de competencias para el siglo XXI como lectura crítica, apropiación de las tecnologías, razonamiento lógico, ciudadanía, entre otras (Eurydice, 2006).

Así mismo, el modelo AICLE representa un elemento importante en la construcción de fuertes y consistentes peldaños sobre el quehacer pedagógico; debido a que este comprende diversas estrategias y metodologías de enseñanza

que permiten, repensar la práctica educativa y por ende alcanzar mejores niveles de rendimiento por parte de los estudiantes en todas las áreas del currículo. En ese sentido, Coyle, Hood, & Marsh (2010) sostienen que la perspectiva de estas estrategias debe ser lúdico y motivacional para que los educandos tengan la oportunidad de abordar el contenido desde diferentes puntos de vista y sean capaces de pensar en el idioma que aprenden y usan. A su vez, el enfoque AICLE, busca desarrollar en el estudiante una flexibilidad cognitiva que le permita entrelazar los contenidos curriculares con la lengua inglesa; así, el estudiante como protagonista de su propio proceso, construye un aprendizaje significativo.

Do Coyle, Hood and Marsh (2010) aportan el Marco Teórico de las 4 C's de CLIL, el cual guía el diseño curricular del modelo educativo, hasta llegar al diseño de unidades CLIL:

- Comunicación presenta la planeación del desarrollo de la competencia comunicativa desde el vocabulario a desarrollar en la unidad didáctica (language of), las habilidades comunicativas para la interacción con el contenido, sus compañeros y el docente (language for) y otras habilidades transversales a todas las lenguas relacionadas con la comunicación (language through).
- Cognición tiene en cuenta las teorías del aprendizaje para la estrategia curricular y didáctica. Se tiene en cuenta la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) para establecer los resultados de aprendizaje en un diseño curricular secuencial para desarrollar habilidades de pensamiento de alto orden, haciendo el tránsito desde las habilidades de pensamiento de bajo orden.
- Cultura requiere que el docente conecte los resultados de aprendizaje a la vida real, la tecnología y los asuntos interculturales y comunitarios. Este aspecto le permite a los estudiantes desarrollar habilidades para el siglo

XXI e integrar actividades de interacción con comunidades externas a la institución educativa.

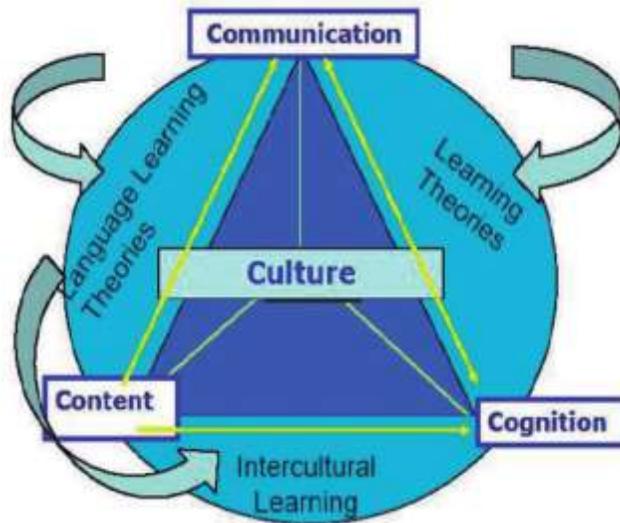


Ilustración 1. Marco teórico de las 4 C's. Coyle (1999)

Otros aspectos teóricos tenidos en cuenta en el desarrollo del enfoque AICLE son:

- **El andamiaje:** Teniendo en cuenta que el modelo busca usar una lengua extranjera como el medio para desarrollar contenidos y competencias de otras áreas del conocimiento, es importante incluir en la planeación de la unidad CLIL, las estrategias y actividades para lograr lo que Bruner (1978) acuñó como andamiaje, a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. “Este término hace referencia al proceso de control por parte del profesor, de los elementos de la tarea que superan las capacidades del aprendiz” (López & Hederich, 2010, pág. 19). Para ello, las estrategias y los considerandos pueden ser múltiples, entre las más destacadas éstas: la multimodalidad, el uso de la lengua materna, los medios audiovisuales, los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, el trabajo cooperativo, entre otras.

Morales, Cabas y Delgado (2017) han reconocido la posibilidad de una posible proyección de la enseñanza del bilingüismo en Colombia a través del enfoque AICLE; además de los múltiples estudios de investigación-acción pedagógica,

llevados a cabo por los estudiantes de licenciaturas y maestrías con el fin de desarrollar competencias en estudiantes de instituciones educativas del país.

Ahora bien, este aprendizaje de contenidos a través del inglés representa un desafío para la educación actual en Colombia, debido a que la lengua extranjera no es común en el contexto social y cultural de los sujetos que aprenden. Es decir que, aunque el AICLE representa una nueva alternativa de enseñanza del inglés con resultados excelentes en la Unión Europea, Estados Unidos y Canadá, este modelo presenta un reto investigativo de innovación transformadora frente al sistema educativo en el centro del Valle del Cauca, el cual padece de prácticas educativas tradicionales con poca proyección a las necesidades productivas, económicas y sociales del país.

A continuación, se presentan las experiencias significativas en la implementación del enfoque AICLE en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de estudiantes de cuatro instituciones educativas en la ciudad de Tuluá, Colombia. Cuyos resultados evidencian el desarrollo de habilidades para el siglo XXI como la lectura crítica, el pensamiento científico y la expresión oral.

Investigación 1 - AICLE y el Pensamiento Científico

El estudio se realizó en 2016 y analizó la incidencia de AICLE en el Desarrollo del pensamiento científico en Ciencias Naturales en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Bilingüe Hispano Americano en Tuluá, Colombia.

Metodología: Se realizó una comparación con un grupo experimental con 17 estudiantes y un grupo control con el mismo número de educandos. Un test diagnóstico se aplicó en ambos grupos para medir el nivel de pensamiento científico según los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional. Luego se diseñó y aplicó una unidad AICLE. Finalmente, se realizó una comparación a través de un test intermedio y un test final.

Resultados. El diseño e implementación de una unidad AICLE en el grupo focal (experimental) afectó positivamente el desarrollo del pensamiento científico en los

estudiantes antes mencionados en comparación con los resultados obtenidos del grupo de control. Como se observa en la siguiente ilustración, la habilidad de indagación y la explicación de fenómenos aumentaron 9% y 17% en el grupo experimental, respectivamente; mientras que en el grupo control no representaron tal mejoría o incluso disminuyó. El uso del conocimiento científico presentó igual de avance en un 4% en ambos grupos.

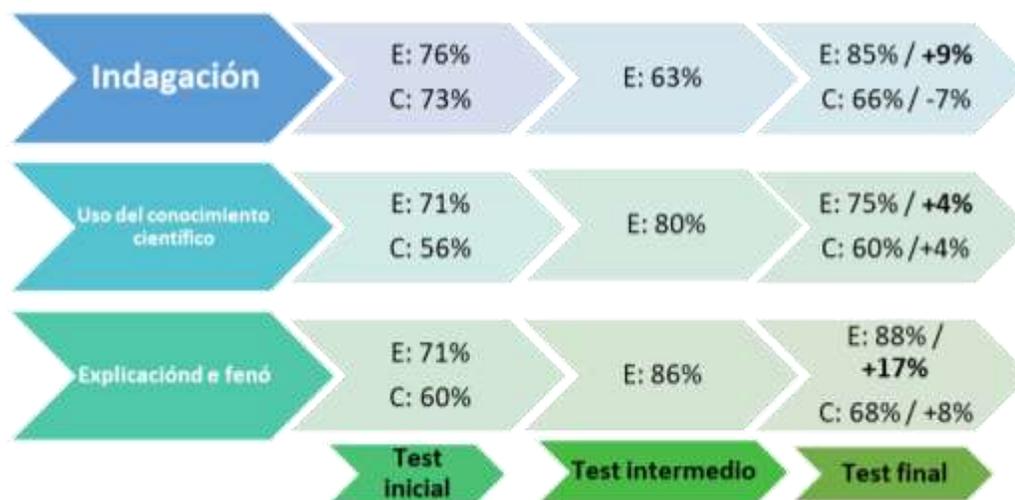


Ilustración 2. Resultados del pensamiento científico. Diseño propio.

Es importante notar el sobresaliente desarrollo de la explicación de fenómenos como habilidad del pensamiento científico, se puede interpretar como el resultado de la integración con las habilidades comunicativas desarrolladas en el enfoque AICLE. Estos resultados confirman que el enfoque utilizado no solo ayuda a los estudiantes a desarrollar las competencias EFL, sino que también desarrolla el pensamiento científico al trabajar en el contenido curricular en Ciencias Naturales.

Investigación 2 - AICLE + Expresión Dramática = Producción Oral

Este proyecto de investigación-acción analizó la influencia de la estrategia de expresión dramática en la producción oral en inglés a través de AICLE en Ciencias Sociales en una escuela en un contexto monolingüe en Colombia con estudiantes de séptimo grado (estudiantes de 12 a 14 años) (Medina, Vargas, Romero, 2018).

Metodología. Se realizó una investigación-acción con las fases propuestas por Kemmis & McTaggart (1988). El nivel de producción oral se identificó a través de la Prueba de producción oral de Eusko Jaurlaritza (2012). En la implementación se utilizó la expresión dramática a través del enfoque AICLE en las clases de ciencias sociales. Finalmente, la influencia en la producción oral de inglés se evaluó mediante la prueba final de esta habilidad. El análisis se acompañó a través de rejillas de evaluación y diarios de campo.

Resultados. En el diagnóstico se evidenció que más de la mitad de los estudiantes estaban ubicados en el nivel inicial y solo uno en el nivel avanzado a través de la prueba oral. Por su parte, en la prueba final más de la mitad de los estudiantes se ubicaron en el nivel medio y tres en el nivel avanzado. Estos resultados generaron cambios en la escuela, debido a que se implementaron nuevas materias en todos los grados, como la historia del arte, las habilidades orales y el teatro como una actividad extracurricular. Además, iniciaron la enseñanza de ciencias sociales en inglés en la escuela secundaria y se gestó el proyecto para llevar a cabo toda la planificación teniendo en cuenta los criterios CLIL.

Investigación 3 -Comprensión de Lectura y CLIL

Este estudio de investigación-acción analizó el efecto de CLIL en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés de 21 estudiantes de undécimo grado en Colombia. Las intervenciones se realizaron dentro de la clase de inglés y se articuló la planeación con las competencias planteadas en la asignatura de ciencias sociales para el periodo académico desarrollado en el estudio (Quintana, Restrepo, Romero, 2019).

Metodología. Se utilizó como prueba de diagnóstico la prueba *Key English Test* (KET) y la Encuesta de estrategias de lectura SORS por sus siglas en inglés *Survey of Reading Strategies* (Mokhtari & Sheorey, 2002) para establecer el nivel de comprensión de lectura en inglés y la frecuencia de las estrategias de lectura

utilizadas por la población objeto de estudio. Luego, una serie de intervenciones para desarrollar habilidades de lectura se llevaron a cabo a través de material de instrucción basado en el enfoque AICLE. Los datos se recopilaban utilizando instrumentos cualitativos, como el diario de campo del investigador, un protocolo de observación y un grupo focal.

Resultados. Inicialmente, los estudiantes usaron muy pocas o ninguna estrategia de comprensión de lectura de manera efectiva; además, tuvieron un bajo rendimiento en las pruebas de comprensión de lectura en la prueba KET. Después de la implementación, los estudiantes demostraron un uso más controlado y monitoreado de sus estrategias de comprensión que influyeron significativamente en el desarrollo de su capacidad de lectura.

Investigación 4 - AICLE y el Multiperspectivismo

Esta investigación de acción se enfocó en el desarrollo de la unidad CLIL "Construir una cultura de paz" para contribuir a la educación para la paz y mejorar el nivel de multiperspectivismo de estudiantes de octavo grado en una institución pública en Colombia. Las intervenciones se realizaron en las clases de inglés, integrando las competencias específicas de la asignatura de ciencias sociales para el periodo académico específico.

Metodología. En primer lugar, se identificó el nivel de Multiperspectivismo a través de la prueba Multiperspectivism Inventory – MPI (Gorenflo & Crano, 1998) y una entrevista semiestructurada. Luego, se implementó una unidad CLIL para desarrollar el Multiperspectivismo y la competencia comunicativa en inglés; y se escribió una revista para su posterior análisis. Finalmente, para examinar el nivel de Multiperspectivismo de los estudiantes se usó de nuevo el MPI y un grupo focal.

Resultados. Como resultado de las intervenciones y de acuerdo a los datos interpretados por los investigadores, los estudiantes aumentaron su nivel de multiperspectivismo; es decir, desarrollaron la capacidad de considerar diferentes

puntos de vista y perspectivas en situaciones específicas, trabajo en equipo, ser tolerante, respetar y tener en cuenta las ideas de los demás para tomar decisiones. Del mismo modo, a través del desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas, los estudiantes utilizaron el inglés como idioma de destino; mejorar su competencia comunicativa y percibir el aula como una etapa apropiada para la formación de seres integrales.

En forma de conclusión. ¿Cuáles pueden ser los puntos clave del éxito de estas innovaciones pedagógicas con AICLE?

Estos ejemplos de intervenciones pedagógicas con el enfoque AICLE, permite articular el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua adicional, en este caso el inglés, con los contenidos y competencias de otras asignaturas. Como resultados se pueden observar diferentes habilidades transversales a todas las áreas de conocimiento que pueden desarrollar los docentes con una integración curricular. En este artículo, se ponen en manifiesto dos características de AICLE que pueden ser la clave del éxito para que los docentes se arriesguen a trabajar cooperativamente en el desarrollo de las competencias del siglo XXI:

- Desarrollo curricular que privilegia el desarrollo de habilidades cognitivas de alto orden. La planeación curricular de los resultados de aprendizaje a través de la Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001) exige el paso a través de las habilidades de bajo orden recordar, entender y aplicar hacia las habilidades de alto orden analizar, evaluar y crear.



Ilustración 3. Taxonomía revisada de Bloom. Anderson & Krathwohl (2001).

- El andamiaje que exige la planeación y ejecución de diferentes estrategias para permitir que el estudiante construya sus esquemas mentales en el idioma extranjero, permite un uso de métodos, recursos y estrategias dentro de las unidades AICLE. Esta flexibilidad didáctica ha permitido referirse a este modelo como un enfoque sombrilla, en donde se pueden integrar estructuras curriculares desde las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Tareas, Aprendizaje Basado en Problemas, entre otros.
- Planeaciones articuladas exigentes. Al permitirse el diálogo de áreas de conocimiento entre sí, por medio de los contenidos, las habilidades y las competencias de cada asignatura, se logra una construcción de conocimiento mucho más elaborada. Estos procesos de enseñanza y de aprendizaje articuladas permite el acercamiento a modelos pedagógicos interestructurantes.

Es así, como se incita a la investigación e innovación desde el modelo AICLE no solo para el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua extranjera, sino para las demás habilidades que el siglo XXI demanda en los estudiantes de todos los niveles educativos.

Bibliografía

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Bruner, J. (1978) The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. Levell (eds). *The child's conception of language*, N.Y. Springer-Verlag 241–256.

Cárdenas Vergaño, Nélida. “Perspectivas para un estudio sobre bilingüismo en universidades regionales colombianas” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 20 No. 31 (2018): 125-142 DOI: 10.19053/01227238.8566

Cambridge English Language Assessment. (2016). Cambridge English Key Handbook for teachers. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/168163-cambridge-english-key-handbook-for-teachers.pdf>

Council of Europe.(2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. (1999). Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts. In J. Masih (Ed.), Learning Through a Foreign Language(pp. 42-62). London, England: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). Curricular Variation in CLIL. En CLIL: Content and Language Integrated Learning (págs. 14-26). England: Cambridge University Press.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). The CLIL Tool Kit: Transforming Theory into Practice. En D. Coyle, P. Hood, & D. Marsh, CLIL: Content and Language Integrated Learning (págs. 48-73). England: Cambridge University Press.

Departamento Nacional de Planeación (2018). Plan Nacional de Desarrollo “Pacto Colombia, pacto por la Equidad”. Disponible en <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Bases-del-Plan-Nacional-de-Desarrollo-2018-2022.aspx>

Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. European Commission. 2006. Retrieved from: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Gorenflo , D. W., & Crano , W. D. (1998). The multiple perspectives inventory: A measure of perspective-taking. USA. Recuperado el 6 de Agosto de 2018 , de https://www.researchgate.net/publication/286896293_The_multiple_perspectives_inventory_A_measure_of_perspective-taking

Helg, Aline. La educación en Colombia, 1918-1957: Una historia social, económica y política. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Plaza y Janés Editores, 2001.

Jaurilaritza, Eusko. Comunicación Lingüística Inglés: Expresión Oral. ISEI-IVEI. 2012.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes

López Vargas, Omar, & Hederich Martínez, Christian (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. Revista Colombiana de Educación, (58),14-39.[fecha de Consulta 20 de Mayo de 2020]. ISSN: 0120-3916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664002.pdf>

Medina Soto, Andrea; Vargas Urrego Walter, Romero Martínez, Gonzalo. (2018) Dramatic Expression: A Strategy for the English Oral Production through the CLIL Approach. International Journal of Education and Learning Systems, 3, 32-42

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Recuperado el 10 de Octubre del 2018, de MEN. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Serie guías 22/ Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional.(2016). Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia grados 6° a 11°. Retrieved from <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curr%C3%ADculo%20Sugerido.pdf>.

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.

Morales Osorio, J. Cabas Vásquez, L. Vargas Mercado, C. Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*. Vol. 14 No. 1 – 2017. Págs. 84-92. DOI: 10.22507/rli.v14n1a7

Rubiano, Clara Inés, Cristina Frodden y Gloria Cardona. "The Impact of the Colombian Framework for English (cofe) Project: An Insiders' perspective". *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 5, n.o 1-2 (2000): 37-54. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8545>

Quintana Aguilera. J. A., Restrepo Castro. D., Romero Martínez. G., y Cárdenas Messa. G. A. (2019). The effect of Content and Language Integrated Learning on the development of English reading comprehension skills. *Lenguaje*, 47(2), 427-452. doi: 10.25100/lenguaje.v47i2.7699

Truscott de Mejía, Anne-Marie, Claudia Lucía Ordóñez y Laura Fonseca. "Lineamientos para la educación bilingüe en Colombia: Hacia una política coherente". Informe de investigación, Universidad de los Andes - Centro de investigación y formación en educación, julio de 2006.

GAMIFICANDO CON EL FOLKLORE COLOMBIANO

Patricia Casas Fernandez

Docente Escuela de Artes. Universidad Industrial de Santander

Resumen

Una experiencia de gamificación que se trabajó en la asignatura ELEMENTOS DEL FOLKLORE II, perteneciente al currículo de la carrera de Licenciatura en música, de la Universidad Industrial de Santander, en su III nivel o semestre y que fue cursada por 28 estudiantes. Esta asignatura es trabajada en la plataforma MOODLE, con una intensidad de 1 hora semanal, en la universidad en mención.

La propuesta se trabajó en la unidad III de la asignatura y fue implementada específicamente para desarrollar actividades conducentes a la evaluación de la unidad. Es un bloque que se denomina CONOZCAMOS LAS REGIONES FOLKLORICAS DE COLOMBIA y por su extenso material de trabajo, que involucra el reconocimiento de los instrumentos musicales, los aires de las diferentes zonas folklóricas colombianas, la parafernalia de las mismas, las danzas y otros aspectos de gran relevancia, fue tomada en cuenta específicamente para la evaluación.

Porque jugando se aprende de manera divertida como bien lo acota Virginia Gaitán “es trasladar la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos”¹⁷. Por ello vincular la lúdica en el momento de la evaluación es de gran impacto para los educandos y permitió que los estudiantes desarrollaran las actividades trabajadas de manera específica en esta unidad de la asignatura; arrojó un excelente resultado por los propósitos alcanzados por los educandos, quienes cumplieron en su totalidad con el objetivo propuesto.

Entonces el propósito fue acercar al estudiante al mundo de la gamificación, en el momento de la evaluación, aportando estrategias lúdicas al interior de la asignatura, que le posibiliten aprendizajes basados no solo en juegos, sino apoyarlos con los sistemas de puntuación-recompensa-objetivo que normalmente componen a los mismos

Palabras clave

Gamificación, folklore, instrumentos musicales, danzas, música, expresión, canción.

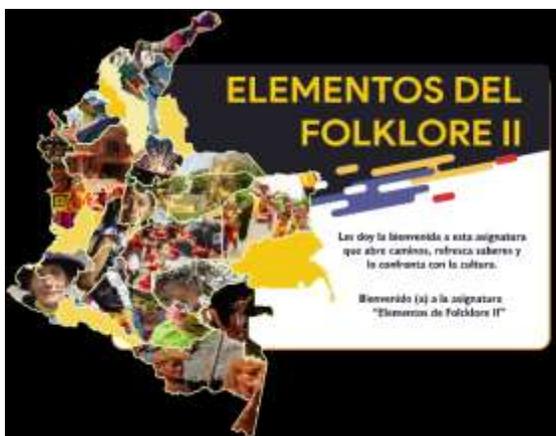
¹⁷ Gamificación: el aprendizaje divertido por Virginia Gaitán
<https://www.educativa.com/blog>

Keywords:

Contexto de la intervención

La intervención con gamificación se dio en la asignatura ELEMENTOS DEL FOLKLORE II, materia de la carrera de la Licenciatura en música, que se orienta en el III semestre del pensum académico de la carrera; es cursada por los estudiantes que asisten al edificio denominado el CENTIC, donde se trabaja con la plataforma MOODLE y tiene una intensidad de una hora semanal. Mediante esta asignatura los estudiantes hacen un acercamiento al folklore colombiano que abarca las manifestaciones musicales, danzarías, los instrumentos y características variadas de la geografía y del folklore colombiano. Para el desarrollo de la asignatura, se apoya en múltiples ejemplos audiovisuales, que clase a clase son retroalimentados mediante los trabajos de casa y que reposan en la página. La materia es cursada por los estudiantes regulares de la carrera y que en su mayoría son egresados de los colegios públicos de la ciudad y del sector rural del departamento.

ELEMENTOS DEL FOLKLOR II: 2019-1-25075-B-Presencial



El CENTIC, es el edificio inteligente de la Universidad Industrial de Santander y en el cual se atienden y desarrollan todas las actividades académicas que se

implementan mediante el uso de las plataformas y de las TIC. Por ello se consideró esta asignatura para implementar las actividades de gamificación, que mediante actividades lúdicas facilitaran el reconocimiento, la clasificación y ubicación de los diferentes aspectos que conforman las REGIONES FOLKLORICAS DE COLOMBIA, que fueron diseñadas para el momento final de la unidad III, en función de evaluar a los educandos. Así mismo las metas de aprendizaje, el diseño de la actividad de aula y los aspectos que se consideraron para el mismo, se tomaron de la información proporcionada en el lienzo de gamificación.

GRAFICO DEL LIENZO DE GAMIFICACIÓN



Métodos empleados para el seguimiento y observación del cambio

La propuesta de gamificación fue trabajada de manera específica para el momento de la evaluación y permitió el trabajo en tres momentos diferentes:

- 1- **Elaboración de un glosario.** Para ello se distribuyó el grupo en dos subgrupos y se les asignó la búsqueda y definición de una serie de palabras, alusivas a los temas tratados. Se les indicó mediante ejemplo, la manera específica de responder, en atención a la búsqueda de una homogeneidad de las respuestas. A este primer momento se le asignó una fecha de inicio y de cierre. Una vez se cumplió este primer momento, estuvieron listos para continuar y recibieron “una insignia” (mochila arhuaca Guajira).

¡Conozcamos las regiones folklóricas!

En este momento del curso vamos a implementar un poco de gamificación, entendida como aquella que posibilita la inclusión de juegos en el ámbito educativo. Para la asignatura vamos a desarrollarla por etapas; nuestra primera etapa es la creación de un glosario colaborativamente; para ello se trabajará de la siguiente forma:

1. de acuerdo a los grupos organizados por regiones folklóricas y teniendo en cuenta las palabras que encuentran en el documento llamado "*Regiones Andina y Litoral Pacífico*" y "*Regiones Litoral Atlántico y Llanos Colombovenezolanos* Archivo" deben elaborar la definición de cada una de ellas.
2. Una vez elaborada la definición de las palabras proceda a agregar una por una en el glosario llamado "*Regiones folklóricas de Colombia*". Para agregar las entradas es necesario que de clic en la opción "agregar una entrada".

Al culminar satisfactoriamente esta actividad cada integrante del grupo obtendrá una insignia que le permitirá participar en la siguiente etapa de conocimiento de las regiones folklóricas.

La fecha límite para agregar las definiciones es el 28 de julio de 2019.



-  Regiones Litoral Atlántico y Llanos Colombo venezolanos Archivo
-  Regiones Andina y Litoral Pacífico Archivo

Insignia



- 2- Se les presenta en la página de la asignatura el siguiente momento, que es un juego llamado: “el ahorcado”. Una vez más se hace necesario recordar las definiciones elaboradas en el primer momento, que son las que se convierten en el insumo de esta actividad; se les traza una condición: el tiempo. La realización satisfactoria de esta actividad les acredita el recibir una insignia (sombbrero vueltiao).

Ahorcado

Una vez revisado el glosario de las Regiones floklóricas de Colombia participe en esta actividad llamada Ahorcado.

La dinámica es que usted debe seleccionar las letras que conforman la palabra teniendo en cuenta la definición publicada en el glosario.

Son 5 palabras las que están en juego. Esta actividad es individual y tiene 2 intentos.

Método de calificación: Calificación más alta



Usted tiene **2** intentos

Letras: [A](#) [B](#) [C](#) [D](#) [E](#) [F](#) [G](#) [H](#) [I](#) [J](#) [K](#) [L](#) [M](#) [N](#) [O](#) [P](#) [Q](#) [R](#) [S](#) [T](#) [U](#) [V](#) [W](#) [X](#) [Y](#) [Z](#)

Calificación : 0 %

Nivel en el juego completo : 0 %

Insignia:

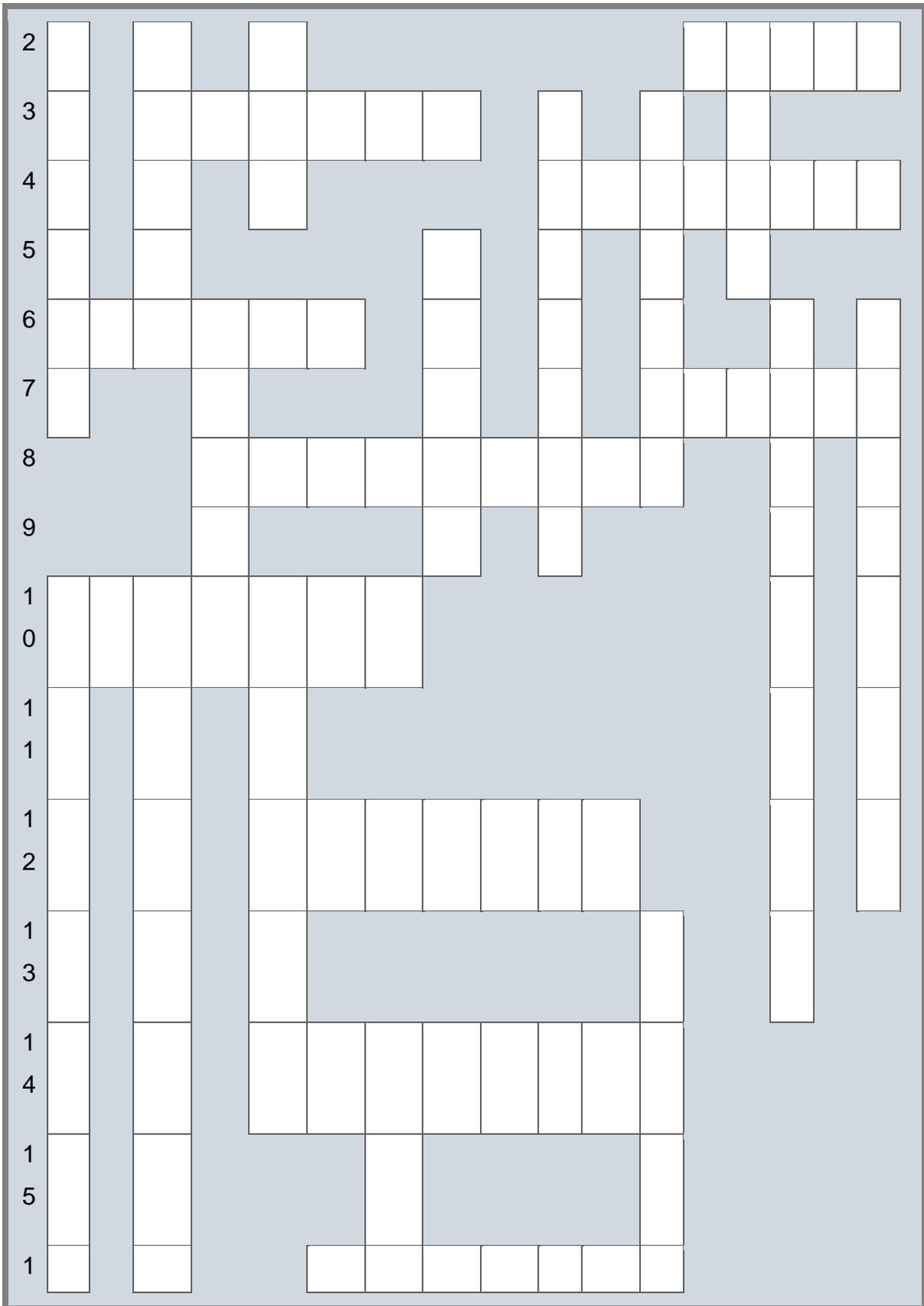


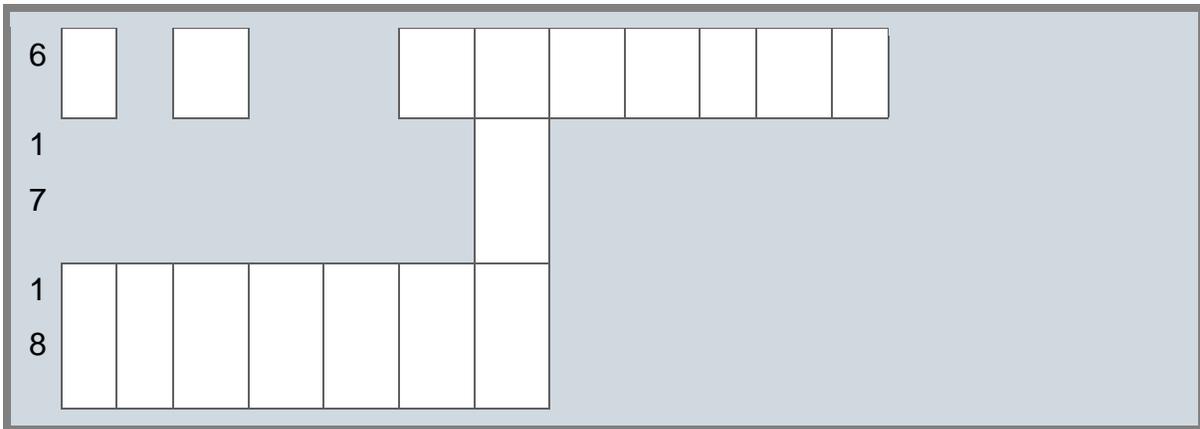
3- El tercer momento o final, o tomado como el refuerzo de la evaluación en el cual sintetizan, diferencian, y refrendan los conocimientos de las regiones folklóricas de Colombia, mediante el desarrollo de un “crucigrama” que si es desarrollado satisfactoriamente acredita el recibir una tercera insignia (una marimba del pacífico).

Crucigrama

Método de calificación: Calificación más alta

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																	





Horizontal

- 1: Instrumento musical de la familia de los aerófonos.
- 2: Instrumento aerófono de la costa Caribe de Colombia, también conocido como la gaita colombiana.
- 3: Ritmo afrocolombiano de danza, su nombre proviene de un pez teleósteo llamado Mapalé.
- 4: Instrumento armónico de viento que se compone de un fuelle, diapasón y dos cajas armónicas usado para la música Vallenata.
- 6: Es un instrumento cordófono, relevante en los conjuntos musicales de Puerto Rico, Venezuela y los Llanos Colombianos.
- 7: Es un aire sereno, le canta al amor y a la tierra, su letra es noble, suave y la interpretación es bastante cadenciosa.
- 8: Es uno de los golpes del joropo llanero. Considerado uno de los ritmos donde se puede apreciar el virtuosismo del músico que lo interpreta.
- 10: Es un canto y danza de labor. Es bastante alegre, es una danza zapateada dónde el hombre es quien persigue a la mujer.
- 12: Instrumento idiófono, también sacudido que se usa para ritmos Colombianos en el Atlántico.
- 14: Niño del litoral pacífico que ha fallecido.
- 16: Instrumento construido de láminas de madera de chonta, tubos de guadua y un tronco bañado en fibra vegetal. Se conoce como el "piano de la selva".
- 18: La mochila colombiana se considera un accesorio artesanal, en su totalidad

tejidas a mano por mujeres colombianas del Atlántico.

Abajo

1A: Es un instrumento de una membrana, llamado también marrano o zambumbia

1B: La guabina es un canto vocal con musicalización y género musical colombiano propios de la Región Andina de Colombia. Presente en los departamentos de Antioquia, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima y Huila, en los cuales se practican y constituyen diferentes muestras representativas del ritmo. Existen 3 tipos: Guabina Cundiboyacense, Guabina Veleña y Guabina Tolimense.

3A: Ritmo musical y baile del folclore colombiano dado en el Atlántico de Colombia.

3B: Religión y ritual funerario para despedir a los difuntos de la cultura palenquera en Colombia.

4: Instrumento de cuerda pulsada, típico colombiano.

5A: Instrumento cordófono. Es de gran tamaño, tiene forma triangular y se apoya en el suelo. Usado generalmente en la música de los llanos.

5B: Surge del cruce entre el merengue campesino del altiplano Cundiboyacense santandereano, el paseo vallenato, el bambuco y el torbellino. Se destaca por la jocosidad de sus versos interpretados por artistas con fin de doble intención. Es un género de música folclórica en la región andina colombiana.

7: Es un instrumento construido por un trozo de guadua hueca cerrado por dos discos de caña de balsa atravesado por puntillas de chonta. Está lleno de piedras, de semillas secas.

8: Es un sinónimo usado por algunas personas Colombianas para referirse a una persona o un grupo que sea de descendencia afrocolombiana.

10: Instrumento cordófono. Tiene cuatro cuerdas. Su protagonismo se ve en los conjuntos de música llanera, tiene el papel de hacer punteos.

12A: Es un género musical y danza de los llanos colombo-venezolanos. En el baile el hombre hace los pasos y la mujer lo imita.

12B: Es un baile que forma parte del folclore colombiano. Se caracteriza por ser un baile que gira en torno al amor y el coqueteo.

14: Es de ritmo alegre, un poco lento, que entrelaza a sus ritmos hermanos, rajaleña, pasillo, guabina, torbellino y bambuco; además sus primos, vals, mazurca, redova, chotis.

15: Corregimiento también conocido como San Basilio del Palenque, que queda en el municipio de Mahetes, Palenque declarado patrimonio cultural de Colombia.

17: Es una práctica que se realiza para orar frente a un ser que ha fallecido.

Insignia



Resultados y análisis

Es recomendable que la gamificación sea trabajada desde el inicio de la asignatura o del semestre; los resultados satisfactorios obtenidos, permiten concluir que las estrategias son creativas, atractivas y que fueron respondidas en su mayoría por los estudiantes; ellos manifestaron su gusto al realizarlas y el reto que les implicó recordar tantos aspectos teóricos, pero que fueron superando a partir del juego desde diferentes formas.

De otro lado, resulta un desafío para el docente, que en pro de replantear la asignatura, especialmente en lo relacionado con las actividades de la plataforma en aquellas consideradas como trabajo individual y que a partir de la gamificación, sin lugar a dudas son novedosas y llamativas para el educando. Mencionar igualmente la necesidad de seguir aprendiendo y explorando en otras plataformas, para aplicar juegos y dinámicas que posibiliten estas estrategias lúdicas.

Bibliografía

<https://musictip.net/2018/10/02/gamificacion-en-el-aula-de-musica/>

OLABARRY, Aitziber. **Gamificación en el aula de música.**MUSICTIP. Octubre 2-2018

<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/musica-mediante-la-gamificacion/95958.html>

Así se puede aprender Música mediante la gamificación. Revista Educación 3.0, Madrid, España. Agosto 2019

<https://easeduca.wordpress.com/2017/12/21/gamificacion-en-el-aula-de-musica-5-herramientas-para-docentes-y-alumnos>

ESTIBALIZ, Arrans. **Gamificación en el área de música. 5 Herramientas para docentes y alumnos.** Revista Easeducatyon. Diciembre 2017.

<http://www.tatarachin.com/2016/12/plickers-musica-y-gamificacion.html>

TATARACHIN. **Plickers; música y gamificación.** Diciembre 2018

<https://ludomusico.hypotheses.org/122>

FERNÁNDEZ-CORTÉS Juan Pablo. **Música, expresividad y gamificación.** Abril 2018

<https://elpoderdelamusica.wordpress.com/category/intermetodologias/gamificacion/>

MUSLARES Sonia. Blog: El Poder de la música.

13.

**EDUCACIONES O FORMACIONES, MIRADAS SIMILARES DE
CONCEPTUALIZACIONES DISTINTAS ENTRE SÍ Y EN SÍ MISMAS.
¿REPRODUCCIÓN INVOLUNTARIA O INTENCIONALIDAD
POLÍTICA?**

Eje temático

Educación y pedagogía

Ana Hernández Espino¹⁸

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2438-5024>.

anaehe@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Nacional de Entre Ríos

Universidad del Trabajo de Uruguay

Grupo de Investigación Salud, Inclusiones, Equidad y Pedagogía (SIEP)

Resumen

En una vorágine de cambios y resignificaciones nuestro mundo educativo crítico intenta plasmar el poder de la palabra en sus textos (Freire). Problematizaciones que conllevan a concientizar el uso de la palabra como un fin en sí mismo, rescatando algunas y desechan otras (Piaget y Vygotsky). Estas condiciones conscientes deambulan en procesos pedagógicos desnaturalizados, como es el caso de la Educación Popular. Existen distintas educaciones y formaciones que en forma reproductivista involuntaria tienden a confirmar un relato histórico sobre qué es educar y qué es formar, construcciones propias de sus contextos (Saussure). Experiencias educativas en Argentina y Uruguay ligadas a una deconstrucción descolonizadora, resignifican el uso de la palabra de forma consciente, como proceso pedagógico. En este trabajo se rescatan potencialidades de estas experiencias educativas, como forma de continuar en otros ámbitos, la reflexión.

18 Doctoranda en Educación y miembro del Grupo de Investigación Salud, Inclusiones, Equidad y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctoranda en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Educadora de la Universidad del Trabajo de Uruguay.

Palabras clave: Educación popular, palabra, Argentina, Uruguay.

Abstract

In a maelstrom of change and resignificance our critical educational world tries to capture the power of the word in its texts (Freire). Problems that lead to raising awareness of the use of the word as an end in itself, rescuing some and discarding others (Piaget and Vygotsky). These conscious conditions roam in denatured pedagogical processes, as is the case with Popular Education. There are different educationalities and formations that involuntarily tend to confirm a historical account of what it is to educate and what it is to form, constructions typical of its contexts (Saussure). Educational experiences in Argentina and Uruguay linked to decolonizing deconstruction, resign the use of the word consciously, as a pedagogical process. This work rescues the potential of these educational experiences, as a way of continuing in other areas, reflection.

Keywords: Popular education, word, Argentina, Uruguay.

Resumo

Num maelstrom de mudança e resignificância, o nosso mundo educativo crítico tenta captar o poder da palavra nos seus textos (Freire). Problemas que levam a consciencializar para o uso da palavra como um fim em si mesmo, resgatando alguns e descartando outros (Piaget e Vygotsky). Estas condições conscientes vagueiam em processos pedagógicos desnaturados, como é o caso da Educação

Popular. Existem diferentes educações e formações que tendem involuntariamente a confirmar um relato histórico do que é educar e o que é formar, construções típicas dos seus contextos (Saussure). Experiências educacionais na Argentina e no Uruguai ligadas à descolonização da desconstrução, renunciam ao uso da palavra conscientemente, como um processo pedagógico. Este trabalho resgata o potencial destas experiências educativas, como forma de continuar noutras áreas, a reflexão.

Palavras-chave: Educação popular, palavra, Argentina, Uruguay.

“La ideología dominante siempre involucra siempre¹⁹ metodologías bancarias.

Cuanto más tu castres la capacidad de pensar cierto que implica capturar la esencia de los hechos que se dan, cuanto más tu sugieras a las personas que la realidad es un puro dado, un puro dado, dado²⁰, tanto más tu domesticas”

(Freire, P., Constructor de Sueños, 11m28s).

Introducción

El objetivo principal de esta presentación es reflexionar sobre determinadas expresiones utilizadas en ámbitos educativos que conforman nuestra mente y por tanto, dirigen nuestras prácticas educativas. En el marco de una investigación doctoral con metodología cualitativa crítica y enfoque de género, en la Universidad Autónoma de Madrid, se lo visibiliza. Expresiones ligadas al uso de la palabra, de forma involuntaria o consciente, permiten leer la cosmovisión de experiencias educativas de Educación Popular en cuatro países, entre ellos Argentina y Uruguay.

Las palabras son expresiones de nuestra construcción mental (Piaget), logradas a partir de un proceso de aprendizajes, donde el poner nombre a las cosas (Foucault) está ligado al contexto vivido (Vygotsky). El uso de la palabra representa una jerarquización entre unas y otras, vinculadas a los contextos, a las relaciones de poder. Una decodificación del mundo para reproducirlo o para transformarlo. En la Educación Popular se aboga por el uso de la palabra

19 Repetición hecha por el autor

20 Ídem.

generadora como un método dialoguista, resignificando ese mundo. Una reeducación situada donde se toma conciencia de la palabra.

Estado del arte

Las experiencias educativas indagadas presentan algunas representaciones de encuentro en la metodología utilizada para el desarrollo de sus prácticas. El uso de la palabra de forma verbal o escrita o en su selección se plantean como construcciones conscientes de procesos de aprendizaje. La educación formal no presenta un desarrollo reflexivo sobre el uso de la palabra, su modo es reproductivista.

Estructuras de poder ligadas se materializan en el uso de determinadas palabras y no otras, la reflexión se presenta como una necesidad. La comprensión lectora si se toma los informes PISA da cuenta a la vez de un deterioro de esa capacidad también. En el desarrollo de esta tesis he tenido que aprender a escribir, concientizando cada una de las palabras, un proceso reflexivo que ha profundizado el interés por ver este aspecto en las experiencias educativas.

Perspectiva

Esta presentación es una reflexión producto del cruce de miradas entre la Educación Popular de la investigación doctoral, las construcciones mentales de Piaget y Vygotsky y el nombre de las cosas en Foucault. Existe un punto de encuentro entre ellas que permite dar luz sobre la palabra como estructura de aprendizaje y poder.

Desde el cristianismo se encuentra un inicio en el génesis sobre el uso de dar nombre a las cosas, utilizar una palabra en lugar de otra. “Porque cuando Dios dijo nombrarás las cosas, esto es, darás nombres a las cosas...solo es posible dar nombre después que se hacen las cosas (Freire,P., Constructor de Sueños). La acción precede al dar nombre, para ello se necesita aprender para luego identificar qué es y utilizar una palabra adecuada.

La reproducción de procesos no generan aprendizajes nuevos, los seres humanos se convierten en objetos. Esta reproducción escolar es la educación bancaria de Freire(1970) y la reproducción social de Bourdieu (2013). En contextos de inmediatez los/as educadores/as y los/as educandos/as no reflexionan sobre su mundo, toman el nombre de las cosas dado. Aceptan esas denominaciones en un proceso de reproducción involuntaria, donde su rol de sujetos de aprendizaje no es ejercido. La inacción representa una cultura “inmovilizante”(Freire, 9m37s) adquirida, aprendida.

“ Las exigencias de la justicia social y las necesidades económicas de la sociedad pueden imponernos una extensión de las formas de la enseñanza y una creciente movilidad de los alumnos en su seno; pero también hace falta que los maestros acepten la considerable responsabilidad de las orientaciones individuales y comprendan suficientemente la complejidad de los problemas para asegurarse las colaboraciones útiles”(Piaget, J., 1980, p.72).

En este sentido, se miran las experiencias desde posiciones de políticas educativas enraizadas en la Teoría de la dependencia: pedagogía de la liberación y pedagogía de la dependencia. La primera se liga a la perspectiva de Educación

Popular, donde el/la educador/a impulsa construcciones para la emancipación de la opresión. La segunda pedagogía es la interpretación de las acciones reproductivistas en el ámbito escolar. Ambas tienen en sus discursos, expresiones contradictorias con sus prácticas, no son totalmente conscientes del impacto y la importancia que tienen.

Metodología

En este trabajo se reflexiona sobre la palabra como acción ante el mundo opresor, donde las habilidades y capacidades adquiridas son insuficientes. En la investigación marco de esta reflexión se define la metodología cualitativa crítica con enfoque de género. Al mirar las experiencias educativas de Argentina y Uruguay se identifican algunos encuentros en cuanto al uso de la palabra, una terminología propia.

En Argentina, los relatos recorren diferentes ámbitos de: una organización socio-educativa, bachilleratos populares, un centro de educación popular, una formación docente, un seminario universitario, dos diplomas universitarios de Educación Popular y una especialización en Educación Popular. En Uruguay los ámbitos son de organizaciones socio-educativas, centros e institutos de formación en educación popular y una formación superior de diploma y maestría en Educación Popular.

Aproximaciones

Los relatos de las organizaciones socio-educativas territoriales en Argentina y Uruguay tienen una terminología común, ligada a la finalidad de sus prácticas.

Por medio de encuentros y talleres ponderan el trabajo colectivo, apropiándose del sentido de sus palabras. Al poner nombre a las cosas, cobra pertenencia con la práctica. Se posibilita desnaturalizar el uso de la palabra, apropiándose de un sentido propio.

Conviven la reproducción involuntaria y la intencionalidad política de un uso de la palabra, educación y formación como iguales. El uso consciente de ellas, permitiría entender cual es la conceptualización de cada una y sus finalidades. Educaciones y formaciones se utilizan indistintamente en la primera fase de conciencia, no sucede lo mismo en la segunda. Dar forma instala la reproducción en ella, si se crean espacios de encuentro, de procesos de acción, la reproducción se problematiza. La domesticación no es un proceso de educación.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. 26ta.ed. México, Buenos Aires y Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. 4ta.ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Piaget, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. Recuperado de

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. [postmortem]. 24ta.ed. Buenos

Aires: Losada. Recuperado de

http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

Vygotsky, L. S. (1978). *Mente en Sociedad* (título original Mind in Society).

Cambridge, MA: Harvard University Press. Recuperado de

<https://es.scribd.com/doc/187216882/Lev-S-Vygotsky-Mind-in-Society-the-Development-of-Higher-Psychological-Processes>.

Testimonios documentales

Constructor de sueños. Entrevista a Paulo Freire. [consulta 6 febrero 2020]

Recuperado <https://diarioeducacion.com/diccionario-paulo-freire/>

14.

EDUCACIÓN Y SISTEMA SOCIAL CUENCA ALTA RIO FUCHA

FUCHA'S RIVER CUENCA ALTA EDUCATION AND SOCIAL SYSTEM

Yamile Edith Borda Pérez¹. Universidad de Manizales. Doctorando formación en diversidad. Manizales. Colombia

Resumen

Las reflexiones que se presentan hacen parte de la revisión documental del proceso investigativo de la diversidad del sistema social cuenca hídrica alto Fucha. Bogotá. La cual pretende explicar a través de la teoría de los sistemas sociales de Nicklas Luhmann cómo el sistema social de la cuenca y la diversidad humana que lo compone se encuentra estrechamente relacionada con el entorno, que representa ese conjunto de posibilidades y alternativas donde el sistema puede desarrollarse y la educación como un sistema permite establecer la construcción selectiva en el territorio de la cuenca hídrica y en la interacción con otros sistemas se convierte a través de la comunicación como una posibilidad de construcción colectiva de aprendizajes.

Las comunidades tienen formas diversas de relacionarse con el agua, las cuales pueden entrar en conflicto con el sistema de valores culturales que otros grupos o comunidades han elaborado en torno a la misma. De esta manera, el apropiado uso o conservación del agua se convierte en un escenario de disputa entre grupos diversos con diferentes significados e intereses.

¹ Datos biográficos del autor: Doctorando en formación en diversidad. Universidad de Manizales. Magister en desarrollo sostenible y medio ambiente. Universidad de Manizales. Magister en salud

mental comunitaria. Universidad el Bosque. Trabajadora social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Docente líder de grupo de investigación sociedad cultura, desarrollo comunitario y familia. Facultad de ciencias sociales. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. yaseanpe@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6761-1039>

Abstract

The reflexions that are present, do part of the documental revision from the research work: Fucha's River Cuenca Alta Education and Social System. Bogotá. This work is looking for explain, through Nicklas Luhmann's theory of social systems: how the social system from the basin and the human diversity that compose it is extremely relate with the environment; which represent that group of possibilities and alternatives where the system is available to develop itself. And the education like a system which is allowing to establish selective construction in the area of the hydric basin and in interaction with other systems it becomes through communication like a possibility of collective construction of learnings.

The communities have different ways to relate with water. That can go into a conflict with the cultural value system, which other groups or communities have elaborated around the same one. In this way, the good use for the water conservation, it becomes in a stage of conflict between different groups with different meanings and interests.

Palabras clave. Educación, sistema social, diversidad, comunicación, autorreferencia

Keywords: Education, social system, diversity, communication, self-reference.

Introducción

El río Fucha es una de las principales cuencas hídricas de Bogotá, pues en su recorrido atraviesa diez de las veinte localidades de la ciudad (Solano y Pinzón,

2016) y comprende un área de 12.991 hectáreas a nivel urbano y 4.545 hectáreas a nivel rural (Díaz y Soto, 2016). Estas últimas corresponden a la cuenca alta, es decir, al sector del río ubicado en los cerros orientales de la ciudad, en donde recibe agua de diferentes quebradas.

De acuerdo con diferentes estudios a nivel académico e institucional (Torres, Acevedo y Aristizábal, 2007; Duarte, 2015; Torres, 2019; Alcaldía Local de San Cristóbal, 2010), el río Fucha es uno de los cuerpos de agua más afectados por la contaminación producto del vertimiento de residuos, la construcción de viviendas y otra infraestructura, el pastoreo de animales, el ruido, entre otros factores. Esta contaminación ha generado que el río “baje el nivel de sus aguas de forma considerable, perdiendo su papel integrador ambiental” (Mendoza, 2017, p. 54) y produciendo una serie de riesgos para los ecosistemas allí presentes, para los habitantes del sector y, en general, para la ciudad.

Cada día se refleja “La creciente preocupación por el cuidado y protección de los ecosistemas estratégicos ha despertado el interés de la sociedad civil en participar de forma cada vez más activa en los procesos de toma de decisiones que afectan los recursos naturales” (Ramírez, Hernández y Leguizamón 2020, p. 51)

Bajo este panorama, las comunidades de la cuenca alta del río han desarrollado diferentes acciones colectivas para la apropiación del territorio, la autogestión y la incidencia sobre el uso y manejo de los recursos hídricos (Mendoza, 2017). Por ejemplo, se encuentran acciones artísticas y culturales, iniciativas de educación ambiental a través de la creación de huertas, escuelas de educación popular, organizaciones sociales de base, entre otras.

De acuerdo a Mendoza (2017), las acciones colectivas desarrolladas por las comunidades les ha permitido promover la defensa del río, como en el caso de 1995 cuando lograron “impedir que la administración local degradara escenarios de memoria histórica y cultural, cuando el entonces alcalde Enrique Peñalosa

pretendía construir una plazoleta dentro de la reserva forestal El Delirio y otra en la desembocadura del río Fucha” (p. 66).

Lo anterior da cuenta de las complejidades existentes en el sistema social de la cuenca alta del río, pues los actores allí presentes tienen intereses, prácticas culturales y niveles de educación ambiental distintos, que se encuentran en constante conflicto por el uso y la gestión del recurso hídrico. En esa medida, es un sistema social en el que ocurren una serie de interacciones entre actores y organizaciones²¹; como explica Arriaga (2003), estas interacciones se generan a través de un intercambio de códigos “que permiten la puesta en operación de un contacto entre las conciencias individuales” (p. 290).

Adicionalmente, el sistema social de la cuenca y la diversidad humana que lo compone se encuentra estrechamente relacionado con el entorno. De acuerdo a Luhmann, el sistema y el entorno “pueden sin duda existir separadamente, pero no pueden existir, respectivamente, uno sin el otro” (Luhmann, 1993, p. 37). En ese sentido, el entorno representa un conjunto de información, posibilidades y alternativas para que el sistema pueda desarrollarse.

Entonces, un sistema existe en tanto se relaciona con su entorno y sobre todo cuando tiene la capacidad de producir por él mismo los elementos que le dan forma, es decir, cuando se observa a sí mismo y se auto configura. En palabras de Luhmann (1997), un sistema autorreferente.

“[El sistema] constituye los elementos que le dan forma como unidades de función, y todas las relaciones entre estos elementos van acompañadas de una indicación hacia esta auto constitución, reproduciéndose de esta manera la auto constitución permanentemente” (p. 91)

²¹ Como plantea Gerardo (2003), desde la perspectiva de Luhmann la complejidad no es entendida como obstáculo o dificultad en la construcción de un sistema, sino que “se constituye en la condición que hace posible al sistema. Un sistema surge en un proceso de reducción de complejidad. Es menos complejo que su entorno y sus límites respecto de él no son físicos, sino de sentido”.

En consecuencia, la autorreferencia de un sistema está determinada por su capacidad para observarse, reconstruirse, manejarse y relacionarse con otros sistemas.

Teoría General de los Sistemas Sociales (TGSS)

La TGSS fue desarrollada por el pensador alemán Niklas Luhmann en la segunda mitad del siglo XX. De acuerdo con Mosquera y Muñoz (2012), la obra de Luhmann “es un aporte teórico-metodológico pertinente para la estructuración de las ciencias sociales de perspectiva sistémica” (p. 134). Es entonces, una teoría que permite estudiar los fenómenos sociales desde un diálogo interdisciplinario, pues incluye elementos de la cibernética, la biología y otras áreas del conocimiento (Santillán 2015).

En la evolución del pensamiento de Luhmann se pueden identificar tres momentos en que modificó y reestructuró la TGSS. Según plantea Pignuoli-Ocampo (2013), en el primer momento (1964-1984) Luhmann centró sus intereses en las teorías de la acción y la cibernética de los sistemas. En un segundo momento (1984-1990), comenzó a estudiar las teorías de la comunicación y a desarrollar los conceptos de autorreferencia y autopoiesis de los sistemas sociales.

En el tercer momento (1990-1997) profundizó “el vínculo epistemológico y metodológico con las teorías de la forma de Spencer Brown y de los Observing Systems de von Foerster” (p. 60). Esta evolución permitió a Luhmann nutrir sus planteamientos con otras teorías, así como replantear y profundizar los conceptos planteados por él mismo y por otros autores.

En ese sentido, para comprender la TGSS, es necesario partir del concepto de sociedad, planteado por Luhmann (1985) como un sistema constituido por

comunicación. De acuerdo con el autor: “la sociedad no es algo que se pueda aprehender como totalidad de acontecimientos biológicos o psicológicos. Esto sería un concepto estéril que entraría en colisión con el conocimiento biológico y psicológico de nuestro siglo.” (p. 85).

Lo anterior significa que la TGSS plantea una serie de cambios en los paradigmas que, hasta el momento, habían tratado de explicar los fenómenos sociales. De acuerdo a Luhmann (1989), otras teorías habían entendido la sociedad como una unidad dentro de otra unidad más grande (el mundo) o incluso como una fábrica, para lo que la TGSS argumenta que la sociedad moderna es un sistema con tan alto nivel de complejidad que no puede reducirse a la comparación con una fábrica. Por ello, esta teoría pretende pasar de la unidad a la diferencia, especialmente en lo relacionado con la sociedad y el entorno.

Por otro lado, Luhmann cuestiona la idea de que el sistema está constituido por individuos (Salcedo y Ortiz, 2014) y sustituye este concepto por el de operaciones autorreferenciales, “las cuales solo pueden producirse dentro del sistema y con la ayuda de una red de las mismas operaciones (autopoiesis)” (Luhmann, 1989, p. 7). De acuerdo al autor, las operaciones autorreferenciales son más apropiadas para los sistemas sociales en general y, específicamente, para el sistema de la sociedad.

Sumado a lo anterior, no existe ni ha existido una única sociedad, pues la forma en que esta estructura su capacidad de procesar información, depende del entorno, planteamiento que Luhmann (1989) expone a través del análisis de las sociedades arcaicas. Este tipo de sociedades son capaces de buscar explicaciones sobrenaturales y la autorregulación de su sistema se basa en ideas místicas o mágicas: “i.e., in taboos and rituals dealing with the environmental conditions of survival” (p. 32). Según explica el autor, los sistemas sociales arcaicos son también responsables por los cambios medioambientales irreversibles, pues muchas de sus decisiones están basadas en la orientación religiosa.

Al contrario de las sociedades arcaicas, la sociedad moderna no busca resolver los problemas a través de misticismos, sino los modifica a través de otras semánticas como la impresión o la escritura, las cuales surgieron producto de la transformación social y cultural de la modernidad, y que ya no permiten abordar los problemas desde los tabúes o rituales:

Los sistemas primarios de la sociedad ya no están constituidos sobre la base de familias, de comunidades y ya no más sobre la base de los estratos. Los sistemas primarios de la sociedad moderna se orientan por funciones específicas que se llevan a cabo en el sistema de la sociedad: la política, la economía, la comunicación de la intimidad, quizás el arte y otros más (Luhmann, 2012, p. 86).

Sistema y entorno

El punto de partida de Luhmann (1989) para comprender el funcionamiento de los sistemas sociales es la diferenciación entre el sistema y su entorno. En consecuencia, el autor explica que el entorno está estrechamente relacionado con el sistema, pues ningún sistema puede mantenerse por sí mismo. Sin embargo, y a pesar de su relación, son dos conceptos diferentes, pues el entorno se define como todo aquello que no es sistema:

[El entorno] representa el conjunto de elementos que mantienen relaciones con el sistema, que tienen influjo sobre los elementos de un sistema o que son influidos por él, pero que nunca forman parte del mismo sistema y que se ven afectados por su comportamiento (Mosquera y Muñoz, 2012, p. 137).

De acuerdo a lo anterior, el entorno representa un conjunto de elementos y de información que se le presenta al sistema para su funcionamiento, por lo cual cada sistema posee un entorno diferente. Como explican Salcedo y Ortiz (2014), el

entorno contiene las oportunidades “para buscar o evitar relaciones con otros sistemas” (p. 272).

Luhmann (1997) diferencia el entorno y el sistema desde la complejidad de cada uno. Según explica, la complejidad del entorno se genera cuando al sistema le falta información para comprender y describir su entorno, mientras un sistema es complejo cuando no tiene la información para describirse a sí mismo.

En relación con lo anterior, los sistemas complejos deben adaptarse a su entorno y a su propia complejidad, es decir, desarrollar dispositivos para reducir comportamientos anormales que puedan presentarse según su tipo y sus niveles de funcionamiento. Para ello, el sistema debe renunciar a la sincronización completa con su entorno y tener la capacidad para compensar los riesgos que surjan por dicha falta de correspondencia (Luhmann, 1997).

Ahora, la complejidad depende del tipo de sistema en el que se presente la falta de información. Entre los tipos de sistemas que plantea Luhmann se encuentran las máquinas, los organismos, los sistemas psíquicos y los sistemas sociales (Mosquera y Muñoz, 2012). Cada uno de estos sistemas contiene un grado de complejidad distinto, y según Luhmann (1997), el sistema social es aquel que contempla una mayor complejidad, además de funcionar a través de diferentes procesos como la comunicación, la autopoiesis y la autorreferencia.

Autorreferencia y autopoiesis

En su libro *Comunicación Ecológica*, Luhmann (1989) define la autorreferencia como un concepto que designa cada operación que se refiere a algo más allá de sí mismo: “[Self-reference] designates every operation that refers to something beyond itself and through this back to itself. Pure self-reference that does not take

this detour through what is external to itself would amount to a tautology” (p. 145). En relación con esto, el autor distingue tres tipos principales de sistemas autorreferentes: los sistemas vivos, los sistemas psíquicos o personales y los sistemas sociales, y “cada uno de ellos se diferencia por su propio tipo de operación autopoietica” (Salcedo y Ortiz, 2014, p. 276).

El concepto de autorreferencia se encuentra estrechamente relacionado con lo que Maturana y Varela (1984) denominan *autopoiesis*, haciendo referencia a un sistema que se produce a sí mismo y que está abierto para el intercambio de materia y cerrado en las relaciones que lo producen (Ballester y Colom, 2012, p. 107). En esa medida, cualquier elemento o unidad de un sistema social “tiene que constituirse a través del propio sistema y no a través de su entorno” (Luhmann, 1997, p. 77).

A través del concepto de autopoiesis se busca describir a aquellos sistemas que se constituyen como unidades conformadas por una serie de componentes que se entrelazan para generar estas mismas unidades “y constituyen sus límites como parte de él en su espacio de existencia” (Salcedo y Ortiz, 2014, p. 274). En consecuencia, los sistemas autopoieticos se auto-reproducen, se auto-organizan y desarrollan procesos de autorreferencia que los convierten en sistemas cerrados, que no permiten otras formas de procesamiento.

Así, a partir del proceso de autorreferencia, los sistemas reconstruyen sus acciones y operaciones y, por tanto, les permiten diferenciarse del entorno y de otros sistemas:

“Self-referentially autopoietic systems are endogenously restless and constantly reproductive. The system is both supported and distributed by its environment. But it is not forced to adapt by the environment nor allowed to reproduce only through the best possible adaptation” (Luhmann, 1989, p. 13).

Entonces, los sistemas autorreferentes son aquellos que constituyen por sí mismos sus elementos o unidades de función, se actualizan y refieren a sí mismos, a la vez que permiten generar las diferencias con el entorno y relacionarse con otros sistemas. Es decir, son sistemas capaces de distinguir entre aquello que es propio y lo que pertenece al entorno (Santillán, 2015), y esto solo es posible a través de la comunicación.

Capra (2003) argumenta que los sistemas sociales utilizan la comunicación como una forma de reproducción autopoietica y autorreferente; “sus elementos son comunicaciones producidas y reproducidas de manera recurrente por una red de comunicaciones, y no pueden existir fuera de ella” (p. 117). De esta forma, cada red de comunicación genera unos significados que a su vez producen nuevas comunicaciones (Salcedo y Ortiz, 2014), con lo cual la red y el sistema se producen y reproducen a sí mismos.

Lo anterior se relaciona con lo que Luhmann (1989) denomina Comunicación Ecológica²², proceso por el cual se genera una organización de todos los sistemas sociales. Tradicionalmente, la comunicación se ha entendido desde una perspectiva dominante: las normas, el derecho, las decisiones políticas y las teorías científicas, pero estas no son las únicas formas de comunicación:

“Se puede designar esto como comunicación dominante, pero justamente el hecho de que ésta se ponga en primer plano y que domine la escena, posibilita la comunicación con dicha comunicación” (Luhmann, 2012, p. 92).

De esta manera, la comunicación desde la perspectiva luhmanniana no se entiende como el simple hecho de transferir información, sino más bien como un complejo

²² Desde la perspectiva de Luhmann (1989), la ecología no hace referencia a ningún tipo de sistema en específico (ecosistema), sino a la totalidad de las investigaciones científicas que se ocupan de las consecuencias de la diferenciación entre sistema y entorno.

sistema de operación que contiene expresión, información y comprensión. Según el autor, cuando la sociedad es definida como un sistema social que incluye la posibilidad de la comunicación, significa que ella no puede comunicarse con su entorno y que los problemas ecológicos solo se pueden manejar desde la misma sociedad, por ejemplo, desde sus subsistemas. Ello quiere decir que la sociedad como sistema únicamente se puede comunicar con su entorno a través de sí mismo, de sus elementos y unidades.

De acuerdo con lo que plantea en su texto, Luhmann (1989) considera que la comunicación dentro de la sociedad afecta la manera en que surgen los problemas ambientales, así que la Comunicación Ecológica es una apuesta teórica dentro de la TGSS para analizar cómo la sociedad puede manejar los problemas ecológicos actuales.

El autor explica que para resolver estos problemas es necesario la vigilancia de la política sobre el entorno, consumir menos recursos, reducir la polución y la tasa de nacimientos. Sin embargo, explica que plantear las soluciones ecológicas únicamente desde estas perspectivas implica reducir la sociedad a un actor que necesita instrucción y exhortación. En esa medida, lo que se requiere es un análisis de la comunicación entre sistema y entorno, basado en el acuerdo desde los diversos significados que los actores pueden estar aportando.

Desde la perspectiva de la Comunicación Ecológica, la exposición a los peligros ecológicos existe solo cuando las personas se comunican, por ejemplo, sobre la contaminación de los ríos, del aire y la deforestación. En esa medida, los peligros ecológicos sólo pueden abordarse en la forma en que la sociedad se ha establecido para comunicarse: “ecological communication is concerned with how these dangers show up within society when communication about them takes place” (Luhmann, 1989, p. 13). Esto significa que la Comunicación Ecológica se interesa en cómo la sociedad reacciona a los problemas ambientales y no cómo debería hacerlo para mejorar su relación con él.

Asimismo en el ensayo de Cárdenas (2002) titulado *Sistemas Naturales y Sistemas Sociales: Hacia la Construcción de lo Público, lo Colectivo, lo Ambiental*, en el cual se propone analizar los sistemas sociales y los sistemas naturales como elementos complejos “en donde los agentes que los componen, sus estrategias de interacción, y las relaciones o flujos entre estos van evolucionando en el tiempo como respuesta adaptativa a cambios internos o shocks externos” (p. 31). Según los planteamientos del autor, ambos sistemas co-evolucionan en tanto los componentes de uno corresponden a cambios en el otro. Por ejemplo, los intereses del sistema social en la producción de bienes y como consecuencia el deterioro del sistema natural.

La UNESCO (2012) reúne diferentes estudios a nivel mundial, en los cuales se analizan diversos casos relacionados con el agua, la diversidad cultural y el cambio climático. En este compilado, la autora Irene Klaver explica cómo con la revolución industrial los ríos se convirtieron en el foco de la producción de energía y las actividades económicas: “[Rivers] were increasingly confined to the mercantile back regions of towns. They became functional arteries for transport, harbours, and other economic purposes” (p. 3). Esto significó para muchas comunidades una ruptura en sus tradiciones culturales y sus interacciones con la naturaleza, fenómeno que se mantiene hasta hoy en día y ha generado desarraigo, explotación y contaminación de los ríos a nivel mundial.

En esta misma publicación de la UNESCO, Verónica Strang, en el artículo *Diverting Water: Cultural Plurality and Public Water Features in an Urban Environment*, explica cómo los diferentes grupos humanos y culturas generan relaciones con el agua que se pueden expresar a través de los usos, gestión y representaciones sobre la misma. En el caso de los contextos urbanos, la diversidad humana existente supone, por un lado, una diversidad de arraigos hacia las cuencas hídricas, y por el otro, la existencia de distintas formas de colectivización y exclusión en términos del acceso y cuidado del agua. Desde una

mirada arquitectónica y urbanística, la autora explica cómo muchas ciudades han sido construidas alrededor de los ríos con el fin de generar espacios de recreación, relajación y socialización.

Se hace relevante la reflexión amplia sobre las relaciones que los sistemas mantienen con el entorno en cada sociedad y las acciones derivadas de ellas, en el proceso de conexión comunicativa con el medio ambiente; asimismo la educación y los otros sistemas de función de la sociedad pueden ser procesos de introducción de nuevas actitudes, significados, saberes y sensibilidades que generen transformación a las situaciones ambientales en las cuenca.

La educación, a través de los diferentes procesos de aprendizajes no solo dentro de la escuela, también en el territorio, puede convertirse en un punto de partida para concretar acciones en la gestión participativa, comprendiendo a través de la comunicación las políticas ambientales las formas de reaccionar frente a ellas de los diferentes involucrados en la cuenca hídrica que generen desarrollo social y humano; donde la sociedad revise la forma de verla en su relación con el entorno, donde el sistema social puede condicionar el despliegue en la persona de sus potencialidades para mejorar sus condiciones de vida.

Referencias bibliográficas

Arriaga, E. (2003). *La Teoría de Niklas Luhmann*. Convergencia (32). Recuperado de: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1628>

Ballester, L. & Colom, A. (2012). *Epistemología de las Ciencias Sociales y de la Educación*. España: Tirant Humanidades.

Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.

Cárdenas, J.C. (2002). Sistemas Naturales y Sistemas Sociales: hacia la Construcción de lo Público, lo Colectivo, lo Ambiental [archivo PDF]. Recuperado de: <http://portalambientalista.com/wp-content/uploads/2016/04/Cardenas-DialogEstrat-marzo-25.pdf>

Díaz, A. E. y Soto, L. P. (2016). Propuesta de optimización de la red de calidad hídrica de Bogotá (rchb) para los ríos Fucha y Tunjuelo en la ciudad de Bogotá D.C (Pregrado). Universidad Santo Tomas, Bogotá.

Klaver, I. (2012). Water and cultural diversity. *Water, Cultural Diversity, and Global Environmental Change Emerging Trends, Sustainable Futures?* (pp. 3-8). Paris, Francia. UNESCO. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/278964647_Water_Cultural_Diversity_and_Global_Environmental_Change_-_Emerging_Trends_Sustainable_Futures

Luhmann, N. (2007). *La sociedad de las sociedades*. México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. España: Anthropos.

Luhmann, N. (1998/1982). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. España: Trotta.

Luhmann, N. (1997). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. España: Paidós.

Luhmann, N. (1989). *Ecological Communication*. Cambridge: Polity Press.

Mendoza, A. (2017). Habitar y des-habitar el río Fucha: movimientos de autogestión para la sostenibilidad ambiental. *Procesos Urbanos (4)*, pp. 47-71. Recuperado de: <https://revistas.cecar.edu.co/procesos-urbanos/article/view/350>

Pignuoli-Ocampo, S. (2013). El modelo sintético de comunicación de Niklas Luhmann. *Cinta de Moebio* (47), pp. 59-73. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/47/pignuoli.html>

Ramírez, N.E, Hernández, L.V. y Leguizamón W.Y. (2020). Educación popular ambiental y resistencia campesina al extractivismo en el municipio de Samacá-Boyacá. *Educación desde la experiencia ética del otro. Colección internacional de investigación educativa. Redipe. Tomo 22. 2020. Págs 33 a 56.* <https://redipe.org/editorial/educar-desde-la-experiencia-del-otro/>

Santillán, H. (2015). La teoría social de Niklas Luhmann como metodología de diagnóstico. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (5). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150318008.pdf>

Solano, A.K. y Pinzón, S.A. (2016). *Renaturalización, reactivación y restauración bajo los parámetros del ecourbanismo en la parte alta del río Fucha* (Pregrado). Universidad Piloto de Colombia, Bogotá.

Strang, V. (2012). *Diverting Water: Cultural Plurality and Public Water Features in an Urban Environment. Cultural Diversity, and Global Environmental Change Emerging Trends, Sustainable Futures?* (pp. 97-116). Paris, Francia. UNESCO. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/278964647>

Torres, E., Acevedo, B. y Aristizábal, O. (2007). Estudio hídrico del canal río Fucha y análisis de los impactos generados por la construcción de la ciclorruta paralela al canal en la localidad de Puente Aranda. *Avances – investigación en ingeniería* (6), pp. 126-144

Villagómez, Y. (2008). Política hidroagrícola y los Binniza (Zapotecos) en el Istmo Oaxaqueño. *Agua y diversidad cultural en México* (pp. 55-66). Montevideo,

ANÁLISIS CUALITATIVO EN EL ESQUÍ ALPINO, UNA NECESIDAD FORMATIVA

Víctor Murillo Lorente¹ y Javier Álvarez Medina²

¹Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Zaragoza.
España. vmurillo@unizar.es. 675569003

²Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Zaragoza.
España. javialv@unizar.es. 687982271

Resumen

La Metodología Observacional tiene un inmenso potencial en el estudio del comportamiento humano, y, por ende, en el correspondiente al comportamiento deportivo en su más amplia expresión. Tras realizar una revisión detallada sobre los estudios llevados a cabo sobre el esquí alpino en los últimos años, se encuentran algunos con muy diferentes temáticas, sin embargo no existen estudios que hayan abordado el análisis de los comportamientos de los esquiadores en el seno de la metodología observacional y mucho menos que analicen su ejecución técnica de forma cualitativa. El presente trabajo tiene como objeto de estudio validar una Herramienta Observacional diseñada ad hoc para analizar el aprendizaje técnico del esquí alpino en sujetos debutantes o de nivel muy bajo mediante el uso a nivel cualitativo de la metodología observacional. Se tomó como muestra los alumnos de 4º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza de la promoción 2016-2020 (n=24). Para registrar

la ocurrencia y duración de las acciones de los esquiadores de forma secuencial, se ha creado una Herramienta Observacional ad hoc combinando diferentes sistemas de categorías y formatos de campo denominado ASLOT (Alpine Skiing Learning Observation Tool), constituida por 23 criterios y 84 categorías. El cálculo del coeficiente Kappa de Cohen fue implementado para cada uno de los criterios que configuran ASLOT. Para el registro de los datos se ha empleado la aplicación informática LINCE. Los resultados obtenidos sobre la concordancia global de los registros mediante el coeficiente de Pearson fueron de 0.99 en todos los casos. En relación al coeficiente de Kappa de Cohen se compararon los registros dos a dos y se obtuvieron los valores para las frecuencias de cada criterio, los cuales se situaron en un rango entre 0.80 y 1. ASLOT podría ser utilizado en futuras investigaciones para valorar el rendimiento, para diseñar estrategias de intervención o para preparar test específicos, con el objetivo de conocer y mejorar el aprendizaje en el esquí alpino.

Palabras clave: Esquí alpino, aprendizaje técnico, análisis cualitativo, metodología observacional, herramienta observacional.

Abstract

The Observational Methodology has an immense potential in the study of human behavior, and therefore in that corresponding to sports behavior in its broadest expression. After carrying out a detailed review of the studies carried out on alpine skiing in recent years, there are some with very different themes, however there are no studies that have addressed the analysis of skiers' behaviors within the observational methodology, much less that analyze their technical performance in a qualitative way. The objective of this study is to validate an Observational Tool designed ad hoc to analyze the technical learning of alpine skiing in beginners or very low level subjects by using the observational methodology at a qualitative level. The students in the 4th year of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences of the University of Zaragoza from the 2016-2020 class (n = 24) were taken as a sample. To record the occurrence and duration of skiers' actions sequentially, an ad hoc Observational Tool has been created combining different categories systems and field formats called ASLOT (Alpine Skiing Learning Observation Tool), consisting of 23 criteria and 84 categories. The calculation of Cohen's Kappa coefficient was implemented for each of the criteria that make up ASLOT. The LINCE computer application has been used to record the data. The results obtained on the global

concordance of the records using the Pearson coefficient were 0.99 in all cases. In relation to the Cohen's Kappa coefficient, the records were compared two by two and the values for the frequencies of each criterion were obtained, which were located in a range between 0.80 and 1. ASLOT could be used in future investigations to assess performance, to design intervention strategies or to prepare specific tests, with the aim of knowing and improving learning in alpine skiing.

Key words: Alpine skiing, technical learning, qualitative analysis, observational methodology, observational tool.

INTRODUCCIÓN

La Metodología Observacional (MO) tiene un inmenso potencial en el estudio del comportamiento humano, y, por ende, en el correspondiente al comportamiento deportivo en su más amplia expresión (Anguera, 2010). Su uso otorga la oportunidad de analizar los deportes en contexto y dinámicas habituales, por lo que ha sido muy utilizado para el estudio de diferentes modalidades deportivas (Anguera y Hernández-Mendo, 2013, 2014, 2015). El campo concreto de esta, tal como se aplica a los deportes, actualmente se beneficia del desarrollo avanzado de análisis estadísticos y softwares específicos para estudiar los comportamientos relacionados con el deporte de hombres y mujeres para obtener indicadores que mejoren su rendimiento (Anguera y Hernández-Mendo, 2015; Anguera, Camerino, Castañer, Sánchez-Algarra y Onwuegbuzie, 2017; Anguera, Portell, Chacón-Moscoso y Sanduvete-Chaves, 2018). Se dispone en la actualidad de abundantes softwares que facilitan el esfuerzo del investigador (Anguera y Hernández-Mendo, 2013) para las diferentes etapas del proceso (especialmente registro, control de calidad del dato y análisis) como son LINCE (Gabin, Camerino, Anguera y Castañer, 2012), HOISAN (Hernández-Mendo, López-López, Castellano, Morales-Sánchez y Pastrana, 2012), MOTS (Castellano, Perea, Alday y Hernández-Mendo, 2008) y SOCCEREYE (Barreira, Garganta, Castellano y Anguera, 2013). Para la obtención de información, Holmes (2013) determina que el estudio observacional mediante observación indirecta permite recopilar información evaluativa en la que el evaluador observa al sujeto en su entorno habitual sin provocar alteraciones favoreciendo que múltiples observadores separados en tiempo y espacio vean información idéntica, facilitándoles el control en la reproducción del registro (Girard y Cohn, 2016). La validez del contenido de la prueba es intrascendente si los observadores no usan los criterios apropiados para asignar sus mediciones o si están influenciados indebidamente por factores irrelevantes de la construcción (Girard y Cohn, 2016).

Tras realizar una revisión detallada sobre los estudios llevados a cabo sobre el esquí alpino en los últimos años, se encuentran algunos con muy diferentes temáticas como el riesgo de lesión (Davey, Endres, Johnson y Shealy, 2019), tipos de entrenamientos (Stöggl, Kröl, Helmlinger, Cudrigh y Müller, 2018), variables aeróbicas (Nilsson, Lindberg, Theos, Ferguson y Malm, 2018), demandas respiratorias y metabólicas (Polat, 2016), diferencias entre el esquí alpino y otras modalidades deportivas (Stöggl, Schwarzl, Müller, Nagasaki, Stöggl, Scheiber, Schönfelder y Niebauer, 2016), hábitos nutricionales y rendimiento (Longo, Sofi, Dinu, Berton, Cipriani, Massaroni, Schena y Denaro, 2019) y

comparación de percepciones de entrenadores y esquiadores (Davis, Halvarsson, Lundström y Lundqvist, 2019). Sin embargo no existen estudios que hayan abordado el análisis de los comportamientos de los esquiadores en el seno de la metodología observacional y mucho menos que analicen su ejecución técnica de forma cualitativa. Algo que si se ha estudiado en otras modalidades individuales como escalada (Arbulu, Usabiaga y Castellano, 2016) y danza contemporánea (Castañer, Torrents, Anguera y Dinusova, 2009). Es por esto, que a día de hoy no existe una herramienta validada para medir la calidad de los informes de este tipo de estudios en dicha disciplina, impidiendo analizar con calidad, precisión y validez la técnica de este deporte ni realizar una evaluación objetiva de los aprendices, lo que supone un reto novedoso y muy necesario para los formadores y entrenadores de esquí alpino.

Con todo, el presente trabajo tiene como **objeto de estudio** validar una Herramienta Observacional (HO) diseñada ad hoc para analizar el aprendizaje técnico del esquí alpino en sujetos debutantes o de nivel muy bajo (A o B, según especifica la Escuela Española de Esquí) (EEE) mediante el uso a nivel cualitativo de la metodología observacional.

Los resultados de este estudio permitirían conocer si la HO específica es fiable, y en su caso permitirá describir los comportamientos de los esquiadores y, en consecuencia, implementar estrategias de intervención en la valoración y optimización de su aprendizaje. Hay que tener en cuenta que la herramienta ad hoc no ha sido diseñada para el análisis en otras fases posteriores del aprendizaje de la técnica considerando que estas suponen un perfeccionamiento de la misma y serían otros los criterios a valorar.

Con el uso de dicha HO los objetivos que se pretenden conseguir son:

- Observar la gestualidad del esquiador en pistas de distinto nivel
- Analizar la técnica del esquiador según el número de acciones que realiza o no adecuadamente durante un determinado descenso.
- Analizar la evolución en el aprendizaje técnico del esquiador.
- Comparar la técnica de diferentes esquiadores

MÉTODO

El presente estudio se desarrolló en el seno de la metodología observacional (Anguera y Hernández-Mendo, 2013, 2015), la cual, ha encontrado en el deporte un ámbito de aplicación apropiado para su desarrollo metodológico (Anguera y Hernández-Mendo, 2015).

Participantes

Criterio

Descripción y categorías

Para el desarrollo de la presente investigación se tomó como muestra los alumnos de 4º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza de la promoción 2016-2020 (n=24), 6 chicas y 18 chicos, con edades comprendidas entre los 21-26 años.

Instrumento de codificación

Para registrar la ocurrencia y duración de las acciones de los esquiadores de forma secuencial, se ha creado una HO ad hoc combinando diferentes sistemas de categorías y formatos de campo (Anguera, 2009), denominado ASLOT (Alpine Skiing Learning Observation Tool). Esta herramienta ha sido elaborada mediante la teoría de la técnica de ejecución en tres modalidades diferentes, los giros en cuña, el viraje fundamental elemental y el viraje paralelo elemental.

La herramienta taxonómica está constituida por 23 criterios y 84 categorías (Tabla 1).

Tabla 1 Criterios configuradores de la herramienta observacional ASLOT

Mirada	Esta categoría hace referencia a la posición de la mirada, donde la cabeza debe de estar mirando anticipadamente hacia el siguiente giro y con el mentón elevado, si lo hace igual o más de un 50% de las veces (MSI), si lo hace menos (MNO)
Posición brazos	Esta categoría hace referencia a la posición de los brazos, que deben estar paralelos, separados a la anchura de los hombros y elevados a la altura del codo. Cuando el sujeto no lleva los brazos adecuadamente o < 24% de las veces (PB0), cuando lleva los brazos adecuadamente entre un 25-49% de las veces (PB1), entre un 50%-74% de las veces (PB2) o entre un 75-100% de las veces (PB3)
Posición cadera	Esta categoría hace referencia a la posición de la cadera, que debe estar ligeramente flexionada, donde los hombros quedan a la altura de la punta de los pies. Cuando el sujeto no lleva la cadera adecuadamente o < 24% de las veces (PC0), cuando lleva la cadera adecuadamente entre un 25-49% de las veces (PC1), entre un 50%-74% de las veces (PC2) o entre un 75-100% de las veces (PC3)
Posición rodillas – tobillos	Esta categoría hace referencia a la posición de las rodillas y los tobillos, donde ambos deben estar semi-flexionados en todo momento. Cuando el sujeto no lleva las rodillas y tobillos adecuadamente o < 24% de las veces (PRT0), cuando lleva las rodillas y tobillos adecuadamente entre un 25-49% de las veces (PRT1), entre un 50%-74% de las veces (PRT2) o entre un 75-100% de las veces (PRT3)
Posición piernas	Esta categoría hace referencia a la posición de las piernas, que deben ir paralelas, separadas a la anchura de la cadera y el esquí interior ligeramente adelantado respecto al exterior para poder facilitar el impulso hacia el siguiente giro en paralelo el uno del otro. Cuando el sujeto no lleva las piernas adecuadamente o < 24% de las veces (PP0), cuando lleva las piernas adecuadamente entre un 25-49% de las veces (PP1), entre un 50%-74% de las veces (PP2) o entre un 75-100% de las veces (PP3)
Deslizamiento – Tiempo de Descenso	Esta categoría hace referencia al tiempo apropiado en descender empezando a contabilizar desde la primera curva y siendo lo apropiado entre 30-40 segundos. Cuando el tiempo es $\leq 10''$ o $\geq 55''$ (DTD0), si es $\leq 15''$ o $\geq 50''$ (DTD1), si es $\leq 25''$ o $\geq 45''$ (DTD2) y si se encuentra entre 30-40" (DTD3)
Deslizamiento – Distancia entre Virajes	Esta categoría hace referencia a la distancia que hay entre el final del último viraje hasta el inicio del siguiente. Se contará "mil uno, mil dos, mil tres" equivaliendo a 6m, lo apropiado. Cuando la distancia sea 0 o $\geq 12m$ (DDV0), si es ≤ 2 o $\geq 10m$ (DDV1), si es ≤ 4 o $\geq 8m$ (DDV2) y si está entre 5-6m (DDV3)
Deslizamiento – Número de Virajes	Esta categoría hace referencia al número de curvas adecuadas para el descenso según el tiempo establecido. Cuando el número esté entre 6-10 curvas (DNVSI), si es <6 y > 10 (DNVNO)
Gesto Técnico – Giros en Cuña Fase 1	Esta categoría hace referencia a la apertura de los esquís en cuña deslizándolos sobre la nieve formando una convergencia de espátulas y una divergencia de colas. Cuando el sujeto no empieza el giro deslizando los esquís hasta llegar a la posición de cuña o <24% de las veces (GTC10), si realiza el deslizamiento de los esquís hasta la posición de cuña entre un 25-49% de las veces (GTC11), entre un 50-74% (GTC12) y entre un 75-100% (GTC13)
Gesto Técnico – Giros en Cuña Fase 1.1	Esta categoría hace referencia a una ligera contrarrotación de la parte superior del tronco a modo de anticipación del próximo viraje. Cuando el sujeto no realiza una ligera contrarrotación o <24% de las veces (GTC110), si realiza una ligera contrarrotación entre un 25-49% de las veces (GTC111), entre un 50-74% (GTC112) y entre un 75-100% (GTC113)
Gesto Técnico – Giros en Cuña Fase 2	Esta categoría hace referencia al apoyo en el esquí exterior junto a la realización de una carga lateral de nuestro propio cuerpo sobre esta pierna. Cuando el sujeto no se apoya en el esquí exterior y no realiza una carga lateral o <24% de las veces (GTC20), si realiza el apoyo y la carga lateral entre un 25-49% de las veces (GTC21), entre un 50-74% (GTC22) y entre un 75-100% (GTC23)
Gesto Técnico – Giros en Cuña Fase 3	Esta categoría hace referencia al mantenimiento de la posición de la cuña. Cuando el sujeto no mantiene la posición de cuña o <24% de las veces (GTC30), si mantiene la posición entre un 25-49% de las veces (GTC31), entre un 50-74% (GTC32) y entre un 75-100% (GTC33)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Fase 1	Esta categoría hace referencia al inicio del viraje a través de un giro en cuña claramente definido. Cuando el sujeto no empieza el viraje con un giro en cuña o <24% de las veces (GTF14), si realiza el giro en cuña entre un 25-49% de las veces (GTF15), entre un 50-74% (GTF16) y entre un 75-100% (GTF17)

Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Fase 1.1	Esta categoría hace referencia a una ligera contrarrotación de la parte superior del tronco a modo de anticipación del próximo viraje. Cuando el sujeto no realiza una ligera contrarrotación o <24% de las veces (GTF114), si realiza una ligera contrarrotación entre un 25-49% de las veces (GTF115), entre un 50-74% (GTF116) y entre un 75-100% (GTF117)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Fase 2	Esta categoría hace referencia a mantener la cuña hacia la línea de la máxima pendiente (LMP) durante 2-3 segundos. Cuando el sujeto no mantiene la cuña en la LMP o <24% de las veces (GTF24), si mantiene la cuña entre un 25-49% de las veces (GTF25), entre un 50-74% (GTF26) y entre un 75-100% (GTF27)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Fase 3	Esta categoría hace referencia a la realización de un movimiento alternativo de las piernas donde los esquí se colocan en paralelo finalizando el viraje. Cuando el sujeto no realiza la reunión de los esquís en paralelo para finalizar el viraje o <24% de las veces (GTF34), si realiza la reunión entre un 25-49% de las veces (GTF35), entre un 50-74% (GTF36) y entre un 75-100% (GTF37)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Clavado de Bastón	Esta categoría hace referencia a la hora de marcar la puesta de los esquís en paralelo, es decir, en la tercera fase. Este deberá ser clavado entre la punta de la espátula y la fijación como si se formara un “triángulo”, siempre en dirección hacia la pendiente. Cuando el sujeto no realiza el clavado de bastón durante los virajes o <24% de las veces (GTFCB4), si realiza el clavado entre un 25-49% de las veces (GTFCB5), entre un 50-74% (GTFCB6) y entre un 75-100% (GTFCB7)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Fase 1	Esta categoría hace referencia al impulso desde la pierna interior iniciando el movimiento alternativo que realizan las piernas y la inclinación del esquiador. Cuando el sujeto no realiza el impulso o <24% de las veces (GTP18), si realiza el impulso entre un 25-49% de las veces (GTP19), entre un 50-74% (GTP110) y entre un 75-100% (GTP111)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Fase 1.1	Esta categoría hace referencia a una ligera contrarrotación de la parte superior del tronco a modo de anticipación del próximo viraje. Cuando el sujeto no realiza una ligera contrarrotación o <24% de las veces (GTP118), si realiza una ligera contrarrotación entre un 25-49% de las veces (GTP119), entre un 50-74% (GTP1110) y entre un 75-100% (GTP1111)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Fase 2	Esta categoría hace referencia a la reunión de los esquís antes de la LMP. Cuando el sujeto no reúne los esquís antes de LMP o <24% de las veces (GTP28), si realiza la reunión entre un 25-49% de las veces (GTP29), entre un 50-74% (GTP210) y entre un 75-100% (GTP211)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Fase 3	Esta categoría hace referencia a la finalización del viraje con angulación y totalmente en paralelo. Cuando el sujeto no finaliza con los esquís totalmente en paralelo ni angulado o <24% de las veces (GTP38), si finaliza en paralelo y angulado entre un 25-49% de las veces (GTP39), entre un 50-74% (GTP310) y entre un 75-100% (GTP311)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Clavado de Bastón	Esta categoría hace referencia a la hora de marcar la puesta de los esquís en paralelo, es decir, en la tercera fase. Este deberá ser clavado entre la punta de la espátula y la fijación como si se formara un “triángulo”, siempre en dirección hacia la pendiente. Cuando el sujeto no realiza el clavado de bastón durante los virajes o <24% de las veces (GTPCB8), si realiza el clavado entre un 25-49% de las veces (GTPCB9), entre un 50-74% (GTPCB10) y entre un 75-100% (GTPCB11)

Procedimiento

En el proceso de construcción y diseño de la HO ad hoc han participado un panel de cuatro expertos compuesto por tres profesores de esquí alpino (nivel 3) del club “Formigal Esquí Club” y un profesor universitario responsable de la asignatura Actividades Físico-Deportivas en la Naturaleza, que cumplían los criterios de inclusión:

- Tener la titulación nacional de tercer nivel en esquí alpino y/o Licenciado/Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con experiencia profesional en análisis observacional.
- Haber estado ejerciendo como monitor al menos en una de las últimas 5 temporadas.

En primer lugar se diseñó el instrumento observacional a partir de anteriores trabajos (Lapresa, Álvarez, Arana, Garzón y Caballero, 2013; Lapresa, Camerino, Cabedo, Anguera, Jonsson y Arana, 2015), combinando formatos de campo con sistema de categorías. Se constató la validez de contenido mediante el panel de cuatro expertos. En el diseño se siguieron los siguientes pasos:

1. búsqueda de información sobre los fundamentos técnicos
2. concreción de las fases y los aspectos técnicos a analizar
3. determinación de los criterios y categorías a analizar.

A continuación se procedió al registro de los datos. Se realizó la formación del observador seleccionado para verificar la calidad del dato, el cual cumplía los siguientes criterios:

- Tener la titulación nacional de cualquier nivel en esquí alpino.
- Haber estado ejerciendo como monitor al menos en una de las últimas 5 temporadas.

La formación se realizó en tres etapas:

- La primera -formación teórica- en la que se presentó y explicó el instrumento de observación.
- La segunda -formación teórico-práctica- compuesta de 3 subfases: primera, se mostró al observador un descenso y su registro; segunda, se mostró un nuevo descenso diferente al primero y el observador procedió a su registro de forma individual; tercera, se procedió al registro de 5 descensos.
- La tercera -formación práctica- en la que se realizó una prueba piloto, con el objetivo de garantizar un índice de fiabilidad adecuado entre los datos obtenidos del registro de los 5 descenso realizados a través de la automatización del proceso de registro y codificación.

Para estimar la fiabilidad de los observadores, por una parte, se utilizó el índice de correlación de Pearson, como en anteriores estudios (Usabiaga, Castellano, Blanco-Villaseñor y Casamichana, 2013), el cual mide la relación lineal entre dos parámetros cuantitativos y aleatorios. Por otra parte, el cálculo del coeficiente Kappa de Cohen (Cohen, 1960) fue implementado para cada uno de los criterios que configuran ASLOT, así como para la sesión completa.

Análisis de datos

Para el registro de los datos se ha empleado la aplicación informática LINCE (Gabin et al, 2012). En la figura 1 se puede observar como en la aplicación se definen los criterios y categorías de la herramienta ASLOT, junto con el video, para llevar a cabo la observación, codificación y registro de los comportamientos de los esquiadores.

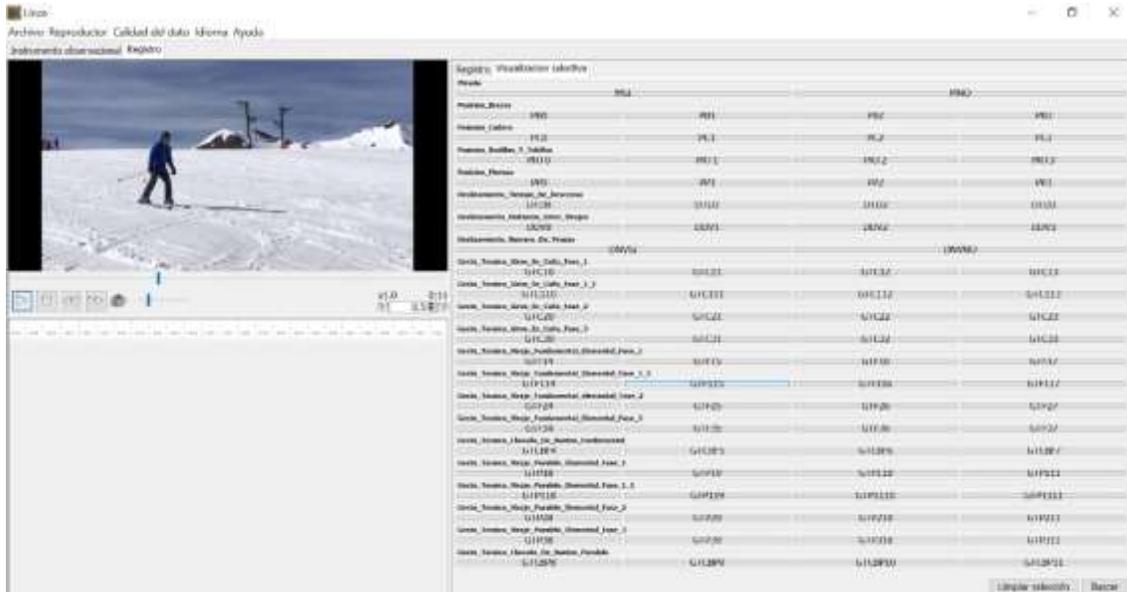


Figura 1. Interface del LINCE (Gabin et al., 2012) donde se ha configurado la herramienta ASLOT, a partir de la cual se codificaron los descensos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos sobre la concordancia global de los registros mediante el coeficiente de Pearson fueron de 0.99 en todos los casos. En relación al coeficiente de Kappa de Cohen (Cohen, 1960), primeramente, se compararon los registros dos a dos y se obtuvieron los valores para las frecuencias de cada criterio, los cuales se situaron en un rango entre 0.80 y 1.

También se calcularon los valores considerando las duraciones de las acciones, los cuales se situaron en un rango de entre 0.80 y 0.99. Todos los datos obtenidos en relación a la concordancia intra observador se situaron en el máximo rango óptimo (Fleiss, 1971), lo que supone un nivel de concordancia alto.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue validar una Herramienta Observacional (HO) diseñada ad hoc, denominada ASLOT, para analizar el aprendizaje técnico del esquí alpino en sujetos debutantes o de nivel muy bajo y comprobar su fiabilidad. Además de los análisis

convencionales con las frecuencias, se han llevado a cabo también análisis de coeficiente de Kappa de Cohen. Los resultados permiten decir que la herramienta taxonómica ASLOT podría ser empleada en la descripción del comportamiento de los esquiadores debutantes o de nivel muy bajo y en consecuencia poder desarrollar investigación en el ámbito observacional, pudiéndose aplicar innovadoras técnicas analíticas como son los patrones temporales o T-Patterns (Anguera y Hernández-Mendo, 2015). Los datos obtenidos en relación a los índices de la correlación de Pearson fueron óptimos, similares a los encontrados en otros trabajos como Morillo y Hernández-Mendo (2015) en otro ámbito deportivo. A partir de estos indicadores podemos asumir que a partir de esta HO y con una formación adecuada se podría pasar a la fase activa o sistematizada de la investigación (Anguera, 1990), tal y como lo establece la metodología observacional (Anguera y Hernández-Mendo, 2013). Por último, en la línea de lo que propusieron White y Olsen (2010), ASLOT brinda la oportunidad de hacer análisis cuantitativos, cualitativos y temporales en el esquí alpino en niveles debutantes o bajos. Además posibilita seguir un paso más adelante aplicando ASLOT en futuras investigaciones en la detección de patrones temporales o T-Patterns, pudiendo implementar ASLOT para ampliar conocimiento sobre el esquí alpino, tal y como se ha hecho en otras disciplinas deportivas (Aragón, Lapresa, Arana, Anguera y Garzón, 2015; Iglesias, Rodríguez-Zamora, Chaverri, Rodríguez, Clapés y Anguera, 2015; Lapresa et al., 2015).

CONCLUSIÓN

ASLOT permite la codificación de la frecuencia, orden y duración de las acciones que se dan en el esquí alpino en niveles debutantes o bajos. ASLOT podría ser utilizado en futuras investigaciones para valorar el rendimiento, para diseñar estrategias de intervención o para preparar test específicos, con el objetivo de conocer y mejorar el aprendizaje en el esquí alpino.

REFERENCIAS

1. Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez-Benito (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
2. Anguera, M.T. (2009). Methodological observation in sport: Current situation and challenges for the next future. *Motricidade*, 5 (3), 15-25.
3. Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 122-130.
4. Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., and Onwuegbuzie, A. J. (2017). The specificity of observational studies in physical activity and Sports sciences: Moving forward in mixed methods research and proposals for achieving quantitative and qualitative symmetry. *Front. Psychol.* 8:2196. doi:10.3389/fpsyg.2017.02196
5. Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S. and Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Front. Psychol.* 9:13. doi:10.3389/fpsyg.2018.00013
6. Anguera, M.T. y Hernández-Mendo A. (2013). La Metodología Observacional en el Ámbito del Deporte. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160. ISSN 1885 – 7019.
7. Anguera, M. T. y Hernández-Mendo, A. (2014). Metodología observacional y psicología del deporte: estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 103-109.
8. Anguera, M. T. y Hernández-Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en ciencias del deporte [Analyses techniques in observational studies in sport science]. *Cuadern. Psicol. Dep.* 15, 13–30. doi: 10.4321/S1578 84232015000100002
9. Aragón, S., Lapresa, D., Arana, J., Anguera, M. T., y Garzón, B. (2015). Tactical behaviour of winning athletes in major championship 1500-m and 5000-m track finals. *European Journal of Sport Science*. Avance online de publicación. doi:10.1080/17461391.2015.1009494
10. Arbulu, A., Usabiaga, O., y Castellano J. (2016). Construcción de una Herramienta de Observación de Escalada de Élite y la Estimación de la Calidad del Dato. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*. Vol. 11, nº1.

11. Barreira, D., Garganta, J., Castellano, J., and Anguera, M. T. (2013). SoccerEye: a software solution to observe and record behaviours in sport settings. *Open Sports Sci. J.* 6, 47-55. doi: 10.2174/1875399X01306010047
12. Castañer, M., Torrents, C., Anguera M. T. y Dinusová M. (2009). Instrumentos de observación ad hoc para el análisis de las acciones motrices en Danza Contemporánea, Expresión Corporal y Danza Contact – Improvisation. *Apunts. Educación Física y Deportes.* (14-23)
13. Castellano, J., Perea, A., Alday, L., and Hernández-Mendo, A. (2008). The measuring and observation tool in sports. *Behav. Res. Meth.* 40, 898–905. doi: 10.3758/BRM.40.3.898
14. Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 687-699.
15. Davey A., Endres N.K., Johnson R.J. and Shealy J.E. (2019). Alpine Skiing Injuries. *Sports Health.* 11(1): 18-26. doi:10.1177/1941738118813051.
16. Davis P., Halvarsson A., Lundström W. And Lundqvist C. (2019). Alpine Ski Coaches' and Athletes' Perceptions of Factors Influencing Adaptation to Stress in the Classroom and on the Slopes. *Frontiers in Psychology.* 10:1641. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01641
17. Fleiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382
18. Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T., and Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 46, 4692–4694. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.320
19. Girard, J.M. and Cohn J.F. (2016). A Primer on Observational Measurement. *Sage journals.* 23(4): 404-413. doi: 10.1177/1073191116635807.
20. Hernández-Mendo, A., López-López, J. A., Castellano, J., Morales-Sánchez, V. and Pastrana, J. L. (2012). Hoisan 1.2: programa informático para uso en metodología observacional. (Hoisan 1.2: a software program for use in observational methodology). *Cuad. Psic. Dep.* 12, 55–78. doi: 10.4321/S157884232012000100006
21. Holmes A. (2013). Direct Observation. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders.* doi: 10.1007/978-1-4419-1698-3.
22. Iglesias, X., Rodríguez-Zamora, L., Chaverri, D., Rodríguez, F. A., Clapés, P., y Anguera, M.T. (2015). Diversificación de patrones en natación sincronizada de alto nivel. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 89-98

23. Lapresa, D., Álvarez, L., Arana, J., Garzón, B., and Caballero, V. (2013). Observational analysis of the offensive sequences that ended in a shot by the winning team of the 2010 UEFA Futsal Championship. *Journal of Sports Sciences*, 31(15), 1731–1739.
24. Lapresa, D., Camerino, O., Cabedo, J., Anguera, M. T., Jonsson, G., y Arana, J. (2015). Degradación de T-patterns en estudios observacionales: Un estudio sobre la eficacia en el ataque de fútbol sala. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 71-82.
25. Longo U.G., Sofi F., Dinu M., Berton A., Cipriani G., Massaroni C., Schena E. And Denaro V. (2019). Alpine Junior Worlds Ski Championship: Nutritional Habits and Performance in Elite Skiers. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. 59(8):1339-45. doi: 10.23736/S0022-4707.19.09386-1
26. Morillo, J. P. y Hernández-Mendo, A. (2015). Análisis de la calidad del dato de un instrumento para la observación del ataque en balonmano playa. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 15-22. doi:10.5232/ricyde
27. Nilsson R., Lindberg A.S., Theos A., Ferguson R.A. and Malm C. (2018) Aerobic Variables for Prediction of Alpine Skiing Performance – A Novel Approach. *Sports Medicine International Open*. 2(4): E105-E112. doi: 10.1055/a-0655 7249.
28. Polat M. (2016). An Examination of Respiratory and Metabolic Demands of Alpine Skiing. *Journal of Exercise Science and Fitness*. 14(2): 76-81. doi:10.1016/j.jesf.2016.10.001
29. Stöggl T., Kröll J., Helmlinger R., Cudrigh M. And Müller E. (2018). Acute Effects of an Ergometer-Based Dryland Alpine Skiing Specific High Intensity Interval Training. *Frontiers in Physiology*. 9:1485. doi: 10.3389/fphys.2018.01485.
30. Stöggl T., Schwarzl C., Müller E.E., Nagasaki M., Stöggl J., Scheiber P., Schönfelder M. and Niebauer J. (2016). A Comparison Between Alpine Skiing, Cross-Country Skiing and Indoor Cycling on Cardiorespiratory and Metabolic Response. *Journal of Sports Science and Medicine*. 15(1): 184-195.
31. Usabiaga, O., Castellano, J., Blanco-Villaseñor, A., y Casamichana, D. (2013). La Teoría de la Generalizabilidad en las primeras fases del método observacional aplicado en el ámbito de la iniciación deportiva: calidad del dato y estimación de la muestra. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 103-109.
32. White, D. J. and Olsen, P. D. (2010). A time motion analysis of bouldering style competitive rock climbing. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 24(5), 1356-

ALGUNA COMPARACIÓN DE ESTUDIOS OBSERVACIONALES EN ESPAÑA E ITALIA

Anna Maria Nicolosi²³

Resumen

El liderazgo escolar se está volviendo un asunto de gran interés para la educación internacional. Se cree que puede influir en modo significativo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela y, en consecuencia, en el rendimiento de los estudiantes. A pesar de que estos conocimientos están ampliamente confirmados, se sabe poco de como los directores utilizan su tiempo, de que hacen cotidianamente y de cómo existe una amplia variabilidad entre las actividades que llevan a cabo.

El objetivo de este artículo es poner de manifiesto como desarrollan sus funciones e invierten su tiempo en dos contextos europeos como son España e Italia.

Han sido seguidos seis dirigentes durante cinco días consecutivos, tres por cada uno de los dos países, que prestan servicio en escuelas estatales urbanas similares por etapas educativas y número de alumnos.

²³ Dirigente Scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore "B. Padovano" in Italia. Attualmente sta svolgendo un Dottorato di Ricerca in Educazione presso l'Università Autónoma di Madrid. Email: anna.nicolosi@estudiante.uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

Del análisis de los resultados sobresale que, a pesar de las diferencias en cuanto a regulaciones legales de ambos sistemas y de la forma de acceso al puesto de director, su trabajo tiene varios elementos de similitud que definen la existencia de una forma de gestión de sus escuelas.

Palabras claves: Liderazgo, director, observación, escuelas, España, Italia.

1. Introducción

En el proyecto de investigación que estoy realizando en la Universidad Autónoma de Madrid con el Profesor Agustín de La Herrán Gascón y que trata de ‘El Impacto del liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes’, entre otras cosas, se incorporan algunos estudios de casos que he tratado en España y en Italia.

Estos consisten en la observación durante cinco días consecutivos de seis directores escolares (tres en España y tres en Italia). En una tabla escribo detalladamente como emplean su tiempo, cuales son las actividades principales que llevan a cabo, los lugares donde interactúan y las personas con las que se comunican. Además, analizo su estilo de liderazgo y apunto todas las diferencias y similitudes entre los dos países.

Citando el liderazgo Yukl dice que “El liderazgo se ha visto cada vez más como un factor clave en la efectividad organizacional y escolar”. Autores como Angus, Ribbins, Wildy y Louden reconocen que el papel del director se está volviendo cada vez más diverso y complejo. Los estudios de observación, los diarios y los registros realizados por los directores muestran que su trabajo es fragmentado, implacable y estresante (Bezzina, Paletta, 2017).

El marco teórico de los líderes escolares, desde el punto de vista metodológico, se estudia utilizando entrevistas o por medio de cuestionarios a los profesores. También las entrevistas, cuestionarios y análisis cuantitativos funcionan bien principalmente sobre el “que” del liderazgo - estructuras, funciones, rutinas y roles - más que en el “como” del liderazgo escolar: el desempeño diario de las rutinas, funciones y estructuras (Hallinger and Heck 1996).

2. Liderazgo escolar

Pero, ¿quién es el líder (especialmente en la escuela) y como definir el concepto?. Bingham (1927) definió un líder como una persona que tiene la mayor cantidad de personalidad deseable y rasgos de carácter. Según Bass y Stogdill los líderes se caracterizan por tener fuertes sentimientos de personalidad, el impulso para completar tareas, energía y persistencia en la consecución de objetivos, disposición a asumir riesgos, originalidad en la resolución de problemas, iniciativa, confianza en sí mismo y un sentido de identidad personal, voluntad de asumir las consecuencias de sus acciones y decisiones, capacidad de superar el estrés interpersonal, tolerancia a la frustración y las demoras, capacidad de influir en el comportamiento de los demás y la capacidad de estructurar la interacción social hacia los objetivos que se persiguen. Richmon and Allison (2003) argumentan que la búsqueda de una definición ambigua de liderazgo es en vano, ya que simplemente no existe.

En una contribución más reciente a este campo de estudio, Leithwood et al. (2006) menciona inteligencia general, habilidades para resolver problemas, confianza en sí mismo, estabilidad emocional, extroversión y autocontrol, abiertos a experiencias, conciencia y autoeficacia como rasgos relevantes de personalidad para líderes escolares. La teoría del liderazgo educativo tiene sus orígenes empíricos en estudios realizados a finales de los años 70 y principios de los 80 en escuelas de comunidades urbanas pobres. Estas escuelas típicamente tenían un liderazgo educativo fuerte, incluyendo un clima de aprendizaje libre de interrupciones, un sistema de objetivos de enseñanza claros y altas expectativas de los profesores con respecto a los alumnos.

Por otro lado, el liderazgo transformacional tiene su origen en la publicación de 1978 de James McGregor Burns's, en la que analizó la capacidad de algunos líderes, en muchos tipos de organizaciones, para comprometerse con el personal de manera que les inspiraron para dar nuevos niveles de energía, compromiso y propósito moral (Burns, 1978).

El liderazgo transformacional puede decirnos más sobre las relaciones entre el líder y su personal que sobre el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes. Se centra más en la relación entre líderes y seguidores que en el trabajo educativo del liderazgo escolar, y la calidad de estas relaciones no es predictiva de la calidad de los resultados de los estudiantes.

El liderazgo transformacional implica no solo construir equipos colegiales, un personal leal y cohesionado, y compartir una visión inspiradora. También implica enfocar tales

relaciones en un trabajo pedagógico muy específico, y las prácticas de liderazgo involucradas se captan mejor mediante medidas de liderazgo instructivo que de liderazgo transformacional (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

El liderazgo distribuido hace referencia a una pluralidad de individuos que ejercen influencia dentro de la comunidad escolar por efecto de una posición organizativa que se les asigna bien sea formalmente o informalmente. Se trata de un cambio cultural significativo en cuanto la escuela como sistema no hace más referencia al papel único del director, sino que confía a todos sus miembros el desarrollo, el funcionamiento y la gestión de la escuela.

3. Los contextos escolares en España e Italia

La realidad escolar analizada durante estos estudios de caso en España, están concentrados en el área metropolitana de Madrid.

La primera escuela observada fue un Instituto de Enseñanza Superior que se encuentra en el centro histórico de Madrid. Los alumnos que asisten son 250 y tienen una edad comprendida entre los 16 y los 18 años. Se trata de los últimos dos años de escuela superior antes de inscribirse en la universidad (bachillerato).

Siguiendo en el centro de la ciudad madrileña, la observación avanza hacia un Colegio de Educación Infantil y Primaria, también este con una población escolar de cerca de 250 alumnos de entre 3 y 12 años de edad. Se trata, como muchas escuelas en España, de un centro bilingüe.

La última escuela observada se encuentra en un suburbio cerca de la capital. Es un Instituto de Enseñanza Superior de tipo técnico con algunas clases de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) Tiene una población escolar que oscila entre 460 y 500 alumnos de una edad comprendida entre los 12 y los 18 años.

En Italia los líderes que han tomado parte en este trabajo de observación han sido deliberadamente escogidos de tres realidades diferentes bien sea por posición geográfica, sur, centro y norte de Italia, o por tipología de escuela, Instituto Comprensivo e Instituto de Instrucción Superior.

La primera escuela observada es la del sur. Se trata de un Instituto de Instrucción Superior de tipo técnico ubicado en un barrio residencial de la periferia de un gran

centro urbano. El número de chicos que asisten es de cerca de 900 y tienen una edad entre los 14 y los 18 años.

Al norte la escuela visitada y el trabajo del director observado se caracteriza por la enorme complejidad debida fundamentalmente a la regencia de dos Institutos Comprensivi, respectivamente de 937 y 805 alumnos. Su sede titular es igualmente compleja y exigente, con un número de estudiantes igual a 797. Se trata de un Instituto de Instrucción Superior, en dos municipios distintos, con diferentes direcciones de estudio que van desde el técnico hasta el liceo, pasando por la gestión de un internado con una granja agrícola anexa.

La última escuela observada se encuentra en una ciudad en el centro de Italia. Es un Instituto Comprensivo distribuido en nueve ubicaciones distintos. Consta de 1080 alumnos de entre 3 y 13 años de edad. Su directora ha introducido numerosas innovaciones y ha emprendido diversos y variados proyectos.

4. Como se llega a ser director escolar en España e Italia

El proceso legislativo y formativo que lleva a realizar la carrera de un director escolar en España es diferente respecto del de Italia.

En España la administración de la escuela, donde se evidencia la falta de la figura del director, supone una suerte de concurso en la que se ofrecen los puestos y las sedes disponibles. El profesor, con un prerequisite de al menos cinco años de enseñanza, que desee ocupar el puesto, puede presentar su curriculum vitae y un proyecto con una duración de cuatro años para un instituto de su elección y para el grado de escuela que corresponda a su enseñanza. Dentro del proyecto se encuentran el futuro equipo directivo que escoge, motivando la elección, el grupo de personas que necesitará en esa escuela. El equipo directivo está compuesto no solo por el gerente, también por el jefe de estudios y por un secretario. El curriculum presentado junto con el proyecto son evaluados por una comisión.

El proceso burocrático que hace que los directores asuman este rol en Italia difiere de lo expuesto y es más bien complejo.

El último concurso para directores del 2017 preveía un curso-concurso selectivo nacional, organizado a nivel regional. Los requisitos de admisión fueron cinco años

de servicio prestados en instituciones escolares. Los candidatos llevaron a cabo una prueba de preselección computerizada en la que tuvieron que responder cien preguntas con múltiples respuestas sobre varios argumentos. Una vez superada, accedían a la prueba escrita que también se realizó sobre un ordenador y articulada en cinco preguntas con respuesta abierta y dos en lengua extranjera. Los que aprobaron esta parte fueron admitidos a la prueba oral que versaba sobre: capacidad de resolver un caso relacionado con las funciones de un director escolar, conocimiento de herramientas informáticas y tecnologías de la comunicación y conocimiento de un idioma elegido a nivel B2 del marco europeo entre francés, inglés, alemán y español. Seguían la valoración de títulos, la inclusión en una clasificación general de méritos y un curso de formación y enseñanza.

5. La metodología

Primero se elaboró una lista de directores teniendo en cuenta los siguientes factores:

- a: las escuelas sean de titularidad pública;
- b: las escuelas en España sean lo más representativo posible dentro del área urbana y alrededor de la capital;
- c: las escuelas en Italia sean lo más representativo posible de las diferentes zonas geográficas (el sur, el centro y el norte) y están localizadas en el área urbana.
- d: las escuelas tengan diferentes poblaciones escolares (entre 250 y 1000 alumnos), que representen las diferentes poblaciones existentes en las escuelas españolas e italianas.
- e: las escuelas en España representen los dos tipos principales como son: Colegio de Educación Infantil y Primaria e Instituto de Enseñanza Superior (Educación Secundaria Obligatoria – Bachillerato – Grado Medio de Formación Técnica y Profesional).

f: las escuelas en Italia representen los dos tipos principales como son: Instituto Comprensivo (Primaria y Secundaria) e Instituto de Instrucción Superior (Liceo, Técnico y Profesional).

6. Los resultados de las observaciones

La observación del trabajo desarrollado por los directores durante los cinco días del estudio de caso y la comparación de los datos en los dos países evidencia resultados interesantes. Esto, como ya se subrayó, aparece caracterizado por la naturaleza fragmentada y por la variedad de las acciones. A menudo el trabajo en la escuela se presenta caótico, poco estructurado y de corta duración. El director responde continuamente a situaciones nuevas y apremiantes de resolver en breve tiempo y con lucidez. Pasa de una conversación con personal directivo o administrativo a la gestión financiera, a la resolución de un problema de mantenimiento o a una intervención didáctica en la clase. Los numerosos plazos y las circulares institucionales, que debe cumplir y responder, a menudo llegan en el último momento o ya han expirado y requieren su comprensión y resolución inmediata y más adecuada. Cada situación en la escuela parece ser urgente. Diariamente profesores, alumnos, visitantes externos exigen ser atendidos por el director para problemas de diversa naturaleza y, en algunos casos, con situaciones impensables. Muchas de las decisiones o acciones correctivas tienen lugar de forma simultánea. Esto de vivir siempre en situación de emergencia hace por una parte el trabajo poco aburrido, pero por otra requiere una notable energía y equilibrio. Los líderes observados parecen habituados y en parte resignados a este estado de cosas, continuando su misión con gran sacrificio y sentido del deber. En ningún caso se echan atrás o ahorran esfuerzos y se ponen siempre en primera línea.

La mayoría de las actividades de los directores españoles están entre 1 y 5 minutos (51,39%). Un porcentaje significativo de tiempo (19,31%) implicó un trabajo que duró más de 20 minutos. Esto generalmente implicaba leer documentos, preparar y redactar informes, leer y enviar correos electrónicos, dar una clase en el aula, asistir a reuniones con docentes y padres y tomar la comida.

Por otra parte, los directores de escuela en Italia están involucrados en actividades entre 1 y 5 minutos (39,15%). Un tiempo muy importante es empleado en actividades que ocuparon más de 20 minutos (29,89%). La mayoría de estos se realizaban generalmente por la tarde o también implicaban sesiones como la preparación de informes para la oficina regional, asistir a sesiones de networking, asistir a reuniones regionales y otras reuniones escolares como “claustro”, “consejo escolar” y “consejos de clase”.

6.1 Actividades programadas y no programadas

Un factor determinante en la naturaleza variada y restringida del trabajo del director es la sucesión de continuas interrupciones que contribuyeron a la sensación de discontinuidad. Los períodos de conversación y las sesiones en despacho son las principales víctimas de las interrupciones. En promedio, tanto en las escuelas españolas como italianas, las actividades no programadas son las más frecuentes.

En ambos países la mayoría de los eventos programados tienen lugar en la oficina del director, especialmente el trabajo burocrático, conversaciones breves y reuniones.

6.2 Lugar de trabajo

La mayor parte del tiempo del trabajo de los directores lo pasan en sus oficinas, tanto en España como en Italia. La oficina es el centro de actividades del director en su escuela. Todas las personas, bien sean profesores, personal administrativo o estudiantes van a ver al director. Es aquí donde el director aborda los asuntos escolares de naturaleza educativa o administrativa, responde al correo, escribe informes, prepara reuniones escolares, habla con maestros y familias, hace o recibe llamadas telefónicas y atiende a visitantes o estudiantes. En su oficina están prácticamente accesibles en todo momento. El promedio resultante es de un 42,32% para España y de un 50,76% en Italia. Aunque la mayor parte del tiempo los directores permanecen en sus oficinas las presiones y obligaciones les

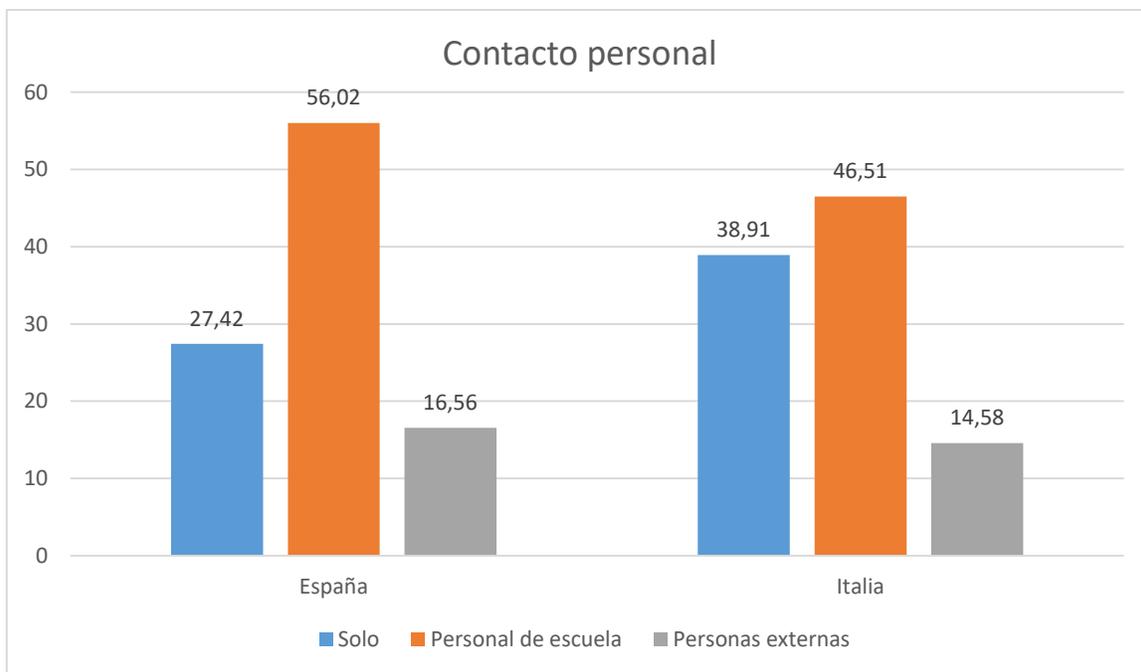
forzaron a moverse en algún momento del día. Por esta razón, otro porcentaje importante de tiempo discurre en otra parte de la escuela, 40,29% en España contra 20,68% en Italia. Estos lugares en España van desde el aula magna para reuniones a comedores y salas de descanso para la comida y cafés o también en aulas para distintas clases. Por otra parte, en Italia estos lugares suelen ser el aula magna para reunirse con profesores y estudiantes, gimnasio, laboratorios, aulas especiales y salas de descanso. Así mismo es importante el tiempo que los directores italianos pasan fuera de la escuela, un 23,51% que confirma el hecho de su movilidad entre una escuela y otra o entre una reunión y otra.

6.3 Contacto personal

El ambiente escolar proporciona principalmente un amplio espectro de personas con quienes los directores entran en contacto. A pesar del tiempo que pasan solos, su trabajo está esencialmente centrado en personas.

Como podemos ver en la figura 1, los directores españoles pasan en promedio 539 minutos solos (27,42%), 1103 minutos con el personal de la escuela (56,02%) y 333 minutos con otras personas (16,56%). Los directores italianos pasan en promedio 897 minutos solos (38,91%), 1159 minutos con el personal de la escuela (46,51%) y 331 minutos con otras personas (14,58%).

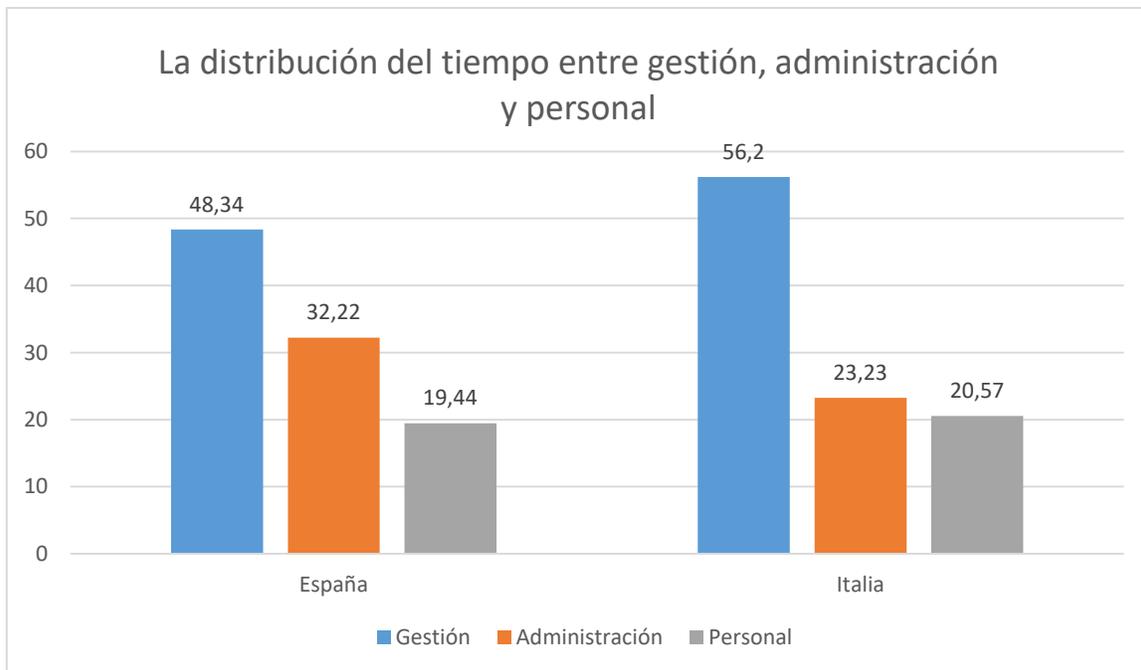
Fig.1 Tiempo en % empleado con el director solo, con personal de la escuela o con personas externas.



7. La distribución del tiempo entre gestión, administración y personal

La figura 2 muestra que la distribución del tiempo en asuntos de gestión, administrativos y personales es la siguiente: en España, bajo la categoría “gestión”, los directores dedican un promedio de 955 minutos (48,34%), mientras dedican 635 minutos (32,22%) en “asuntos administrativos” y 385 minutos (19,44%) para “asuntos personales”. También en Italia la categoría "gestión" representa la mayoría de las actividades realizadas por la mayor parte de los directores. De hecho ocupan un total de 1399 minutos (56,20%). En "asuntos administrativos" se van 512 minutos (23,23%) y en "asuntos personales" 475 minutos (20,57%). Estos asuntos podrían ser por ejemplo dedicar tiempo a un observador, como ha sido en mi caso. Siempre estuvieron disponibles para responder a todas las preguntas que hice.

Fig.2 Tiempo en % entre gestión, administración y personal.



7.1 Funciones con y sin liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional se caracteriza por ser de abajo hacia arriba con un fuerte intercambio de liderazgo.

Los directores observados durante estos estudios de caso manifiestan su liderazgo transformacional de diversas formas, como el clima creado; la calidad de las conversaciones que tienen lugar; la forma en que estudiantes, profesores y personal se relacionan entre sí; la comunicación no verbal o el apoyo y los esfuerzos individuales y colectivos que se llevan a cabo. El liderazgo transformacional se muestra también a través del tono respetuoso de la interacción; el buen ejemplo de sus actos; su atenta escucha; el estímulo a su personal para producir nuevas ideas y encontrar diferentes soluciones; la gran capacidad de involucrar a las personas que los rodean, especialmente durante algunas reuniones; participación personal y responsable en actividades, preparación detallada de eventos. En España, en promedio, el 45,60% de las actividades en las que participan los directores pueden describirse como expresión en función del liderazgo transformacional y en Italia es del 44,33%. Mientras, aquellas funciones en las que los directores no participan con su acción directa a

través del liderazgo transformacional son, en promedio, 54,40% en España y 56,67% en Italia.

Si bien los estudios de observación informan principalmente sobre la cantidad de tiempo dedicado a diferentes categorías del trabajo del director, he tomado notas durante el período de observación, para explorar qué aspectos del liderazgo utilizaron los directores en sus interacciones con los demás. Las ocho dimensiones del liderazgo se basan en el marco de liderazgo transformacional desarrollado por Leithwood et al. (1999, 2003), e inicialmente descrito en Leithwood y Poplin (1992). Estos son: 1. Promover una visión compartida; 2. Crear consenso sobre los objetivos escolares; 3. Proporcionar estimulación intelectual; 4. Proporcionar apoyo individual; 5. Dar un buen ejemplo; 6. Tener altas expectativas de desempeño; 7. Construir una estructura organizacional colaborativa; 8. Reconocer y fortalecer la cultura de la escuela.

La frecuencia con la que se distribuyen los ocho aspectos del liderazgo en las seis escuelas observadas en los dos diferentes países, no es representativa del porcentaje de liderazgo transformacional utilizado por los directores, que en promedio ve a los líderes españoles en cabeza, aunque solo sea ligeramente, sino más bien el número de dimensiones implementadas durante cada acción llevada a cabo.

Hay un énfasis en la dimensión 8 - reconocer y fortalecer la cultura de la escuela, seguida de la dimensión 7 - construir una estructura organizada colaborativa tanto en España como en Italia. Esto muestra que los directores se centraron principalmente en crear un buen ambiente y en compartir responsabilidad con el personal de los colaboradores.

La dimensión 4 - proporcionar apoyo individual, está más marcado en las acciones de los gerentes en Italia. Esta cifra refleja un liderazgo muy cercano a la comunidad escolar y extraescolar capaz de apoyar y resolver directamente las diversas situaciones problemáticas. En ambas situaciones es importante también el uso de la dimensión 5, con la que los líderes son los primeros en dar un buen ejemplo, señal de su sacrificio y perseverancia.

8. Discusiones

Si quisiéramos dibujar un perfil común de las características personales y profesionales de los directores de escuela observados en este estudio de caso, podríamos comenzar diciendo que son personas altamente leales y responsables, con un gran espíritu de sacrificio y sentido del deber. Las acciones tomadas por estos gestores son altamente meditadas, reflexionan antes de actuar, consideran todas las diversas opciones y son consecuentes con las decisiones tomadas.

Un punto crucial son las notables relaciones que establecen con el personal, estudiantes, padres, partes interesadas, colegas y superiores. Según Earley y Bubb (2013), las "relaciones son fundamentales para las vidas de los directores".

Cada relación se sustenta en la comunicación. Su forma de comunicarse se lleva a cabo abiertamente, al igual que el intercambio de ideas y buenas prácticas. Son personas que alientan y apoyan el diálogo, estimulan la discusión, manejan los debates con un compromiso profundo, saben escuchar y reflexionar antes de tomar decisiones. Tienen palabras de apoyo y confianza para todos, en algunos casos incluso para situaciones personales.

Sin embargo, existen algunas diferencias marcadas en el análisis de los datos entre los directores de las escuelas españolas e italianas. Los directores españoles pasan una cantidad considerable de tiempo enseñando en el aula, preparando sus lecciones y revisando y corrigiendo los trabajos.

Mientras que los administradores de las escuelas italianas no llevan a cabo ninguna enseñanza, preparación o corrección de tareas.

Respecto al tiempo de trabajo en España, el director tiene un horario más bien fijo durante la semana que es de 30 horas, con otras 7,5 utilizadas para actividades adicionales como consejos de clase, departamentos, evaluaciones, corrección de tareas y preparación de exámenes. Por lo tanto, en España, aunque el tiempo de un director en su organización es lo suficientemente flexible, no lo es en el número de horas trabajadas que, excepto en casos o situaciones imprevistas que se manejan de forma particular, no se extiende más allá del tiempo establecido.

Por el contrario, el director de la escuela en Italia no tiene un horario fijo y puede organizar sus actividades de acuerdo con criterios de eficiencia y eficacia durante

los diferentes días de la semana. Esto comporta, desafortunadamente, un número excesivo de horas dedicadas y a menudo, un trabajo que continúa en casa durante la noche y el fin de semana.

Otro elemento de distinción entre los dos sistemas escolares analizados y el consecuente compromiso laboral de sus directores está relacionado con las actividades del proyecto escolar y extraescolar que tienen lugar en ellos. Mientras que en España son muy pocas o casi inexistentes y de naturaleza sencilla; las escuelas italianas están muy centradas en diseñar todo tipo de actividades. Desde los proyectos internos propios creados por sus profesores o aquellos organizados por las administraciones locales, hasta los que se llevan a cabo entre las redes escolares para terminar con el Programa Operativo Nacional (PON) y el Programa Erasmus que también involucran a expertos externos.

Para concluir, nos enfocamos en otro aspecto significativo que es el de la dimensión escolar. Estas dos realidades muestran una profunda brecha entre el número promedio de estudiantes (327 en España y 926 en Italia) y en consecuencia, el personal docente (26,8 en España y 125,7 en Italia) y administrativo (6 en España, 36 en Italia). Si consideramos las regencias, peculiaridad de las escuelas italianas y por las cuales un director puede administrar otra escuela debido a la falta de personal, los números se duplican.

9. Conclusiones

Los aspectos más significativos del trabajo a menudo tienen que ver con la capacidad de los directores para afrontar la complejidad, el estrés y la incertidumbre de la vida cotidiana, a través del sacrificio, la propia exposición y asumir toda la responsabilidad.

En los dos sistemas escolares, especialmente en España, todavía se está trabajando en un contexto de gobernanza con una fuerte centralización, lo que Karlsen (2000) describe como “centralized decentralization”, que reduce el poder de acción de los gerentes y la capacidad de elegir la estrategia más idónea para mejorar concretamente sus escuelas.

La intención de este estudio es hacer que los líderes escolares españoles e italianos se sientan más cerca unos de otros, enfatizando la importancia del papel y el trabajo realizado. Esto podría suceder, no solo a través de la publicación más detallada del trabajo de investigación de liderazgo que estoy haciendo como estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), sino también a través del uso de estos estudios de caso para debates y seminarios dentro de las escuelas.

En un nivel superior, la idea sería sensibilizar a los dos sistemas escolares sobre cuáles pueden ser las implicaciones psicológicas para los gerentes que están continuamente presionados por solicitudes y necesidades que van mucho más allá de la gestión humana.

Finalmente, creyendo mucho en la importancia del papel de los líderes, es necesario encontrar una manera de crear las estructuras de apoyo adecuadas tanto dentro como fuera de la escuela y, por lo tanto, revisar los sistemas de gobernanza existentes.

Bibliografía

Angus, M. (1995). *Devolution of School Governance in an Australian State School System: Third Time Lucky?* In Carter, D. and O'Neill, M. (Eds.). *Case Studies in Educational Change: An International Perspective* (pp.6-27). London, Falmer Press.

Bass, B. M. and Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of Leadership. Theory, research and management applications*. New York, The Free Press.

Bezzina, C. (2003). *The role of the principal in Maltese primary schools: an observational study*. Revista anual Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, N°. 3. Funchal-Portugal.

Bezzina, C., Paletta, A. and Alimehmeti, G. (2017). *What are school leaders in Italy doing? An observational study*. Emal.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, Harper & Row.

D.D.G. 23/11/2017. Corso-concorso nazionale, per titoli ed esami, finalizzato al reclutamento di dirigenti scolastici presso le istituzioni scolastiche statali.

<https://www.gazzettaufficiale.it/do/gazzetta/concorsi/0/pdfPaginato?dataPubblicazioneGazzetta=20171124&numeroGazzetta=90&tipoSerie=S4&tipoSupplemento=GU&numeroSupplemento=0&numPagina=10&edizione=0&elenco30giorni=true>

Earley, P. and Bubb, S. (2013). *A day in the life of new headteachers: Learning from observation*. Educational Management Administration and Leadership 41(6): 782–799.

Hallinger, F. and Heck, R. H. (1996). *Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995*. Educational Administrative Quarterly 1996 Vol. 32, N. 1. Sage.

Hallinger, F. and Heck, R. H. (1996). *The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995*. In Leithwood, K. et al. (1996; eds.). *The International Handbook of Research on Educational Leadership and Administration*. New York, Kluwer Press.

Hallinger, P. and Heck, R. H. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. School Effectiveness and School Improvement, 9, 157-191.

Karlsen, G. E., *Decentralised centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education*. Journal of Education Policy 15(5): 525-528.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK, National College of School Leadership.

Leithwood, K. Duke, D. (1999). *A century's quest to understanding school leadership in* Murphy, J. and Seashore, L. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*. 2nd ed. (pp. 45-73). San Francisco, Jossey-Bass.

Leithwood, K. A. and Poplin, M. (1992). *The move toward transformational leadership*. Educational Leadership 49(5): 8–12.

Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S. and Jantzi, D. (2003). *Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center*. Journal of School Leadership and Management 13(6): 707–38.

Ministerio de Educación y Formación Profesional de España
<https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York, Harper & Row.

Paletta, A. (2015). *Dirigenti Scolastici Leader per l'Apprendimento*. Iprase .

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. and Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Educational Administration Quarterly, Vol. 44, N° 5.

Ribbins, P. (1997). *Leaders and Leadership in the School*. College and University. London, Cassell.

Wildy, H. and Loudon, W. (2000). *School Restructuring and the Dilemmas of Principals' Work*. Educational Management and Administration, 28 (2), 173-184.

Richmond, M. J. and Allison, D. J. (2003). *Toward a Conceptual Framework for Leadership Inquiry*. Educational Management & Administration, 31(1), 31-50.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.

3.

**FACTORES DETERMINANTES EN LA FORMACIÓN DE LA
ACTITUD EMPRENDEDORA DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Mirna Lissette Ayala Lemus²⁴

Universidad de San Carlos de Guatemala

Facultad de Agronomía

Guatemala, Guatemala

Resumen

Con la presente investigación se identificaron los factores que determinan la actitud emprendedora de los estudiantes universitarios, específicamente el caso de la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala y se recabo información encuestando a 170 estudiantes de las cuatro carreras que son la oferta académica de la institución e incorporando al estudio estudiantes del primer semestre y estudiantes de los últimos semestres.

La actitud emprendedora se midió a través de variables psicológicas como lo son necesidad de logro, control interno, tolerancia a la ambigüedad o toma de decisiones bajo incertidumbre; propensión al riesgo; autoestima y capacidad de innovación. Se observó que si existen factores determinantes en el perfil de la actitud emprendedora de los estudiantes en las variables demográficas de género, si los estudiantes trabajan o no, antecedentes de familiares empresarios y el origen o dónde vivieron su infancia los estudiantes.

²⁴ Estudiante de Doctorado de la Universidad Pontificia de Salamanca, Master en Administración de Empresas, Ingeniera Agrónoma en Recursos Naturales Renovables. Profesora Titular, Área de Administración y Comercialización. Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Agronomía. Representante ante la comisión de innovación y emprendimiento; Miembro de la Red de Consultores de apoyo al emprendimiento a nivel nacional; Miembro de la asociación de consultores universitarios san carlistas para la gestión, investigación y desarrollo del emprendimiento

Correo electrónico: mirnaayala@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0896-5216>,
Google académico: [MirnaAyala@gmail.com Tv4at14AAAJ](https://scholar.google.com/citations?user=mirnaayala)

Además se identificaron como características importantes de un emprendedor las relacionadas a tener sus metas y objetivos claros, asumir riesgos, lucha por sus sueños y ser una persona enfocada a la acción y con iniciativa.

Los estudiantes que llevan más años de estudio se sienten más seguros de sus logros y capacidades y los estudiantes que se manifiestan especialmente motivados al emprendimiento, son los de la carrera de sistemas de producción agrícola.

Se estableció que entre los mayores motivadores a futuro para los estudiantes, está tener su empresa propia, seguido a trabajar en una organización con proyección social o ambiental y trabajar en la iniciativa privada. El menor número de estudiantes manifestó el deseo de trabajar en el sector público.

Palabras clave

Emprendimiento, actitud emprendedora, espíritu emprendedor, cultura emprendedora, motivadores del emprendimiento

Abstract

With this research we identified the factors that determine the entrepreneurial attitude of university students in the Faculty of Agronomy of the University Of San Carlos Of Guatemala. The information was collected in a survey of 170 students of the four careers that are the academic offer of the institution and incorporating students of the first semester and students of the last semesters into the study.

The entrepreneurial attitude was measured through psychological variables such as the need for achievement, internal control, tolerance of ambiguity or decision making under uncertainty; propensity to risk; Self-esteem and innovation capacity. Demographic gender relations, students in student relationships.

Identify as important characteristics of an entrepreneur those related to be objectives, take risks, and fight for dreams. Also be a person focused on the action and the initiative.

Students who have been in the Faculty of Agronomy for a longer time feel more involved, they make sure that their achievements and their abilities. In the same way, the students who manifest themselves most motivated in the business are the students of agricultural production systems.

In addition, among the biggest motivators for the future for students is having their own company, followed by working in an organization with social or environmental projection and working in the private sector. The lower number of students expressed the desire to work in the public sector.

Key words

Entrepreneurship, entrepreneurial attitude, entrepreneurial spirit, entrepreneurial culture, entrepreneurship motivators

Introducción

La Facultad de Agronomía ha sido pionera dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala en implementar módulos prácticos, cursos, ferias de emprendimiento, capacitaciones, alianzas y otras actividades inter y extra aula relacionadas al tema de emprendimiento, se espera que al salir al ámbito profesional los egresados puedan desarrollar proyectos de emprendimiento y con ello contribuir al desarrollo rural del país. Además del fomento del emprendimiento se pretende desarrollar actitudes emprendedoras en los estudiantes y que estas complementen el perfil de salida del egresado, fomentando las competencias de liderazgo, efectividad, trabajo en equipo, comprensión del entorno, calidad y responsabilidad social de sus estudiantes, ya que dichas competencias forman parte del perfil de salida de las cuatro carreras que constituyen la oferta académica de la institución.

Sin embargo, surge la duda con relación a si la formación que imparte la Facultad de Agronomía, incide en la actitud emprendedora de los jóvenes y más allá de eso, la necesidad de identificar los factores que además de la formación, suman en la actitud emprendedora o el espíritu emprendedor de los estudiantes. En este sentido, la investigación persigue además de analizar la incidencia de la formación académica y el entorno educativo, indagar sobre otras variables como lo son: edad del estudiante; sexo; ámbito de desarrollo, es decir de donde procede; antecedentes de emprendimiento a nivel

familiar; experiencia previa en actividades productivas y relacionar estas con su actitud emprendedora.

La relevancia de esta investigación radica en que al descubrir los factores que inciden en el espíritu emprendedor o actitud emprendedora de los estudiantes, se podrá trabajar en fortalecer estos factores desde la academia, específicamente desde la Facultad de Agronomía y la Universidad de San Carlos de Guatemala y con ello contribuir al desarrollo sostenible de nuestro país desde la perspectiva económica, social y medioambiental.

Los objetivos de la investigación fueron conocer los factores que determinan la actitud emprendedora de los estudiantes; y con ello definir la actitud emprendedora en los estudiantes e identificar las variables que inciden en esta actitud emprendedora. Además conocer si la formación que imparte la Facultad de Agronomía motiva al emprendimiento de los estudiantes a partir de sus carreras.

Se evaluó la actitud emprendedora de los estudiantes a través de identificar en una escala el nivel de necesidad de logro, control interno, tolerancia a la ambigüedad o toma de decisiones bajo incertidumbre; propensión al riesgo; autoestima y capacidad de innovación. Se desarrolló una investigación empírica aplicada, con un enfoque mixto, combinando el componente cualitativo y cuantitativo; según su finalidad y de acuerdo a su función es de tipo exploratoria, descriptiva y causal con un alcance seccional ya que permitió conocer en un momento determinado los factores que inciden en la actitud emprendedora de diferentes perfiles estudiantiles de jóvenes de la Facultad de Agronomía. Además como principal técnica de recolección de datos se utilizó el cuestionario a través de una encuesta que se pasó a 170 estudiantes, incorporando al estudio estudiantes del primer semestre y estudiantes de los últimos semestres.

El mayor porcentaje de respuestas que presento la muestra en relación a su actitud emprendedora a través de las diferentes variables psicológicas “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, y esto influyo a que la muestra no tuviera una distribución normal y en el análisis de correlación no se facilitó la interpretación de resultados, sin embargo, a través de prueba de hipótesis se estableció que si existen factores determinantes en el perfil de la actitud emprendedora de los estudiantes y hay más disposición al emprendimiento de los hombres que de las mujeres; de estudiantes que trabajan versus estudiantes que no trabajan; de estudiantes que tienen antecedentes de familiares empresarios contra los que no tienen antecedentes de familiares empresarios y de estudiantes originarios de las cabeceras municipales, versus los estudiantes de los municipios y aldeas.

Un logro fundamental de la investigación es que se identificaron como características importantes que describen a un emprendedor las relacionadas a tener sus metas y objetivos claros, asumir riesgos, luchar por sus sueños y ser una persona enfocada a la acción y con iniciativa.

Los estudiantes que ya llevan más tiempo dentro de la Facultad de Agronomía se sienten más seguros de sus logros y capacidades. Los estudiantes que más se manifiestan motivados al emprendimiento son los de sistemas de producción agrícola, seguidos de los de recursos naturales renovables, luego los de gestión ambiental local y por último los de industrias agropecuarias y forestales. Además uno de los mayores motivadores a futuro para ellos es tener su empresa propia, seguido a trabajar en una organización con proyección social o ambiental y trabajar en la iniciativa privada, quedando como última opción la de trabajar para instituciones gubernamentales.

Definición de Emprendimiento

Existen bastas definiciones de emprendimiento que se relacionan con actitudes de los individuos especialmente y de manera simple se puede abordar el emprendimiento como una actitud de vida que lleva a la persona a ver el mundo descubriendo oportunidades donde otros ven problemas tal y como se plantea por (Giner, Gi, & Martí, 2013), donde además literalmente dicen:

Un emprendedor es, ante todo, un ser humano que forja su propio destino en la vida, haciendo realmente lo que quiere, aquello con lo que se siente a gusto y libre. Emprender es una actitud que te induce continuamente a salir de tu zona de confort y con aspiraciones personales constantes.

(Giner, Gi, & Martí, 2013)

Es interesante como Fernando Lallana, en su libro *Emprender o no emprender* (Lallana, 2015) compara al emprendedor con el dramaturgo, actor y poeta inglés Shakespeare y define al escritor como un modelo de emprendimiento para toda la

humanidad ya que emprender es toda iniciativa que lleva a la acción para alcanzar un objetivo, asumiendo riesgos en mayor o menor magnitud y con una dosis de esfuerzo y dedicación. Este concepto no necesariamente posiciona al emprendedor como aquel que crea o desarrolla una empresa o hace un plan o modelo de negocios, sino más bien define emprender como encarar cada día con ilusión y afrontar las exigencias cotidianas; pero además conocer como enfrentamos estos micro emprendimientos y con ello el talento creativo, la aversión al riesgo, la confianza en uno mismo y en los demás, el coraje para enfrentar desafíos, la voluntad para ser determinantes, las virtudes y carencias de la personalidad se asumen como requisitos del emprendedor.

Los conceptos anteriores definen lo sustancial del emprendedor que es una actitud de vida en cualquier circunstancia y ámbito, sin embargo para (Castillo, 1999) Definir al emprendedor es enfocarse en innovación, flexibilidad y creatividad. Además, el concepto va muy estrecho a lo que se menciona como el comportamiento derivado del espíritu emprendedor; que describe como un comportamiento que es falso que algunas personas u organizaciones poseen de una manera completa y del cual otras están totalmente desprovistas. También indica la autora que enseñar emprendimiento tiene un gran impacto en la formación de líderes dentro de la economía y es por ello, que este tema es imprescindible en la formación de MBAs; Para la autora cuando se evalúan las alternativas para formar a los líderes del futuro, estas se resumen en dos: la formación de personas cuyo desarrollo personal esté ligado al ascenso empresarial, subiendo con mucho esfuerzo y buen trabajo a puestos superiores y la segunda alternativa es la de crear generadores de riqueza; y es aquí donde están los emprendedores que son también aquellos individuos que levantan su departamento, sección o división, a lugares estratégicos en sus organizaciones impensables para otros, o aquellos que comienzan una empresa y la hacen crecer.

Indica Castillo (1999) entonces, que la enseñanza en emprendimiento está íntimamente relacionada a la facultad de crecer y de crear riqueza, orientada bien hacia la generación de desequilibrio (escuela de Schumpeter) o de equilibrio (escuela austríaca); a la orientación al crecimiento (teoría de Drucker y Stenvenson); y al empalme de tres puntos básicos: el mercado, las personas y los recursos (Modelo Timmons).

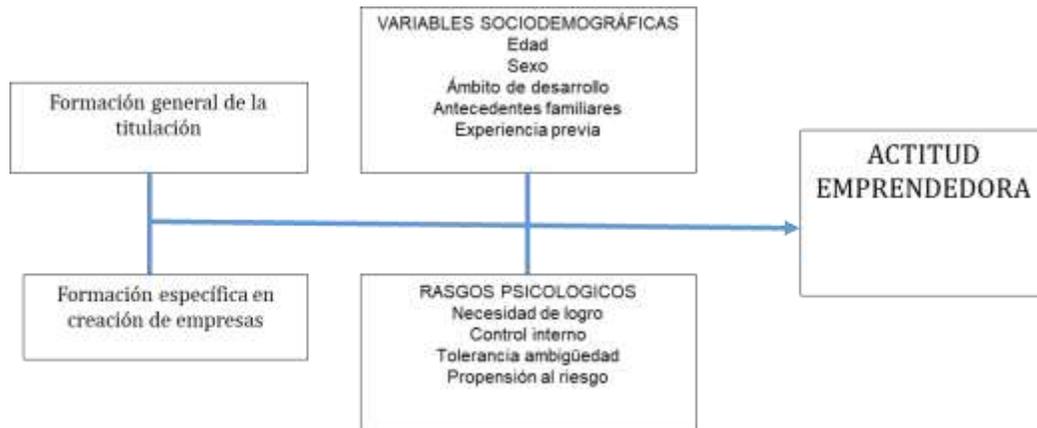
Estudios relacionados al emprendimiento en estudiantes

Diversos estudios se han hecho sobre el estudio del espíritu empresarial y dentro de ellos destacan:

La actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios, (Olmos & Castillo, 2007) ; que fue una investigación de carácter exploratorio que tuvo como objetivo conocer el comportamiento emprendedor hacia la creación de empresas a través de la formación de los estudiantes universitarios en la Universidad de la Comunidad Autónoma de Madrid. Este análisis de corte transversal, tomó como muestra estudiantes con dos diferentes tiempos de estudio en la Universidad, sobresale dentro de sus conclusiones más importantes que la actitud emprendedora es mayor en los estudiantes de los primeros años de universidad y menor en estudiantes de los últimos años. Menciona el estudio que los conocimientos adquiridos en la Universidad incrementan sus competencias de gestión empresarial, pero les orientan hacia la búsqueda de empleo y no el emprendimiento de negocios propios.

Un interesante aporte, de la investigación de (Olmos & Castillo, 2007) consiste en la metodología utilizada para el estudio de la actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios, donde se tomaron en consideración características sociodemográficas y psicológicas que los autores asocian a la actitud emprendedora. En la figura 1, se observa un esquema con las variables utilizadas en el estudio.

Figura 1 Modelo para evaluar la actitud emprendedora



Fuente: Olmos, R. E., & Castillo, M. Á. S. (2007).

En su investigación (Olmos & Castillo, 2007) indican que las características sociodemográficas y rasgos psicológicos presentan una justificación de mucha relevancia para considerarlos como factores que inciden en el espíritu emprendedor además de la formación académica. La investigación basó su análisis en estudios anteriores.

Las características sociodemográficas son definidas por Olmos y Castillo (2007) como todos los hechos reales de los individuos que son perfectamente medibles y aquí específicamente se considera edad, el género, ámbito de desarrollo (entorno), los antecedentes emprendedores en la familia y la experiencia de trabajo. Estas características son útiles para medir diferencias individuales y son variables fijas que no es factible modificar y las consideran los autores como variables de control. Además, se hace un análisis para cada una de estas variables de control y se presentan referencias de cómo estas inciden en el espíritu emprendedor.

Otro estudio que hace un aporte significativo al tema es el de (Krauss, 2011) sobre Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay, donde la autora analizó al emprendedor desde diferentes ópticas, y definió las actitudes emprendedoras como: La necesidad del logro, autoestima, innovación, control percibido interno y la asunción de riesgos. La necesidad de logro en los negocios se refiere a los resultados concretos con la creación y

desarrollo de nuevos emprendimientos; la innovación en los negocios es percibida como el funcionamiento de una empresa en una forma nueva y única; en relación al control percibido interno en los negocios se describe como la forma de influir en los resultados empresariales y en relación al autoestima en el emprendimiento se define como la confianza y sentimiento de competencia para llevar a cabo el negocio.

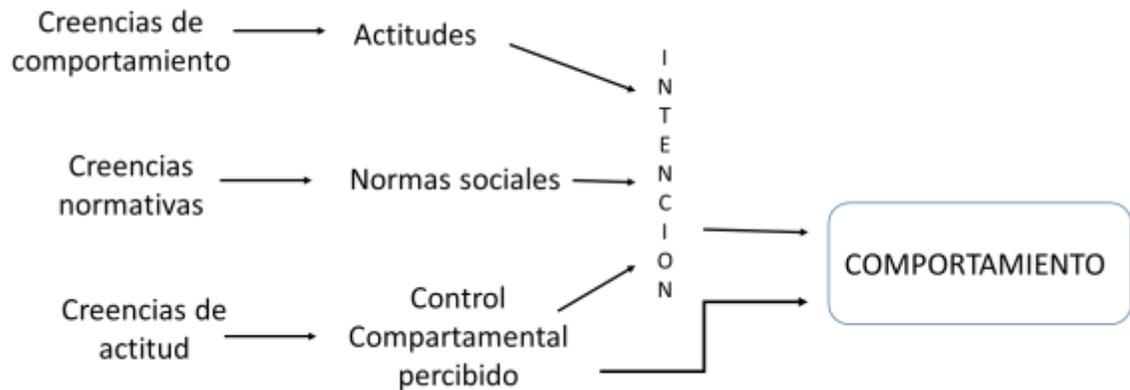
El estudio sobre aprendizaje social e intenciones emprendedoras que es un estudio comparativo entre México, España y Portugal, (Sanchez, 2011) Sánchez (2009) explica las diferencias encontradas en la actitud emprendedora para estos tres países y para medir la actitud emprendedora se basa en el modelo del comportamiento planificado (Ajzen, 1971). De hecho, en la literatura psicológica, en reiterados estudios se menciona esta teoría para medir el comportamiento emprendedor.

La teoría del comportamiento planificado indica que el comportamiento de las personas se puede predecir y se basa en tres consideraciones de importancia.

- a. Creencias de comportamiento: referidas a las consecuencias probables del comportamiento.
- b. Creencias normativas: referidas a las expectativas normativas de otros.
- c. Creencias controladas: sobre la presencia de factores que facilitan o impiden el desempeño del comportamiento.

En la figura 2 se presenta gráficamente el modelo y como inciden cada una de las creencias en el comportamiento de un ser humano y en este sentido analizando estos factores el comportamiento se puede predecir. El estudio del comportamiento del emprendedor ha sido evaluado por diferentes autores que se basan en esta teoría.

Figura 2 Modelo de Comportamiento Planificado de Ajzen



Fuente: Ajzen, I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior & Human Decision Processes* (1001, página 182)

Metodología

Se desarrolló una investigación empírica aplicada, (Hernández Sampieri, Fernández , & Baptista, 2010) con un enfoque mixto, combinando el componente cualitativo y cuantitativo; de tipo exploratoria, descriptiva y causal, con un alcance seccional ya que permitió conocer en un momento determinado los factores que inciden en la actitud emprendedora de diferentes perfiles estudiantiles de jóvenes de la Facultad de Agronomía. Se utilizó como principal técnica de recolección de datos el cuestionario. Específicamente para la encuesta, se realizó un tipo de muestreo por cuotas, donde el tamaño de la muestra no fue relevante desde una perspectiva probabilística (Hernández Sampieri, Fernández , & Baptista, 2010); y la determinación de la muestra se hizo durante la inmersión al proceso, sin embargo se tomaron como parámetros las categorías relacionadas a número de estudiantes por carrera en la Facultad de Agronomía.

Se trabajó con las cuatro carreras de la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala (Facultad de Agronomía, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2007), analizando dos grupos: Estudiantes del primero año de las carreras, que han cursado únicamente asignaturas del área común y ninguna relacionada con temas de emprendimiento y gerencia y estudiantes de quinto año que han cursado materias y módulos de integración del conocimiento relacionados a emprendimiento y

gerencia, y básicamente la intención fue establecer las relaciones y diferencias en los dos grupos evaluados y se obtuvo una muestra de 170 encuestas a estudiantes.

Con la investigación se trató inicialmente de establecer la relación entre carrera estudiada dentro de la Facultad de Agronomía y su correlación con la actitud emprendedora del estudiante, y para medir esta actitud emprendedora se tomó como referencia los estudios realizados por (Olmos & Castillo, 2007) y además por (Krauss, 2011) que corresponden a variables demográficas y a actitudes relacionadas al comportamiento de los jóvenes.

Las carreras de Sistemas de Producción Agrícola recibe un curso práctico de emprendimiento, denominado Módulo Empresarial, que para los estudiantes de Recursos Naturales Renovables es opcional; Los estudiantes de Gestión Ambiental Local no tienen dentro de su malla curricular algún curso de emprendimiento y la carrera de Industrias Agropecuarias y Forestales de manera similar no tiene cursos de emprendimiento, aunque sí cursos prácticos de Ejecución de Proyectos (Facultad de Agronomía, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2007). La pregunta que corresponde a la variable dependiente carrera, es la primera que se hizo en la encuesta y responde a la pregunta ¿La formación que imparte la Facultad de Agronomía propicia la actitud emprendedora de sus estudiantes?

Además se consideraron otras variables independientes, específicamente demográficas propuestas por (Olmos & Castillo, 2007) en su estudio sobre la actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios. La intención de considerar estas variables fue que aportaran al análisis de la investigación, específicamente respondiendo a la pregunta ¿Existen factores que son determinantes para que un estudiante universitario se profile como emprendedor? Las variables consideradas fueron:

- a. Edad: afecta la edad la actitud emprendedora de un estudiante.
- b. Sexo: Nos indicará si incide ser hombre o mujer en la actitud emprendedora.
- c. Ámbito de desarrollo: Se podrá establecer si hay diferencias en las actitudes de emprendimiento de un joven que proviene del área rural o del área urbana, o incluso de una región del país que se ve representada por diferentes culturas, idiomas y origen étnico.

- d. Antecedentes familiares: Esta variable reflejará si jóvenes con familia de empresarios o negociantes son más favorecidos a tener actitudes de emprendimiento que jóvenes que no tienen una historia familiar de emprendedores.
- e. Experiencia previa: Esta variable hace referencia a las diferencias que se pueden presentar en la actitud emprendedora entre los jóvenes que han trabajado previamente o no.

En relación a la actitud emprendedora o espíritu emprendedor, las variables psicológicas que se propusieron, las fundamenta (Olmos & Castillo, 2007). Y también (Krauss, 2011) en su estudio, Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay, aunque para Catherine Krauss también es importante considerar la autoestima para el emprendimiento y la innovación como indicadores del espíritu empresarial. (Krauss, 2011). En este sentido se tomaron estos dos estudios como base para proponer las variables que definen el espíritu a la actitud emprendedora, y las variables estudiadas en la investigación fueron:

- a. Necesidad de logro: Deseo de las personas para mejorar el resultado de sus acciones y sentirse responsables de las mismas.
- b. Control interno: La persona cree que los resultados que obtiene en su vida son producto de su esfuerzo personal.
- c. Tolerancia ambigüedad: Es una característica que se define como esencial (Olmos & Castillo, 2007) para la toma de decisiones en un ambiente de incertidumbre.
- d. Propensión al riesgo: El emprendedor está dispuesto a enfrentar riesgos y que actúa en entorno con limitada información, por ejemplo, es una persona que tiene menos miedo a auto emplearse y crear su propio negocio.
- e. Autoestima para el emprendimiento: es una persona con confianza en sus propias capacidades para pensar y afrontar los desafíos que surgen todos los días.
- f. Innovación: la persona está en constante búsqueda de soluciones para los problemas y se entusiasma por hacer cosas nuevas e inusuales. (Flores, 2011)

Resultados de la Investigación

Factores que determinan la actitud emprendedora de los estudiantes

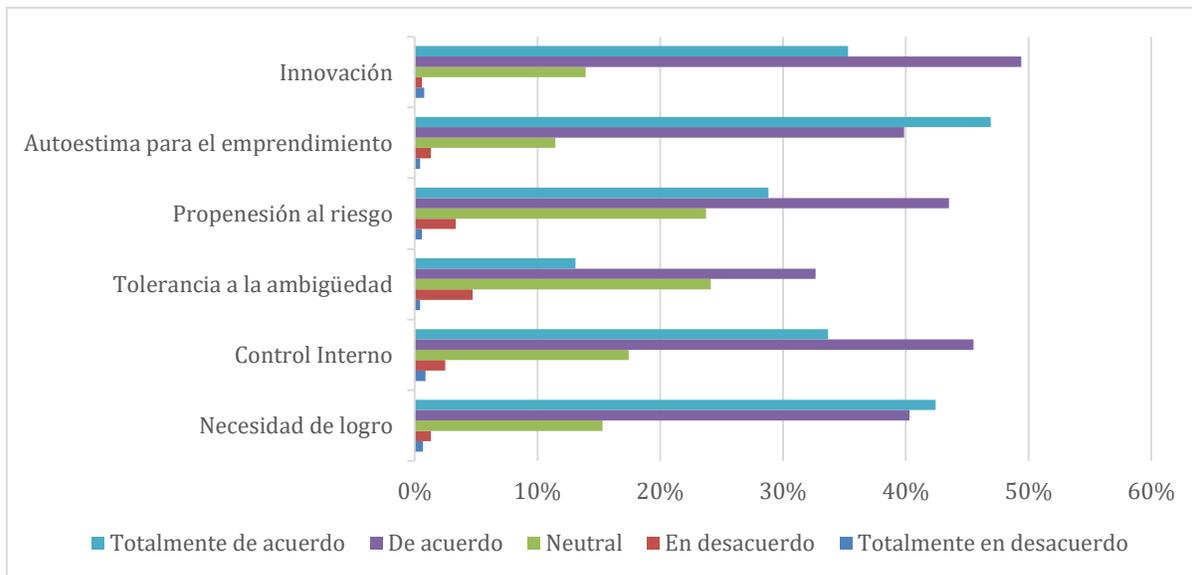
Las variables psicológicas consideradas de: necesidad de logro; control interno; tolerancia ambigüedad; propensión al riesgo; autoestima para el emprendimiento e innovación, se evaluaron definiendo una serie de 32 preguntas, donde las respuestas se definieron de acuerdo a una escala, de acuerdo al método propuesto por Rensis Likert (Achaerandio, 2012). Las respuestas tuvieron las opciones y sus respectivos valores de: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Neutral; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

En la figura 3, se presenta el comportamiento de los principales rasgos psicológicos que se han tomado en el estudio, y como se observa los porcentajes mayores en relación a la escala se encuentran en la respuestas 4, “de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, lo que nos indica que en su mayoría los estudiantes de la Facultad de Agronomía manifiestan que tienen rasgos psicológicos donde manifiestan un espíritu emprendedor o actitud emprendedora, aunque los resultados no presentaron el comportamiento de una distribución normal.

De acuerdo a (Norman, 2010), en el artículo denominado, Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics, es factible tratar datos ordinales como los de la escala de Likert como datos de intervalo, y esto, se debe a la robustez o grado en el que la prueba dará la respuesta correcta, incluso cuando se violan los supuestos de las estadísticas paramétricas, que pueden darse por tamaños de muestras pequeñas, datos que no se ajustan a la distribución normal o datos de escalas de Likert y son ordinales, que es nuestro caso.

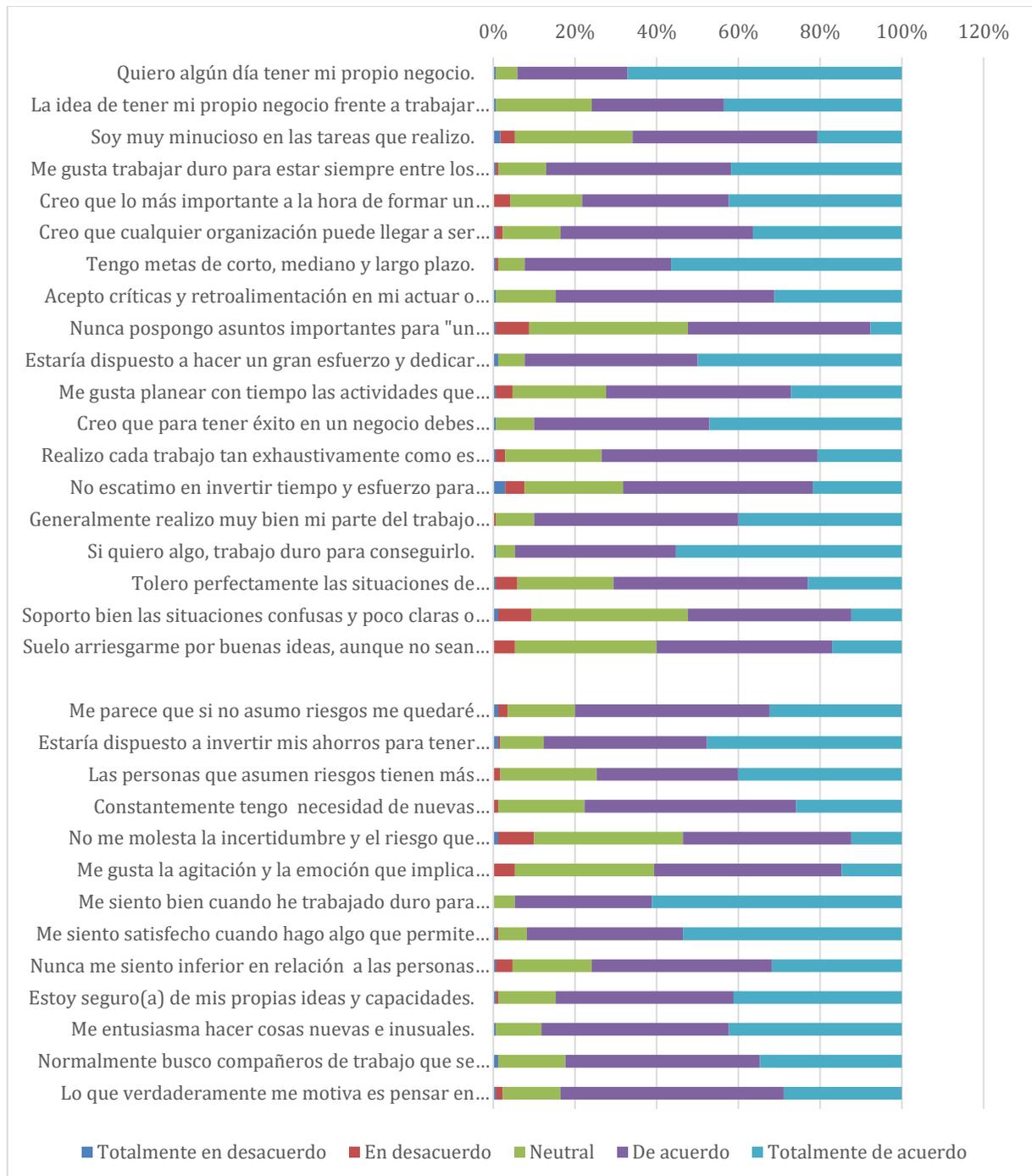
Las respuestas obtenidas en la escala para medir la actitud emprendedora se encuentran entre una mínima de 32 y una máxima de 160, además una mediana de 132 lo que indica que el 50% de las personas que contestaron están debajo de 132 y el otro 50% que contestó está arriba de 132, que corresponde a la escala de 4, o de acuerdo, De igual manera la moda o respuesta más repetida en la escala fue de 135, es decir, también 4 en la escala o sea de acuerdo.

Figura 3 Comportamiento de los rasgos psicológicos que determinan la actitud emprendedora de los estudiantes de la Facultad de Agronomía



Estos rasgos psicológicos fueron establecidos por diferentes aspectos que se consideraron a través de las preguntas que se hicieron en la encuesta y en la figura 4, se presenta el comportamiento de la muestra al responder cada pregunta. Se puede observar en preguntas como ¿Tolero perfectamente las situaciones de riesgo? ¿Soporto bien las situaciones confusas? ¿Suelo arriesgarme por buenas ideas? Presentan en la escala un comportamiento de “neutral o 3” y estas preguntas son representativas al rasgo psicológico de tolerancia a la ambigüedad. El comportamiento difiere de la tendencia de las otras preguntas y la razón puede ser porque la única manera de saber si este comportamiento lo tiene el individuo es pasar por la experiencia del emprendimiento y vale resaltar que para la presente investigación solamente se tomó en cuenta la percepción de un comportamiento sin llevarlo a la práctica.

Figura 4 Aspectos que conforman los rasgos psicológicos de la actitud emprendedora de los estudiantes de la Facultad de Agronomía



Definición de actitud emprendedora

En el estudio sobre la actitud conductual en las intenciones emprendedoras (Diez Farhat, 2016) concluye que no existen estudios que expliquen con precisión la incidencia de las actitudes conductuales o comportamientos de los individuos en las intenciones emprendedoras, y manifiesta que existen diferentes modelos estudiados, sin embargo no existe al momento información concluyente.

Sin embargo, para el presente estudio, en la Tabla 1, se describe las características que atribuyeron al emprendedor los estudiantes de la Facultad de Agronomía, ya que se les pidió por medio de una pregunta abierta que describan a un emprendedor y se observan las respuestas y su frecuencia porcentual. Las respuestas más frecuentes fueron que un emprendedor es alguien que tiene sus metas y objetivos claros, seguida de que asume riesgos y que tiene y lucha por sus sueños. Además se describió con regularidad que es alguien enfocado a la acción y con iniciativa. Como se observa en la tabla los aspectos menos mencionados consideran el deseo de ser independiente que hacía referencia a no tener jefes.

Tabla 1 Características que describen a un emprendedor establecidas por los estudiantes de la Facultad de Agronomía

Característica descriptiva	Frecuencia Porcentual
Tener metas y objetivos claros	11.11%
Asumir riesgos	7.41%
Tener sueños	6.79%
Llevar a la acción las cosas	6.48%
Iniciativa	6.17%
Capacidad de desarrollar ideas de negocios	5.86%

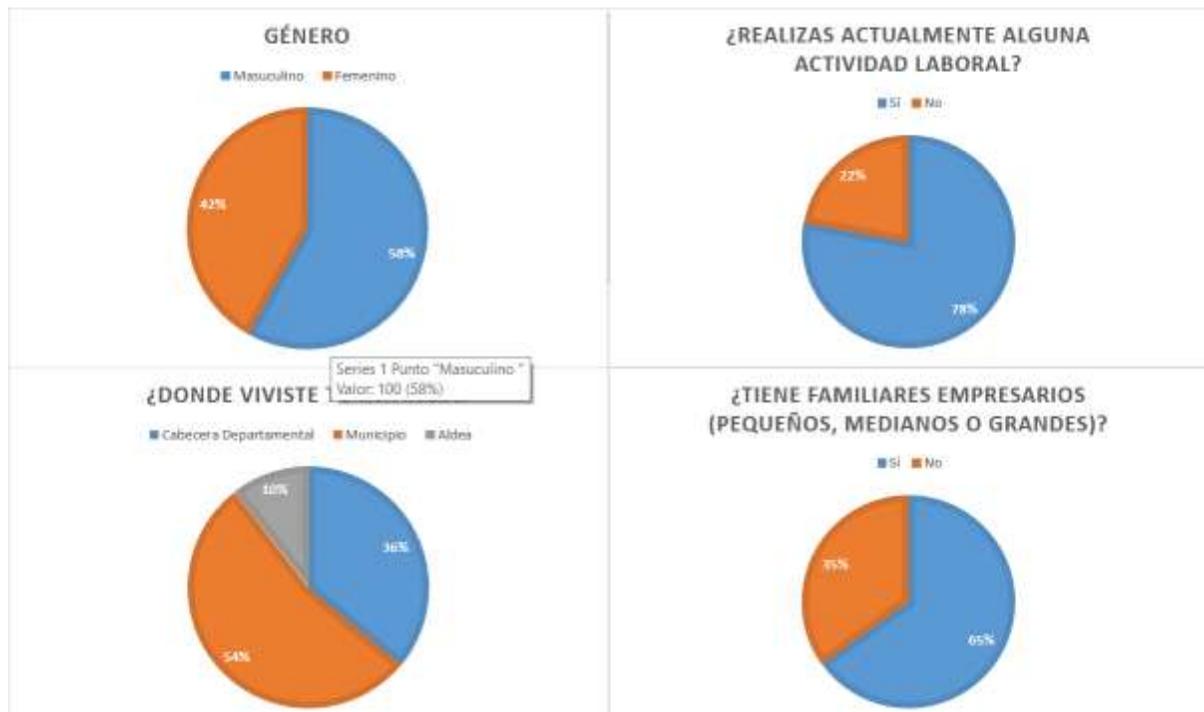
Enfrentar nuevos retos	5.86%
Ser perseverante	5.25%
Tratar de mejorar las condiciones de otras personas y su entorno	4.94%
Querer un negocio propio	4.63%
Deseos de superación	4.63%
Innovación	3.40%
Deseos y visión de cambiar	3.40%
Aprovechar las oportunidades	2.78%
Querer transformar la realidad y mejorar lo actual	2.78%
Deseos de generar ingresos y ser ambicioso	2.47%
Autoconfianza	2.47%
Estar motivado y ser positivo	2.16%
Liderazgo	2.16%
Pasión	2.16%
Ser ingenioso y creativo	2.16%
No tener miedo a lo nuevo	1.54%
Dispuesto a invertir dinero propio	1.54%
Optimizar los recursos	0.93%
Buscar la excelencia	0.62%
Ser independiente	0.31%

En este sentido las actitudes emprendedoras estudiadas en el marco teórico, especialmente las relacionadas a propensión al riesgo, necesidades de logro y control interno concuerdan con las actitudes emprendedoras descritas por los estudiantes.

Variables que inciden la actitud emprendedora de los estudiantes

En el análisis de las características sociodemográficas consideradas en la investigación, que son edad, género, ámbito de desarrollo (entorno), antecedentes emprendedores en la familia y experiencia de trabajo y la relación de estas con su incidencia en el espíritu emprendedor o la actitud emprendedora, se observa los resultados en la Figura 5.

Figura 5 Comportamiento de variables sociodemográficas relacionadas al espíritu emprendedor



Con el objeto de profundizar en el análisis para definir si estas variables inciden en la actitud emprendedora de los estudiantes se procedió a realizar una prueba de hipótesis que permitió examinar dos hipótesis opuestas: la hipótesis nula y la hipótesis alternativa.

La hipótesis alternativa es el enunciado que se desea poder concluir que es verdadero de acuerdo con la evidencia proporcionada por los datos de la muestra. Específicamente, se desea determinar si hay evidencia estadística que permita afirmar que la actitud media hacia el emprendimiento entre dos grupos es diferente entre sí. Por ejemplo, para comparar la actitud media hacia el emprendimiento de la muestra conformada únicamente por los hombres contra la formada únicamente por las mujeres. En este caso, las hipótesis son:

$$H_a: \mu_1 - \mu_2 \neq 0 \text{ Contra } H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$$

La hipótesis alternativa enuncia que la media del grupo 1 (parámetro) no es igual a la media 2. La negación lógica de la hipótesis alternativa es enunciada en la hipótesis nula. Las hipótesis se plantean para parámetros, lo que quiere decir que estamos haciendo inferencia sobre características de una población completa a través de muestras (estadísticos).

El estadístico de prueba para una función de distribución de probabilidad t – Student es:

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{S_c \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

$$S_c^2 = \frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

En donde $\bar{x}_i, i = 1,2$ corresponde a las medias muestrales calculadas para el grupo 1 y 2. $n_i, i = 1,2$ Corresponde al tamaño de las muestras para el grupo 1 y 2, $S_i^2, i = 1,2$ corresponde a las varianzas muestrales para el grupo 1 y 2.

La función de distribución de probabilidad $T \sim T(n_1 + n_2 - 2)$, es decir, una función de distribución t de Student con $n_1 + n_2 - 2$ grados de libertad.

La hipótesis alternativa es rechazada si $\{|t| > t_{\alpha/2}\}$, es decir, se rechazará si el valor de p de la prueba es menor al nivel de significancia elegido, siendo los niveles

más comunes 10%, 5% y 1%. En el caso contrario en el que el valor p sea mayor al nivel de significancia elegido, no se podrá rechazar la hipótesis nula.

Podemos notar en la Tabla 2, que únicamente se rechazó la hipótesis alternativa que compara a los estudiantes que ingresaron a la universidad en el año 2019, contra aquellos que ingresaron en el año 2016 o anterior. En este caso, el rechazo de la hipótesis alternativa indica que la disposición media al emprendimiento de ambos grupos es estadísticamente igual. En los casos en los que la hipótesis alternativa no es rechazada, indica que las disposiciones medias al emprendimiento de los grupos comparados son estadísticamente diferentes.

Tabla 2 Prueba de hipótesis para las variables demográficas que se correlacionaron con las variables psicológicas que definieron la actitud emprendedora

Grupo 1	Grupo 2	μ_1	μ_2	S_1	S_2	n_1	n_2	T	p - value	Conclusión
Mujeres	Hombres	129.9306	132.1531	12.14505	11.31038	72	98	1.2269034	0.2216	No se rechaza H_0
No trabajan actualmente	Trabajan actualmente	130.6591	133.1316	11.95074	11.03844	132	38	0.47550349	0.635	No se rechaza H_0
No tiene familiares empresarios	Tiene familiares empresarios	130.63	131.52	13.55	10.58	60	110	0.47550	0.635	No se rechaza H_0
Ingreso a la universidad en el año 2019	Ingreso a la Universidad en el año 2016 o anterior	128.54	135.44	12.28	9.32	59	58	3.42068	0.0009	Se rechaza H_0

Infancia en aldea	Infancia en cabecera	131.55	132.93	12.29	10.26	18	62	0.47995	0.6326	No se rechaza Ha
Infancia en aldea	Infancia en municipio	131.55	129.95	12.29	12.43	18	90	0.49922	0.6186	No se rechaza Ha
Infancia en cabecera	Infancia en Municipio	132.93	129.95	10.26	12.43	62	90	1.55624	0.1218	No se rechaza Ha

La Tabla 2, muestra que para el estudio de caso, en la Facultad de Agronomía hay más disposición hacia el emprendimiento en hombres que mujeres; más disposición de estudiantes que trabajan versus estudiantes que no trabajan; y mayor probabilidad en estudiantes que tienen antecedentes de familiares empresarios contra los que no los tienen.

Además al comparar la procedencia de los estudiantes se observa que son más propensos a tener un espíritu emprendedor los estudiantes originarios de las cabeceras municipales, versus los estudiantes de los municipios y aldeas; lo que en general se puede relacionar con áreas urbanas versus áreas más rurales.

Educación que imparte la Facultad de Agronomía y su papel en propiciar el espíritu emprendedor en los estudiantes

Cada carrera cuenta formalmente en su malla curricular con cursos de gestión y administración, que se imparten por la sub área que recibe el nombre de Administración y Comercialización y que es parte del área tecnológica. Los estudiantes de Sistemas de Producción Agrícola e Industrias Agropecuarias y Forestales reciben cursos prácticos de emprendimiento denominados Módulo Empresarial y Ejecución de Proyectos respectivamente. Para estudiantes de Recursos Naturales Renovables estos cursos son

opcionales y estudiantes de Gestión Ambiental Local no tiene dentro de su malla curricular estos módulos de experiencias prácticas. (Facultad de Agronomía, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2007).

Para establecer la correlación que existe entre las carreras de la Facultad de Agronomía y las variables psicológicas que representaron la actitud emprendedora o espíritu emprendedor de los estudiantes, se realizó el análisis de correlación en el que fue difícil la interpretación, porque todos los estudiantes se describieron como emprendedores en la escala correspondiente a “ De acuerdo”. Sin embargo al hacer prueba de hipótesis, se tuvo como resultado que la carrera de Sistemas de Producción Agrícola tiene una mayor inclinación al emprendimiento, ya que posee la media más alta (131.5), diferencia estadísticamente significativa. Le sigue la carrera de Recursos Naturales Renovables con una media de 130, posteriormente la carrera de Gestión Ambiental Local, con una media de 130 y por último la carrera de Industrias Agropecuarias y Forestales; que presenta estudiantes con un menor grado de actitud emprendedora, lo que se refleja en la media de 127.9, menor a las otras.

Al presentar este resultado, es importante establecer categóricamente que la actitud emprendedora que los estudiantes presentaron se encuentra en general en el cuartil superior para todas las carreras, lo que indica que hay una alta inclinación al emprendimiento para todos los estudiantes.

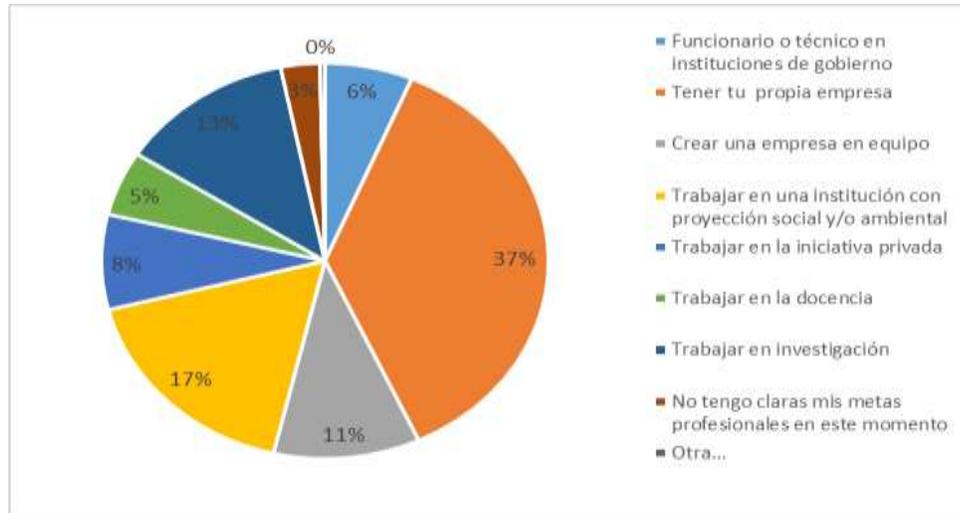
En relación al comportamiento de los estudiantes de primer ingreso con los estudiantes de quinto año se observa en el análisis de correlaciones, una correlación débil negativa entre el año de ingreso con la seguridad de las propias ideas que es una variable de autoestima al emprendimiento y nos dice que a más años de estudio más seguridad en sus logros y capacidades.

Objetivos personales de los estudiantes que los motivan al emprendimiento.

En la encuesta realizada se preguntó sobre el trabajo ideal que perfilaban los estudiantes al ser profesionales y en la Figura 19, se observa que en su mayoría el 37% manifiesto que tener su empresa propia, seguido del 17% que desean trabajar en una organización

con proyección social o ambiental y en tercer lugar trabajar en la iniciativa privada con un 13%. Interesantemente la menor inclinación de los jóvenes

Figura 1 Motivación de los estudiantes hacia donde quieren trabajar en el futuro



Conclusiones

- Las variables psicológicas consideradas para medir la actitud o espíritu emprendedor de los estudiantes fueron: necesidad de logro, control interno, tolerancia ambigüedad, propensión al riesgo y autoestima para el emprendimiento e innovación. Las respuestas obtenidas reflejaron una muestra homogénea que respondió en la mayoría de preguntas que permiten establecer la actitud emprendedora con la escala de Likert, en mayor porcentaje con “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” lo que indica que los estudiantes están en el cuartil superior en relación al espíritu emprendedor.
- La muestra de estudio define dentro de las características más importantes para definir a un emprendedor las relacionadas a tener sus metas y objetivos claros, asumir asume riesgos, lucha por sus sueños y ser una persona enfocada a la acción y con iniciativa.

- Existen factores determinantes en el perfil de la actitud emprendedora de los estudiantes ya que hay más disposición al emprendimiento de los hombres que de las mujeres; de estudiantes que trabajan versus estudiantes que no trabajan; de estudiantes que tienen antecedentes de familiares que son empresarios contra los que no tienen antecedentes de familiares empresarios. Además son más propensos a tener un espíritu emprendedor los estudiantes originarios de las cabeceras municipales, versus los estudiantes de los municipios y aldeas.
- En relación al año que cursa el estudiante en la carrera se observa una relación inversa entre año de ingreso y la seguridad con las propias ideas y capacidades que tienen los estudiantes. La relación es que conforme los estudiantes, tienen más años de estudiar en la facultad se sienten más seguros de sus logros y capacidades, y esto se relaciona con la variable psicológica de autoestima.
- La formación en emprendimiento que imparte la Facultad de Agronomía promueve la actitud emprendedora de los estudiantes, específicamente con el módulo empresarial, que es una experiencia práctica. Los estudiantes que más se manifiestan motivados al emprendimiento son los de sistemas de producción agrícola, seguidos de los de recursos naturales renovables, luego los de gestión ambiental local y por último los de industrias agropecuarias y forestales.
- El trabajo ideal que motiva a los estudiantes para el futuro es, en un 37% tener su empresa propia, seguido del 17% que desean trabajar en una organización con proyección social o ambiental y en tercer lugar trabajar en la iniciativa privada con un 13%.

Bibliografía

Achaerandio, L. (2012). *Iniciación a la práctica de la Investigación*. Guatemala: Magna Terra Editores.

Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco.*, 333-338.

Ajzen, I. (1971). The theory of planned behavior. *Organizationl Behavior & Human Decision*, 179-2011.

- Asamblea Nacional Constituyente. (1986). Constitución Política de Guatemala. Guatemala, Guatemala: Tipografía Nacional.
- Castillo, A. (1999). Estado del arte en la enseñanza del emprendimiento. *Emprendedores como creadores de riqueza y desarrollo regional*, 2-22.
- De la Fuente, J., Vera, M. M., & Elawar, M. (2012). Aportaciones de la psicología de la innovación y del emprendimiento a la educación, en la sociedad del conocimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10-28.
- Diez Farhat, S. (2016). La actitud conductual en las intenciones emprendedoras . *Revista Empresarial*, 42'48.
- Facultad de Agronomía. (2005). Plan General de Desarrollo 2005-2014. Guatemala.
- Facultad de Agronomía. (2007). Normativos de la Facultad de Agronomía. Guatemala.
- Facultad de Agronomía. (2018). Módulo Empresarial. Guatemala.
- Facultad de Agronomía, Universidad de San Carlos de Guatemala. (2007). Plan de Estudios 2007 Facultad de Agronomía. Guatemala, Guatemala.
- Flores, A. (2011). *La actitud innovadora*. Netbiblo.
- Giner, F., Gi, M., & Martí, J. (2013). *Curso ESIC de emprendimiento y gestión empresarial. Emprende con ideas innovadoras*. España: ESIC editorial.
- Gonzalez, S. (Julio de 2009). Planeación Estratégica 2022 Facultad de Agronomía. Servicios de Consultoría para Solluciones Integrales.
- Guatemala, C. d. (29 de Octubre de 2018). Decreto 20-2018. *Diario de Centro América*, págs. 1-5.
- Hernández Sampieri, R., Fernández , C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico D.F: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos ENEI 3-2017*. Guatemala.
- Krauss, C. (2011). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad Católica de Uruguay. *Dimensión empresarial*, 28-40.
- Lallana, F. (2015). *Emprender o no emprender. Shakespeare, modelo de emprendimiento para la humanidad*. Toledo, España: Celya Ediciones.
- Ministerio de Economía Guatemala. (Junio de 2015). Política Nacional de Emprendimiento GUATEMALA EMPRENDE. *Acuerdo Gubernativo 150-2015*. Guatemala: Diario de Centroamérica .

- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 625-632.
- Olmos, R., & Castillo, S. (2007). La actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios. *Cuadernos de estudios empresariales*, 95-116.
- Pérez, E., Tito, P., & Velásquez, G. (2018). Percepción sobre la cultura emprendedora en la facultad de Ciencias Administrativas de la UNMSM. *Gestión en el tercer Milenio*, 25-34.
- Planificación, C. G. (Noviembre de 2003). Plan Estratégico USAC -2022. Editorial Unversitaria.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. Más allá del conflicto, luchas por el bienestar*. Guatemala.
- Sanchez, J. C. (2011). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 109-119.
- Universidad Rafael Landivar . (2012). Retos de los emprendedores landivarianos del contexto del mercado laboral guatemalteco. *ECO Economía empresarial y desarrollo*, 17-28.
- Wompner Gallardo, F. (2012). El emprendimiento como factor de movilización social. *Nomadas. Critical Journal of Social and Juridical*, 36.

4.

ASEDIOS A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERTEXTUALIDAD LITERARIA

Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre²⁵

Facultad de Educación

Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

En este artículo, se indaga en la necesidad de fomentar una auténtica lectura competencial, capaz de mostrar una aplicación crítica que genere nuevo conocimiento. Así las cosas, se presenta una dinamización concreta de una experiencia lectora contextual que pivota sobre el diálogo entre los textos, y entre las diferentes artes; una propuesta didáctica diseñada para la formación inicial de maestros, concretamente en el Doble Grado de Maestro de Educación Primaria y Pedagogía.

²⁵ Docente en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado.
Universidad Complutense de Madrid
enortiz@ucm.es

Doctor en Lengua española y sus Literaturas. Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) en Literatura Hispanoamericana.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la Literatura – Comprensión lectora – Formación del profesorado – Intertextualidad y Literatura – Literatura creativa

ABSTRACT

In this article, we investigate the need to promote an authentic reading of competence, capable of showing a critical application that generates new knowledge. In this sense, it presents a concrete dynamization of a contextual reading experience that pivots on the dialogue between texts, and between the different arts; a didactic proposal designed for the initial training of teachers, specifically in the Double Degree of Primary Education and Pedagogy Teachers.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

KEYWORDS

Literature Didactics - Reading Comprehension - Teacher Training - Intertextuality and Literature - Creative Literature

SUMÁRIO

Neste artigo, investigamos a necessidade de promover uma leitura autêntica da competência, capaz de mostrar uma aplicação crítica que gere novos conhecimentos. Neste sentido, apresenta uma dinamização concreta de uma experiência de leitura contextual que pivota o diálogo entre textos, e entre as diferentes artes; uma proposta didáctica concebida para a formação inicial de professores, nomeadamente no Duplo Grau de Professores do Ensino Básico e da Pedagogia.

Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator

PALAVRAS-CHAVE:

Didáctica da Literatura - Compreensão da Leitura - Formação de Professores - Intertextualidade e Literatura - Literatura Criativa

A pesar de que la definición de competencia lectora se articula desde el punto de vista teórico de una manera diversificada, con toda la prevención que pueda suponer la perspectiva desde la que se concibe (Remolina, 2013), los discentes muestran muchas dificultades para comprender de manera holística un texto: “La competencia lectora consiste en la comprensión, el empleo, la reflexión y el compromiso personal sobre textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y en consecuencia participar en la sociedad.” (OECD, 2009: 23)

Por este motivo, resulta especialmente importante el hecho de implementar adecuados enfoques de enseñanza-aprendizaje para la lectura en la formación inicial de los docentes. Difícilmente podremos dinamizar una lectura comprensiva en la Educación Primaria si no formamos a los docentes de manera adecuada. Partimos, pues, de la necesidad de implementar enfoques de lectura comprensiva en la formación inicial de maestros y profesores, así como de la enseñanza mediante la *filia* (Lledó, 2018), esto es,

el fomento de lectores por placer -frente a los leedores en el decir de Pedro Salinas (1991)- desde el contagio entusiasta del mediador entre los alumnos y la lectura: el maestro. Así, resulta imprescindible integrar propuestas didácticas que promuevan la comprensión lectora en los docentes para que sean conscientes de la importancia de potenciar el lector activo capaz de contextualizar lo leído y de generar nuevo conocimiento. Esta aproximación a la lectura desde un enfoque significativo supone promover las categorías del aprendizaje de manera holística, sin renunciar a una orquestación adecuada y perfectamente diseñada. A todo ello se une una integración creativa de la Literatura y, por extensión, de las artes; este extremo, como se verá, no resulta ni mucho menos baladí, ya que la comprensión lectora ha de pasar por una Didáctica de la Literatura (González, 2003) adaptada al reto educativo de los nuevos tiempos. Unos de los principales elementos que debe incorporar la enseñanza-aprendizaje de la Literatura son los de la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. No es suficiente con entender que en el mundo actual se aúnan diferentes disciplinas, sino que aparecen en simbiosis, lo que impulsa una enseñanza-aprendizaje por sinergias que supere los compartimentos estancos *asignaturistas*. Este enfoque se enraíza en un mundo global en el que los estímulos se presentan en confluencia de lenguajes (Morin, 2000) y, por lo tanto, puede dar mejor respuesta a una sociedad lábil en los soportes y proteica en sus flujos de información.

Además, esta propuesta encuentra su motivación tanto en el aprendizaje dialógico (Aubert, 2009) como en el colaborativo. No en vano, la intertextualidad (Todorov, 1981) nos recuerda el inevitable diálogo que mantienen los textos a lo largo del tiempo, así como su capacidad para crear nuevo conocimiento a partir del ya conocido. Asimismo, el concepto de intertextualidad encontraría su origen en el de polifonía (Bajtin, 1982), es decir, en el conjunto de voces que constituyen el tejido del texto literario. Este mismo espíritu que define la Literatura (Fillola, 1994), al fin y a la postre, contribuye decididamente a la comprensión lectora en su dimensión significativa al asumir el diálogo entre el lector y el texto; por su parte, el último estadio, el creativo, nos conduce a la asunción de todas las categorías del aprendizaje (Marzano y Kendall, 2007 y 2008) y garantiza la dinamización de la comprensión lectora, al servicio de generar nuevo conocimiento.

Por otra parte, no debemos olvidar la especial incidencia de los textos literarios en la comprensión lectora, ya que insisten de manera singular en un lenguaje figurado que rebasa la mera literalidad significativa. Además, se trata de un tipo de textos que fomentan la creatividad y el espíritu crítico. Sin duda, hemos de coincidir con los planteamientos de Pablo Freire respecto a asociar lectura a una pluridimensionalidad que supera al mismo código y, por ende, a un reduccionista plano alfabetizador (Freire, 1996) y, precisamente, en este contexto cobra especial relevancia el texto literario. Este extremo podemos comprenderlo singularmente en el caso del texto poético, ya que el lenguaje se instala en proteicos ámbitos de significación, hasta el punto de que las palabras, al parecer en un texto poético, arrastran todos sus ecos significativos (Vich, 2018) para pivotar en la connotación. Sin lugar a duda, este magma significativo constituye un terreno para el lector activo y para la asociación creativa, articulaciones esenciales de una lectura comprensiva. Olvidamos a menudo que una comprensión cabal exige una dinamización de lo leído, garantizada tanto por la asociación/comparación, como por la interrelación creativa, que pasa ineluctablemente por la hermeneusis y la exégesis, incidiendo en el sujeto activo de manera singular.

Así, con el fin de promover tanto la lectura comprensiva (con un enfoque de enseñanza-aprendizaje, ya que se trata de que el alumno aprenda y adquiera una herramienta de enseñanza aplicable a su desempeño docente) como, unido a ella, el fomento de lectores, los maestros del Doble Grado de Maestro de Educación Primaria y Pedagogía realizarán una propuesta de intertextualidad mediante presentaciones en equipo que incorporarán diversas metodologías promotoras de la reflexión pedagógica: aprendizaje dialógico; unión de oralidad y escritura; aprendizaje colaborativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, la enseñanza para la comprensión, aprendizaje entre iguales... Tras una reflexión profunda en torno a la naturaleza del texto literario y del comportamiento del lenguaje en este tipo de textos, se analizan los principales bagajes teóricos del hecho literario (géneros y subgéneros literarios, figuras retóricas, pacto ficcional), así como los instrumentos pedagógicos eficaces para traducirlos competencialmente, desterrando la mera enseñanza transmisiva, el rol pasivo y un aprendizaje estático desconectado de su entorno. Con posterioridad, se abordan los contenidos esenciales de la intertextualidad para asumir también sus correspondientes ramificaciones (la parodia, lo grotesco, las

citas, el estilo directo e indirecto, las adaptaciones, el fenómeno de la traducción...), así como la oportunidad de establecer diálogos entre las diferentes manifestaciones artísticas, y no solo entre textos literarios. Como no podemos olvidar que pretendemos tanto el ahondamiento en la lectura comprensiva como un enfoque adecuado para la Didáctica de la Literatura, se hace imprescindible que el trabajo incluya, al menos un texto literario; además, la propuesta ha de asumir el alcance de la lectura comprensiva como método reflexivo de pensamiento y, por lo tanto, de carácter dinamizador. (Argudin, 1995)

Los maestros, en su formación inicial, promoverán fértiles diálogos (en la dinamización del concepto de intertextualidad) al implementar el encuentro de los textos literarios entre sí, así como entre textos literarios y otras manifestaciones artísticas.²⁶

En todo momento, esta propuesta se articula en la Nueva taxonomía de Marzano y Kendall (2007 y 2008), ya que parte de la importancia de la motivación (potenciada mediante un trabajo creativo grupal, la absoluta libertad de elección según los intereses contextuales del alumno y el diseño de una propuesta que acentúa la figura del alumno como protagonista de su propio aprendizaje); incorpora lo metacognitivo (el maestro en su formación inicial se fija objetivos y planea logros para la consecución de la meta); que, a su vez, detona lo cognitivo en el proceso efectivo de la información (la propuesta satisface todos y cada una de las operaciones: inferir, analizar, calificar, comparar...). (Bloom, 1956) (Marzano y Kendall, 2007 y 2008)

Para lograr la motivación, se presentan posibilidades que se fundamentan tanto en intertextualidades de tratamiento de temas y técnicas, como de personajes o de mitos. En cuanto a la primera modalidad, se plantea el tratamiento de la infancia para abordar las concomitancias y las divergencias entre poemas de Antonio Machado y pinturas de Sorolla, en concepciones simbolistas que giran en torno a la melancolía, la nostalgia o la tarde, en el primer caso, y la libertad, la luminosidad, la ósmosis con el entorno o lo lúdico, en el segundo. Respecto al tratamiento de técnicas, se proponen la renovación formal y el espíritu innovador de manifestaciones modernistas como los sonetos de Rubén Darío y las obras arquitectónicas de Gaudí, coincidentes en los motivos vegetales, en las curvas frente a las rectas, en la modernidad, el simbolismo, el cuidado de la forma, o en el valor trascendente del azul, además de los apetitos finiseculares de lo carnal como vehículo de

²⁶ Este proceder no se encontrará desasistido de una fundamentación teórica en la que incardinarlo; así, el tejido intelectual nietzscheano en cuanto a los impulsos artísticos apolíneos y dionisiacos (Nietzsche,), permiten asimilar obras artísticas, aunque puedan utilizar distintos lenguajes artísticos expresivos.

espiritualidad. Por último, se ejemplifica la figura de la Celestina como hilo conductor de heterogeneidad (novela moderna) en *La Celestina*, *Retrato de la Lozana andaluza* y su tratamiento televisivo en la figura del intermediario en las relaciones de pareja, con las caracterizaciones correspondientes. Por último, durante varias sesiones, los alumnos trabajan por grupos y el profesor cumple con el rol de guía del aprendizaje para orientar en la realización con una estructura pactada (justificación, análisis crítico de las obras, coincidencias, divergencias y conclusiones -tanto del propio trabajo como de la intertextualidad como metodología para promover la comprensión lectora y la Didáctica de la Literatura).

CONCLUSIONES

En definitiva, la intertextualidad en la formación inicial de maestros y profesores, enmarcada en la Educación Superior, se convierte en una metodología excepcional para promover herramientas didácticas eficaces tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva como en la Didáctica de la Literatura, ya que asume todas las categorías del aprendizaje. Resulta de especial interés considerar la intertextualidad, no solo como elemento identificador de la Literatura, sino como metodología creativa superadora de una didáctica transmisiva, meramente diacrónica y reducida a listados interminables de autores y obras. De esta manera, el diseño de la propuesta contribuye decisivamente a promover aprendizajes competenciales que fomentan la creación de lectores desde dinámicas contextuales y creativas, articulándose mediante el aprendizaje dialógico en el que la interacción genera nuevos conocimientos (no solo desde el ámbito de la intertextualidad como naturaleza de la obra artística, sino en el intercambio entre iguales). Asimismo, resulta esencial reforzar desde la enseñanza-aprendizaje la dinamización de la lectura literaria como territorio de libertad y de desarrollo humanos (como fomento del pensamiento crítico), caracterizado por la interacción de asociaciones que ponen de manifiesto el necesario rol del lector activo, vertiente ineludible para el fomento de lectores en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argudin; Luna, M. (1995). *Aprendiendo a pensar leyendo bien. En habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés Editores.

Aubert, A., García, C.; Racionero, S. (2009). "El aprendizaje dialógico", en *Cultura y Educación*, 21 (2), pág. 131

Bajtín, Mijaíl. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: siglo XXI.

Bloom, B.S.; Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*. New York: Longsman, Green.

Cassany, Daniel; Castellà, Josep M. (2010). "Aproximación a la literacidad crítica", en *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, nº 2, págs. 353-374

Freire, Pablo (1996). *Política y educación*. México: siglo XXI.

González Álvarez, Cristóbal (2003). "La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas", en *Lenguaje y textos*, Nº 21 (2003), págs. 115-128

Lledó, Emilio (2018). *Sobre la educación: la necesidad de la Literatura y la vigencia de la filosofía*. Madrid: Taurus.

Luri Medrano, Gregorio (2010). "En defensa de la lectura lenta", *Monitor educador*, (140), págs. 6-7

Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwnin Press.

_____ (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. California, EE.UU.: Corwnin Press.

Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Barcelona: La Muralla.

Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

OECD (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishin.

Remolina Caviedes, Juan Francisco (2013). "La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA", *Educação*, vol. 36, núm. 2, mayo-agosto (2013), págs. 223-231

Salinas, Pedro (1991). *Defensa del lenguaje*. Madrid: Real Academia Española.

Solé, Isabel (2012). "Competencia lectora y aprendizaje", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 59 (2012), págs. 43-61

Todorov, Tzvetan (1981). *Mikail Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi des écrits du cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil.

Vich, Víctor (2018). *Poetas peruanos del siglo XX. Lecturas críticas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

5

EL MÉTODO DE ESTUDIO CON CHULETA ES MÁS AGRADABLE Y CON MAYOR RENDIMIENTO ACADÉMICO

***THE STUDY METHOD WITH SUMMARY IS MORE NICE AND HAS GREATER
ACADEMIC PERFORMANCE***

Joseba Koldo Etxeberria Zapirain¹

Profesor de Educación Física

Instituto ORIXE BHI, Tolosa, País Vasco

1 *Profesor de Educación Física en el Instituto de enseñanza secundaria ORIXE BHI del Gobierno Vasco, País Vasco. Licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad de Navarra, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco.*

Google académico: https://scholar.google.es/citations?user=vsJaYB_wAAAAJ&hl=es
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4652-9060>

Correo: jketxeberria@gmail.com

RESUMEN

Estudiar realizando simultáneamente un resumen, que posteriormente puede ser usado en el examen como una chuleta, resulta ser mejor método de estudio que el tradicional basado en la memorización previa de toda la información y la imposibilidad de utilizar ningún tipo de resumen en el examen. Conlleva cuatro ventajas. Es más agradable para los/as alumnos/as, se utiliza menos tiempo de estudio, deriva en mayor rendimiento académico en el sentido de que los resultados de los exámenes son mejores, y la información aprendida se guarda en la memoria mejor a medio y largo plazo. Son los resultados de tres investigaciones realizadas en nuestro instituto.

Palabras clave: Método de estudio, examen, resumen, chuleta, copiar en un examen.

ABSTRACT

Study by making a summary that can later be used in the exam, turns out to be a better method of study that the traditional method based on prior memorizing all information and the inability to use any summary in the exam. It has four advantages. It's more nice for students, it takes less time to study, has greater academic achievement in the sense that the exam results are better and learned information is stored in memory better medium and long term. Are the results of three investigations carried out in our institute.

Key words: [Study method, exam, summary, cheat sheet, cheat on exam, copy on exam.](#)

INTRODUCCIÓN

En las sociedades desarrolladas el Sistema Educativo desempeña un papel decisivo para la cohesión social y el desarrollo económico. En primer lugar, es uno de los agentes más influyentes en la transmisión de valores y comportamientos sociales a la ciudadanía, en su edad de formación. Hoy en día los diferentes proyectos educativos, currículos, etc., de los colegios e institutos, recogen, entre otros, objetivos como la educación por la paz y contra la violencia, educación contra la discriminación sexual, contra el racismo y la xenofobia, educación vial, educación por el respeto y conservación del medio ambiente, educación por la libertad, los derechos humanos y la democracia, educación solidaria, educación sexual y contra la violencia de género y un largo etcétera. Todo ello redundará en la dirección de una mejor cohesión social y en la integración armoniosa de los individuos en la sociedad.

Por otra parte, el Sistema Educativo es muy importante en el desarrollo económico del país. Transmite al alumnado los conocimientos necesarios para que en un futuro próximo formen los diferentes empleos y trabajos de las instituciones, empresas y colectivos laborales que forman la red económica del país. Obviamente cuanto mejor realice esta labor de transmisión del conocimiento y formación, más capacitados/as estarán los/as futuros/as trabajadores/as y, en consecuencia, mayor será el nivel económico de la sociedad que componen, tal y como lo demuestran numerosas investigaciones.

En el reto de preparar las personas para la edad laboral, el Sistema Educativo se enfrenta, entre otros muchos problemas, con el del crecimiento exponencial del conocimiento que debe transmitir a los/as futuros/as trabajadores/as. El volumen de conocimiento crece sin parar, y cada vez a mayor velocidad. Para responder a este desafío, el Sistema Educativo va creando nuevos estudios universitarios y nuevas especializaciones de la Formación Profesional, además, de proceder periódicamente a la adecuación de los currículos de la Enseñanza Obligatoria y de la Secundaria no obligatoria.

El autor del presente artículo opina que ante el reto del aumento imparable de conocimiento, además de la estrategia de especialización de los estudios y de otras

muchas actuaciones, existe otra vía de proceder que apenas se ha trabajado. La vía estriba en investigar y desarrollar métodos de estudio, procesos de aprendizaje más eficaces, más productivos, que posibiliten aprender más contenidos, más conocimiento, en menos tiempo, y, si fuera posible, de forma más agradable. Métodos de estudio con tales características ayudarían en la adecuación de la etapa estudiantil al ritmo de generación del conocimiento humano.

El presente artículo recoge una propuesta en tal sentido, fruto de años de investigación en nuestro centro educativo. Hemos desarrollado y aplicado un método para estudiar los contenidos teóricos de la asignatura de Educación Física, con el que, en comparación al método de estudio tradicional utilizado en casi todas partes, se aprende mejor, de modo más agradable y es más rápido. Además, puede ser aplicado en todos los niveles educativos, en todas las disciplinas del conocimiento y para todo el alumnado.

Nuestro centro educativo se llama Instituto de Enseñanza Secundaria ORIXE BHI. Es un instituto público ubicado en Tolosa, población de Gipuzkoa, País Vasco. En él se imparten los cuatro niveles de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y los dos cursos de Bachillerato. El autor del presente artículo es profesor de Educación Física en 3º y 4º de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) y en los dos niveles de Bachillerato.

Métodos de estudio

Para estudiar los contenidos teóricos de cualquier disciplina, materia o asignatura, en la mayoría de los centros de educación se usa fundamentalmente, obviando las posibles pequeñas diferencias de matiz, el mismo método de estudio. Es utilizado por la gran mayoría del profesorado y en todos los niveles educativos, universitarios incluidos. La popularmente conocida como “selectividad”, conjunto de exámenes que da acceso a los estudios universitarios, sería un ejemplo paradigmático de su aplicación. En atención a su

tradición y extensión, lo denominaremos como el método de estudio *tradicional*. Su descripción aproximada podría ser la siguiente:

- Método de estudio ***tradicional***: Consiste en leer toda la información que hay que estudiar (contenida en libros, fotocopias, textos impresos y demás soportes) y retenerla en la memoria. El grado de aprendizaje se medirá mediante un examen, en el cual habrá que reproducir con la mayor exactitud posible la información solicitada (definiciones, nombres, datos, fechas, conceptos, fórmulas...), información contenida en los diferentes soportes a estudiar y que había que memorizar previamente. Si las preguntas fueran de tipo test, donde para cada pregunta se ofrecen varias respuestas, unas correctas y otras falsas, el/la examinado/a deberá adivinar la veracidad/falsedad de las respuestas ofrecidas, recurriendo a la información retenida en la memoria durante el proceso de estudio previo. En el caso de que se le exija la resolución de algún problema cuantitativo (tipo matemático, físico, químico, por ejemplo), desarrollar alguna argumentación lógica o comentar cierto texto, en estos casos también, su única fuente de información será la memoria.

Aprender, por tanto, según este método de estudio *equivaldría* a guardar en la memoria, a *memorizar*. Cuanto más información se retenga en la memoria, según este método, más se sabe, más se conoce. Por tanto, este método de estudio no implica, necesariamente y siempre, la comprensión del contenido teórico memorizado.

- Método de estudio "***comprensión+resumen***": Le denominaremos así al método original desarrollado en nuestro centro de enseñanza y que se propone en el presente artículo. Consiste en leer toda la información que hay que estudiar, pero sin necesidad de retener la información en la memoria; al menos, gran parte de ella. El/la alumno/a podrá redactar un *resumen* de la información, y anotar en él todo lo que quiera (definiciones, nombres, datos, fechas, conceptos, fórmulas, tablas, gráficos, etc.). Este resumen podrá ser utilizado durante la realización del examen que evaluará el conocimiento adquirido por el /la alumno/a, siempre que verifique dos condiciones. Por una parte, tendrá una extensión máxima. En nuestra asignatura hemos convenido, convención puramente arbitraria, que por cada 10 líneas de información a estudiar, se podrá redactar como máximo una línea

para el resumen. La otra condición es que el resumen sea personal. Cada alumno/a deberá confeccionar su propio resumen.

Lo que nuestro método de estudio pretende es entender más que memorizar. Ya que existe la posibilidad de recoger los datos más difíciles en el resumen, no es necesario memorizarlo todo. Lo que no queda retenido en la memoria por una simple lectura, se copia en el resumen, y ya está. El esfuerzo mental de estudiar se vuelca en la confección del resumen. Pero la realización del resumen implica un proceso de lectura, comprensión y síntesis del contenido. Al estar limitada la extensión del resumen no puede ser una mera copia irreflexiva de la teoría a estudiar, y su elaboración conlleva, necesariamente, una labor de síntesis para lo cual hay que entender las ideas contenidas. Lo importante, y es lo que persigue nuestro método de estudio, es leer y comprender el contenido exigido. *Aprender, en resumen, para nuestro método equivaldría a entender.*

Primeros estudios

Después de, aproximadamente, una década de aplicación de nuestro método para el estudio de la teoría en nuestra asignatura, Educación Física, en vista de los buenos resultados y las favorables opiniones de los/as alumnos/as, este profesor diseñó un primer experimento que, verificando una metodología científica, comparara los resultados obtenidos de la aplicación de nuestro método de estudio, con los obtenidos de la aplicación del método de estudio tradicional. Dicho experimento fue realizado durante tres años académicos en nuestro instituto, dentro de la citada asignatura. Posteriormente, se realizó un segundo experimento, aplicando una ligera variación a nuestro método, que no alteraba en nada su esencia, para mejorarlo. Ambos experimentos fueron publicados (Etxeberria, 2018).

Los dos estudios midieron, por una parte, la eficacia, el rendimiento académico de cada uno de los métodos de estudio, comparando las calificaciones que se obtienen mediante cada método de estudio, para idénticos exámenes realizados por idénticos/as alumnos/as. Todo/a alumno/a que participó en la investigación estudió dos textos; uno mediante el

método tradicional y el otro mediante nuestro método. Realizaron idénticos exámenes tipo test, para objetivar totalmente los resultados. Las dos investigaciones concluyeron que mediante nuestro método se obtienen mejores calificaciones que estudiando según el método tradicional. Además, y esta conclusión fue llamativa, a medio-largo plazo temporal, se guarda más y mejor la información estudiada según nuestro método que mediante el tradicional, conclusión obtenida de la realización de los mismos exámenes por los/as mismos/as alumnos/as unos meses más tarde de forma sorpresiva, esto es, sin darles posibilidad de repaso de lo estudiado en su día.

En cuanto al tiempo utilizado por cada método, para estudiar idéntica cantidad de información, y tras la mejora introducida en el segundo experimento, los/as alumnos/as declararon que se necesita menos tiempo para estudiar mediante nuestro método que para hacerlo según el método tradicional.

Y, por último, recogimos la opinión del alumnado respecto a los dos métodos, mediante unos breves cuestionarios. Una amplia mayoría de alumnos/as opinaron que les es más agradable, se estudia mejor y se aprueba más fácilmente mediante el método comprensión+resumen que mediante el método tradicional.

Un tiempo después, diseñamos y pusimos en práctica un tercer experimento diferente, pero con el mismo principal objetivo, a saber, el de confrontar la eficacia de ambos métodos de estudio. No ha sido publicado y todos sus pormenores se describen a continuación.

INVESTIGACIÓN: TERCER ESTUDIO

Metodología

Básicamente, este tercer experimento consistió en reproducir el primer experimento, pero aplicando el mismo tiempo de estudio para ambos métodos de estudio. Todos/as los/as alumnos/as participantes en este nuevo estudio, debieron aprender los dos mismos textos, a los que denominaremos A y B, y utilizaron el mismo tiempo de estudio tanto para el texto que debieron aprender según el método tradicional, como para el texto que aprendieron según el método comprensión+resumen. Los dos textos tenían un contenido no trabajado previamente en nuestra asignatura, y fueron lo más parecidos posible en cantidad y dificultad.

El texto A, de una longitud total de dos páginas, contiene, por una parte, algunos resultados deportivos (ocupan una página) y, por otra, algunas nociones sobre el entrenamiento de la fuerza (otra página). Los resultados deportivos se refieren, en primer lugar, a los nombres de los campeones y subcampeones de las últimas once finales del campeonato manomanista profesional de pelota y sus resultados. A continuación, se recoge el medallero de los nueve primeros países más España, en los Juegos Olímpicos de Beijing 2008. Como puede deducirse son datos puros; nombres, fechas y cantidades. Las nociones del entrenamiento, en cambio, contienen, más bien, conceptos y relaciones cuantitativas, fórmulas sencillas que se asemejan más a cuestiones de tipo matemático-lógico. Por ejemplo, se establece que la intensidad submáxima es el 85%-100% del peso máximo elevable; esto es, se establece que para obtener la intensidad submáxima en un ejercicio de fuerza, hay que realizar las operaciones aritméticas de multiplicación por $85/100$ y 1 al peso máximo posible de levantamiento, cifra cuantitativa. Es decir, se ha diseñado el texto a estudiar A de modo que la primera mitad, una página, contiene datos puros sin relación lógica entre ellos; y la segunda página contiene menos datos puros y versa, más bien, por cuestiones lógico-cuantitativas.

El texto alternativo B (de la misma longitud que el A) contiene, también, algunos resultados deportivos (una página) y algunas nociones sobre el entrenamiento de la potencia (otra página). Los resultados deportivos se refieren, en primer lugar, a los nombres de los campeones y subcampeones de las últimas once finales del campeonato del cuatro y medio profesional de pelota y sus resultados. A continuación, se recoge el medallero de los nueve primeros países más España, en los Juegos Olímpicos de Atenas

2004. Como puede verse los dos textos, aunque con información diferente, son de una longitud y dificultad muy similares.

Para evaluar lo estudiado, se utilizaron exámenes de tipo test de 10 preguntas. Por cada pregunta había siempre 5 respuestas, de las cuales una sola era correcta. Para la nota, únicamente puntuaron las respuestas acertadas. Por supuesto, para igual texto estudiado se realizó igual examen. Las cinco primeras preguntas de cada examen, se refieren a información de la primera página del texto a estudiar; es decir, preguntan por datos puros (fecha, nombres del campeón y subcampeón y resultado del partido o posición del país en el medallero de los Juegos Olímpicos y número de medallas de oro, plata y bronce). Son preguntas, por llamarle de alguna forma, “memorísticas puras”; saber las respuestas significa tener en la memoria dichos datos, que no tienen entre sí relaciones de tipo lógico-matemático. Por ejemplo, la primera pregunta del examen de la parte A es “¿Cuál fue el resultado y quiénes jugaron la final del campeonato manomanista de pelota del año 2005?”

Las cinco preguntas finales de cada examen, por su parte, preguntan por información de la segunda página del texto; es decir, demandan conocer ciertos conceptos y saberlos aplicar a nuevos ejemplos o situaciones. Son cuestiones más de tipo lógico-cuantitativo. Por ejemplo, la sexta pregunta del examen de la parte A es: “Un joven levantador de piedra que pesa 91 kg debe trabajar la fuerza máxima. ¿Cuánto deberán pesar las piedras que utilice en los entrenamientos, sabiendo que el máximo de peso que puede levantar son 180 kg?”. La respuesta correcta conlleva saber aplicar una sencilla fórmula matemática.

Con la distinción entre conceptos puramente memorísticos y las cuestiones más de tipo lógico-cuantitativo que se establece, tanto en los textos a estudiar como en los exámenes, se pretendió, como se verá más adelante, analizar cómo influye sobre cada uno de ellos, estudiarlos mediante uno u otro de los dos métodos de estudio objeto de investigación. Es un análisis novedoso que no se había realizado en los dos primeros experimentos.

El experimento se ejecutó en dos días de clase del mes de septiembre. En el primer día se les entregó el texto que debían estudiar según el método tradicional. Tuvieron, exactamente, 22 minutos para aprenderlo. Una vez recogido el texto se les dio el examen y tuvieron 25 minutos para hacerlo. Los intervalos temporales fueron elegidos en función de la duración de las clases. No obstante, no hubo problemas de falta de tiempo para la realización de los exámenes.

El segundo día de clase se procedió análogamente con el texto a estudiar según el método comprensión+resumen; fueron 22 minutos de estudio y 25 de examen. Al comienzo de la clase, a cada alumno/as, se le entregó una hoja en blanco donde poder escribir a mano su resumen. Mantuvimos la proporción del primer experimento (10 líneas de tema a estudiar, 1 línea de resumen máximo) y como los dos textos, de dos páginas cada uno, tenían, más o menos, 70 líneas, convenimos que el resumen contendría, como máximo, 7 líneas. A continuación, los/as alumnos/as respondieron al breve cuestionario de dos preguntas en las que se les pregunta por la opinión y preferencia respecto a los dos métodos de estudio.

Finalmente, para terminar con la investigación, tres meses más tarde, en una clase de diciembre y sin previo aviso, los/as alumnos/as volvieron a realizar los mismos dos exámenes que efectuaron anteriormente en septiembre. Puesto que fue de modo sorpresivo, no pudieron leer ni repasar el contenido previamente, ni se les dejó usar el resumen que hicieron en septiembre. Como convenimos anteriormente, aquellos/as que aprobaron alguno de los dos exámenes lograron 0,5 puntos extra, que se sumó a la nota total de la 2ª evaluación; suspender alguno o los dos exámenes no influyó en la nota. De esta forma se animó a que los/as estudiantes hicieran lo mejor posible los exámenes. Lo que buscamos con estos exámenes sorpresa fue conocer a medio-largo plazo temporal, tres meses en este caso, cuanta información queda en la memoria después de haber estudiado según un método u otro.

Resultados

La tabla T.1 recoge los promedios de los aciertos logrados por los 196 alumnos/as que estudiaron ambos textos y realizaron los correspondientes exámenes, desglosados en función del método de estudio seguido y según “convocatoria” de septiembre o diciembre.

Tabla T.1: Promedios de aciertos en los exámenes			
Método de estudio	Nº de alumnos/as participantes	Promedio aciertos septiembre	Promedio aciertos diciembre
Método tradicional	196	4,08	2,62
Método comp +resu	196	6,46	2,82

Como se puede apreciar, para la convocatoria de septiembre, el promedio de aciertos mediante el método comprensión+resumen es muy superior, 6,46 frente a un 4,08 del método tradicional; esto es, más de un 50% superior. El experimento nos dice, por tanto, se obtienen mejores calificaciones estudiando mediante el método comprensión+resumen que mediante el método tradicional. Esta conclusión es, en nuestra opinión, coherente con el sentido común y pocos profesores/as lo pondrían en cuestión. Durante la realización del examen, el uso del resumen es una fuente de información, de la que carece el modo de estudio-evaluación tradicional, que, lógicamente, debe repercutir positivamente en el número de preguntas acertadas. Y tal conclusión puede generalizarse más allá de los exámenes de tipo test. Para cualquier tipo de examen, siempre será de ayuda contar con un soporte de papel donde aparezca parte de la información que pide el examen y será mejor a no disponer de dicha información (método tradicional), haciendo que esta ayuda se refleje en una mejor calificación del examen. En el peor de los casos, si el resumen no recogiese nada de lo que entra en el examen, no será ayuda pero tampoco perjuicio alguno. Por supuesto, siempre que el resumen esté correctamente hecho, siempre que sea fiel al contenido que sintetiza.

En cuanto a la convocatoria de diciembre, se observa una diferencia mucho menor entre los resultados de ambos métodos, aunque el comprensión+resumen sigue rindiendo algo mejor, un promedio de aciertos de 2,82 en comparación al 2,62 que logran los/as estudiantes mediante el método tradicional.

No obstante, cabría hacer una objeción en favor del método comprensión+resumen. Vimos en el primer experimento (Etxeberria, 2018), que hacer el resumen a mano conlleva bastante tiempo, que no es tiempo de estudio propiamente dicho, pues realizarlo mediante los comandos “copiar” y “pegar” en un ordenador (segundo experimento), lo reducía sensiblemente. En este tercer experimento los resúmenes tuvieron que realizarlos en clase, en el gimnasio, y a mano, dentro de los 22 minutos dados, lo cual restaría tiempo real para el estudio según nuestro método. En realidad, el tiempo real de estudio habría sido algo mayor en la prueba del método tradicional que en la del método comprensión+resumen. Si se descontase dicho tiempo en la prueba, cuestión en la que no entramos, posiblemente, la diferencia entre los promedios de aciertos aumentase. En resumen, los resultados empíricos nos vuelven a decir que mediante nuestro método se aprende “mejor”, de forma que lo aprendido se retiene algo mejor en la memoria, al menos, en el plazo de algunos meses.

Otra observación que se puede extraer de los resultados de la tabla, y que es totalmente coherente con la experiencia, consiste en que los promedios de aciertos en la convocatoria de diciembre descienden sensiblemente respecto de los de septiembre, tanto en un método de estudio como en el otro. De no trabajar continuamente lo aprendido, con el tiempo se van olvidando partes de él. Lógicamente en diciembre, tres meses, después de los exámenes de septiembre, y sin posibilidad de repaso de lo estudiado a principios del curso, los/as alumnos/as no se acordaban de todo lo aprendido y los aciertos descendieron claramente.

No obstante, cabe destacar que sí queda algo en la memoria, pues los promedios de aciertos en los tres experimentos son superiores a 2, que es la probabilidad de acertar por azar (sin leer las preguntas ni las respuestas del examen) en un examen de 10 preguntas tipo test con 5 respuestas, una correcta y cuatro incorrectas. Pero gran cantidad de

información que los/as alumnos/as demuestran saber y aciertan en los exámenes de la primera convocatoria, se olvida con el paso de tiempo, no se recuerda posteriormente.

Esta pérdida progresiva de conocimiento en el tiempo plantea, en opinión de este profesor, la necesidad de un replanteamiento profundo por los métodos de estudio y del concepto de “saber”, que abordaremos en el próximo capítulo.

Afinaremos más el análisis de esta importante comparativa. Se ha comentado más arriba, que tanto los textos a estudiar como los exámenes estaban divididos en dos partes; la primera, que atendía a contenidos puramente memorísticos, y la segunda, que contenía, además de conceptos, nociones lógico-cuantitativas. En la siguiente tabla T.2 aparecen desglosados los promedios de aciertos de la tabla T.1, en función de las preguntas memorísticas y de las lógico-cuantitativas, para cada convocatoria. Los aciertos de la parte memorística son los correspondientes a las cinco primeras preguntas de cada examen y demandan datos puros (fechas, nombres, números...); a su vez, los aciertos de la parte lógica son respecto de las cinco preguntas últimas de cada examen, preguntas de tipo lógico-matemático.

Método de estudio	Aciertos septiembre			Aciertos diciembre		
	Total	contenido memorístico	contenido lógico	Total	contenido memorístico	contenido lógico
Método tradicional	4,08	2,33	1,75	2,62	1,42	1,20
Método comp+ resumen	6,46	4,20	2,26	2,82	1,34	1,48

En cuanto a la convocatoria de septiembre, no hay duda. Tanto para cuestiones puramente memorísticas (4,20 frente a 2,33) como para disquisiciones de tipo lógico-cuantitativo (2,26 contra 1,75), nuestro método es claramente mejor que el tradicional. Y, sobre todo, es mejor para preguntas de tipo memorístico. Estos resultados son lógicos. Contar en el examen con la ayuda de un resumen donde sean recogidos los datos, números, definiciones, fórmulas, fechas, denominaciones etc., siempre será ventaja respecto a no contar con dicha ayuda. Para las disquisiciones de tipo lógico-matemático, también será ventaja poseerlas a no poseerlas, aunque, además, hay que saber entender y aplicar las fórmulas o relaciones lógicas a las cuestiones concretas demandadas por el examen; luego, no es garantía segura de mayor éxito. Es necesario saber utilizar dicha información. De ahí que la diferencia sea menor.

Luego, se puede resumir que, los/as alumnos/as obtienen mejores calificaciones estudiando mediante el método comprensión+resumen que mediante el método tradicional, tanto en cuestiones memorísticas como lógico-cuantitativas.

En la convocatoria de diciembre, por su parte, estudiar mediante el método tradicional obtiene mejores resultados, 1,42 frente a 1,34 de nuestro método, en la retención de contenido de tipo memorístico, y peores para contenido lógico-cuantitativo, 1,20 frente a 1,48. Aunque las diferencias pueden considerarse pequeñas, nuestro experimento nos dice que, para guardar a medio-largo plazo mejor en la memoria la información puramente memorística, es mejor estudiarla según el método tradicional; y que para guardar en la memoria a medio-largo plazo las nociones de tipo lógico-cuantitativo es mejor estudiarlas según nuestro método.

Estos resultados nos indicarían que para retener en la memoria datos puros sin relación lógica entre sí, el mejor sistema sería memorizarlos, sería dedicar todo el esfuerzo en guardarlos en la memoria. En cambio, para guardar nociones lógico-matemáticas, por su parte, el mejor sistema sería entenderlos, para lo cual la realización de una síntesis (el resumen) ayuda. En otras palabras, comprender, tomar conciencia de las relaciones que existen entre dichas nociones ayudaría a recordarlos más que simplemente memorizarlos.

Estos resultados son coherentes con la experiencia. Pongamos un ejemplo. Dadas las siguientes dos sucesiones de números

1, 2, 3, 7, 8, 11, 23, 25, 29, 37, 52, 53, 78, 98, 17, 234, ...

1, 2, 4, 8, 16, 32, 64, 128, 256, 512, 1024, 2048, 4096, ...

es evidente que resulta mucho más fácil de memorizar la segunda serie que la primera, una vez entendido que ésta no verifica ninguna relación lógica-cuantitativa entre sus números, y en la segunda cada número resulta de duplicar el anterior. Donde no existe relación lógica-cuantitativa no queda más remedio que la pura memorización, pero cualquier implicación de tipo lógico-cuantitativo facilita mucho la retención de la información. La comprensión es más útil para la retención de la información que la pura memorización, y nuestro método de estudio estimula dicho proceso de entendimiento.

Opiniones del alumnado respecto a los dos métodos de estudio

Análogamente a como se hizo con los/as alumnos/as en el primer experimento, en éste también se quiso saber la opinión de los/as estudiantes “nuevos/as” respecto a los dos métodos de estudio confrontados; alumnos/as “nuevos/as” en el sentido de no haber participado y opinado en los dos primeros experimentos. Para conocer dicha valoración, una vez acabado el segundo examen (segundo día), es decir, una vez probado los dos métodos de estudio, se les pasó el cuestionario de opinión.

La primera pregunta fue la siguiente: “¿Qué método te es más agradable para estudiar?”. Los porcentajes y promedios de las respuestas se encuentran en la tabla T.3.

Tabla T.3. Opiniones del alumnado: preferencia de método
--

¿Qué método te es más agradable para estudiar?							
Han respondido		Tradicional		Comprensión+resum		Los dos por igual	
Nº Total	% Total	Nº Total	% Total	Nº Total	% Total	Nº Total	% Total
120	100	9	7,50	102	85,00	9	7,50

Por tanto, de 120 alumnos/as a los/as que se les pasó el cuestionario, respondieron todos/as. De ellos/as el 7,50% (9) opinan que es más agradable estudiar mediante el método tradicional y, en cambio, el 85,99% (102) se inclina por el método comprensión+resumen. Para el 7,50% restante (9), los dos métodos son igual de agradables/desagradables. Luego, una amplia mayoría prefiere nuestro método de estudio. Y coinciden con la opinión, también muy mayoritaria, de los/as alumnos/as que participaron en el primer experimento. A una amplia mayoría de alumnos/as le es más agradable estudiar mediante el método comprensión+resumen que estudiar mediante el método tradicional.

La segunda pregunta del cuestionario fue la siguiente: “¿Con qué método se aprende mejor?”. Los promedios de las respuestas con sus porcentajes se encuentran en la tabla T.4.

Tabla T.4: Opiniones del alumnado: mejor método para aprender							
¿Con qué método se aprende mejor?							
Han respondido		Tradicional		Comprensión+resum		Los dos por igual	
Nº Total	% Total	Nº Total	% Total	Nº Total	% Total	Nº Total	% Total
120	100,00	16	13,33	93	77,50	11	9,17

También contestaron todos/as. La gran mayoría, el 77,50%, opina que se aprende mejor con nuestro método y al 9,17% le parece igual de bueno un método que el otro. Solo el

13,33% se inclina por el tradicional. Su opinión general coincide con la del alumnado que participó en el primer estudio.

Luego se puede concluir que una amplia mayoría de alumnos/as opina que estudiando mediante el método comprensión+resumen se aprende mejor que estudiando mediante el método tradicional.

CONCLUSIONES

La experiencia de años trabajando en nuestra asignatura de Educación Física con nuestro método de estudio, y después de realizar tres estudios en el que han participado 459 alumnos/as, los/as cuales han realizado 3216 exámenes de tipo test y rellenado 454 cuestionarios de opinión, el análisis de todos los resultados nos lleva a la siguiente conclusión final:

El método de estudio comprensión+resumen que proponemos, respecto al método tradicional de estudio utilizado por la mayoría de los/as profesionales de los centros educativos, permite al alumnado obtener mejores calificaciones en los exámenes, opinión compartida por el alumnado, se retiene en general mejor lo aprendido en la memoria, es más rápido en el sentido que para igual cantidad de información a estudiar utiliza menor tiempo, es más agradable y se aprende mejor según la gran mayoría de los/as alumnos/as, es utilizable en todas las disciplinas, asignaturas o materias, por todos/as los/as estudiantes y aplicable en todos los niveles educativos (hasta niveles universitarios). En resumen, nuestro método es más productivo (más rápido y eficaz) y agradable.

La característica principal de nuestro método estriba en la posibilidad de utilizar, en el momento del examen, un resumen previamente elaborado. En la mayoría de los centros educativos para la evaluación de los contenidos aprendidos en las distintas asignaturas o materias, se utilizan exámenes donde no está permitido el uso de ninguna fuente de

información que no sea la memoria. Sin embargo, a veces, algunos/as alumnos/as se valen de fuentes de información no autorizadas. Véanse (Espinosa y otros, 2013) y (Sureda y otros, 2009). Entre las más utilizadas se encuentran las popularmente conocidas como "chuletas", trozos de papel donde previamente el/la examinando/a ha escrito parte de la materia a evaluar, que esconde para que el/la profesor/a no lo vea, y que tratará de utilizar durante el examen, sin que éste/a se dé cuenta (Pernia y Pintor, 2012). Con la aparición del teléfono móvil, a veces, se sustituye el soporte de papel por el del terminal. Véase (Gutiérrez y Benito, 2011).

Si consideramos las condiciones de elaboración de los resúmenes de nuestro método de estudio, es evidente que la mayoría de las chuletas que se utilizan en los centros educativos, verifican dichas condiciones; están hechas por el/la propio/a alumno/a y tienen una extensión limitada. Por tanto, a la luz de los resultados de nuestros estudios, habría que concluir que en los centros educativos, para la realización de los exámenes, se debería permitir a los/as alumnos/as el uso de las chuletas de elaboración personal y de extensión limitada, ya que las calificaciones logradas son mejores, estudian más a gusto y la información aprendida se retiene, en general, mejor en la memoria.

Esta última afirmación seguro que escandalizará a muchos/as docentes. Cuestionarán que eso sea aprender. Para muchos/as de ellos/as aprender es lograr retener la información en la memoria, justo en el momento de la realización del examen, punto, aunque con el tiempo se vaya olvidando lo aprendido en gran parte. Pero la intuición, a veces, engaña. Y los resultados de nuestros experimentos dicen que aprender elaborando una chuleta-resumen, repercute en el transcurso del tiempo, reteniendo en la memoria, en general, mayor información que simplemente memorizando. Salvo nociones y términos puramente memorísticas, sobre los que reflexionaremos unas líneas más adelante, al hilo de lo que significa "aprender". Las chuletas, en general, ayudan a aprender más.

Nuestra propuesta, además, no es la única en esta línea de investigación. Ante la necesidad de evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, (Salinas, 1997) y (Vázquez, 2003), nuestra propuesta entronca con otras alternativas a la evaluación como

(Caraballo y otros, 2012) y (Zubcoff y otros, 2013), las cuales también asumen la utilización de chuletas y/o resúmenes.

Entre las condiciones que nuestro método exige para la confección de los resúmenes, está la del límite de su extensión. Convenimos que el límite sería “10 líneas a estudiar:1 línea de resumen”. Pero esta proporción fue establecida de modo totalmente arbitrario. Se puso un límite para obligar a los/as alumnos/as a resumir, es decir, leer y comprender, y no simplemente a copiar la información. Pero ¿hasta cuándo se podría ampliar el límite, aproximar el tamaño del resumen a la cantidad de información a estudiar? En realidad no hay límite mientras el/la alumno/a lea y entienda la información a estudiar. Y ¿por qué no ir más lejos? ¿Por qué no dejarles a los/as examinandos/as la utilización de cualquier información en calidad y cantidad que vean interesante (apuntes, libros, fotocopias, textos impresos, ordenador, teléfono móvil, etc.), durante la realización del examen, siempre que presenten un resumen de toda la información que vayan a usar? El resumen obliga a leer y comprender la información para poder hacer la síntesis, y ahí estriba la virtud de nuestro método. En principio, no debería haber impedimento para que el/la alumno/a use la información que desee durante el examen, siempre y cuando lo haya leído y entendido, garantía de lo cual es la chuleta-resumen. Más aún, el/la profesor/a debería alegrarse más cuanto más información presente el/la alumno/a en el examen, siempre bajo el aval de la chuleta, ya que indicaría más cantidad de información leída y entendida, es decir, mayor cantidad aprendida.

Se puede objetar que, en tal caso, carecería de sentido demandar en el examen cuestiones puramente memorísticas. Y nos parece correcta la objeción, pero puede que tal exigencia pierda sentido en un futuro no muy lejano. Miremos hacia el futuro no muy lejano que nos dibuja el desarrollo tecnológico, y reflexionemos sobre sus posibles implicaciones para con el sistema educativo, en el proceso de aprendizaje.

En setiembre del año 2010, la revista “Journal of Neural Engineering” publicó el estudio de Bradley Greger, profesor de Bioingeniería de la Universidad de Utah, que muestra la posibilidad de traducir las señales del cerebro mediante la colocación de electrodos en éste, y conectarlas a un ordenador. Aunque sus investigaciones persiguen intenciones

terapéuticas que nada tienen que ver con nuestra investigación, lo que interesa remarcar es que es un ejemplo del desarrollo científico-tecnológico que logra conectar instrumentos electrónico-informáticos con el cerebro. Esta conexión, también, se ha logrado en otros casos.

Aunque hoy en día parezca ciencia-ficción, no se puede descartar la posibilidad de que en un futuro se pueda conectar, de algún modo, a nuestros cerebros algún dispositivo de memoria electrónico-informático (como las actuales memorias USB, pero más diminutas y de mucha mayor capacidad) que contenga una enormidad de información como, por ejemplo, toda la información de la Enseñanza Obligatoria, una carrera universitaria, o mucho más. ¿Qué sentido tendrían, entonces, los exámenes de tipo memorístico, los exámenes que exigen retener en la memoria datos, cantidades, definiciones, fechas, nombres...?

Más próximo, aún. Michio Kaku catedrático de Física Teórica en la Universidad de Nueva York, cofundador de la teoría de cuerdas, uno de los intentos más prometedores para conseguir la teoría que explique todos los fenómenos del Universo unificando todas las interacciones físicas, es, además, un reconocido divulgador de ciencia. Investiga, también, cómo será el futuro de nuestra sociedad respecto al desarrollo científico-tecnológico, basándose en las investigaciones científicas que se están realizando y no simplemente haciendo ciencia-ficción. Kaku pronostica que en un futuro próximo, unos años, existirá conexión a Internet a través de las gafas o lentillas, como actualmente lo tenemos mediante los teléfonos móviles, y, simplemente parpadeando, se podrá navegar. Afirma, también, que en una o dos décadas los microchips basados en nanotecnología inundarán nuestros cuerpos. En resumen, dentro de algún tiempo podremos tener (y los/as alumnos/as también) acceso permanente, muy directo, casi corporal, a toda la información a través de Internet. Y lo tendremos en nuestra vida diaria, laboral y estudiantil.

En una coyuntura así, ¿tendrán sentido los exámenes memorísticos actuales? Por una parte, seguir con ellos y prohibir los avances tecnológicos, exigiría grandes esfuerzos materiales e inventivos para impedir que en tales exámenes memorísticos los/as

alumnos/as puedan acceder a toda información exterior a sus memorias. Pero, por otra y más importante, ¿tendrá sentido prohibir el acceso a tal enormidad de información en la época estudiantil, para seguir con los exámenes memorísticos y su previo estudio mediante el método tradicional, cuando en el día a día de la vida personal y laboral será usual?

No parece que tal desajuste se pueda mantener largo tiempo. Muy probablemente, la evolución tecnológica-económica-social obligará a renovar los modos de evaluación para la etapa de formación, adecuándolos a las exigencias de la vida personal y laboral del momento. La sociedad contemporánea valorará un nuevo concepto de saber, adecuado al acceso fácil de tanta información, y exigirá un nuevo modelo de evaluación que serán implementados en la época de formación.

¿Qué es saber?, ¿qué se considerará saber? ¿Retener información en la memoria, como presupone el método de estudio tradicional y sus derivados exámenes memorísticos? o ¿la capacidad de utilizar la información que se tiene a mano, en las situaciones que la vida personal y laboral exige?

Ningún físico o químico se sabe de memoria todas las fórmulas de su ámbito de conocimiento, pero ante un problema a resolver, sabe buscar la información necesaria para diseñar un modelo físico-matemático que lo explique y lo resuelva. Ningún médico se puede saber todos los nombres de todos los medicamentos y todas las denominaciones de la anatomía y fisiología del cuerpo humano, pero ante un enfermo sabe emplear los protocolos para buscar las causas y el tratamiento echando mano, si fuera menester, de la bibliografía o especialistas necesarios. Los/as meteorólogos/as no se saben de memoria los datos meteorológicos (temperatura, presión, dirección del viento, etc.) de cada punto del mapa, pero saben interpretarlos y hacer predicciones con ellos. Al contrario, un chimpancé con acceso a Internet, por mucha información que tenga a su alcance, no sabe más que un humano sin acceso a él, pues no sabe utilizar dicha información. Se podría poner infinidad de ejemplos.

Lo decisivo de saber es poder utilizar la información que se tiene y no la capacidad de guardarlos en la memoria. Guardar en la memoria información que no se sabe utilizar, que no se entiende, es inútil. Realizar esfuerzos enormes de memorización de un montón de información que, hoy en día, podemos llevarla con nosotros, en soportes electrónico-informáticos (teléfonos móviles con conexión a Internet, agendas electrónicas, memorias USB, etc.), y en un futuro próximo casi “corporalmente”, tampoco parece muy lógico. Es un esfuerzo no productivo. Lo decisivo es aprender a utilizar la información a que se tiene acceso para las situaciones, problemas a las que nos enfrentamos diariamente; en la vida estudiantil, laboral o personal.

Hace siglos, en cambio, cuando la mayoría de la población no sabía leer ni escribir, los libros escaseaban y no había otros soportes de información, memorizar era lógico. Los contenidos memorizados resultaban ser casi la única fuente de información. Saber se aproximaba a contenido memorizado. Hoy en día, en cambio, podemos llevar con nosotros/as toda la red. Y las perspectivas tecnológicas futuras, como hemos comentado un poco antes, ahondan en dicha dirección. Hoy en día, cada vez hace falta memorizar menos la información para desenvolvernó en nuestra vida diaria y laboral.

Una última cuestión en la misma dirección. La memoria humana, además, no resulta muy fiable como fuente de información. En Psicología se sabe que una vez guardada la información en la memoria, si el cerebro no recibe los estímulos pertinentes para conservar los recuerdos, se produce una progresiva pérdida de datos. Y nuestros tres experimentos, como hemos visto más arriba, lo corroboran. Luego carece de sentido hacer esfuerzos por memorizar lo que en el futuro no se vaya a usar, pues se irá olvidando. Por el mismo motivo los/as alumnos/as saben que, aunque se haya estudiado muy bien días o semanas antes del examen, conviene volver a repasar lo estudiado poco antes del examen, pues lo estudiado se va olvidando.

En resumen, todos los indicios apuntan, para un futuro muy próximo, a la desaparición de una concepción del saber entendida como capacidad de

memorizar, y su lugar será ocupado por un concepto de saber entendido como la capacidad de utilizar la información que se posee para las situaciones (personales, laborales) ante las que nos enfrentamos.

Un concepto de saber como el descrito, conllevará cambios radicales en la etapa formativa de las personas, a no ser que el Sistema Educativo quiera quedarse desconectado de la vida social y laboral. Muy probablemente los exámenes de tipo memorístico, donde se pide repetir, reproducir, comprobar por escrito la información previamente memorizada, desaparecerán. Las pruebas de evaluación exigirán demostrar que se sabe utilizar la información disponible, en relación a las necesidades prácticas relacionadas con el contexto laboral, social o personal; por ejemplo, saber a buscar ciertos datos, demostrar que se sabe aplicar ciertas nociones en diferentes contextos, resolver problemas, etc. Y es altamente probable que para ello, los exámenes permitan el uso generalizado de vías de información (libros, apuntes, conexión a Internet,...).

En un contexto educativo como el descrito, nuestro método de estudio, presenta mucho mejor futuro que el método tradicional. Éste último vuelca su mayor esfuerzo en memorizar la información, esfuerzo inútil dada la accesibilidad futura a la información e innecesario para entender la aplicabilidad de las nociones. En cambio, nuestro método, dedica todo el esfuerzo en entender la información, y entender supone saber utilizarla. (No obstante en el proceso de entendimiento, parte de la información se va memorizando mediante lo que en Psicología se conoce como memoria comprensiva). Nuestro método de estudio, por tanto, entronca mucho mejor con las exigencias actuales y futuras del conocimiento. Y quizá, el método de estudio tradicional desaparezca.

Retomando la terminología utilizada en el tercer experimento, en un contexto de aprendizaje como el descrito, no tendrían cabida los exámenes que demandan cuestiones memorísticas, datos memorizados, pero sí aquellos que exijan resolución de cuestiones lógico-cuantitativas, aquellos que exijan cuestiones de utilización y aplicación de nociones. En tal caso, nuestro tercer experimento demuestra que nuestro método de estudio es superior al método tradicional en cuanto a rendimiento académico, tanto para

el corto plazo temporal como para el medio-largo plazo. En resumen, para el nuevo marco educativo que implicarán los adelantos tecnológicos que ya están llegando, nuestro método de estudio es mejor que el tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caraballo, H., González, C. Z., Lacambra, E. y Manceñido, A. (2012). *Hojas auxiliares en un examen. instrumento didáctico e instrumento de evaluación, IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 1029-1038.

Espinosa, A., Castellarin, M. M. y Biagioni, F. (2013). *Prácticas académicas deshonestas en exámenes escritos. Análisis de una muestra de alumnos de 1º año de la carrera de psicología de la UNR. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Etxeberria, Joseba Koldo (2018) El método de estudio con chuleta es más rápido, agradable y con mayor rendimiento académico, *Revista ATLANTE*, Cuadernos de Educación y Desarrollo, abril. En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/metodo-estudio-chuleta.html>

Gutiérrez, M y Benito M. (2011). *Las chuletas en el móvil llegan a la facultad. Los universitarios guardan los apuntes en el teléfono y consultan internet en los exámenes. En línea:* <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/aplicaciones/20110307/54122929426/las-chuletas-en-el-movil-llegan-a-la-facultad.html>

Pernia, M. I. y Pintor, E. (2012). *“Chuletas 2.0” en exámenes de alumnos en titulaciones de ciencias biomédicas. IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea.

Salinas, D. (1997). La evaluación no es un callejón sin salida, *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 44-48.

Sureda, J., Comas, R. y Gili, M. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre Educación*, 17, 103-122.

Vázquez, R. (2003). Los exámenes, una metáfora de la evaluación del alumnado. XXI. *Revista de Educación*, 5, 57-166.

Zubcoff, J., Fernández, V., Martínez, E., Valle, C., Fernández, Y., Bayle, J., Forcada, A., Gomariz, F., Guardiola, J., Izquierdo, D., Marco, C., Rubio, E., Arechavala, P., Del Pilar, Y., De La Ossa, J., Sánchez, J., Giménez, F., Sánchez, P. y Ramos, A. (2013). *Experiencias positivas de aprendizaje autónomo en el ámbito de las ciencias Experimentales. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación, 2093-2101.

6.

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA. EXPERIENCIA CUBANA

Esther Santiesteban Almaguer²⁷.

Universidad de Granma. amoneroa@udg.co.cu . Orcid.org/0000-0002-8295-6617.

Resumen

²⁷ **Institución de procedencia:** Universidad de Granma esantiestebana@udg.co.cu. Orcid.org/0000-0003-4021-628X

Se desempeña como Jefa del Departamento de Educación Básica de la Facultad de Educación Básica, imparte asignaturas correspondientes a la Pedagogía, Psicología y Didáctica de la Educación de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el pregrado y la superación del personal docente en el postgrado.

La educación constituye un tema de prioridad para Cuba, es decisiva para el sostén de la sociedad; como fenómeno social, se encarga de la formación y desarrollo del hombre y lo prepara para la vida. Actualmente se defiende el derecho a una educación de calidad para todos, hecho que va más allá del empeño por alcanzar la escolarización universal, sino que se mueve al establecimiento de políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación, y se ubica la atención de las personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a las discapacidades, en posiciones más privilegiadas. La ponencia tiene como objetivo ofrecer recursos metodológicos que contribuye a dirigir las prácticas inclusivas de manera efectiva para dar respuestas a las necesidades educativas especiales o no de todos los alumnos. La ponencia es el resultado de la sistematización de las últimas investigaciones y producciones científicas realizadas por autores cubanos donde se perfilan los desafíos que enfrentan la Pedagogía y la Didáctica Especiales y las aproximaciones a las soluciones que se ofrecen para un tránsito más acelerado hacia las prácticas educativas inclusivas en Cuba.

Palabras Claves: Educación; Inclusión; Educativa; Recursos; Metology.

Summary

The education constitutes a theme of priority for Cuba, it is decisive for the society's brassiere; Like social phenomenon, you take care of the formation and the man's development and he prepares it for life. At present it is defended the right to an education of quality for all, fact that he surpasses the effort to attain the universal escolarization, rather the establishment of policies addressed to is moved to upgrade education, and the attention of the people with educational especial needs, associates are located or no to the disabilities at more privileged positions,. The postulate aims at offering resources metodológicos that you contribute to direct the inclusive practices of effective way to give answers to the educational especial needs or not give all of the pupils. The postulate stems from the systematization of last investigations and scientific productions accomplished by authors Cubans where come to scene the challenges that they confront

Pedagogy and the Didactics Especial and the approximations to the solutions that are offered for a more transit expedited toward the educational inclusive practices in Cuba.

Key words: Education; Inclusion; Educational; Resources; Metodology.

Introducción

Se vive en una época cargada de transformaciones profundas en todos los órdenes de la vida humana. La huella que dejan los problemas sociales, económicos, políticos, educativos, ambientales y culturales tiene alcances que apenas se perciben. Para pensar en una visión transformadora basada en el desarrollo humano la educación posee un peso fundamental, es un fenómeno social que constituye el núcleo del proceso socializador de la especie y por ello ejerce una influencia decisiva en la formación del hombre.

Para la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales(NEE) asociadas o no a discapacidades existen retos y posibilidades en función de, forjar conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes, valores y conductas donde se construyan las bases de estilos de vidas físico y socialmente saludables, a partir de la acción conjunta entre maestros, la familia y la comunidad.

Los cambios y transformaciones de todo tipo que han tenido lugar en las dos últimas décadas han alterado radicalmente el paisaje de nuestras sociedades. De igual forma preocupa el deterioro de los valores humanos que se constituye en algo muy peligroso en tanto genera actitudes de extrema violencia e intolerancia absoluta y se hacen pocos esfuerzos por incrementar la participación ciudadana consciente y propositiva en la solución de sus problemas.

La ponencia tiene como finalidad poner al servicio de los cursistas y lectores de su material básico recursos metodológicos que favorezcan la generación de reflexiones en relación con las aproximaciones teórico-prácticas que ha tenido la Pedagogía Especial en Cuba como respuesta al complejo problema de la inclusión educativa de los niños , adolescentes y jóvenes con NEE.

Desarrollo

La inclusión es un fenómeno que se ha estudiado desde la ciencia, atendiendo a diferentes posiciones epistemológicas, y asumiendo diferente fundamentos, entre otros,

se reconoce la Pedagogía Especial como una ciencia aplicada a la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Teniendo en cuenta la preocupación por esta problemática, en la Conferencia Internacional de Salamanca 1994, se comprende que: la inclusión es un principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos.

Otros autores consideran que la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. La inclusión educativa, tiene fundamentos generales, particulares y singulares. Los generales están vinculados fundamentalmente a las políticas de los gobiernos; los cambios que se producen en los sistemas educativos para “responder” a las declaraciones del Movimiento de Educación para Todos (Compromiso mundial de dar educación básica y de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos para el año 2015, guiado por la UNESCO) y a los movimientos humanistas que le están sirviendo de plataforma a la educación en general y de manera particular a la especial, que han provocado una revisión de los conceptos, las concepciones y las prácticas educativas.

Algunos gobiernos, en busca de soluciones y mejoras en la calidad de vida de estas personas, realizaron estudios que aportan en este sentido; la República Bolivariana de Venezuela desarrolló en marzo de 2008, la Misión José Gregorio Hernández; Ecuador, la Misión Manuela Espejo en el 2009, y Todos con voz, en Nicaragua en febrero de 2010, por solo citar algunos, misiones todas que aportaron a que las personas con necesidades educativas especiales fueran atendidas, tanto desde el punto de vista espiritual, como material, lo que permitió tener en cuenta su condición como seres humanos y desde el punto de vista educativo, se le dio respuesta a todo el que estaba en condiciones de recibir los servicios educacionales.

Por otra parte, los fundamentos particulares en la región apuntan, que a pesar de las buenas voluntades, políticas, esfuerzos de los gobiernos y la adaptación de los objetivos de los sistemas educativos, todavía persisten serios problemas de cobertura, calidad y equidad. Cuba se singulariza por tener el mejor sistema educativo de América Latina y del Caribe, reconocido a nivel internacional por varios organismos y organizaciones, logró cumplimentar la totalidad de los objetivos globales de la Educación para Todos en el período 2000-2015, según informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo en el 2015 y se compara en ciertos sectores, con el de los países desarrollados.

Tiene bien definido el fin de la educación, y desde la Constitución de la República se establece, que es para todos los ciudadanos sin distinción de ningún tipo.

En las actuales circunstancias históricas, económicas, políticas y sociales que vive Cuba, la Educación Especial se perfecciona, rebasa lo tradicional y establece como fin: lograr el máximo desarrollo integral posible de las personas con necesidades educativas especiales en cualquier contexto, que les permita enfrentar con diferentes niveles de independencia su inclusión social.

Elemento este que da cuenta, de que la Educación Especial no es solo para la escuela especial, sino que trasciende los límites de este tipo de escuela y se extiende hasta cualquier institución educativa, con el objetivo de atender a cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presenten alguna necesidad educativa, asociada o no a una discapacidad, solo respetando el derecho que cada individuo tiene como ser humano.

De acuerdo con lo antes expuesto, para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que asisten a las escuelas en cualquier contexto, se impone una actitud consciente y flexible de los educadores, y de todos los implicados en el proceso educativo, que implique mayor compromiso, preparación y participación, que haga posible el alcance de una educación de calidad para todos. Para entender la inclusión, es preciso comprender que lo esencial de cada uno es su condición de ser humano, que a decir de muchos “ser diferentes es algo común”, que es personal y cultural, que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y que lo más importante es respetar a los demás, reconocer y valorar lo diverso que somos todas las personas, que tenemos culturas diferentes, que procedemos de contextos diferentes, de familias diferentes, y esto pudiera ser fácil comprenderlo, pero requiere de mucha atención y sensibilidad.

Es por ello, que en la educación, además de tener en cuenta la individualidad del hombre, como ser singular y único; es preciso tener en cuenta a la sociedad, como configuración cultural en la que se desenvuelve y desarrolla este hombre y en la que adquiere carácter social, donde las influencias del medio juegan un rol esencial en la formación y desarrollo del individuo, en la adaptación al medio y permite además su autotransformación y transformación, tanto en lo individual, como en lo social.

La diversidad es una realidad con la que debemos convivir en la escuela y fuera de ella, para ello debemos comprenderla como un valor a potenciar y a promover, puesto que es

en la diversidad donde se encuentra el respeto mutuo, la colaboración, el conocimiento, donde todos los miembros de una comunidad son dignos de consideración y estima. Lo esencial, parte de reconocer el hecho de que todos somos seres humanos, con características semejantes y diferentes a la vez, con los mismos derechos a ser educados y a desarrollarnos, y que a todos se nos deben ofrecer posibilidades para aprender y desarrollarnos plenamente como seres humanos, y que todos tenemos derecho a recibir educación de calidad.

Actualmente se defiende el derecho a una educación de calidad para todos, hecho que va más allá del empeño por alcanzar la escolarización universal, sino que se mueve al establecimiento de políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación. Para el logro de calidad de la educación, se precisa de actuación consciente en el proceso de inclusión, se requiere aceptar a los demás como son y no como nadie desea que sean, actuar con respeto hacia ellos, ofrecerles la oportunidad de participar según sus potencialidades y características individuales en cada uno de los procesos y actividades de la cotidianidad, de conjunto con sus coetáneos, donde prime además del respeto, la afectividad hacia el otro.

Por ello, para el logro de una educación de calidad, se precisa del esfuerzo de todos, y de la armónica relación que se logre entre la escuela, la familia y la comunidad como contextos favorecedores de esta política educativa, y que debe lograrse desde un proceso activo, consciente y cooperativo, capaz de satisfacer las necesidades educativas de todos y cada uno de sus educandos, aprovechando las potencialidades y respetando lo diverso de cada individuo, actuando para su transformación como ser humano, donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos, desde el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades.

La educación de calidad es la que potencia al máximo posible el desarrollo de sus educandos y que se permite alcanzar con ello los resultados deseados y el mejoramiento humano; pero para ello se requiere la participación y el compromiso social, es decir que se necesita la intervención de varias esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas y con la toma de conciencia a favor de la inclusión social, por ello es preciso su comprensión, como un proceso necesario de perfeccionamiento en el que todos tenemos participación.

En el Foro de la Sociedad Civil, que acompañó a la VII Cumbre de las Américas 2015, el tema sobre la calidad de la educación fue fuertemente debatido y uno de los grandes retos que se acordó para el logro de una educación de calidad, es la inclusión educativa.

Santiago Borges (2013), considera que en Cuba, la inclusión educativa es entendida como una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicie su integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento.

La inclusión educativa, requiere compromiso, entrega, comprensión, afecto, amor, cooperación, por ello la inclusión educativa debe contener como requisito principal, la calidad de la educación, sin importar el tipo de escuela en que se encuentren los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Esto requiere la participación y el compromiso de varios agentes que son favorecedores en este proceso, la familia, la escuela y la sociedad y se resalta la importancia que estos agentes tienen, en el desarrollo integral de los sujetos. La familia, en la se incluyen todos sus miembros, debe de tomar conciencia y comprender la importancia que tiene lograr una adecuada estimulación desde las primeras edades, de aprovechar las potencialidades para lograr un desarrollo integral, para lo que deben de brindar todo el amor y apoyo necesarios, lograr la socialización, el desempeño en diferentes contextos de actuación, para que además de favorecer el desarrollo, influyan en su formación integral. La vinculación plena, de la familia y la comunidad al proceso docente educativo es decisiva para el alcance máximo de las potencialidades de los individuos y el logro de la inclusión educativa.

Es necesario en la labor educativa, la comprensión y precisión de lo que le corresponde a cada cual en este proceso. La escuela, consciente de su importante función, perfecciona el proceso docente-educativo y labora para fortalecer la vinculación más estrecha con la familia y el entorno social donde está enclavada, en aras de cumplir con éxito su misión; debe saber determinar cuáles son las principales estrategias didáctico-metodológicas del maestro para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de niños, adolescentes y jóvenes, establecer una adecuada relación del aprendizaje con la vida como una dimensión de trabajo importante y potenciar los Pilares del aprendizaje para el siglo XXI determinados por la UNESCO 2001, aprender a ser, aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a emprender, recordando siempre que la ternura, el respeto y el amor, son complementos básicos en la labor educativa.

En Cuba, se defiende que educación de calidad, es aquella que equipara a todos en la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, normas de conducta, actitudes y valores necesarios para la vida, teniendo en cuenta los diferentes contextos en que el individuo se desarrolla; las transformaciones del modelo económico, político y social y la búsqueda de mejoras continuas en el desarrollo espiritual y personal de cada individuo, la que favorece la igualdad de oportunidades a todos.

Para comprender la inclusión educativa, no se puede seguir mirando hacia la escuela, sino desde la escuela hacia la sociedad, donde todos necesitamos ser incluidos y tenemos el deber de incluir, de aceptar, de potenciar desarrollo en los demás, de trabajar unidos para el logro una sociedad más justa, comprensiva, sensible, consciente de que con el esfuerzo de todos y cada uno de sus miembros podremos tener una sociedad mucho más inclusiva, donde prime el equilibrio y se entienda la diversidad no como un problema, sino como una solución, que nos conduce a una educación más de calidad cuánto más comprensiva, integral y afectiva sea.

Para ello se requieren maestros diferentes, padres diferentes y una sociedad diferente, en la que garanticemos el pleno desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y la continuidad de una sociedad justa e inclusiva como la nuestra. La institución que incluye en Cuba es la que se adapta a las necesidades de desarrollo de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, la que los tiene a ellos como protagonistas del proceso educativo y aprovecha todas las potencialidades que le ofrecen los implicados en la educación de las nuevas generaciones y los hace partícipes activos en este proceso, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social de todos.

En todo el sistema educativo cada docente debe llegar a sensibilizarse, a tener conciencia plena de su importantísimo papel y responsabilidad en el desarrollo integral de cada uno de sus educandos, a pesar de sus diferencias, pero también la sociedad debe llegar a sensibilizarse, a comprender que todos somos diferentes y que todos tenemos el derecho y la obligación de contribuir a la construcción de un mundo mejor.

Donde haya buena voluntad y se logre la integración entre todos los factores responsabilizados con la atención y educación de los niños, adolescentes y jóvenes, la

inclusión, será posible. A los educadores, nos corresponde cumplir la máxima martiana, de con todos y para el bien de todos... y hacer de nuestras instituciones educativas verdaderos centros inclusivos; a la sociedad en general, le corresponde de manera consciente, hacer de la inclusión social, un hecho.

La inclusión educativa exige un ajuste en el modelo de escuela actuante, profesores distintos, padres diferentes y una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento de comunidad entre todos. Desde ella se prefiere habilidades y potencialidades y no deficiencias y dificultades; se trata de preparar a los individuos con y sin NEE para la vida, siendo sugerente la realización de ajustes en la programación curricular que así lo garantice.

Para ofrecer la educación en condiciones de inclusión es indispensable buscar alternativas que garanticen una educación de calidad, tanto en instituciones de educación regular, como en instituciones de educación especial, y lo que es más necesario aún, el convencimiento, la responsabilidad, entrega y amor, como eje fundamental de quienes tienen que enfrentarla.

Para poder dirigir las prácticas inclusivas, de manera efectiva, se exige que los docentes comprendan que “calidad con equidad significa escuelas inclusivas”, (Borges S, 2014 p. 37), es decir, las escuelas que por la excelencia de sus servicios hagan posible que todos los niños, adolescentes y jóvenes de una comunidad puedan encontrar en ellas lo necesario para su pleno desarrollo, se reconocen como escuelas inclusivas.

Según Borges (2014), la puesta en práctica de una educación que dé respuesta a todos los alumnos exige: del profesor, el conocimiento de cada uno de sus alumnos, sus intereses, motivaciones, necesidades y potencialidades; el establecimiento de un sistema bien organizado de estrategias de enseñanza que permitan dar a los alumnos las oportunidades y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos.

Además plantea que en relación a los niños se requiere la posibilidad de que todos puedan aprender lo mismo, aunque de forma diferente, asegurándose así el derecho de todos a contar con las mismas oportunidades para aprender y el derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación.

Se asume las sugerencias metodológicas abordadas por Borges y Orosco (2014), para la puesta en práctica de un currículo que tenga en cuenta a todos los alumnos, en torno a cuatro dimensiones:

1. La planificación.
2. La enseñanza.
3. La organización.
4. El clima o ambiente de clase.

1. La planificación

Esta actividad permite al docente decidir qué hacer, cómo hacerlo, con qué materiales o medios contamos, cuánto tiempo tiene, qué quiere que sepan los alumnos, etc. Es necesario considerar durante la planificación la diversidad de alumnos de la clase.

Evaluar las necesidades educativas de un aula implica el punto de partida para tener en cuenta a todos los alumnos, se requiere fundamentalmente saber qué competencias curriculares tiene el alumno/a, cuál es su estilo de aprendizaje y qué intereses y motivaciones tiene, para a partir de ahí hacernos las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos presentarle el contenido de forma que le resulte interesante? ¿Cómo aprende mejor este grupo? ¿Prefieren la explicación del profesor o las actividades de clase? Es imprescindible partir de lo que el alumno sabe, de lo que es capaz de hacer solo, únicamente a partir de ahí el alumno podrá construir los nuevos aprendizajes.

Conociendo los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, sus niveles de competencia curricular, sus intereses y motivaciones los docentes podrán adecuar el currículo a las características personales de cada uno. Se deberá proporcionar a cada alumno un modo específico para aprender de forma lo más rápida y profunda posible, con la idea de que alcancen metas por encima de sus expectativas, partiendo del convencimiento de que se puede enseñar a todos lo mismo pero de forma diferente, donde cada alumno aprenderá en función de sus capacidades.

La atención a la diversidad del alumnado exige necesariamente una gran variedad de materiales y, además, que estos entre sí se adecuen a las características de todos y cada uno de los niños que lo van a utilizar.

La creación de materiales y su adecuación a las características de los alumnos constituyen premisa fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones, la primera por constituir un factor de motivación hacia el propio

alumno, y la segunda, por ser un aspecto muy importante de implicación en las tareas escolares

2. La enseñanza

La puesta en práctica de un currículo que tenga en cuenta a todos los alumnos implica, entre otras, la consideración de una serie de estrategias de enseñanza:

- Fomentar la participación del alumno y motivarlo utilizando como referencias sus intereses y conocimientos previos.

- Utilizar técnicas de trabajo individual y grupal.

- Usar y adaptar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

- Crear y adaptar materiales y recursos variados.

- Organizar el proceso docente y extradocente.

- Vincular la enseñanza y el aprendizaje con la vida, abordar el planteamiento y solución de problemas reales.

- Planificar de forma intencionada y acorde con las características de los alumnos; el desarrollo del aprendizaje implica dosificar contenidos, actividades, materiales y la evaluación de los objetivos del currículo.

Modificar objetivos considerando el nivel de complejidad que suponen para determinados alumnos no implica afectar el contenido, lo cual se puede explicar a partir de las propias características de los objetivos (carácter dinámico, multidimensional).

Para establecer la selección y organización de contenidos debemos tener presente aquellos que se consideran fundamentales y los que tienen carácter complementario. También, y de forma especial, deben considerarse los que contribuyen en mayor medida al desarrollo de capacidades que se consideran básicas, o resultan imprescindibles para posteriores aprendizajes.

El carácter esencial de un contenido viene determinado por:

a) Su pertenencia con relación al logro de objetivos generales.

b) Su funcionalidad en el sentido de facilitar aprendizajes posteriores o que aumenten la autonomía del alumno.

c) La interrelación de los contenidos de una o diversas áreas.

3. La organización

La organización es importante no solo porque hace posible el logro de metas diversificadas para cada alumno, sino porque en sí misma es una fuente de aprendizaje.

Una organización sensible con la diversidad debe cumplir una serie de exigencias, como son flexibilidad, creatividad y cooperación, además de considerar:

- Creación de espacios de trabajo compartidos.
- Establecimiento de agrupamientos flexibles.
- Horarios flexibles.
- Espacios de atención individualizada.
- Desarrollar la responsabilidad de los alumnos.
- Establecer normas y formas de trabajo.
- Servicios de apoyo al centro.
- Accesibilidad de espacios físicos y a materiales.

4. El clima o ambiente de clase

Constituye premisa fundamental a la hora de facilitar los aprendizajes a todos los alumnos; son muchos los factores que contribuyen a crear ambiente saludable y estimulante, pero vale la pena destacar:

- Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas.
- Lograr adecuada relaciones interpersonales, como elemento clave de socialización.
- Participación e implicación de todos en las actividades del aula.

Estrategias didácticas para el trabajo con educandos con Necesidades Educativas Especiales en la escuela regular.

1. Leer en alta voz lo escrito en la pizarra.
2. Preparar material de enseñanza visual que los educandos puedan leer más fácil.
3. Emplear elogios verbales o táctiles para animarlo.
4. Emplear un vocabulario sencillo para darle instrucciones y comprobar que el educando ha entendido.
5. Emplear objetos reales que el educando pueda sentir y manipular y no sólo papel y lápiz.

6. Establecer coordinaciones con las familias para hacer los deberes de los educandos en la casa.
7. Debe tener dominio de las características psicológicas de las características psicopedagógicas individual y del grupo, en los diferentes contextos.
8. Identificar tempranamente de manifestaciones del comportamiento inadecuado que pueden constituirse en signos o síntomas de alarma.
9. La clase es la vía idónea para el trabajo correctivo compensatorio, desarrollo de conocimientos, aprendizaje de valores y normas, así como de habilidades para la vida social, independiente e integrada. Una clase atrayente y de calidad es efectiva para este grupo de estudiantes.
10. Utiliza juegos didácticos, así como juegos competitivos entre equipos, dadas las posibilidades que brindan para el desarrollo del autocontrol habilidades para acatar y respetar reglas, consolidar los contenidos activar procesos cognitivos y desarrollar la psicomotricidad.
11. Vincular a estos estudiantes a los proyectos culturales, socioeducativos y círculos de interés; así como a incluirlos en grupos musicales, tablas gimnásticas, coros, obras de teatro; a la vez que estimulas en ellos el conocimiento de la poesía, el canto y las artes plásticas.
12. Realizar convenios para desarrollar proyectos sociales, técnicos y socioproductivos en el grupo con activa participación de familias agentes de la comunidad.
13. Desarrollar estrategias de atención educativas que respondan a las potencialidades y necesidades de los estudiantes y su grupo.
14. Involucrar a la familia y a los agentes comunitarios, facilitándoles constante información sobre las estrategias diseñadas y la evolución del educando, proporcionándoles además, la ayuda o acompañamiento que requieran.
15. Utilizar las diferentes vías de labor social, entre ellas visitas al hogar, escuelas de educación familiar, reunión de padres, entrevistas, correspondencia, asesoría y otras, estableciendo relaciones sólidas que garanticen el éxito del trabajo educativo.

16. Emplear la orientación como recurso pedagógico, esta garantiza la comprensión del estudiante sobre lo que va hacer antes de iniciar la ejecución, debe hacerse con énfasis en el comportamiento, a través de la enseñanza de límites, reglas, valores y sentimientos. Es un proceso motivacional, cognitivo y regulador que influye decisivamente en la calidad del aprendizaje.
17. Debe tener en cuenta los conocimientos precedentes que los estudiantes tienen sobre el tema y las características y potencialidades de cada uno.
18. Utilizar variados medios de enseñanza, entre ellos los informáticos y de la comunicación, con las exigencias de la tarea, como modelo que permita el autocontrol por parte del educando.
19. Aprovecha las potencialidades del contenido, para el desarrollo de los procesos cognitivos, las adecuadas relaciones personales y la comunicación social.
20. Garantizar condiciones para que el educando, como sujeto activo de su propia autotransformación, participe de forma activa en la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.
21. Intenta siempre lograr la unidad entre la motivación y la participación protagónica de tus estudiantes.
22. Emplea racionalmente las actividades del proyecto educativo del grupo, para estimular la participación, propicia el trabajo cooperativo en subgrupos como recurso pedagógico y de esta forma podrás lograr que:
 - Los miembros del grupo logren la interacción con una adecuada comunicación y cohesión en la propuesta de metas, y objetivos socialmente valiosos.
 - Planeen juntos y realicen las tareas con encomiendas y responsabilidad. El grupo es regulador del comportamiento.
 - Partir de la edad, las afinidades personales, los intereses, los gustos, y hasta el nivel de conocimientos, teniendo en cuenta las particularidades de la alteración de cada uno.

– Los estudiantes aprendan a respetar las opiniones de los demás, adiscrepar sin agredirse, cooperando con lo que necesiten, soliciten ayuda, expresen sus vivencias, aprendan a ser responsables.

18. Promueve el desarrollo de habilidades intelectuales y docentes (observación, comparación, narración, la toma de decisiones, valoración).

19. De forma intencionada trata de conseguir que la comunicación profesor-estudiante sea interactiva, flexible, afectiva, desarrolladora, respetuosa pero con autoridad; para ello ten en cuenta la opinión de los estudiantes y demuéstrales que sus consideraciones y deseos son importantes.

20. Realiza ejercicios para la activación y estimulación de la atención, memoria y pensamiento en cada actividad.

21. Valora los límites y normas que se acordaron, fomentando la autoevaluación personal y la autoevaluación grupal, estimulando los éxitos y el desarrollo de la autoestima.

22. Estimula la participación de los estudiantes en las actividades para hacer posible la socialización y autorregulación del comportamiento, mientras aprenden con alegría y dedicación y se estimula la actividad cognitiva.

23. Fomentar el desarrollo de las potencialidades que presente el estudiante en diferentes aspectos de la vida cotidiana y de su actitud ante los variados procesos que se desarrollan en el centro.

CONCLUSIONES:

Las ideas expresadas revelan que entre educación e inclusión como procesos no existe una relación lineal, sino de mutua interdependencia, y del esfuerzo de todos depende la verdadera inclusión de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidades, proceso que dice mucho en el presente y depara nuevos retos para el futuro.

Un mundo mejor es posible para cada ser humano si la educación, en estrecha relación con los diferentes contextos, dígase familia y comunidad, lo prepara para la vida, para una vida activa, de derechos y deberes, participación social plena, de justicia, de bienestar, de desarrollo, de éxito y de valores.

BIBLIOGRAFÍA:

Alegre de la Rosa, O (2000 p. 150). Diversidad humana y educación. Málaga: Ed. Aljibe.

Colectivo de autores. Definiciones de Educación Especial. Disponible en: URL

García, G (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

Guerra, S (2004). Las categorías unidad y diversidad en la educación. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. (CELAEE). (Material digitalizado).

López, R. (2002). La superación de los docentes de la Educación Especial. Material fotocopiado. La Habana

Borges, S y Orosco, M. (2014). Inclusión educativa y educación especial un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. Cuba. <http://www.uclm.es>. Consultado junio 23 del 2004.

Arias, G. (2002 p. 8-13). Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva "Histórico-cultural" En Convocados por la Diversidad. La Habana Pueblo y Educación.

7.

**EL “PASEO DEL ARTE” DE MADRID:
DISCURSOS INTERMUSEALES PARA LA EDUCACIÓN
EN VALORES**

**THE "PASEO DEL ARTE" OF MADRID:
INTERMUSEAL SPEECHES FOR VALUE EDUCATION**

Jesús Ángel Sánchez Rivera²⁸

Resumen

El "Paseo del Arte" de Madrid conforma un espacio singular de la ciudad, pues en su eje principal –entre Atocha y la plaza de Cibeles- se erigen tres importantes instituciones del mundo artístico: el Museo Nacional del Prado, el Museo Centro de Arte Reina Sofía y el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Asimismo, existen en esta zona urbana –y en torno a ella- numerosas instituciones que enriquecen el entramado cultural de la capital de España.

La aspiración del "Paseo del Arte", junto con el barrio de los Jerónimos y el Parque de El Retiro, de ser declarado Paisaje Cultural Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, bajo la candidatura "El Paseo del Prado y el Buen Retiro, paisaje de las Artes y las Ciencias", pone de relieve el destacado papel que, en las últimas décadas, ha cobrado este espacio.

En consonancia con la idea de transformar este lugar en un referente de la cultura universal en su máxima expresión institucional, el presente trabajo pretende ofrecer una reflexión sobre la potencialidad didáctica que las obras de estos museos condensan para la educación en valores. Además de los discursos más tradicionales en torno a este patrimonio (histórico-artísticos y estéticos), consideramos que muchas de las obras son capaces de generar interesantes discursos para la reflexión crítica de esa educación en valores, y, a través de ellos, tejer una fructífera trama de hilos discursivos entre los museos que conforman el "Paseo del Arte".

Palabras clave: "Paseo del Arte", Madrid, Museos, Artes plásticas, Educación en valores.

²⁸ Universidad Complutense de Madrid (España). E-mail: jasanchezrivera@edu.ucm.es
ORCID ID: 0000-0002-4333-4559 [<https://orcid.org/0000-0002-4333-4559>].
Google Académico [<https://scholar.google.es/citations?user=VS0peL0AAAAJ&hl=es>].
Coordinador del Proyecto de Innovación Docente de la UCM (Innova-Docencia) titulado "CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio). Educación patrimonial para Madrid: diseño e implementación de itinerarios didácticos en torno a su cultura urbana" (área de Artes y Humanidades), nº 363.

Abstract

The so-called “Paseo del Arte” in Madrid makes up a unique space in the city, since on its main axis –between Atocha and Plaza de Cibeles- three important institutions of the artistic world are erected: the Museo Nacional del Prado, the Museo Centro de Arte Reina Sofía and the Museo Thyssen-Bornemisza. Likewise, there are in this urban area –and around it- numerous institutions that enrich the cultural fabric of the capital of Spain.

The aspiration of the “Paseo del Arte”, together with the Jerónimos neighborhood and the El Retiro Park, to be declared a Cultural Landscape World Heritage Site by UNESCO, under the candidature “El Paseo del Prado and Buen Retiro, landscape of the Arts and Sciences”, highlights the outstanding role that this space has taken on in recent decades.

In line with the idea of transforming this place into a benchmark of universal culture in its maximum institutional expression, this work aims to offer a reflection on the didactic potential that the works of these museums condense for education in values. In addition to the more traditional discourses around this heritage (historical-artistic and aesthetic), we consider that many of the works are capable of generating interesting discourses for the critical reflection of this education in values, and through them weave a fruitful plot of discursive threads between the museums that make up the “Paseo del Arte”.

Key words: “Paseo del Arte”, Madrid, Museums, Plastic Arts, Value Education.

No hay un documento de cultura que no sea, al mismo tiempo, un documento de barbarie.

W. Benjamin

Introducción

El denominado “Paseo del Arte” de Madrid conforma un espacio singular de la ciudad, pues en su eje principal –entre Atocha y la plaza de Cibeles- se erigen tres importantes instituciones del mundo artístico: el Museo Nacional del Prado, el Museo Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) y el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Asimismo, existen en este lugar otras instituciones culturales, como Caixa Forum, el Museo Nacional de

Antropología, el Real Jardín Botánico, el Museo Nacional de Artes Decorativas, el Museo Nacional de Artes Decorativas o el Museo Naval, a las que se podrían sumar, un poco más allá de los límites artificiales –e imprecisos- de este eje museístico, la Biblioteca Nacional, el Museo Arqueológico Nacional o la Fundación Mapfre.

En este sentido, el eje compuesto por el Paseo del Prado-Paseo de Recoletos, con sus prolongaciones en todos los sentidos, conforma un auténtico “*museum cluster*”, a semejanza de otras grandes ciudades (el Museumplein de Ámsterdam, la Museumsinsel de Berlín o el Museumquartier de Viena, por citar algunos ejemplos europeos). Este concepto se presenta como un fenómeno característico de la Posmodernidad, ligado a la arquitectura-espectáculo y a la masificación turística. Fenómeno que ha sido estudiado con detalle por Nicolić (2012), quien afirma que el 95% de los museos de arte más visitados del mundo forman parte de algún tipo de aglomeración museística (*museum cluster*), que favorece el desarrollo de los múltiples potenciales de estas instituciones y, en última instancia, su pervivencia –a través de su *reinención*- en el futuro. Como explica Vozmediano (2018), el “Paseo del Arte” de Madrid “es un espacio urbano, de límites no del todo definidos, en el que superponen una serie de estratos históricos, de representación política y económica, de identidad ciudadana y de usos turísticos que lo convierten en algo más que una sucesión de museos o salas de arte”. Su densificación cultural –también política y económica- y su protagonismo en la vida ciudadana contemporánea los convierten en colosales alegorías de la posmodernidad, y en la más expresiva institucionalización de su patrimonio.

El destacado papel que ha adquirido esta zona urbana en las últimas décadas para la vida cultural de la ciudad –aparte de su importancia económica- ha llevado a impulsar la candidatura de “El Paseo del Prado y el Buen Retiro, paisaje de las Artes y las Ciencias” para ser declarado Paisaje Cultural Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. El Paseo del Prado, el barrio de los Jerónimos y el Parque de El Retiro pretenden, de este modo, entrar a formar parte de un grupo selecto, aunque cada vez más amplio, con el máximo reconocimiento institucional en el ámbito del Patrimonio. Si finalmente llegara esta prestigiosa concesión, cabe plantearse si detrás del proyecto hay una verdadera planificación educativa que integre y coordine a todas las instituciones implicadas, y no sólo una operación para potenciar el turismo de masas y la imagen de marca de Madrid y, en definitiva, de España.

Bajo nuestro punto de vista, es necesario un planteamiento integral e hiperconectado, no sólo desde el ámbito económico, para extraer los mejores potenciales de este *museum cluster*. Ello obliga a prestar especial atención a su dimensión educativa; la educación, entendida como actividad permanentemente reflexiva y crítica, encaminada a la autonomía y la libertad de cada individuo, debería de ser el fin último de la proyección social del patrimonio constitutivo de este conglomerado de instituciones culturales en cada momento.

“El valor de las humanidades en la educación –dice García Gual (2017, p. 74)- consiste en su comprensión y expresión del significado de la vida a través del arte y la cultura”. En lo que se refiere a la Historia del Arte, entre los valores educativos más concretos que hallamos en esta disciplina –pese a ser una de sus facetas menos exploradas- está el de ser un excelente vehículo discursivo para la educación ciudadana o en valores. Y a través de estas páginas pretendemos apuntar ciertas reflexiones para el referido caso madrileño.

Triángulo del Arte, Poliedro museal o Red de las Artes

Desde que se inaugurase el Museo Thyssen-Bornemisza (1992), también se viene denominando al espacio urbano que venimos tratando como “Triángulo del Arte”; imagen que subraya el papel preponderante de las tres instituciones museísticas más conocidas – y potenciadas- del mismo, a modo de vértices polarizadores de la cultura madrileña: MNCARS, Museo Thyssen y Museo del Prado (fig. 1).

Estas tres instituciones custodian las obras más conocidas del patrimonio histórico-artístico de la capital, y la imagen de este “triángulo” resulta muy poderosa para cualquier campaña de *marketing* o promoción turística. Sin embargo, la densidad de museos en esta zona –y sus alledañas- y la riqueza de sus colecciones, lleva a plantearse si hubiera sido más adecuado hablar de “Poliedro museal”, “Poliedro de las Artes” o, en una expresión más inclusiva, “Poliedro cultural” –aunque con un *naming* menos vendible- (fig. 2). Establecer diálogos entre las numerosas instituciones que componen el *cluster* en torno al eje Prado-Recoletos parece una opción más enriquecedora e inclusiva que la que sólo privilegia a una tríada museal, por muy extraordinarias que resulten sus colecciones.

El modelo concebido hace casi tres décadas parece ya obsoleto, en un tiempo vertiginoso que tiende a la hiperculturalidad, que ofrece “un universo hipertextual, una red

sin centro” (Han, 2018, p. 20). La imagen del hilo, lo que une o enlaza dos o más realidades, y su multiplicación para crear tramas complejas, las redes sociales de extensión casi ilimitada, parece más sugestiva aún. Acaso la “Red de las Artes” podría definir mejor el concepto actualizado de este espacio madrileño, siendo más impreciso pero, por ello, menos excluyente.

La extremada celebridad de dicho espacio, con los tres renombrados museos a la cabeza y otros muchos, públicos y privados, arracimados en torno a ellos, oscurece a otras instituciones culturales de la ciudad, al menos para la mayoría del público foráneo. Ello invita a una reflexión sobre el papel que la política y la economía desempeñan en la promoción cultural, consideración que queda abierta, pues excedería los límites editoriales de este trabajo.

Por otra parte, la precaria relación entre los sucesivos gobiernos y Carmen Thyssen, propietaria de una parte de la colección expuesta en el museo que lleva su apellido, hace peligrar periódicamente uno de los vértices de aquel triángulo imaginario – aquel que complementa, en cierto modo, las colecciones de los otros dos-; Riaño (2020b), García Fernández (2020). Incardinado en el “Paseo del Arte”, la corta vida de este museo viene a demostrar la idea, expuesta al principio a través de la cita de Benjamin, de que en toda construcción cultural subyace la barbarie.

Finalmente, el “Paseo del Arte” fue un artefacto cultural del que se comenzó a hablar hacia 1995, al comienzo como estrategia comercial en forma de abono, y que adquirió verdadera dimensión durante la primera década del siglo XXI, a raíz de los proyectos de ampliación del Museo Thyssen (arquitectos Manuel Baquero, Robert Brufau y estudio BOPBAA, 2004), del Reina Sofía (Jean Nouvel, 2005) y del Prado (Rafael Moneo, 2007), según recuerda Vozmediano (2018). Su denominación resultaría verdaderamente afortunada, pues, de algún modo, enlazaba con el espíritu del “Salón del Prado” dieciochesco para modernizarlo, al menos bajo cierta pátina cultural que parecía evocar los aspectos más nobles del ideario ilustrado.

El último de los episodios ligados a este concepto ha sido el cambio de denominación de la antigua estación de metro de Atocha –topónimo histórico- por el de “Estación del Arte” (1 de diciembre de 2018); con esta iniciativa, concebida como campaña de *marketing* para los visitantes de Madrid, se ha reforzado de manera redundante la actividad que se desea potenciar actualmente en este paseo histórico: el

Arte como polarizador, como imagen de marca. La invocación de su nombre resulta perfecta en cualquier *slogan* de la ciudad de Madrid; más ahora, con la brillante candidatura presentada ante la UNESCO. Y, cuando aparece acompañado de una imagen, resultan insoslayables las *celebrities* artísticas del Museo del Prado, del Reina Sofía o del Thyssen (Velázquez, Goya, El Bosco, Fra Angelico, Ghirlandaio, Tiziano, El Greco, Caravaggio, Rubens, Picasso, Dalí...).

Discursos intermuseales para la educación en valores: reflexiones y propuestas

En lo que se refiere a la Historia del Arte proyectada desde los museos españoles, durante buena parte del siglo XX se enfocó su difusión, divulgación, interpretación o educación desde un ámbito cerrado, atendiendo casi exclusivamente a los fenómenos histórico-artísticos con una visión tradicional. Subyacía en ello cierta búsqueda de autoafirmación de una disciplina que pugnaba por desligarse de La Historia, resaltando los aspectos que, de manera intrínseca, se atribuyen a las artes plásticas y, por extensión, a las artes visuales.

Entre los contenidos educativos que, tradicionalmente, han hallado mayor fortuna en el museo –hasta cierto punto, reflejo de lo que ocurría en las aulas– destacan los de carácter histórico (la enseñanza de conceptos espacio-temporales, los cambios y permanencias, las nociones de sincronía y diacronía, la multicausalidad...) o de carácter estético (la observación analítica y crítica, la formación del gusto...). Otros, derivados de una concepción patrimonial, siempre subyacente, enfatizan los conceptos de herencia o legado, identidad o decantación cultural, al comienzo ligados a un enfoque nacionalista, al que se han ido sumando o superponiendo enfoques humanistas, sociales, etc. Más actuales se presentan los que se centran en la creatividad, atendiendo a diferentes capacidades cognitivas y favoreciendo una visión teórico/práctica de los procesos creativos (desde el mundo de las ideas a la materialización objetual). Por último, aquellos que sirven para la educación de la ciudadanía (relaciones entre el individuo y la sociedad, valores consensuados...), considerando la capacidad transformadora de la educación, son los que ahora nos ocupan; creemos que este campo aún ha sido poco explorado, quizá por ciertos comportamientos inerciales, pero también, qué duda cabe, por representar una opción más comprometida y crítica que muchos no quieren o no pueden asumir.

“La mirada implica consecuencias políticas y morales tan severas como el relato: lo que se elige mirar y lo que se elige contar resaltan por comparación la magnitud de lo que se oculta y lo que se calla”, sentencia Muñoz Molina (2012, p. 39).

Enlazando con esto, numerosos autores señalan con razón que las sociedades contemporáneas han depositado progresivamente en la institución escolar buena parte de la responsabilidad de la transmisión de los valores ciudadanos. “La escuela, sin embargo, no parece que sea capaz por sí sola de resolver esta situación, si no concurren otras agencias educativas, especialmente la familia” (García del Dujo y Mínguez, 2011, p. 266). Cabría decir que, los museos, como centros preferentes para la educación patrimonial, también habrían de ejercer un papel activo en la educación de la ciudadanía desde el ámbito de la educación no formal (Fontal, 2003; Pastor, 2011). Hernández (2011, pp. 39-40) apuesta por un concepto dialógico del museo, que ha de constituirse como un espacio democrático e inclusivo, “un ámbito de diálogo, de crítica y de transformación de la realidad existente.” (p. 40). Los museos de hoy deberían de ser instituciones abiertas, dinámicas e interculturales –hoy cabría decir, más bien, hiperculturales-, y entre sus principales virtudes debería de estar la capacidad transformadora de la ciudadanía. El Arte a través del espejo de la Historia es, a nuestro juicio, indispensable para un desarrollo más pleno del ser humano en su dimensión individual y social.

La educación en valores cívicos debiera de ser una prioridad, a nuestro entender, desde la Educación Primaria hasta la Universitaria, en línea con la opinión de Saramago (2010), quien echaba en falta un “Aprendizaje de la ciudadanía” como materia universitaria. El Premio Nobel consideraba que, “un buen ciudadano es el que tiene espíritu crítico” –frente la idea del ciudadano complaciente y adocenado que conviene a los poderes-, “que no se resigna, que no acepta que las cosas sean así, o así se vean sólo porque alguien lo ha decidido. (...) aquel que trata de mirar desde todas las perspectivas para ver qué es lo que hay por detrás de las cosas y actuar en consecuencia y responsabilidad, sin bajar la guardia” (pp. 59-60).

Dado que se pretende para el Paseo del Prado y su entorno el reconocimiento mundial como Patrimonio de la Humanidad, sería oportuno fundamentar los discursos futuros que pretendan una educación de la ciudadanía sobre la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (París, 1948). La libertad y la igualdad como valores supremos, los derechos y libertades proclamados en dicha Declaración, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen

nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (*DUDH*, arts. 1 y 2).

Sin embargo, como advierten García del Dujo y Mínguez (2011, p. 268), la nuestra es una “sociedad gobernada por la defensa y promoción de los derechos humanos, donde se respetan especialmente los valores de la libertad, la equidad, la justicia y la dignidad. Pero, bajo la apariencia de una sociedad cívica, escondemos a veces un fuerte desinterés por el otro”.

Por comenzar a hablar de propuestas concretas, para abordar el tema de la alteridad, de quienes se hallaban –y se hallan aún- en los márgenes, padeciendo la marginación y exclusión social, se podría recurrir a la pintura de *El negro pío* (fig. 3), localizada en el Museo Nacional de Antropología (nº inv. CE 5263); una institución que, asimismo, se halla en los márgenes de este “Paseo del Arte” tan renombrado –y, por ello, resulta una gran desconocida del público-. El cuadro pintado por José Padró en 1901, encargo del director del Museo Antropológico Manuel Antón y Ferrándiz, copiaba un original del lisboeta Joaquím Manoel da Rocha realizado hacia 1786. El nombre antiguo de la obra señala doblemente al Otro, desde la mirada colonizadora y racista con pretensiones científicas del siglo XVIII, ya que con la palabra “pío” se designaba a animales de colores oscuros con manchas blancas. Probablemente el protagonista, nativo de Brasil, sufriera una enfermedad de la piel llamada vitíligo, trastorno caracterizado por la presencia de manchas blancas debidas a la ausencia de melanocitos, células epiteliales responsables de la pigmentación. “La diferencia existe. La alteridad se construye.”, sentencia agudamente Stoichita (2016, p. 13), quien afirma que “El ojo identitario marca el centro, la alteridad se sitúa en la periferia. Entre el centro y la periferia existe una relación de poder y tensiones estructurales.” (p. 47). Este autor analiza el cuadro de *El negro pío* como ejemplo significativo de esa construcción de la alteridad (pp. 100-101). Para ligar la pintura aludida con el presente, cabría relacionarla con la modelo Winnie Harlow, que ha sido imagen de la marca de moda Desigual® (fig. 4); la rareza de su piel, también afectada por el vitíligo, resulta muy conveniente para una marca que ha hecho de la diferencia su seña de identidad. A propósito de esta confrontación, surgen interesantes reflexiones sobre lo epidémico, la identidad, la utilización del cuerpo como objeto de consumo o los cambios y las permanencias en nuestros modos de mirar.

Del mismo modo, otros grupos étnicos o religiosos presentes en las obras artísticas son susceptibles de atención. Recordemos, por ejemplo, la tabla de *Jesús entre*

los doctores (1506; fig. 5) de Alberto Durero conservada en el Museo Thyssen (nº inv. 134). El joven Mesías aparece rodeado por varios ancianos, custodios de la Antigua Ley. La fisonomía apolínea de Jesús se contrapone a los rasgos de los viejos, que en algún caso están caricaturizados; el “Mismo”, el intruso, se sitúa en el centro y los “Otros”, en su ambiente, quedan relegados a la periferia, invirtiendo el orden que les correspondería por su *status*. Si prestamos atención a otras religiones, la configuración de la imagen del musulmán estuvo al servicio de la propaganda y legitimación política, construyendo la imagen del “Otro” como enemigo a vencer. El cuadro alegórico pintado por Tiziano *Felipe II ofreciendo al cielo al infante don Fernando* (1573) del Museo del Prado (nº inv. P431) muestra al turco vencido como símbolo de la victoria cristiana –abanderada por la flota hispánica- en la famosa Batalla de Lepanto, acaecida el 7 de octubre de 1571 (Stoichita, 2016, pp. 32-40 y 184-186).

El Museo del Prado, por la propia conformación histórica de sus colecciones, conserva numerosas obras de un tiempo que estuvo marcado por la intolerancia y la confrontación religiosa. Muchas de sus pinturas son expresión palmaria del espíritu impulsado por la Reforma católica frente al mundo protestante. En la *Victoria de la Verdad sobre la Herejía* (h. 1625), boceto de Rubens para una serie de tapices (nº inv. P1697), aparecen derrotados –e identificados con el Mal- Calvino, Lutero y otros personajes que representan a musulmanes, judíos y protestantes, dentro de un conjunto que mostraba una imagen triunfante del poder de la Iglesia católica. *El Auto de fe presidido por Santo Domingo de Guzmán* (1493-99) pintado por Pedro Berruguete (nº inv. P618) o el *Auto de Fe en la Plaza Mayor de Madrid* (1683), obra de Francisco Rizi (nº inv. P1126), son obras representativas de aquellos abominables juicios y ejecuciones públicos, en su época convertidos en auténticos espectáculos teatrales. A la vez, estas últimas se podrían ligar con la serie de cuatro pequeñas escenas (1808-12) de Goya que conserva la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (nº inv. 673, 674, 675, 676), institución en la órbita del “Paseo del Arte” que, por fortuna, cada vez es más conocida por el público madrileño. Una de ellas, *Escena de Inquisición*, refleja la pervivencia sombría de aquellos tribunales inquisitoriales en la España de comienzos del siglo XIX. Todos estos ejemplos suscitan diversas reflexiones sobre el pasado, pero también sobre fenómenos de plena actualidad.

Para todo lo que venimos comentando, resulta oportuno citar a Touriñán (2006, p. 12), quien considera necesario “buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad

e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del “otro” y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores”. La problemática que se abre ante nuestros ojos es colosal, más aún en el tiempo en el que la educación intercultural (Touriñán, 2006) parece estar cediendo ante una educación de la *hiperculturalidad* (Han, 2018).

Por otra parte, las desigualdades por razones de género se están comenzando a estudiar con mayor atención en las últimas décadas. Fruto de ello es, por ejemplo, el proyecto “Museos en femenino” [<https://museosenfemenino.es/>], gestado en la Universidad Complutense de Madrid, que ofrece itinerarios didácticos de ciertos museos (entre ellos, el Museo del Prado y el Reina Sofía), empleando minuciosos análisis desde la perspectiva de género; o la reciente publicación del libro de Riaño (2020) que lleva por elocuente título *Las invisibles. ¿Por qué el Museo del Prado ignora a las mujeres?* Dentro de la misma corriente, la exposición monográfica sobre Clara Peters (2016-17) abriría tímidamente una vía que continuó con la muestra “Historia de dos pintoras: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana” (2019-20; fig. 6), o la más reciente –aplazada a causa de la pandemia hasta octubre de 2020–, cuyo título ya resulta más explícito: “Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)”.

Una de las derivadas más trágicas del asunto que ahora comentamos es la violencia de género. Las colecciones de los museos madrileños cuentan con múltiples ejemplos que podrían servir para elaborar, de manera transversal, un discurso educativo al respecto (piénsese en las numerosas escenas de raptos –léase, violaciones– procedentes de la mitología clásica).

“La mirada del otro. Escenarios para la diferencia” (2017), exposición organizada por el Museo del Prado, planteó “un nuevo acercamiento a su colección permanente a través de un itinerario expositivo en el que se invita a contemplar la realidad histórica de las relaciones sentimentales entre personas del mismo sexo y de las identidades sexuales no normativas.”; de este modo, el tradicional referente de “las esencias del Arte”, se desprendía de la imagen conservadora de antaño, sumándose declarativamente a los intereses temáticos de estudios ya clásicos en la bibliografía anglosajona, como el de Saslow (1989), para sintonizar con la diversidad de públicos contemporánea. Tras la repercusión que tuvo aquella muestra, dos años más tarde quedaría expuesta, de manera

permanente, la majestuosa cabeza de león, llamado *El Cid*, pintada por Rosa Bonheur en 1879. La serenidad, la dignidad y la nobleza que irradia este felino –u otros animales pintados por Bonheur- se ha visto como proyección vital de su propia autora; “Animales soberanos, como las mujeres que fueron excluidas o señaladas” (Riaño, 2020, p. 36).

Los museos del “Paseo del Arte” comienzan a mostrarse más sensibles hacia otros colectivos, abogando por la accesibilidad y la educación inclusiva en sus programas de difusión, aunque de forma indecisa y poco innovadora. El camino por recorrer todavía es largo, y no exento de dificultades. El estimable vínculo entre patrimonio e inclusión aún ha de ser objeto de reflexión profunda y de diálogo entre los agentes implicados (Sánchez Rivera, 2017). Un acercamiento a estos colectivos diversos podría comenzar por los enanos o bufones de Velázquez, presentes en *Las meninas* (1656) y protagonistas de los soberbios retratos que hiciera para la Torre de la Parada: el que antiguamente se identificaba con *Diego de Acedo*, *Francisco Lezcano*, “*El Primo*” –antiguo *Sebastián de Morra*- o *Juan Calabazas*, de h. 1636-38, todos pertenecientes al Museo del Prado (nº inv. P1174, P1201, P1204, P1202 y P1205, respectivamente).

La reconciliación de los españoles tras un largo período de dolor y enfrentamiento es el valor que siempre se ha otorgado a *El abrazo* (1976; fig. 7) de Juan Genovés, imagen icónica de la Transición española que se expone en el Museo Reina Sofía (nº inv. AS06289). Este cuadro, sin duda, ofrece una lección de superación conjunta, generosa y conciliadora, de una cruenta Guerra Civil y de la Dictadura franquista. La obra, que sirvió para el cartel de Amnistía Internacional de aquel año, también daría lugar al monumento escultórico ubicado en la madrileña Plaza de Antón Martín, que desde 2003 rinde homenaje a los abogados laboristas asesinados en Atocha el 24 de enero de 1977 por miembros de la ultraderecha.

En la misma institución, la obra estrella, reclamo turístico de primer orden, es el gran lienzo de *Guernica* (1937) que realizara Pablo Picasso (nº inv. DE50). La historia que rodea a esta pintura ha permitido construir un discurso antibelicista, de denuncia ante la violencia ejercida contra la población civil, que, en sus aspectos esenciales, es bien conocido por el público. Partiendo de un episodio histórico concreto (el bombardeo de la localidad vizcaína, el 26 de abril de 1937, en el contexto de la Guerra Civil), el artista trasciende aquellas circunstancias para convertir su creación en un icono universal contra el horror de la guerra, de cualquier guerra. En torno a esta obra se podrían establecer diversos diálogos. En el Museo del Prado, *La lucha con los mamelucos* o *Los*

fusilamientos pintados por Goya en 1814 (nº inv. P748 y P749), o en el Museo Thyssen la angustiante atmósfera berlinesa pintada por George Grosz en *Metrópolis* (1917; nº inv. 569), por recoger el espanto de la guerra, bien pudieran ser interlocutores de la pintura de Picasso.

La libertad como valor supremo, el cuidado y el respeto del medio ambiente, la solidaridad u otros valores cívicos podrían abordarse a través de las respectivas colecciones permanentes que atesoran los museos madrileños, al margen de las exposiciones temporales que, puntualmente, aborden de forma más o menos explícita ciertas cuestiones sociales.

Ante todo esto se pudiera plantear, con razón, las dificultades –y los peligros- de hacer lecturas contemporáneas de las obras pretéritas, de sus creadores o de las sociedades que las vieron nacer. Pero no se ha de perder de vista que el pasado siempre nos interpela en el presente. Como explica Marías (1996, p. 9), “Las obras de arte son objetos ‘extraños’ porque de inmediato, una vez concluidos en su ‘prehistoria’ como objetos que se hacen, pertenecen al pasado, y al mismo tiempo siguen siendo contemporáneos, destilando ‘historia’ hasta el presente.” Esta doble condición, como objetos históricos y fenoménicos, condiciona nuestra aproximación a las obras de arte, y no ha de entenderse de forma excluyente sino, por el contrario, como una oportunidad de establecer diálogos más ricos y fructíferos con ellas.

Hasta aquí se han apuntado algunas experiencias, propuestas y reflexiones entre la infinidad de discursos que, en torno a la educación en valores, se podrían componer. Esta vía permanece abierta, a la espera de ser explorada con mayor voluntad por quienes dirigen las instituciones culturales del “Paseo del Arte”. El diálogo permanente entre ellas, encaminado a su proyección instructiva y educativa es, a nuestro juicio, un camino al que no deberíamos renunciar.

Conclusión

En los últimos años, los museos que integran el llamado “Paseo del Arte” madrileño han ido incorporando a su museología propuestas e intervenciones que abogan por un mayor compromiso con determinadas cuestiones y problemáticas sociales del presente. Sin embargo, consideramos que aún es enorme la labor por hacer. Se puede profundizar, según se ha dicho, en establecer diálogos entre las diversas instituciones museísticas que

conforman esta zona singular de la ciudad, colaborando entre ellas para el fomento de una educación en valores.

Vemos necesario tejer una trama más densa, más interconectada, con los hilos discursivos que cada una de estas instituciones del mundo cultural. Tender hilos, relaciones, contactos entre unas y otras para formar una red flexible, resistente y tupida en la trama urbana, pero también en el imaginario colectivo. El tejido resultante permitirá confeccionar una suerte de vestido a disposición de la sociedades que protagonicen cada momento histórico; si luciera los valores de una ciudadanía libre, equitativa y solidaria, mucho mejor.

Para concluir, volvemos a la célebre sentencia de Benjamin, que abre este trabajo: “No hay un documento de cultura que no sea, al mismo tiempo, un documento de barbarie”. Convertido en una suerte de adagio de la modernidad, de cierto espíritu del desencanto, esta reflexión nos impele a continuar en alerta, con una mirada crítica, ante las obras artísticas que existen en los museos madrileños.

Referencias bibliográficas

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón, Trea.

Fusi, J. P. y Calvo Serraller, F. (2012). *El espejo del tiempo. La historia y el arte de España*. Madrid, Taurus.

García del Dujo, Á. y Mínguez Vallejos, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14.2, pp. 263-285.

García Fernández, J. (14 de junio 2020). La verdad del caso «Mata Mua». *ABC*. Recuperado de: https://www.abc.es/cultura/arte/abci-verdad-caso-mata-202006140100_noticia.html

García Gual, C. (2017). *La luz de los lejanos faros. Una defensa apasionada de las humanidades*. Barcelona, Ariel.

Han, B.-C. (2018). *Hiperculturalidad. Cultura y globalización*. Barcelona, Herder.

Hernández Hernández, F. (2011). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón, Trea.

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Barcelona, Taurus.

Marías, F. (1996). *Teoría del Arte II*. Madrid, Historia 16.

Muñoz Molina, A. (2012). *El atrevimiento de mirar*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.

Nicolić, M. (2012). City of Museums: Museum Cluster as a Manifesto of the Paradigm Shift. En *Conference of the International Forum on Urbanism. "6th Conference of the International Forum on Urbanism (IFoU): TOURBANISM, Barcelona, 25-27 gener"*. Barcelona, IFoU, pp. 1-10.

Pastor Homs, I. (2011). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Madrid, Ariel.

Quiles, F. (2019). ...Porque estás como ausente. Evocar la negritud en Sevilla, hoy. En Díaz Mattei, A. (ed.). *La negritud y su poética. Prácticas artísticas y miradas críticas contemporáneas en Latinoamérica y España*. Montevideo, AcerVos, pp. 35-50.

Riaño, P. H. (2020a). *Las invisibles. ¿Por qué el Museo del Prado ignora a las mujeres?* Madrid, Capitán Swing.

Riaño, P. H. (14 de junio 2020b). Secretos de ministros sobre el Thyssen. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2020-06-13/cenas-contratos-y-tita-20-anos-de-un-acuerdo-secreto.html?event_log=oklogin

Sánchez Rivera, J. Á. (2017). Claves para un estimable vínculo en Educación: patrimonio e inclusión. En El Homrani, M., Peñafiel Martínez, F. y Hernández Fernández, A. (coords.). *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. Granada, Comares, pp. 161-166.

Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. Madrid, Editorial Complutense.

Saslow, J. M. (1989). *Ganimedes en el Renacimiento. La homosexualidad en el arte y en la sociedad*. Madrid, Nerea.

Stoichita, V. I. (2016). *La imagen del Otro. Negros, judíos, musulmanes y gitanos en el arte occidental en los albores de la Edad Moderna*. Madrid, Cátedra.

Tejeda Martín, I. (2016). El regreso del arte español del siglo XIX al Museo del Prado. Un ejercicio de retórica en dos asaltos y un preámbulo: Musée d'Orsay. En Molina, Á. (ed.),

La Historia del Arte en España. Devenir, discursos y propuestas. Madrid, Polifemo, pp. 447-508.

Touriñán, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, pp. 9-36.

Vozmediano, E. (18 de mayo 2018). El Paseo del Arte. *El Cultural*. Recuperado de: <https://elcultural.com/el-paseo-del-arte>

8.

**ENFOQUES Y CAMPOS TEMÁTICOS DE LA INVESTIGACIÓN
ACTUAL EN MEDIACIÓN ESCOLAR: MAPEAMIENTO
INFORMACIONAL BIBLIOGRÁFICO (MBI)**

*APPROACHES AND THEMATIC FIELDS OF CURRENT RESEARCH IN SCHOOL
MEDIATION: MAPPING BIBLIOGRAPHIC INFORMATION (MBI)*

Francisco Javier Benítez Moreno²⁹

Resumen

Este trabajo forma parte de la investigación doctoral “la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar”. Tiene como

²⁹ Psicólogo, Magister en Musicoterapia, Universidad Nacional de Colombia. Estudiante doctorado en ciencias de la educación, Universidad de Nariño. Docente con funciones de orientador en secretaría de educación municipal de Pasto. contacto: javierbenitez07@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0686-8372>

objetivo describir las principales tendencias de la investigación actual en mediación escolar. A través del mapeamiento informacional bibliográfico (MBI) se analizaron abstracts de 30 artículos recuperados de las bases de datos ERIC, EBSCO HOST, REDALYC, SCIELO y REDINED. Como resultado se encontraron cinco enfoques y 10 campos temáticos en donde se observa suficiente evidencia de la efectividad de la mediación en la resolución de conflictos entre pares, aprendizaje emocional y mejoramiento del clima escolar. De igual manera, se encuentra que España concentra el 63,33% del total de la producción académica, con especial énfasis en las estrategias prácticas para la gestión de este tipo de proyectos. Se aprecian vacíos en la investigación de las habilidades para la mediación escolar y la forma cómo agenciar conflictos de tipo cultural.

Palabras claves: Mediación escolar, convivencia escolar, campo conceptual, mapeamiento informacional bibliográfico.

Abstract

This article is part of the doctoral research “multidimensional social competence in learning of school mediation skills”. It aims to describe the main trends of current research in school mediation. Through mapping bibliographic information (MBI), abstracts of 30 articles retrieved from the ERIC, EBSCO HOST, REDALYC, SCIELO, and REDINED databases were analyzed. As a result, five approaches and 10 thematic fields were found where there are sufficient evidence of the effectiveness of mediation in the resolution of peer conflicts, emotional learning and improvement of the school climate. Also, it is found that Spain concentrates 63,33% of the total academic production, with special emphasis on practical strategies for the management of these types of projects. Gaps found were school mediation skills and the way in which conflicts of a cultural nature are attended.

Keywords: School mediation, peer mediation, school coexistence, conceptual field, mapping bibliographic information (MBI).

Introducción

La mediación escolar (ME) es una alternativa para tratar las dificultades de modo no violento (Lungman, 1996) en tanto promueve en la comunidad educativa la adquisición de habilidades para la mejor comunicación, facilita la búsqueda de soluciones y el fortalecimiento de valores encaminados al entendimiento social, ayuda al crecimiento personal y desarrollo de los alumnos (Ibíd., 1996). Esta estrategia permite dirimir el

conflicto de forma que resulte satisfactoria para las partes a través del uso de estrategias conversacionales, es decir mediante el diálogo (Lungman, 1996; López et al., 2004; Ortega & Del Rey, 2006; Ortega et al., 2007; Cava, 2009; Pulido et al., 2010; Hermosilla, 2015; Zambrano, 2015; Caicedo & Cocunubo, 2016; Gonzáles, 2018). A diferencia del arbitraje no impone la solución sino serán las partes quienes lleguen a un acuerdo consensuado (Cava, 2009). Al resolver los conflictos, mejora la convivencia y previene la violencia en el centro educativo (Ortega & Del Rey, 2006).

Pese a las bondades que ofrece, la ME no es aprovechada en el sistema de educación Colombiano de básica y media pues el país no cuenta con una ley reglamentaria, ni existen políticas claras para implementar un programa nacional de mediación escolar como si ocurre en otros países de Iberoamérica, tal es el caso de Argentina con la ley 3055 de 2009. Más aún si se tiene en cuenta la alta incidencia de conflictos en las instituciones educativas colombianas y en el departamento de Nariño (Chaux & Velázquez, 2008; Carvajal, Urrea y Soto, 2012; Benavides, 2013; Betancourth, Carvajal & Figueroa, 2017; Vásquez, 2017; Martínez, 2018) donde muchas veces la gestión del mismo no es la más apropiada pues se adopta un enfoque de sanción a través del debido proceso (Castro, 2013).

Por ello, las instituciones educativas requieren fortalecer los centros de mediación, en tanto la evidencia investigativa muestra que sirve para llevar iniciativas concretas que permitan solucionar conflictos y evitar así situaciones graves o peores, es una estrategia con importante potencial formativo en los agentes implicados en ella y en el clima de convivencia de los centros educativos (Ibarrola e Iriarte, 2014). Entonces se trata de conocer a profundidad cómo implantar este tipo de programas en aras de garantizar su éxito. Al respecto Villanueva (2013) y Torrego (2008 citado en Ibarrola e Iriarte, 2014) sostienen que se requiere ampliar el espectro investigativo en la temática, especialmente en lo concerniente a la formación en ME (García, Bonet & Boqué, 2015; Pulido et al., 2015; Martínez, 2018).

Hasta el momento, la teoría parece centrarse en aspectos tales como las etapas, el desarrollo del proceso, las habilidades, estrategias y tácticas de la mediación. En lo que concierne a las etapas Ortega y Del Rey (2006), Castro (2013) y el ministerio de educación ciencia y tecnología de Argentina (2004) proponen las fases siguientes para la implementación:

(1) Sensibilización e información, el programa debe ser conocido por los directivos, profesores, estudiantes y las familias; (2) redactar un protocolo que explique el funcionamiento de la mediación; (3) incluir en el proyecto educativo y en el manual de convivencia; (4) selección del equipo coordinador del proyecto; (5) selección de mediadores, inscripción de voluntarios y aplicación de entrevista personal; (6) información de los padres en relación con los objetivos del proyecto y su implementación; (7) formación de mediadores; (8) trabajo de aula con los alumnos de todos los cursos en torno a las temáticas involucradas en la resolución cooperativa de conflictos, la educación para la paz y los derechos humanos; (9) desarrollo de un proceso de mediación; (10) coordinación y seguimiento del servicio; (11) evaluación del programa.

Respecto a la forma como se desarrolla el proceso de mediación Torrego (2000) y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina (MECT, 2004) proponen el siguiente procedimiento: 1) La situación puede llegar a conocimiento del coordinador del proyecto por los estudiantes involucrados o el profesor; 2) el coordinador sostiene una entrevista breve con los estudiantes; 3) el día y la hora que se acordó realizar la mediación se entrega el formulario de acuerdo; 4) Cuéntame, las dos partes exponen su versión del conflicto y expresan sentimientos; 5) Aclarar el problema, se debe consensuar los temas más importantes y explorar los intereses de cada uno; 6) Proponer soluciones, se debe facilitar la espontaneidad y creatividad de las partes en la búsqueda de ideas y soluciones; 7) Llegar a un acuerdo, los mediadores ayudan a definir claramente el acuerdo; 8) Se llena el formulario correspondiente y se entrega para su archivo al miembro del equipo coordinador, en ese momento se pregunta a los mediadores como se han sentido, si han tenido alguna dificultad; 9) en la fecha prevista de seguimiento se indaga el seguimiento del acuerdo, si no se cumplió se registra en el espacio destinado a observaciones; (10) con frecuencia quincenal el coordinador se reúne con los estudiantes mediadores a fin de realizar acompañamiento; (11) periódicamente se realizan informes breves sobre la marcha del proyecto y la evaluación del mismo.

En lo que tiene que ver con el papel de los mediadores, se ha escrito sobre sus habilidades. Estas se definen como patrones de comportamiento que adquieren sentido en una situación de mediación e influyen de modo decisivo en el éxito de la misma (Serrano et al., 2007). Retomando a López (2016), Serrano y Méndez (1994), las dimensiones del constructo son las siguientes:

Las habilidades emocionales compuestas por la identificación, designación y expresión de sentimientos; evaluación de la intensidad de los sentimientos; dominio de impulsos; promoción del aumento de la confianza entre las partes. Las habilidades cognitivas conformadas por conocimientos e información; comprensión de los intereses de las partes; empleo de pasos para la solución de problemas; comprensión de las normas de conducta; confianza y credibilidad; capacidad de realizar sugerencias para facilitar el acuerdo; ayuda para la clarificación de asuntos importantes. Las habilidades conductuales integradas por firmeza en propuestas y opiniones; actitud conciliadora; comunicarse a través de la expresión gestual; uso del tono de voz; hacer pedidos claros; responder eficazmente a la crítica.

Respecto a las estrategias que los mediadores usan en el ejercicio de su rol, se encuentra que estas pueden ser de naturaleza reflexiva, contextual y sustantiva (Kressel y Pruitt, 1985 citado en Serrano y Méndez, 1999).

Entre las primeras se encuentra crear un buen ambiente, generar flexibilidad, evitar abordajes precipitados (Kressel y Pruitt, 1985, citado en Serrano & Méndez, 1999) para ello se puede hacer uso de las técnicas preguntas abiertas, resumir la información proporcionada por las partes y parafrasear repitiendo el mensaje pero con otras palabras (Pulido et al., 2015) e incluso la reformulación que consiste en realizar rectificaciones a medida que avanza el discurso dotando de un ambiente pacífico a la situación y a la relación entre las personas (Acuña et al., 2017). Por su parte, las estrategias contextuales están dirigidas a ganar la confianza entre las partes, esto se puede lograr mediante la técnica reflejar. Entre las estrategias sustantivas están las intervenciones de presión y sugerencia las cuales son especialmente útiles cuando existen fuentes de conflicto que hacen difícil la resolución de la negociación, por ejemplo cuando una o ambas partes es muy hostil hacia la otra, cuando una o ambas partes no tiene confianza hacia la otra, cuando una o ambas partes se mantienen rígida en su postura (Serrano & Méndez, 1999).

En ese contexto teórico desarrollado alrededor de la mediación escolar se considera necesario la realización de este estudio que tuvo como objetivos: a) identificar el estado actual de la producción bibliográfica generada desde el año 2015 a partir de la revisión de los artículos publicados y disponibles en importantes bases de datos a nivel mundial; b) identificar los campos de investigación actual a fin de encontrar vacíos que den lugar al fortalecimiento de líneas de investigación.

Método

Con el propósito de establecer los enfoques teóricos y metodológicos para el estudio de la mediación escolar, se recurrió a la estrategia MBI que significa sintetizar un contenido. Para ello se requiere de una lectura atenta, comprensión, identificación de las ideas principales del autor y su registro escrito de modo conciso, coherente y objetivo (Molina et al., 2013). Desde estos planteamientos se asumió un proceso metodológico donde se consideró la producción académica existente, buscando acceso a la misma. A través del MBI se seleccionó las bases de datos ERIC, EBSCO HOST, Redalyc, Redined y Scielo 30 artículos, donde se utilizaron palabras claves para la búsqueda, tales como: “Mediación Escolar” – “School Mediation” – “mediação escolar”; “Habilidades de mediación escolar”- “school mediation skills” – “habilidades de mediação escolar”.

De esta manera, la estrategia MBI permitió la clasificación de la información de acuerdo al contenido en cinco enfoques y diez campos temáticos. Estos hallazgos aportan a la comprensión de la mediación escolar desde unidades de sentido que amplían el panorama de estudio y facilitan el proceso de registro y análisis para posteriormente seleccionar los aportes más significativos que van a contribuir al reconocimiento del estado actual de la investigación. Se presentan en el siguiente acápite un avance de los resultados obtenidos través del (MIB).

Resultados

Se encontraron cinco enfoques y diez campos temáticos. Los enfoques son: 1) concepciones acerca de la ME, 2) formación para la ME, 3) aprendizaje emocional, 4) ME para la mejora de la convivencia, 5) ME para la resolución de conflictos. Se presentan los avances del MBI tal como se ilustra a continuación:

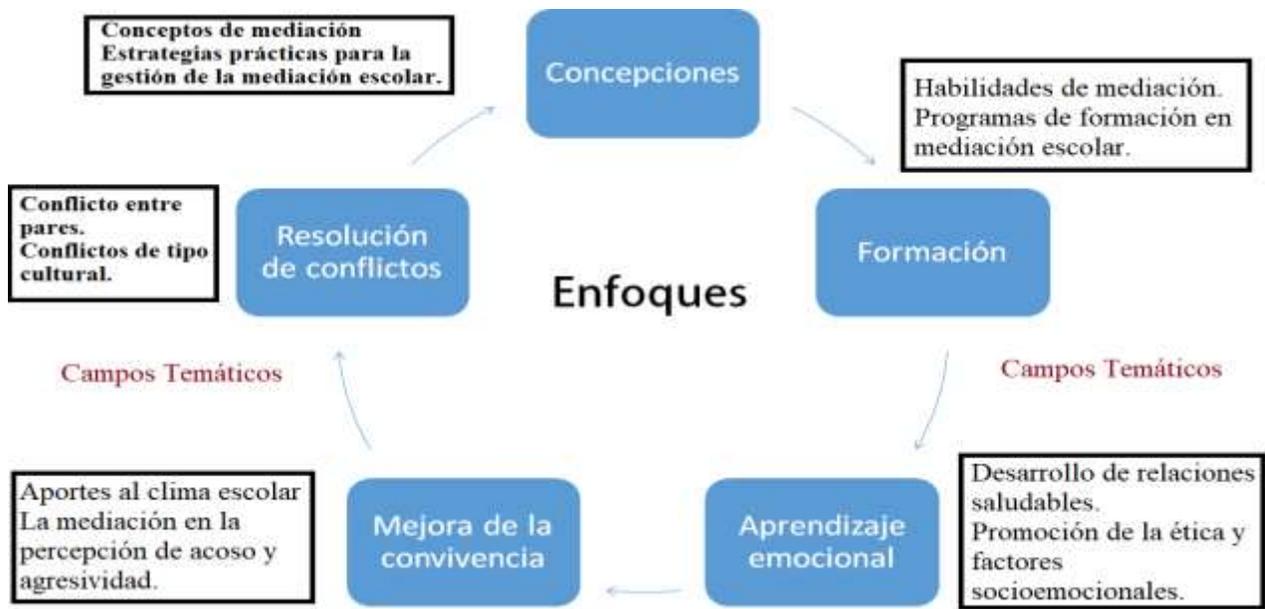


Figura 1: Unidades de sentido sobre la mediación escolar

Concepciones Acerca de la Mediación Escolar

Hace referencia a los modos de entender la ME a partir de su teorización que orienta el modo cómo debe implementarse en los centros escolares. Por ello, comprende los campos temáticos 1) conceptos sobre ME y 2) estrategias prácticas para la gestión de la ME.

Con respecto al primero, Viana (2017) argumenta que la ME posee características esenciales como la voluntariedad, imparcialidad y carácter personalísimo. Respecto al segundo, los estudios están caracterizados por la reflexión sobre cómo implementar este tipo de proyectos en las instituciones educativas, lograr objetivos y evaluarlos, conseguir la aprobación de las comunidades y el afianzamiento en ellas. (Díaz, et al., 2015; Saez, 2018; García, Bonet & Boqué, 2015; Pinto, 2017). Por ejemplo, Boqué (2017) propone que se requiere profundizar en la apuesta práctica de la ME, mientras que Carrasco, Villa y Ponferrada (2016) se preguntan sobre el significado y las implicaciones de la misma en las escuelas. Pinto (2017) presenta el avance de un proyecto en sus distintas etapas diagnóstico, formación y funcionamiento que genera abordaje prosocial del conflicto y la convivencia. Díaz et al. (2015) avanza en el conocimiento al sistematizar el impacto que tiene la implementación de la ME en los procesos de acreditación de calidad de la institución educativa, objetivo que de alguna manera se comparte en la investigación de

García y Boqué (2015) pues se trata de evaluar el proceso desde las opiniones de los alumnos, mientras que Saez (2018) se detiene en el análisis del arraigo y la consolidación en el tiempo.

Formación para la Mediación Escolar

Esta unidad de sentido tiene como sus campos temáticos de interés las habilidades para la ME y los programas de formación. Respecto al primer campo, Pulido (2015) refiere que las estrategias más usadas son preguntas abiertas, resumir y parafrasear, no así reflejar y mensajes yo.

En cuanto a los programas de formación en mediación escolar, son destacables los destinados a estudiantes (Hermosilla, 2015; García et al., 2019), a profesores (Zambrano, 2015) y la forma como orientación escolar juega un papel importante en la tarea de educar para la ME (Galindo y Sanahuja, 2018). En ese sentido Galindo y Sanahuja (2018) ofrecen una secuencia de las sesiones que consisten en: 1) la presentación e introducción al programa de mediación; 2) análisis del conflicto; 3) elementos del conflicto; 4) qué es la mediación; 5) fases de la mediación; 6) elementos de la comunicación eficaz; 7) la neutralidad y mensajes en primera persona; 8) simulacros de mediación y 9) jornadas de mediación. Por su parte, Ginés (2016) ofrece herramientas específicas para el desarrollo de las sesiones como es el relato breve y su aporte a la madurez emocional. Cabe mencionar que los programas de formación pueden ser sistematizados y ejecutados como política pública, tal es el caso de Gonzáles (2018) en México.

Aprendizaje Emocional

Este enfoque tiene como uno de sus campos temáticos la promoción de la ética y factores socioemocionales. En ese sentido, Ibarrola, Iriarte y Aznares (2017) encontraron que la ME promueve el aprendizaje emocional de los participantes, en especial el aumento de la conciencia y de la regulación emocional. Otro aporte es el de Candeias y Bartolo (2016) quien sostiene la necesidad de educar a los alumnos para integrar los equipos de mediación desde los valores de la convivencia y una ética de atención con los otros. Resulta de interés la argumentación de Cano y Garrido (2017) quienes manifiestan que para mejorar el impacto de este tipo de programas, deben ir acompañados del desarrollo de la inteligencia emocional de tal manera que resulte más fácil tener éxito en la negociación.

Por otra parte, se observó el campo temático desarrollo de relaciones saludables representado por la investigación de Zabala (2018), la cual concluyó que un programa para el desarrollo de habilidades para la mediación escolar influye en el aprendizaje cooperativo de manera significativa, además logra que los estudiantes aprendan a asumir estrategias para resolver conflictos de manera pacífica dentro de los equipos de trabajo. Con esto se infiere que la mediación tiene alcances más allá de la atención del conflicto de pares. En tanto, Sánchez y Gonzáles (2017) de manera novedosa presenta una intervención en la que se hace uso de este tipo de programas para proporcionar relaciones saludables entre los adolescentes.

Mediación para la Mejora de la Convivencia

El MBI permitió identificar el enfoque mediación para la mejora de la convivencia con su campo temático aportes al clima escolar, donde Alarcón et al. (2018) resaltan el proceso como método alternativo para lograr tales propósitos e incluso obtener resultados asociados como potenciar el rendimiento académico. En la misma línea de ideas Caicedo y Coconubo (2016) plantean que la ME es una estrategia en pro del aprendizaje y diálogo de las diferencias sin la necesidad de acudir a los estrados judiciales. A propósito de las diferencias entre seres humanos, Viana y López (2015) en su trabajo de revisión teórica presenta la ME como el proceso de resolución de conflictos que más aporta a la inclusión de todas las personas y cuya finalidad última es la consecución de sociedades más inclusivas y respetuosas con la diversidad humana (p. 14).

A sí mismo, el enfoque para la mejora de la convivencia comprende el campo temático incidencia de la mediación en la percepción de acoso y agresividad. Al respecto Rolán et al. (2017) en un resultado preliminar no logró establecer efecto directo entre la formación para la mediación escolar y la disminución de la percepción de acoso en los estudiantes. Tampoco existen resultados favorables en la mejora de la convivencia si el equipo mediador no es convocado de forma oportuna y se carece de un plan de formadores tal como lo menciona Martínez (2018).

Mediación para la Resolución de Conflictos

Enfoque integrado por el campo temático conflicto entre pares. Se soporta en la investigación de García et al. (2016) quienes encontraron como resultado el acuerdo general que existe en el alumnado participante en valorar de forma positiva la mediación en la resolución de conflictos y prevención de situaciones de violencia. La reflexión de

Martins, Machado y Cunico (2016) sobre las resistencias de los alumnos a las intervenciones de los profesores mediadores. La investigación bibliográfica de Possato et al. (2016) donde reconoce la expansión de la ME en América Latina y la centralidad de este elemento en los programas educacionales. La experiencia pedagógica de Hernández (2018) en este proceso denotado como una estrategia de mejora para la gestión del conflicto.

La mediación escolar no solo se popularizó en el conflicto entre pares sino también en el conflicto cultural, sobre este campo temático escribió Ntho-Ntho y Niewenhuis (2016) quienes a través de metodología cualitativa exploraron como los directores escolares de Sudáfrica se ocupan de conflictos religiosos en sus escuelas, revelaron que aún ninguno de ellos miró en la mediación una estrategia para resolver el conflicto.

Análisis de la Producción Académica alrededor de la Mediación Escolar

Las investigaciones presentadas en esta revisión se realizaron mayoritariamente en España tal como se presenta en la tabla uno:

Tabla 1

Número de producciones académicas alrededor de la mediación escolar según país

País	No de investigaciones
Brasil	2
Colombia	3
España	19
México	2
Perú	1
Portugal	2
Sudáfrica	1
Total general	30

En términos porcentuales España tendría el 63% de la producción, mientras que Colombia, es el país latinoamericano con más representación pero con tan solo tres artículos, equivalentes al 10%. Así las cosas, España impulsa de lejos las investigaciones adscritas a los cinco enfoques tal como se presenta en el gráfico uno:

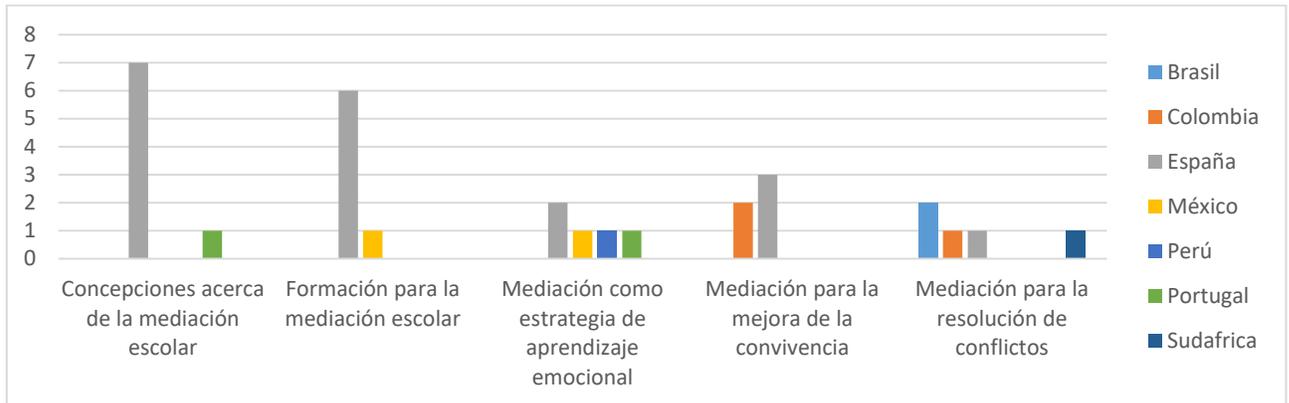


Gráfico 1. Número de publicaciones según enfoques y países.

España es el país que más desarrolla avances académicos en lo concerniente a los fundamentos teóricos (87,5%), los procesos de formación (85,7%), los modos en que la ME desarrolla el aprendizaje emocional (40%) y mejora la convivencia (60%), además incursiona en lo referente a la resolución de conflictos (20%). De acuerdo con la gráfica, Colombia está ausente en los primeros tres enfoques y tiene una participación importante en el de mejora de la convivencia (60%) y menos significativa en el de resolución de conflictos (20%).

De otro lado, la gráfica dos presenta la producción por autor:

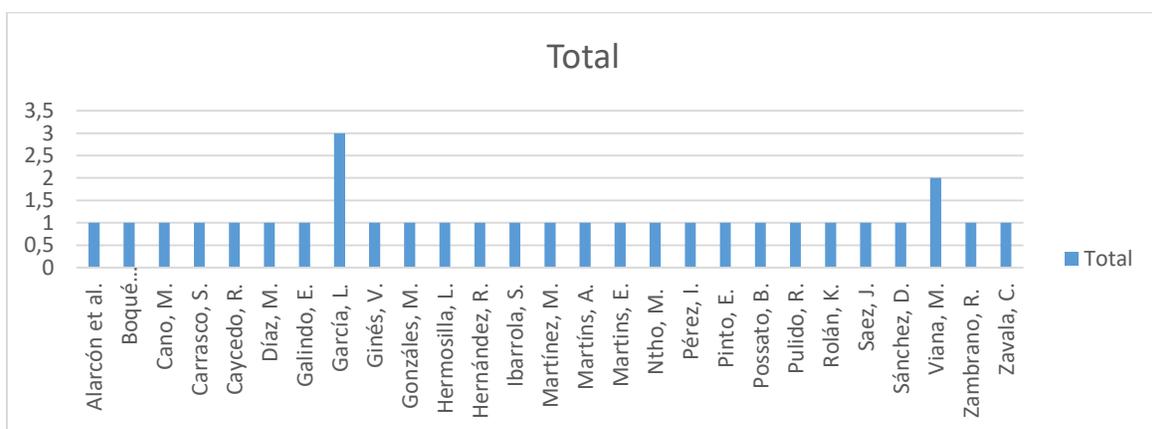


Gráfico 2. Producción académica por autor

Se encuentran 27 autores, de los cuales solo dos tienen más de una publicación, ellos son Laura García y María Viana con tres y dos textos respectivamente. Laura García-Raga es profesora de la Universidad de Valencia mientras que María Viana Orta es investigadora de la misma universidad. Como se puede ver, ambas hacen parte del ámbito académico español y son quienes en la actualidad impulsan en mayor medida el conocimiento científico en la temática.

En lo concerniente al número de publicaciones por año, se observa pequeña variación decreciente, pero al tiempo mayor interés en lo que tiene que ver con las concepciones y formación para la ME tal como se observa en la tabla dos:

Tabla 2.

Producción investigativa según años y enfoques de la mediación escolar

Enfoques	Años					Total general
	2015	2016	2017	2018	2019	
Concepciones acerca de la mediación escolar	1	2	4	1		8
Formación para la mediación escolar	3	1		2	1	7
Mediación como estrategia de aprendizaje emocional		1	3	1		5
Mediación para la mejora de la convivencia	1	1	1	2		5
Mediación para la resolución de conflictos		4		1		5
Total general	5	9	8	7	1	30

Por su parte, la tabla tres especifica los campos temáticos en los que se encuentra mayor número de publicaciones. Se observa que el enfoque concepciones acerca de la mediación escolar recoge el mayor número de evidencia investigativa en el interés específico de las estrategias prácticas para la gestión de proyectos de ME, no así en lo

que tiene que ver con conceptos teóricos. Así mismo, en lo alusivo a la formación para la ME hay un vasto número en la forma como agenciar programas de esta naturaleza y apenas un artículo que analiza las habilidades para la ME.

Tabla 3.

Enfoques de la mediación escolar	Número
Concepciones acerca de la mediación escolar	8
Conceptos de mediación	1
Estrategias prácticas para la gestión de proyectos de mediación escolar	7
Formación para la mediación escolar	7
Habilidades de mediación escolar	1
Programas de formación en mediación escolar	6
Mediación como estrategia de aprendizaje emocional	5
Desarrollo de relaciones saludables	2
Promoción de la ética y factores socioemocionales	3
Mediación para la mejora de la convivencia	5
Aportes al clima escolar	3
Incidencia de la mediación en la percepción de acoso y agresividad	2
Mediación para la resolución de conflictos	5
Conflicto entre pares	4
Conflictos de tipo cultural	1
Total general	30

Número de investigaciones por cada enfoque y campo temático

Discusión y Conclusiones

La revisión realizada con apoyo de la estrategia MBI facilitó la identificación de las preferencias de los autores por la profundización del conocimiento asociado con las estrategias prácticas para agenciar centros de ME así como también por la búsqueda de programas de formación. En todo caso, deja claro la amplia convergencia respecto a las posibilidades de la ME como estrategia educativa para mejorar el clima y como forma de resolver los conflictos de modo alternativo, no sancionatorio (Viana y López, 2015; García et al., 2016; Caicedo y Coconubo, 2016; Hernández, 2018; Alarcón et al., 2018). Se aclara además que la ME es inviable para dar respuesta a las situaciones de acoso escolar tal como lo concluyen Rolán et al. (2017) y Martínez (2018).

También, los resultados coinciden respecto a los beneficios de la ME en el desarrollo del aprendizaje emocional, cooperativo, la ética, los valores, las relaciones saludables y demás factores socioemocionales (Sánchez y Gonzáles, 2017; Ibarrola, Iriarte y Aznárez, 2017; Zabala, 2018). Ahora bien, en cuanto a los vacíos se encuentran el escaso número de aportes a los elementos teóricos de la ME, la implementación de la

misma en los conflictos de tipo cultural y en lo que tiene que ver con las habilidades para la ME, por lo que dichos aspectos se identifican como objeto de futuras líneas de investigación.

Teniendo en cuenta los aspectos a fortalecer, la investigación doctoral -de la cual hace parte este trabajo- “la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar: lineamientos y estrategias” centra su interés precisamente en donde el conocimiento aún no es suficiente, pues si se profundiza desde un abordaje teórico amplio sobre cómo potenciar las habilidades para la ME en cualquier tipo de conflicto, las posibilidades de éxito de este tipo de iniciativas se incrementan y en esencia, los objetivos asociados a la construcción de paz desde el manejo saludable del conflicto se hacen posibles.

En cuanto al objetivo relacionado con el análisis de la producción bibliográfica generada desde el año 2015, España se destaca por impulsar el mayor número de investigaciones en los distintos enfoques de la ME. Por su parte, en Latinoamérica y específicamente en Colombia, el desarrollo científico en la temática es incipiente y está centrado en lo que parece haber suficiente evidencia empírica: la mediación escolar como promoción de la convivencia y estrategia efectiva para la resolución de conflictos. Es probable que la realidad social colombiana caracterizada por un clima escolar poco satisfactorio (Carvajal et al., 2012) en donde se intentan resolver conflictos a través de formas que expresan intolerancia (Chaux y Velázquez, 2008; Benavides, 2013; Betancourth, Carvajal & Figueroa, 2017; Vásquez, 2017) le incline a tener las enunciadas preferencias investigativas.

Referencias

- Acuña, A., Alonso, A., Cuevas, M., Fariña, F. & Rolán, K. (2017). Análisis lingüístico discursivo de respuestas a situaciones de conflicto en educación primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Recuperado el primero de Julio de 2019 de la base de datos EBSCO HOST.
- Alarcón, J., Aznar, P., Castillo, L. & Marín, T. (2018). Las técnicas de mediación escolar deberían tener en cuenta las diferencias de género para alcanzar efectividad. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos ERIC.

- Benavides, M. (2013). Tipología de la conflictividad escolar en las instituciones educativas de Pasto. Trabajo final de especialización, Universidad de Nariño, Nariño, Colombia.
- Betancourth, S., Carvajal, G. & Figueroa, F. (2017). Caracterización de los roles de agresión en un colegio público de San Juan de Pasto. *PSICOESPACIOS*. Recuperado el 11 de Abril de 2019 de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/951/0>
- Boqué, M. (2017). Algunas ideas para sacarle jugo a la mediación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDINED.
- Caicedo, R. & Cocunubo, N. (2016). La mediación escolar como una solución alternativa a la violencia escolar. *Investigaciones Andinas*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDALYC.
- Candeias, E., Bartolo, S. (2016). A gravitação da ética do cuidado na mediação: intervenção social e escolar nas escolas. *Poiésis*. Recuperado el 29 de Enero de 2020 de la base de datos SCIELO.
- Cano, M., Garrido, I. (2017). La mediación escolar y el desarrollo de la inteligencia emocional como alternativa en la transformación pacífica de conflictos de educación media superior. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 de la base de datos EBSCO HOST.
- Carvajal, C., Urrea, P. & Soto, M. (2012). *La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de sabana centro Departamento de Cundinamarca-Colombia*. Tesis de maestría, Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia.
- Carrasco, S., Villa, R. & Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración de los escenarios de conflicto. *Revista de antropología social*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDALYC.
- Castro, I. (2013). *Propuesta para la implementación de la mediación escolar como método alternativo de resolución de conflictos para la construcción de una convivencia pacífica en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto*. Trabajo final de especialización, Universidad de Nariño, Nariño, Colombia.

- Cava, M. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información Psicológica*, n° 95, abril, pp. 15-26. Recuperado el 15 de Septiembre de 2018 de <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/167/131>
- Chaux, E., Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 55, julio-diciembre, pp. 14-37. Recuperado el 5 de Julio de 2018, de la base de datos REDALYC.
- Díaz, M., Luján, I., Rodríguez, H. & Rodríguez, J. (2015). Análisis de la gestión e implementación en mediación en el ámbito especular. *International journal of developmental and educational psychology*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDALYC.
- Galindo, E. & Sanahuja, A. (2018). Mediación escolar en educación secundaria: coordinación desde el departamento de orientación. *Quaderns Digitals. Net*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDALYC.
- García, L., Bonet, R. & Boqué, M. (2015). Percepción del alumnado de educación secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 de la base de datos EBSCO HOST.
- García, L., Chiva, I., Moral, A. & Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDINED.
- García, L., Boqué, M. & Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión del alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDALYC.
- Ginés, V. (2016). El uso del relato breve para el desarrollo emocional en mediación escolar. *Aprendizajes plurilingües y literarios*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 de la base de datos DIALNET.

- González, M. (2018). Educar para la paz, una tarea de todos. Mediación escolar. *El cotidiano*. Recuperado el 7 de Diciembre de 2018 de <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/20807.pdf>
- Hermosilla, L. (2015). *Programa de mediación escolar y formación de alumnos mediadores en el IESO Canal de Castilla*. Trabajo fin de master. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Hernández, R. (2018). La mediación como estrategia de mejora. *Tamadaba: revista de los CEP de Gran Canaria y Fuerteventura*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDINED.
- Ibarrola, S. & Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Currículum*, 27, pp. 9-27; ISSN: 1130-5371. Recuperado el 30 de Junio de 2018, de la base de datos DIALNET.
- Ibarrola, S., Iriarte, C. & Aznáres, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic journal of research in educational psychology*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos REDALYC.
- López, N., Iriarte, C. & González, C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía*. Recuperado el 5 de Enero de 2015 de la base de datos EBSCO HOST.
- Lungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Martins, A., Machado, C. & Cunico, E. (2016). Mediación de conflictos en las escuelas: entre normas y percepciones docentes. *Cad. Pesqui.* Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos SCIELO.
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Revista Educación y Humanismo*. Recuperado el 21 de Julio de 2019 de la base de datos EBSCO HOST.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina. (2004). *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de Argentina.

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2009). *Ley No. 3055*. Buenos Aires: Diario oficial de la República de Argentina.
- Molina, A., Pérez, R., Bustos, E., Castaño, C. Suárez, O. & Sánchez, M. (2013). Mapeamiento informacional bibliográfico de enfoques y campos temáticos de la diversidad cultural: el caso de las revistas CSSE, Sci. Edu. And Sci & Edu. *Revista Pedagógica*. Recuperado el 25 de Enero de 2020 de https://www.researchgate.net/publication/259560211_Mapeamiento_informacional_bibliografico_de_enfoques_e_campos_tematicos_da_diversidade_cultural_o_caso_dos_journal_CSSE_Sci_Edu_e_Sci_Edu
- Ntho, M. & Nieuwenhuis, F. (2016). La mediación como estrategia de liderazgo para negociar los conflictos en las escuelas. *Journal of curriculum and teaching*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos ERIC.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Recuperado el 1 de Septiembre de 2018 de la base de datos DIALNET.
- Ortega, R., Maripangui, C., Ñacupil, M., Cabezas, H. & Carafi, E. (2007). *Orientación de estrategias para la formación de monitores en mediación de conflictos escolares*. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Pinto, E. (2017). Mediación escolar: un estudio de caso en Portugal. *Centro de estudios interdisciplinarios en desarrollo y educación*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 de la base de datos EBSCO HOST.
- Possato, B., Rodríguez, A. & Ortega, R. (2016). El mediador de conflictos escolares: experiencias en américa del sur. *Psicología escolar e educacional*. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de la base de datos SCIELO.
- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L. & De Gregorio, R. (2010). La mediación escolar en la comunidad de Madrid: Análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES "Las Américas" de Parla. *Revista de Mediación. Año 3. N° 6*. Recuperado el 30 de Junio de 2018 de la base de datos EBSCO HOST.

<https://revistademediacion.com/articulos/la-mediacion-escolar-en-la-comunidad-de-madrid-analisis-del-impacto-de-la-formacion-en-el-profesorado-y-alumnado-en-el-ies-las-americas-de-parla/>

- Pulido, R., Calderón, S., Seaone, G. & Molina, B. (2015). Análisis de los alumnos mediadores como clave del éxito de la mediación escolar. *Información Psicológica*. Recuperado el 01 de Julio de 2019 de la base de datos EBSCO HOST.
- Rolán, K., Martínez, M., Parada, V., Abilleira, A. & Fariña, F. (2017). Acoso escolar en primaria tras la formación en técnicas de mediación. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 de la base de datos DIALNET.
- Saez, J. (2018). Consolidación de los proyectos de mediación escolar. *Publicaciones Didácticas*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 la base de datos EBSCO HOST.
- Sánchez, D., & Gonzáles, E. (2017). Los programas de mediación escolar como herramienta para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. *REOP Vol 28, n° 1*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 de la base de datos EBSCO HOST.
- Serrano, G., Méndez, M. (1999). Las intervenciones de los mediadores. *Rev. De Psicol. Gral y Aplic.* Recuperada el 11 de Abril de 2019 de la base de datos DIALNET.
- Serrano, G., López, C., Rodríguez, D., Mirón, L. (2007). Características de los mediadores y éxito de la mediación. *Anuario de Psicología Jurídica*. Recuperado el 7 de Abril de 2019 de la base de datos EBSCO HOST.
- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de formadores*. Madrid: Narcea.
- Vásquez, E. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*. Recuperado el 11 de Abril de 2019 de la base de datos SCIELO.
- Viana, M. & López, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y la inclusión social. *Revista de educación inclusiva*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 de la base de datos EBSCO HOST.

- Viana, M. (2017). Características de la mediación escolar en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones pedagógicas*. Recuperado el 26 de Enero de 2020 de la base de datos EBSCO HOST.
- Villanueva, L., Usó, I. & Adrián, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de psicología*, Vol. 31, número 2, págs. 165-171. Recuperado el 10 de Julio de 2018 de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/319>
- Zabala, C. (2018). *Habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo de estudiantes de educación primaria*. Trabajo de grado, Universidad Católica de Mogrovejo, Perú.
- Zambrano, R. (2015). Implantación de un programa de mediación escolar. *Vía Docente*. Recuperado el 28 de Junio de 2019 de la base de datos REDINED.

EXPERIENCIA DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN EL AULA UNIVERSITARIA

David Frago Franco

Universidad Nacional Autónoma de México. dfragosofranco@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ponencia es valorar la importancia de la lectura y escritura académica en dos sentidos: como forma de apropiación y como modo de expresión de la vida cotidiana y del pensamiento científico del profesor y del alumno, pero desde un sentido comunicacional.

Entiendo a la lectura y la escritura académica no sólo como una forma de expresión o un acto informativo, sino como una forma de comunicación que se realiza en el proceso de interacción donde los actores establecen relaciones sociales contextuales y contextualizadas; es un acto de encuentro donde los sujetos llegan a acuerdos, negocian sentidos, reconocen sus diferencias y todo ello con el fin de construir diálogo.

Por ello, es indispensable reconocer la lectura y la escritura académica en dos sentidos: primero como un ejercicio de encuentro con el otro, de diálogo con los autores, los conceptos, las ciencias; y segundo, como posibilidad de diálogo con quien nos lee, desde las alternativas de interpretación que cada sujeto construye para comprender el mundo del otro desde el propio mundo.

En mi práctica docente, recupero la lectura y la escritura académica desde diversos frentes:

- 1) Busco vincular leer y escribir realidades; no solo leer, no solo escribir. La lectura y la escritura son dos procesos cognitivos y comunicativos que están íntimamente relacionados, en los cuales lo afectivo da tono y ambiente a dicha vinculación.
- 2) Esta lectura y escritura académica desarrolla una serie de capacidades y valores, tanto en el profesor como en el alumno y se ponen en juego cuando leo y cuando escribo; por lo tanto, tendría que estar atento a ¿cuáles son los procesos mentales y afectivos que se

están llevando a cabo? ¿cuáles son las emociones, sentimientos y afectos que se detonan al leer y escribir?, ¿Cuál es la actitud que tengo frente a un texto o frente a una realidad y a partir de ella cómo la manifiesto en mi expresión oral y escrita

3) El desarrollo del pensamiento superior: implica pensamiento crítico, en su posibilidad de juzgar, evaluar y valorar de forma argumentada tanto lo que se lee como lo que se escribe; el pensamiento creativo, que promueve la imaginación, la originalidad y la producción de ideas a través de diferentes medios, entre ellos y como el más importante, la escritura; la solución de problemas, en tanto formación para identificar, construir, analizar situaciones problema y plantear sus alternativas de solución y pensamiento ejecutivo, el cual es muy importante porque, cuando llevo a cabo acciones, primero tomo decisión, y al tomar decisión de cómo llevarlo a cabo, me ajusto al lugar o a las condiciones en las que lo voy a utilizar; si yo me ajusto puedo prever y también proyectar situaciones y acciones que me permitan avanzar, que me permitan progresar. En tanto llevo a cabo la acción de leer y escribir muestro la apropiación del lenguaje científico que me permita juzgar el mundo e intervenir en él.

La apuesta es la apropiación y uso del lenguaje cotidiano y científico al vincularse cognitiva y afectivamente con el mundo de forma crítica a partir de las acciones que realizo en ese mundo para ajustarme a él o para transformarlo. Para eso, el alumno aprende a pensar con conceptos, a hablar con conceptos y a escribir con conceptos, lo cual le permite apropiarse del conocimiento de las disciplinas y participar en sus comunidades científicas.

Estos aspectos los he concretado en diversas experiencias didácticas a nivel de licenciatura y posgrado y en esta ocasión les voy a presentar la estrategia didáctica llamada: el diario escolar, pero aplicado a nivel de estudios superiores.

LA ESCRITURA EN CÉLESTIN FREINET

Esta técnica, inventada y llamada así por su creador Célestin Freinet es concebida como “vehículo de construcción colectiva de conocimiento, de difusión de la escritura libre y de edición cooperativa mediante la imprenta escolar” (González, 2013, p. 19). Ella surge en los años veinte del siglo pasado junto con el texto libre, la imprenta escolar, la correspondencia interescolar y el fichero escolar cooperativo, que son las principales técnicas que Freinet crea para llevar a cabo el trabajo en aula con los alumnos. Desde sus comienzos como profesor auxiliar en la escuela Barsur-Lop, en los Alpes Marítimos y

a lo largo de toda su carrera como pedagogo y cabeza de todo el movimiento de la Escuela Moderna Freinet, coloca como núcleo de su pedagogía y didáctica a la comunicación, porque es a partir de ella como el niño establece relación con su medio, con las demás personas y consigo mismo.

Piaton nos narra el punto de inicio de la escritura en la escuela de Freinet: “Mientras imparte su clase paseando, sus alumnos, que han recogido algunos caracoles, organizan una carrera y luego por si solos, componen una narración relatándola: el primer texto libre. Freinet se entusiasma con su animación y pregunta cómo hacer para que se reproduzca. Bruscamente sueña con la página impresa. La imprenta escolar había nacido. La pedagogía popular disponía de su primer instrumento” (1976, p. 44).

Para Freinet la expresión libre, la interacción y la comunicación vistas de forma dialéctica son las que posibilitan el desarrollo del niño, lo llevan a vincularse socialmente y le permiten manifestar su toma de conciencia de las condiciones en las que vive y sus posibles transformaciones.

A Célestin la comunicación le apasiona y muestra de ello es su profunda vocación de escritor y comunicador. Prueba de ello es la declaración del mismo Freinet en 1962 de haber escrito unas cincuenta mil páginas (González, 2009) y unos 1700 escritos, más la correspondencia con una enorme cantidad de maestros y pedagogos y sus diarios de clase, los cuales inició desde el inicio de su ejercicio profesional, en más de 4 décadas (Piaton, 1975, citado por González, 2009).

Si recurrimos a su historia de vida en este ámbito de la escritura, recuperamos un texto de José González Monteagudo, de la Universidad de Sevilla, autor que ha profundizado en la vida y obra de Freinet ya desde hace varios años y el cual plantea que hay cuatro etapas separadas por cambios históricos y profesionales en la vida del propio Célestin y de su contexto.

La primera que abarca de 1921 a 1926 y manifiesta un período de formación pedagógica; en ella colaboraba en revistas hablando de Pestalozzi, sus viajes a Rusia y Alemania, la crítica a la escuela y la renovación escolar. La segunda, de 1927 a 1932, en ella publica sus dos primeros libros: La imprenta en la escuela y los manuales, además de artículos. Dice González que es un tiempo de creación, consolidación y difusión de sus técnicas. La tercera, publica unos 180 artículos en la revista *L'éducateur prolétarien*; aquí profundiza sus metodologías y promueve internacionalmente su pedagogía, su compromiso político

de izquierda y su experiencia en la escuela en Vence. Hay un período de transición por su retención en varios campos de concentración y la clandestinidad y es hasta 1943 cuando vuelve a publicar, aunque él no dejó de escribir, y retoma este ejercicio con total energía: publica más de 1500 artículos, redactó 17 folletos, 18 libros en la Biblioteca de la Escuela Moderna y 16 libros, entre ellos *La Escuela Moderna Francesa Las Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*, *La Educación por el trabajo* y el *Ensayo de Psicología Sensible*.

Su obra escrita manifiesta sus diversos compromisos profundos con su postura política, su visión pedagógica del cambio en la educación, la pedagogía y la didáctica, su perspectiva de la sociedad y la función de la escuela en ella, pero todo desde un sentido práctico que vincula a la teoría en el propio quehacer. Es una postura epistemológica de vinculación dialéctica entre teoría y práctica, entre individuo-sociedad, entre profesor-alumnos-escuela, etcétera.

Para Freinet la escritura es “espontaneidad, creación, vida, ligazón íntima con el medio, expresión profunda” (1978, p. 16); es antiteórica y anticientificista, ya que apela a los hechos y no al tratamiento racional sin práctica, aspecto que le da sentido. En sus escritos y en toda su obra muestra una tendencia naturalista, ruralista, lo que le da un tono de sencillez, simplicidad y buen sentido. Parte de la vida diaria, elaborando analogías entre los procesos naturales y educativos. Tiene una visión optimista de los seres humanos y de todos los seres vivos. Él construye un saber del sentido común (entendido como presciencia que tiene sus normas) y de la experiencia diaria (González, 2009, p. 13).

Esta recopilación histórica nos muestra la vocación de escritor de Freinet, pero ello no se queda en él. Desea que los niños y los profesores también lleven a cabo esta práctica, para ello genera las diferentes técnicas comunicativas en su Escuela Moderna, como señalamos: el texto libre, la imprenta en la escuela, el correo interescolar, el fichero escolar cooperativo y el diario de clase. Freinet “representa un cambio de paradigma en cuanto a la concepción del papel de la escritura en los niños en contextos escolares, por ello promueve una educación centrada en la libre expresión y en la creación colectiva del conocimiento” (González, 2013, p. 17). Dichas técnicas no sólo buscan que el alumno escriba, sino formulan como base para elaborar el escrito la investigación (González, 1989) del medio, de las personas del pueblo, las vivencias, las experiencias, recopilando en ellas pensamientos, sentimientos, situaciones, reflexiones de la vida cotidiana, etcétera. El cuadro así está completo: investigación, escritura, impresión y difusión. Esta es la mirada comunicacional que tiene Freinet con sus niños, no solo es aprender, siendo

es aprender aprendiendo, a través de la expresión y la comunicación. Por ello, planteamos que el núcleo de la pedagogía y didáctica en la Escuela Moderna es la comunicación, pero su finalidad es la formación del alumno.

Con base en lo anterior, podemos decir que Freinet es un educador nato, es decir vincula la educación y la comunicación de manera estratégica con fines formativos (Silva 2013) y que cumple las dos funciones especiales del oficio de la comunicación: ser comunicador y comunicólogo. Es decir, no solo expresa, informa y comunica a los diferentes públicos, utilizando diversos lenguajes y medios para transmitir y discutir su pensamiento y obra pedagógico-didáctica y política; además, hace muchos ejercicios de reflexión sobre cómo desarrollan los niños sus capacidades de expresión, información y comunicación; cómo producen escrito a partir de la vinculación que tienen con su medio y contexto; cómo buscan la forma de expresar de forma clara, sencilla y precisa, lo que piensan y sienten de esas relaciones con los demás y con las situaciones. Cómo pueden establecer un proceso de intercambio de información e interaccionar con los otros compañeros de escuela y de otras escuelas. Es decir, realiza un trabajo teórico de la comunicación desde la comunicación en la vida cotidiana. Para Freinet, se parte de los intereses de los niños se llega al diálogo, y con ello se puede abordar el estudio de la lengua, el uso de la imprenta, la socialización del trabajo, la pintura, la estética, el juego dramático, el canto, las observaciones, el estudio de la naturaleza y las matemáticas.

EL DIARIO ESCOLAR

El diario escolar y Freinet.

Freinet mantuvo diarios personales desde la adolescencia y los continuó durante su periodo de formación como maestro y durante la segunda guerra mundial, además esta actividad la mantuvo con sus diarios de clase durante su magisterio por más de cuatro décadas.

Para Célestin el diario escolar en los primeros cursos de la educación primaria, debe ser una recopilación de los textos libres realizados e impresos día a día según la técnica y agrupados a fin de mes con una cubierta especial para los abonados y corresponsales (Freinet, 1978, p. 19). Para los cursos avanzados la idea es más compleja de la edición de un periódico escolar, imitando y adaptando el modelo de los periódicos para adultos. Esta recuperación de los textos libres tiene gran importancia y ella constituye la base de los periódicos escolares. Este texto libre permite tener un conocimiento profundo de la

vida del niño y es una herramienta que promueve el desarrollo del pensamiento infantil, de forma libre y creativa. El diario escolar y la imprenta requieren de la colaboración de niños y profesor, para elaborar un producto que sea difundido y compartido a través de la correspondencia interescolar y la distribución local en el pueblo o ciudad donde esté ubicada la escuela (González, 2013, p. 22).

Entonces, el diario escolar es una estrategia didáctica que recupera la técnica Freinet, y que pretende el aprendizaje de la lengua escrita a partir del método natural; es decir el aprendizaje en función de que cada alumno lea las situaciones de la vida cotidiana del aula y las narre a partir de la construcción de un escrito. Esto implica que el alumno esté atento a las vivencias que se desarrollan en aula y les dé sentido como experiencia didáctica y de vida a través de la escritura. Es una forma de expresión libre que tiene el objetivo de socializar la mirada de quien escribe y de enriquecerlo con las miradas de los compañeros y del profesor en un ejercicio de diálogo. El estudiante no escribe solamente aquello que le interesa a él, sino que escribe aquello que en sus pensamientos, observaciones, sentimientos y actos puedan atraer la atención de sus compañeros en primer término y de sus corresponsales después (Freinet, 1974: 20-22). Cada clase, dependiendo de la personalidad del maestro y de los alumnos, así como de las peculiaridades del entorno, nos da elementos para confeccionar el diario. Todo diario tiene una pretensión pedagógica: saber escribir de forma correcta: tener buena redacción, ortografía y caligrafía. Debe mostrar una expresión viva de las experiencias de aula, desde quien lo escribe, implicando a quienes interactúan. Doble atención por parte de quien escribe: atender a la clase y atender al diario. Asimismo, atención de los compañeros en la lectura que se hace del texto para ubicar aspectos que sucedieron y poderlos corregir.

El diario es el reflejo de la clase, debe hablar por los alumnos, es la expresión natural de quien escribe, donde el valor de los textos, el cuidado y el arte aportados en la presentación, la humanidad y la espiritualidad que se desprendan de ellos, serán productos de la escuela, frutos de esta pedagogía (Freinet, 1974: 95).

El diario es un buen ejemplo de trabajo colaborativo, puesto que es una obra en la que participan todos, y cada uno con su aportación: escribir, escuchar, corregir. Asimismo, es un medio fundamental para el desarrollo de los aprendizajes, tanto los relacionados con la ortografía o la gramática, necesarios para su confección, pero también los relacionados

con los contenidos que se construyen en la clase; además con la lectura en voz alta y la lectura de realidades.

El diario es el mejor ejercicio de redacción, ortografía y gramática vivientes, a la par de ser una gran ventana abierta sobre el trabajo y la vida. El diario incluye las sensaciones y sentimientos del alumno incrustados en la propia narración de la clase. Contribuye a la crítica de lo escrito, es una disposición para juzgar lo verdadero y falso en lo narrado, así como para reconocer las diferentes miradas que se tienen sobre una vivencia determinada (Freinet, 1977: 99).

En los diarios se trabaja la narrativa, descripción, relato de hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones, entre otros. También contiene apuntes breves, autocríticos e inserta pequeños momentos autobiográficos del autor. Su elaboración implica disciplina, observación, atención y memorización de los eventos (Ospina, sf).

Los objetivos del diario según la misma autora son: reflexionar y pensar por escrito sobre las experiencias vividas; documentar y sistematizar la experiencia; y realizar labores de experimentación, ya que permite hacer comparaciones, establecer relaciones entre las informaciones, establecer conclusiones y tomar decisiones sobre el trabajo en el aula.

El diario ha sido considerado como un instrumento de formación, el cual posibilita la implicación, desarrolla la introspección y la investigación, la cual requiere de la observación y la autoobservación, recogiendo información de diferente tipo (Latorre, 1996, citado por Ospina, sf).

Porlán y Martín (1991) son autores que han analizado el diario como estrategia didáctica y para ellos es una herramienta para la reflexión y análisis del pensamiento reflexivo el cuál posibilita la investigación. En él se recoge lo que acontece en el aula desde la perspectiva de quien escribe, describiendo e interpretando lo que sucede, lo que llevará a sacar conclusiones con respecto a lo que se dice, se siente, las actitudes, comportamientos e interacciones entre los agentes educativos.

Hay diferentes tipos de diarios:

- Diario personal o diario de vida
- Diario de viaje

- Diario escolar, que es lo que nos interesa
- Diario como archivo de experiencias y método para documentar vivencias.
- Diario de campo
- Diario del docente

La manera como Martín y Porlan (1991) dicen que se escribe un diario está compuesta de tres pasos (los dos primeros los formulan ellos y el tercero lo agrego yo):

1. Fase de observación y descripción. En ella la atención es indispensable porque requiere el registro de las impresiones, observaciones y conversaciones que se dan en el acontecimiento. Ella da cuenta de cómo fue la organización de la clase, acomodo de los alumnos, actividades, participaciones, contenidos, acuerdos; da cuenta de lo que hace el profesor, el alumno, ambos, conflictos, dudas, reflexiones que se realizan, etcétera.
2. Fase de análisis. El análisis se realiza a partir de la identificación de todos los aspectos del punto anterior, pero tratando de interpretar situaciones de confirmación u oportunidad en la dinámica de la clase, la metodología didáctica, las actividades, las actitudes y comportamientos, negociaciones, acuerdos; asimismo, vinculación con la institución, comunicación en el aula, disciplina, uso de recursos didácticos, textos, formas de aprender de los alumnos, utilización de internet y redes sociales.
3. Fase de elaboración del texto: diario. Con base en los dos puntos anteriores, ahora el escribiente del diario estructurará el escrito, ordenará los tópicos e iniciará la redacción, cuidando la caligrafía, la ortografía, la coherencia y la precisión de las palabras. Al tiempo que lo elabora, va evaluando lo escrito y corrigiendo aquello que no exprese de forma clara lo que se quiere decir.

Ospina plantea algunas recomendaciones para cuando se elabora el diario: no tener miedo de escribir, ser organizado y sistemático; tomar notas de todo cuanto merezca ser leído; registrar observaciones y notas de campo; estructurar las notas y registros.

EL DIARIO ESCOLAR EN EL AMBIENTE UNIVERSITARIO.

Sorprende que una técnica que fue pensada para la educación primaria por el propio Freinet, se busque aplicar en un ambiente universitario, donde se mira al estudiante ya maduro, adulto y quizá sin necesidad de recordación de lo trabajado en clase.

El motivo de aplicar el diario escolar en el ámbito universitario se debe a la experiencia de un servidor de visitar, como práctica de campo, en varias ocasiones y, en diversos años, la Escuela Experimental Freinet, ubicada en Santiago Tuxtla, Veracruz. Ahí aprendí de los niños cómo trabajan esta técnica y me quedé sorprendido por la madurez con que lo llevan, además y de inmediato, ubiqué las capacidades y los valores que se desarrollan en ellos con este ejercicio.

Por supuesto, cada grupo tiene su propia experiencia del diario, sin embargo, la esencia es la misma: dar cuenta, desde la narración, de las vivencias y experiencias que tienen los alumnos en el ámbito cognitivo, afectivo, social y cultural que se dan en el aula, y que tienen como referentes para la comunicación al interior del propio salón.

Con base en la necesidad de mi parte de recuperar lo trabajado en la clase anterior y por la atención a reconstruir la vivencia del aula desde la visión que posibilita la escritura y no sólo la oralidad, es como decidí iniciar estas experiencias de aplicación del diario escolar tanto en licenciatura como en posgrado, desde el año 2013.

Asimismo, esta necesidad se reforzó por la constitución del Seminario Interdisciplinario “Relectura de Célestin Freinet, desde una mirada para la Universidad del Siglo XXI”, organizado en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México y auspiciado por el programa de la licenciatura en Pedagogía. En él participan profesores de pedagogía, comunicación, sociología, historia, psicología, entre otros. El objetivo de dicho seminario es el de reflexionar sobre los planteamientos filosóficos, teóricos y metodológicos de la pedagogía de Freinet, con la finalidad de buscar formas de aplicación de sus principios y técnicas pero en el ámbito de la licenciatura y el posgrado.

Ante ello me propuse la aplicación de varias técnicas: el diario escolar, la correspondencia interuniversitaria y la difusión de producciones textuales de los alumnos para que sean compartidas por internet y así tener destinatarios de dichos escritos. La experiencia que les narro ahora es la del diario escolar.

¿Cómo organizo el ejercicio del diario escolar en los salones de clases universitarios? Lo que hago es tener un cuaderno especial para cada clase; el primer día de clase explico en

qué consiste la técnica e invito a alguno de los alumnos para que inicie con el ejercicio; la consigna es que no se puntúan los contenidos revisados, sino que se debe hacer una narración de lo que se vive en la clase, que muestre a los compañeros, sus participaciones, su comportamiento, la afectividad, lo chusco, las relaciones entre el profesor y el alumno y entre ellos. Los referentes externos que se traen a propósito de lo que se trabaja, la construcción de ideas... etcétera. Es decir, captar la vivencia personal, la experiencia áulica y los procesos de construcción de conocimiento, pero dándole el sentido de texto académico universitario, es decir, que cuide lo dicho, lo construido, lo colectivo, las referencias de quien habla, de a quién se cita. Asimismo, que muestre el manejo por parte del alumno, de los conceptos de las disciplinas que se estén abordando.

Entonces, al alumno que le toca escribir lo que sucede en la primera clase, lo redacta y lo revisa en su casa, buscando acomodar su lenguaje al del grupo y usando, además, el lenguaje de la propia disciplina. Una vez concluido el diario, el escribiente debe trasladar la narración del diario a un género literario, que puede ser fábulas, leyendas, poesía, estructura novelada. Esto, con la finalidad de ir provocando la producción de textos no sólo académicos, sino también artísticos y estéticos. Cabe agregar, que esta petición ha provocado gran creatividad en los alumnos, ya que se esmeran por llevar a cabo esta traducción, utilizando los conocimientos que llevaron en secundaria y preparatoria o quizá en talleres que hayan cursado.

En la siguiente clase otro alumno, de manera libre, decide llevar el diario. A él le toca leer lo que el otro escribió y, a partir de ello, ayuda a reconstruir el proceso de la clase anterior. Ello nos permite identificar el avance en contenidos y discusiones; además posibilita ubicar lo que aconteció, recuperar el clima afectivo que se generó y poder situarse. Una vez leído el diario de la clase anterior, los compañeros, que estuvieron atentos a la lectura, corrigen lo escrito por el compañero, tanto en redacción, estructura como en contenido. El escritor anota las observaciones y posteriormente las corrige. Y así es, clase con clase, hasta concluir el semestre. Cabe aclarar que la lectura del diario se hace al iniciar la sesión.

Un aspecto que he notado es que cuando se da la lectura el grupo se pone en disposición de recordación y ante ello reconstruye el proceso de la sesión anterior, recupera sus participaciones y la de los compañeros, además recrea el ambiente del aula, lo que le permite hacer anotaciones, correcciones, sugerencias. Además cuando se lee el traslado literario, el ambiente del grupo es diferente, ya que la expectativa crece, porque ellos

esperan ver y oír el tipo de género literario escogido, la estructuración desde ese género, el uso del lenguaje y principalmente la manera como lo narrado los lleva a ellos a imaginar la clase pero desde ese ambiente estético.

La técnica Freinet del diario escolar, desde mi punto de vista, tiene el propósito de desarrollar el pensamiento procesual porque el alumno que lo está trabajando no solo anota aspectos, sino elabora narraciones, reconstruye situaciones y vivencias; da cuenta sistemática de lo que acontece; es una metodología que se centra en el principio de que el mundo se va construyendo y es preciso narrarlo, dar cuenta de él. Es decir, en el salón de clases hay vivencias, el alumno que las recupera les da sentido a partir de la narración y al mismo tiempo está generando experiencia: ésta es su propia narración, la que nos cuenta a partir de la lectura del otro compañero. Es una forma de reconstruir el mundo del aula y con base en ella es como, tanto el profesor como los alumnos, que ahora se sitúan en una clase distinta, se pueden insertar de manera fluida y amable.

En esas narraciones también se da cuenta de procesos afectivos que se suceden en el aula entre profesor y alumnos, ya que no solo recupera lo que dijimos en cuanto a contenidos, además nos dice lo que aconteció: quién llegó temprano, quién llegó tarde, cómo llegó, qué nos dijo, qué situación conflictiva se presentó, qué situación de alegría se dio, de qué manera se relacionaron los alumnos, y entonces ¿se quedaron todos en silencio, hablaron, quién participó, qué dijo, qué construyó, con qué tono lo dijo, qué sentimientos mostró en su habla, etcétera? Y además cuando respondió, cómo lo dijo, etcétera. Es decir, cada estudiante va narrando todo lo que aconteció y al hacerlo va recuperando la vida del aula.

Pero ¿qué es lo que desarrolla el diario escolar en quien lo escribe, en quien lo lee y en quien lo escucha? Promueve habilidades como la percepción, la atención y la memoria, que son capacidades pre-básicas. También desarrolla la comprensión cognitiva y afectiva, la ubicación espaciotemporal, la socialización en tanto comunicación, los procesos de asociación y la expresión oral y escrita, que es muy importante, además, la creatividad y la ejecución. Requiere de escucha atenta, apertura, fluidez de pensamiento, relación, articulación, juicio crítico, e innovación. También desarrolla el pensamiento literario, ya que hay alumnos que han descubierto en ellos un sentido poético, que cuando hacen las narraciones del diario en realidad parecen hacer poesía; es algo que edifica, es algo que nos hace encontrarle el sentido estético a lo que nos está narrando y que nos permite reconstruir el mundo de una manera mucho más innovadora.

Yo ubico dos líneas de desarrollo del aprendizaje principales con el uso del diario escolar. El primero, como aprendizaje de contenidos, porque el alumno que trabaja el diario se encuentra presente en clase y además lo elabora. Para ello debe estar pendiente de los dos desarrollos. Y el segundo es un aprendizaje de situaciones porque recupera las vivencias que se dan en el aula y además las traduce en experiencias que son narradas a través de la escritura. Cuando el alumno escribe, desarrolla expresión escrita y tiene que tener buena caligrafía, debe cuidar la ortografía, la redacción, tiene que poner atención a la presentación en el cuaderno, debe ser ordenado, darle coherencia y lógica, etcétera; porque cuando el alumno que lo va a trabajar en la siguiente clase, lo va a leer, debe entenderlo para así llevar una lectura fluida. Además, en tanto se realiza la lectura en voz alta, se desarrolla la capacidad de comprensión, la expresión oral cuidando: dicción, entonación, ritmo y volumen. Esta vinculación comprensión-lectura en voz alta le es dificultosa al alumno, ya que está acostumbrado a hacer sólo una de las dos cosas.

Una situación que hemos trabajado es el desarrollo de la narratividad, que haga que el alumno pase del ámbito de la descripción a la narración y la generación discursiva. En muchas ocasiones al alumno le es complicado la ilación y la articulación de acontecimientos. Asimismo, cuando escriben, deben poner mayor atención a la ortografía, la caligrafía, es decir, descubrimos muchas situaciones problemáticas que tenemos y que tendríamos que mejorar.

La evaluación que se realiza en esta técnica es todo un proceso de aprendizaje muy interesante, además es presencial. Como lo dije anteriormente, una vez leído el diario, los compañeros corrigen lo dicho, agregan, cancelan, recuperan sentidos, de manera que la narración sea lo más apegada a la realidad que aconteció.

Ahora, con la presencia de las tecnologías de la comunicación, los alumnos han procurado redactar el diario como archivo adjunto, lo suben a los grupos de Facebook o de WhatsApp o al Google Drive, que ellos mismos tienen como grupo, de manera que los compañeros que por alguna razón no asistieron, puedan enterarse de lo acontecido, de lo revisado, lo discutido y de los acuerdos y tareas que quedan pendientes para la siguiente clase. Incluso los propios compañeros recurren al diario para el mismo reconocimiento de actividades.

Este ejercicio de escritura académica a nivel universitario ha tenido una buena acogida y éxito entre los alumnos, porque ellos mismos piden ser redactores y lectores; además se

comprometen personalmente con lo escrito. Considero que es una excelente estrategia para recuperar la vida del aula.

A manera de conclusión puedo decir lo siguiente:

1. La creación del diario escolar por parte de Freinet, ha sido de gran ayuda para el desarrollo de la lengua nacional en los alumnos, para la promoción de la expresión libre, el manera y estructuración de la información, el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas; asimismo, para la constitución de clima en el aula, en los equipos de trabajo y, principalmente, en la vinculación del alumnos con sus compañeros, con el profesor, con la institución y con el contexto en el que se desenvuelve.
2. El ejercicio del diario de clase en el aula universitaria no sólo desarrolla el pensamiento narrativo, además el pensamiento crítico, creativo, resolutivo y ejecutivo, indispensables para la educación superior.
3. La posibilidad del uso de la estructura discursiva literaria por parte del alumno, le permite el traslado de un lenguaje y tipo de discurso a otro, lo que colabora con una de las competencias profesionales que es la expresión y la comunicación en diferentes ambientes, con distintos públicos y variados lenguajes.
4. El diario tiene también muchas oportunidades formativas tanto en el desarrollo del pensamiento, como en el ámbito lingüístico, comunicativo y de desarrollo profesional.

Referencias

1. Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2005). Historia de la Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
2. Freinet, C. (1983). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI.
3. Freinet, C. (1980). La Educación por el trabajo. México: FCE.
4. Freinet, C. (2002). El Texto Libre. México: Fontamara.
5. Freinet, C. (2002). Por una escuela del pueblo. México: Fontamara.
6. Freinet, C. (2002). Los planes de trabajo. México: Fontamara.
7. Freinet, C. (1969). La Psicología Sensitiva y la Educación. Argentina: Ed. Troquel.
8. Freinet, C. (1982). La salud mental de los niños. Barcelona: Editorial Laia.

9. Freinet, C. (1999). La Escuela Moderna Francesa, Una Pedagogía moderna del sentido común, Las invariantes Pedagógicas. Raíces de la memoria. Madrid: Ediciones Morata.
10. González, M., G. (1985). Cómo dar la palabra al niño. México: Sep-El Caballito.
11. González- Monteagudo, J. (2009). "La Escritura Pedagógica de Célestin Freinet. Entre retórica literaria y educación renovadora", en Zambrano, A. (2009). Littérature et formation. Cali (Colombia): Universidad Santiago de Cali, páginas 70-93.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69215/2009a2%20es%20ch%20EscrituraFreinet%20Col.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
12. González-Monteagudo, J. (1989). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. Investigación en la escuela, número 7. Págs.. 49-66.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59174/Celest%EDn%20Freinet,%20un%20precursor%20de%20la%20investigaci%F3n%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
13. González-Monteagudo, J. (2013). CÉLESTIN FREINET, LA ESCRITURA EN LIBERTAD Y EL PERIÓDICO ESCOLAR: UN MODELO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO 20. Revista História da Educação, vol. 17, núm. 40, mayo-agosto, 2013, pp. 11-26 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil.
<https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627379002.pdf>
14. Jiménez, F. (1985). Freinet. Una pedagogía de Sentido Común. México: Sep-El Caballito.
15. Martínez-Salanova Sánchez, E. (2020). Sitio: "Cine y educación-aula creativa". España. <https://educomunicacion.es/cineyeducacion/mapadelsitio.htm>
16. Márquez Ortiz, Mauricio. (1990). Actividades a realizar en el primer grado de educación primaria. Veracruz, México: Escuela Experimental Freinet.
17. Márquez Ortiz, Mauricio. (1976). Los textos libres en la educación del niño. San Andrés Tuxtla Veracruz, México: SEP- Escuela Experimental Freinet.
18. Ospina P., D.P. (sf). El diario como estrategia didáctica. Aprende en línea. Programa de Integración de Tecnologías a la Docencia. Universidad de Antioquía.
<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/8ffccad7bc2328aa00d9344288580dd7/128/1/contenido/>

19. Palacios, J. (1984). La cuestión escolar. Críticas y Alternativas. Barcelona: Editorial Laia.
20. Piaton, G. (1974). El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet. Toulouse: Privat, 1974.
21. Piaton, G. (1976). Freinet y la Escuela Nueva. Revista de Educación y Formación. Págs. 43-50. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:1717c7dc-f7ab-4b4e-8993-95a876f5e2b3/re24203-pdf.pdf>
22. Porlán, R. y Martín, J. (1991). El Diario del profesor. Sevilla: Ed. Diada.
23. Silva Piovani, V.G. (2013). Pedagogía de los medios y pedagogía Freinet: puntos de encuentro. Revista Apertura. Universidad de Guadalajara Virtual, vol. 4, núm. 1. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/382>
24. Torres, J. (1986). El Diario Escolar. Revista Cuadernos de Pedagogía, no. 142, págs.. 52-55.
25. Trilla, J., Cano, E., Carretero, M, et al. (2002). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Editorial Graó.
26. Villalpando Nava, J.M. (2005). Historia de la Educación y de la Pedagogía. México: Editorial Porrúa

10.

INFANCIA, EDUCACIÓN Y CONTEXTO

Ana María Aragón Holguín³⁰

A manera de Introducción

En estos tiempos críticos de humanidad quebrada y muy a propósito del COVID-19 en el que *somos conscientes de nuestros males y nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan*, es precisamente volver la mirada sobre el valor de la escucha, de estar atentos y respetuosos con lo que nos acontece alrededor como podemos efectivamente incidir en el "cambio social" que reclama a gritos nuestro contexto educativo.

Y es que muy a propósito del cambio y de la nueva misión de los sabios en Colombia, hace 26 años la otrora – y principal - Misión de los Sabios de 1994 le entregó al País un informe riguroso, serio y prospectivo sobre su devenir, y por ende, del devenir de nuestra sociedad. Ese informe se conoció como *Colombia Al*

³⁰ Doctoranda en Ciencias de la Educación. Magister en Educación: Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Preescolar. Investigadora Junior Colciencias.

Filo de la Oportunidad y dentro de éste, el fallecido Nobel Gabriel García Marquez escribió un hermoso texto denominado *Por un País al Alcance de los Niños*, dejando una huella imborrable (entre muchas), sobre el valor de la Educación y su lugar de representación dentro de un proyecto de nación, una “*Educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma, que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética y tal vez una estética para nuestro afán desaforado de superación personal*”.

Una Educación en emergencia de humanidad que posibilite primero reconocer lo que somos, por qué somos lo que somos, para luego sobreponernos a nuestro destino. Una configuración de un rasgo identitario como sujetos de mundo que comienza precisamente en edades tempranas -Educación Inicial- dirían muchos, ya no como sistema escolarizante sino por el contrario, redimensionar su sitio como bien humano superior:

Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso...

...y si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso, aprovecharé el presente artículo en ocasión a las palabras de García Marquez, como pretexto para proponer algunas ideas acerca de la tensión concepciones/discursos/políticas asociadas al campo de la Infancia en el *complexus* de una educación (en Gabo), *que equilibre lo científico, lo humano y lo material*.

Palabras clave: Infancia, Políticas, Educación y Contexto.

Sobre las concepciones de Infancia

Las concepciones sobre la infancia han tenido múltiples movi­lidades en el tiempo dado el carácter histórico y cultural que caracteriza la época. Su noción ha transitado en clave de categoría desde lógicas instrumentales como objeto de estudio, hacia la configuración de un sujeto de y para la educación.

Desde inicios del año 354 al siglo IV (Santos, 2002), su concepción giró alrededor del niño como dependiente, como estorbo y como yugo. Para el siglo XV se consideró a los niños “malos de nacimiento”, como algo indefenso y necesario de tener al cuidado de alguien, se definió al niño “como propiedad”. Posterior al siglo XVI y entre el siglo XVII se concibió como Ser Humano pero inacabado “el niño como adulto en miniatura”, con una condición innata de bondad e inocencia. Para el siglo XVIII se le da la categoría de infante como ser primitivo y hacia el siglo XX, se le reconoce como sujeto social de derecho.

El siglo XXI ha traído lo propio, autores, teorías, discursos, saberes y prácticas emergen desde comprensiones distintas donde lo social y contextual cobra una importancia vital dotando de cualidades diferenciales a la infancia y consecuente con ella, su lugar de representación en el mundo actual.

Sobre el marco de Política

Estas formas particulares de situar la infancia en los últimos años, nos llevan precisamente al marco fundamental de sus derechos expresados a través de instrumentos jurídicos que posibilitan la visibilización, participación y garantía de los mismos.

Tal visibilización se consagra en el espíritu de la Declaración Universal para los Derechos de los Niños del 20 de noviembre de 1959 (hace 61 años), por 78 Estados miembros que componían en ese entonces la Organización de Naciones Unidas. Este instrumento más que un marco normativo, se constituye como jurídica vital de la también Declaración Universal para los Derechos Humanos de 1948 que reconoce a todos los seres humanos en un marco de igualdad.

La Declaración Universal decreta 10 derechos relacionados con la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad; la protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño; el derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento; alimentación, vivienda y atención médica adecuada; educación y tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física; comprensión y amor de los padres y de la sociedad; actividades recreativas y educación gratuita; estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia; protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación; ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

Treinta años después (20 de Noviembre de 1989), el tratado más ratificado de la historia consagra los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños y define obligaciones y responsabilidades ya no sólo de las Naciones

firmantes, sino además de padres, profesores, profesionales de la salud, investigadores y los propios niños y niñas.

Sobre Educación y Contexto

Precisamente como parte de la obligación de los Estados, Colombia mediante la Ley 12 de 1991 -Constitución Política-, establece en el artículo 44 que son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

En dicho contexto el compromiso del País se hace público y se alinea con el marco de derecho internacional que supone una mirada distinta al campo de la niñez, mirada que reconoce a niños y niñas como ciudadanos desde antes de nacer, dando lugar a todo el movimiento en favor de la Primera Infancia colombiana, expresado en distintos documentos tales como la Ley 1098 de 2006, el Conpes 109 de 2010 y la Ley 1804 de 2016, entre otros, que fundan una visión renovada de infancia desde un conjunto de atenciones como gradiente constitutivo de un nuevo proyecto de País.

Este proyecto en los últimos trece-catorce años, ha posibilitado el diálogo colegiado de distintos grupos, sectores y asociaciones bajo la triada derecho/atención/participación que emerge del consenso en torno a la noción del niño universal (Schuch, 2009; Vianna, 2002). Se trata de una universalización del niño/a como sujeto de derecho en los nuevos sistemas de protección de derechos a través de discursos, programas y prácticas concretas con formas de diferenciación singulares.

Dichos modos de diferenciación singular encuentran en la Educación una forma efectiva para la reducción de brechas en el contexto de la institucionalización de sus derechos. Una educación que comprende a la infancia y que en ella (y sobre ella) intervienen diversos actores, destacándose las familias y los profesionales que trabajan con éstas en un marco de disputas y tensiones permanentes y en pos de una ansiada transformación social que ya no aparece como un punto de partida, sino como un punto al que hay que alcanzar, llegar y fortalecer.

La educación está llamada a colocar el foco sobre el escenario de las políticas sociales para el cambio no sólo en el discurso, sino además en la práctica cotidiana. Está llamada a reconfigurar la voz de niños y niñas, así como resignificar su participación en la sociedad: *un niño es una persona que tiene palabra, pero que tiene palabra de niño y si yo la igualo a la del adulto des-infantilizo al chico, paso a negarle su niñez. Hay dos riesgos de des-subjetivación del chico que entran por dos vertientes distintas: una sería des-subjetivarlo por des-responsabilizarlo y otra vertiente exactamente opuesta sería des-subjetivarlo por híper-responsabilizarlo, por transferirle lo que el adulto debe hacer por él o con él, y son dos problemas graves...*(Magistris, 2015).

Quizá el reto para la Educación no se halle finalmente en el proceso de coadyuvar en la institucionalización de los derechos de los niños/as en una especie de transferencia de lo que creemos se le “puede” conceder, sino, fundamentalmente en posibilitar las condiciones de acceso a sus propios derechos, sus implicancias y efectos respecto de la constitución de un sujeto social y cultural.

Una educación para el cambio social, para una transformación nacional... por un País al alcance de los niños!

Referentes Bibliográficos

- ALZATE, M. (2003). La Infancia: Concepciones y Perspectivas. -- Historia, educación. Pereira: Papiro, 246 p. ils
- ALZATE, M. El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. Disponible en http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/vladimirolaya_filosofiaehistoripedagogia/El_de_scubrimiento_de_la_infancia.pdf
- ARAGÓN, A. (2019). Educación Inicial y Primera Infancia en Colombia: entre Políticas, Comprensiones y Representaciones. Disponible en: <https://redipe.org/editorial/apropiacion-gestion-y-uso-edificador-del-conocimiento/#libro>. Parte I. New York-Cali: Redipe, 33-40.

- ARAGÓN, A. (2018). Primera Infancia y Educación Inicial: De la Cualificación a la Profesionalización de la Fuerza Laboral. Disponible en: https://redipe.org/pdf/Libro-simposio-cali-abril-2018.pdf?utm_source=Contactos+Redipe+A-L&utm_campaign=8825f6182b-EMAIL_CAMPAIGN_5_8_2018_COPY_02&utm_medium=email&utm_term=0_5e420e1543-8825f6182b-38184821. Redipe, 342 – 358.
- ARAGÓN, A; (2018). Identidad del educador infantil: “del trabajador de la educación al profesional del campo educacional”. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/552>. Redipe, 161-7.
- ARAGÓN, A; (2016). Hablemos de Infancia II: Hacia una Pedagogía Crítica sobre la Infancia. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- ARIÈS, Ph. (1986). La infancia. Revista de Educación, 281, 5-17.
- CASAS, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona:Paidós.
- DEMAUSE, LI. (1991). Historia de la infancia. Madrid: Alianza.
- ESCOLANO, B. (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. Studia Pedagogica, 6, 5-16.
- GARCÍA, E; Carranza, E. (1999). El derecho de "menores" como derecho mayor. En: El derecho a tener
- GÓMEZ; M; Alzate, M (1997) La historia de la infancia, de las mujeres y los padres como campo emergente en la educación y la pedagogía. Revista de Ciencias Humanas, 11, 91-100.
- MUÑOZ, C; Pachón, X. (1996). La aventura infantil a mediados de siglo. Bogotá: Planeta.
- SÁENZ, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946. Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. de Antioquia. Medellín. 2 volúmenes.
- STEINBERG, S; Kincheloe (2000) Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia. EdicionesMorata.Madrid.
- ZAPATA, V (1995) Historia del niño. Facultad de Educación-Universidadde Antioquia: Medellín. derecho. Infancia, derecho y políticas sociales en América Latina. (Vol. 2.) pp. 42-50. Santa Fé de Bogotá: Unicef.

11

**ARTE Y EDUCACIÓN: PREGUNTAS POR LA ACTUALIDAD Y LA
CULTURA**

Jesús María Mina

Docente Facultad de Artes Escénicas;
Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle.

Integrante del Grupo de Investigación en Artes, Educación y Poblaciones (GINARTEP)

Resumen:

Indudablemente la situación actual de pandemia mundial ha sido un hecho contundente para la salud humana, nos ha enfrentado y tensionado nuestra conciencia de muerte, ha profundizado nuestras incertidumbres y horadado el antropocentrismo, lo que nos ha llevado a lanzar numerosos gritos salvavidas por el medioambiente. Lo anterior trae como consecuencia actualizar la pregunta por la educación y por el arte. Sin embargo, en este acontecer pandémico, ¿hay algo más en los intercambios humanos que pueda estar tejiéndose y, por lo tanto, genere ese pensamiento apocalíptico o de morir-nacer?

Palabras claves:

Arte, educación, pandemia, crisis, invento, cultura.

Pónganse los tapabocas, aquí vamos

Estamos confinados, de manera obligatoria, se nos ha dicho que salir a la calle es arriesgado, un abrazo nos expone, sin importar los afectos con el que lo demos o recibamos, es imperioso mantener la distancia del uno con el otro. Así, si las cosas siguen como van, la calle y los otros son algo a evitar. Los encuentros se han convertido en la prohibido y lo añorado. Las expresiones de cercanía y de afecto tiemblan al manifestarse, pues sufren la duda del contagio. Sin tapabocas no se puede, sin la distancia saludable, es imposible.

La convivencia se alteró. La interacción humana en términos de presencialidad, del cara a cara adquiere la impronta de amenaza. Nos han hecho recordar el apocalipsis o el fin de los tiempos. Todo el mundo clama una nueva normalidad, pero en corto tiempo ya parece olvidada, es decir, se clama por algo que ya no es, un puerto seguro ante la inseguridad es el germen de todos los miedos.

Ya no somos los mismos. Los demás comienzan a desdibujarse y nosotros mismos somos otros. De acuerdo a Deleuze, en Dostoievski Los personajes están atrapados por emergencias, viven en una situación de vida o muerte. Emergencia tras emergencia como en un ciclo sin fin. Si algo trastoca el aparente control vienen las preguntas, no se esperan respuestas, se busca la normalidad como solución a la vida.

La información va y viene y nos ataca en todas las direcciones posibles, para decir si y decirnos no. Es un montaje y a la vez, es verdad. Duda, entretenimiento, confusión y expectativa. El personal de la salud, en ésta época tan corta, han sido héroes, villanos, esperanza, admiración y peligro. Promesas de vida, hechos de muerte en un panorama

de incertidumbre. La enfermedad se toma la palabra ante un sistema de salud de clientes, de pacientes. Ventiladores, Unidades de cuidado intensivo, aulas vacías.

Ojalá cuando salgamos de este trance, al final del túnel, no comience otro en donde aprovechen los bancos y otros, para que, hasta el dinero se transforme en un logaritmo virtual, pues toda aquella cosa que aparezca como cosa objeto presencia de lo cotidiano, entra en sospecha. Entonces, los intercambios más básicos, pueden ser condenados, todo para que nuestras cuentas y con quien contamos sea cada vez más remoto. Triunfo de la abstracción sobre lo concreto inmediato. Valor de la referencia remota y las burbujas financieras y cotidianas. ¿Qué de las Proximidades y el tocar como patrimonio inmaterial de la humanidad ante una realidad virtualizada elevada como la realidad social base? ¿Golazo de la economía basada en las tarjetas y los chips?

Cuando Chomski señaló que uno de los mayores impactos a la forma de la vida humana lo produjo el invento del alcantarillado, el de llevar el agua hasta las casas, lo que escindió aún más lo humano en su relación con la naturaleza, pues generó otras maneras de convivencia y articulación con su entorno. Lo cual se sintió con mayor medida que el descubrimiento del computador, por lo cual nos hace pensar, que hasta ahora con estas tecnologías faltaba el episodio, la circunstancia que minara totalmente las culturas mundiales desde un algo básico, como con el alcantarillado que se nos metió a las casas en lo primordial. Ahora el dinero y las proximidades puestas en otro lado, con las Tic como apoyo, se mete y consolida un posible nuevo modelo económico. Entonces no está solo en cuestión la educación y sus formas, sino las proximidades y los intercambios como parte de lo que somos en la convivencia.

Estamos centrados, desde la academia en hablar de la relación entre educación y virtualidad, arte y digitalización, pero otra vez, queda por fuera lo que puede hacer de la educación, del arte, de la cultura otra cosa, otro ser humano con respecto a su vivir. Una economía que se aleja cada vez más del trueque. Salto que puede darse a partir de lo que de aquí hacia el futuro definamos para la transacción y la interacción social. ¿Transacciones fijadas en algoritmos? ¿Interacciones sociales digitales, más allá del tiempo-espacio y las cercanías puestas en dudas por salud? La cuestión está en aquello que puede arrastrar al arte y la educación a una cultura política y económica distinta. Cuestión que, a punta de miedos, lleve la cotidianidad a mundos experienciales distintos. No tanto, por los distintos o novedosos, es porque se transforman en estrategias convenientes para pocos, ampliando las brechas de inequidad y oportunidades. Terrenos

propicios para mediadores entre dioses, políticos, mafiosos y los rebaños, fieles, clientes, miseros y excluidos.

Una de las cosas que nos ha proporcionado la actual situación es que nos obligó a pensar en nuestro entorno, el más inmediato, aquel que carece de modelos transnacionales lejanos que como quimeras nos dejaban siempre atrás, en la bodega. Ahora, el confinamiento nos ayudó a mirar la casa, la familia, el hogar, pero también a mirarnos y sentirnos centros, claves para nosotros mismos y los otros. Esa es ya una experiencia de vida importante y necesaria. Aunque soñamos con salir de esto, fue un futuro cercano que nos volvió extraño nuestras cotidianidades, hizo visible y valorable lo que antes transcurría sin ninguna pregunta. Fortaleció lo situado.

Si es así, lo que diré en lo siguiente, es más que una declaración, es una manifestación que pretende hacernos pensar nuestra siguiente elección, la vida del arte y la educación en el desconfinamiento. No es para que tomemos un lado, es para que nos preguntemos el lugar y la función que desde el arte y la educación asumimos. Por lo cual haré un silencio para luego preguntar:

¿Por qué tantos gritos y escaramuzas como si al teatro y la educación lo hubieran puesto entre los positivos de Covid? Ni siquiera lo he visto que guarden la cuarentena. Así como la vida misma que no dice qué sigue, llegó el momento de confinamiento y cerró las salas de teatro y las escuelas, pero no al teatro y la educación. Porque el teatro y la educación es más que acontecer, es acontecimiento de lo cultural humano en su producción de mundo. Algo que ha sobrevivido a más de una pandemia en tantos y diferentes puntos de la historia y del mundo de lo humano, ¿caerá acaso por histeria colectiva de quienes creen ostentar su vida? Hijos que aman tanto a su madre, pero que quizá no han aprendido a verla tras el espejo de la reproductividad, ese espejo en el espejo que aparenta la nada y cuestiona la originalidad. Momento especular cuya madre sin miedo, concibe y se preña de espejos espejos y ya no solo del espejo. Teatralidades.

Siendo el arte lo que ha potenciado la humanización, es más que los sentidos juntos que se dirigen a conquistar expresivamente la naturaleza, entonces y, como acto de resistencia desafía a la muerte puesto que la transforma en cultura. Tantos gritos y visiones apocalípticas, cuando es el momento del casamiento con esas nuevas presencias y que hace de la amenaza pueda surgir un nuevo escenario. Imagínenla, vestida de algoritmos danza en los no lugares, salta digitalmente ante los gritos de un

actor que le teme a no volver a las tablas. Pero ella, risueña y firme estremece las plataformas y se escabulle con coquetería a una multitud de visores. Vomita una carcajada y muestra lo infinito de sus relaciones, así como siempre no es una sola, es con objetos, cosas, estilos, tipos, formas, entre calles y avenidas se sabe habitante de los mundos descubiertos y por descubrir. Nosotros, como débiles mortales vamos atrás, tratando de cuidar a tan travieso invento que nos inventa y, a la vez, es más que espejo y no le teme a la guadaña.

Les recuerdo, ella que sufre no sufre porque su inteligir sintiente, cosa que, si retoma de lo humano, es más un acto de provocación y de sorpresas. Tantas formas, tantas posibilidades que no mueren por un instante de lo humano.

Afortunadamente, en los recorridos del teatro latinoamericano, tenemos como tradición lo experimental, nuestras culturas son hibridaciones, mezclas, apropiaciones, autenticidades, emergencias, divergencias que fluyen y cimientan fagocitaciones de lo situado. Nos han matado tantas veces que ya la misma muerte comprende de nuestro espíritu gestante.

Ensanchar el mundo experiencial, hacia los no lugares, a lo insondable. Más puede la curiosidad, por eso nos adentra a estas maneras de interacción y se aventura con el entorno digital, se vuelve otra sin dejar de ser la misma, tanteo que puede revitalizar.

Sabe quién es, por eso se atreve, no para abandonar su ser, sino para acompañar a su inventor y reinventarse. Aventura y proeza en la que los artistas saben que el arte que les da su nombre, ha existido por tantos siglos que ahora acepta el llamado de reexistir. No es borrón y cuenta nueva. Itinerario de ser siendo, en atención a su aquí y ahora.

Va de frente y se incluye para intervenir e intervenir, para transformar y transformarse, no es evasiva y no se confina, sale sin tapabocas y se presencia sin temor a la vida, con amor a la muerte. Volcarse en el otro y en lo otro con fuerza descubridora. Como buena hija que sabe distanciarse de sus padres, regresará para mostrar sus frutos o quizá más joven, ojalá la reconozcamos o nos permita reflexionar ese conservadurismo que ella ha puesto en tensión, ante nuestros miedos actuales. Imagínense, creer que debemos cerrar con llave territorios para que ella no haga travesuras, cuando es inquieta y subversiva y así, decimos, la hemos concebido, pero parece ser que ya nos olvidamos de su albedrío y, queremos que sea lo que cada uno como artista defiende en su trinchera poética. Somos los soberanos de las clasificaciones, para luego plantear las descalificaciones.

Esto es más que eso y que aquello. En el afán por nombrar, por crear se nos olvida que no somos dioses sino humanos creadores de dioses, ante lo cual el lenguaje no alcanza el decir.

Por lo cual, una obra de teatro, como construcción cultural artística, empieza su recorrido de interacción social y, no es sorda a la presencia de quienes comparecen ante ella, jamás abandona su dinámica de invención, por eso una presentación o representación es única y efímera, pero a la vez son múltiples. La experiencia artística y de construcción no muere en el acto efímero, se alimenta como práctica humana. En su camino constructivo no se le pueden cerrar las puertas de los mundos que hemos experimentado como humanos. Aquí sí es espejo y vincula. Ella es por el acontecimiento y no es siendo por el acontecer.

A presenciar el sol, ¿virtualizar la vida?

la situación actual sí profundiza la pregunta por los artistas, los educadores, los sistemas de salud que en Colombia no han tenido la atención que se merecen como parte fundamental de nuestra vida social y cultural. Aquí es donde está la crisis. En las condiciones que no han sido posibilitadas y que se visibilizaron como débiles ante las actuales circunstancias. Son los sistemas, las políticas públicas que las estrechan como parte del buen vivir, de la salud de un país. Se dice, pero, en la práctica política y económica no se reconoce que el arte y la educación son formas del habitar humano, de construir mundos ante las realidades a las cuales hemos sido arrojados como seres vivientes. Huella y transformación.

Entonces, el confinamiento nos ha mostrado realidades, nos ha llevado a examinar las complejidades de lo educativo y de lo artístico como acontecimiento interactivo social y cultural. Es, por lo tanto, conveniente pensar el acto de convivencia y de intercambios que fortaleceremos, en términos generales, las siguientes cuestiones son claves para seguir reflexionando sobre el tema aquí tratado: ¿Cuál es la base de interacción social para la construcción de realidad que elegiremos? ¿Puede el arte y la educación hoy en Iberoamérica sincerarse con lo que le está pasando, leer nuestra historia y nuestro presente? ¿Qué nueva arte educación o invención humana respondería a la coexistencia de vidas expectantes de salud? ¿qué función representativa y de presentación construye? ¿Estamos a las puertas de una nueva forma de interacción social o de habitabilidad

humana? ¿Qué lugar y función, entonces, tendrán el cara a cara, los sueños, la virtualidad o digital en el mundo experiencial humano?

Frente a los últimos hechos, es básico considerar hasta qué punto no es una cultura modelada por la educación, sino una educación interpelada desde la cultura, pero que a la vez la interpela, desde las ganas por una existencia que se pregunta y vive su multiplicidad de interacciones sociales. El arte y la educación como producción cultural humana y de humanización en su existencia, le interpela. Un invento que, como acto de resistencia, estremece a su inventor.

LA CULTURA DE LA COMUNIDAD SORDA

Lesvia M. Rodríguez Gómez

Tutora: DrC **Beatriz Rodríguez Rodríguez**

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. SEDE Félix Varela Morales

Resumen:

Existen dificultades en la orientación sobre el conocimiento por parte de los padres de la cultura de la comunidad sorda. Este desconocimiento puede ser factor causal de la no

aceptación de la realidad de su hijo con discapacidad; eso los lleva a la búsqueda de soluciones en todas las direcciones posibles, enfocados en la idea de que pueda recuperar la audición. Es decir, apelan a especialistas médicos con mucha frecuencia, algunos insisten en la posibilidad de implante coclear u otros recursos técnicos.

Con este trabajo la autora se propone como objetivo: Proponer un sistema de talleres de preparación a familias oyentes con hijos sordos para el conocimiento de la cultura de la comunidad sorda.

En la Comunidad Sorda Cubana los sordos comparten similares intereses y objetivos sociales, con la función fundamental de proteger y preservar su identidad.

Dentro de la sociedad oyente, ellos construyeron una comunidad propia, con su cultura, su lengua e intentaron establecerse como grupo minoritario que pudiese ser aceptado en una visión multicultural.

El sordo nace con derechos y obligaciones como cualquier ser humano, los cuales son inalienables y está inalienabilidad en ocasiones se desconoce.

Los sordos en Cuba también han desarrollado su propio movimiento asociativo el 3 de enero de 1978 se creó la Asociación Nacional de Sordos de Cuba(ANSOC).

Las personas sordas en el mundo han logrado unificarse y crear su propia asociación mundial, tienen sus propios rasgos identitarios y los preservan al compartir similares intereses y objetivos sociales.

Introducción:

La familia desempeña un papel fundamental en la educación de los niños y jóvenes. Las influencias comienzan desde la llegada al mundo de ese pequeño ser y es a través de ella que percibe un modo de vida determinado que se expresa en actividades y conductas específicas. La familia se convierte así en la primera escuela del niño. La educación familiar marcha unida a la educación que brindan las instituciones y la sociedad en su conjunto en la formación de la personalidad del individuo, a la vez que constituye su enlace.

En Cuba la educación del niño sordo y su familia se desarrolla teniendo en consideración la obra de Lev Semionovich Vigostky, cuyos aportes constituyen un sólido fundamento dialéctico-materialista, y permanecen vigentes en la práctica de nuestra educación.

Cuando las familias de los niños sordos son oyentes no reciben una orientación específica que les permita desarrollar con efectividad su labor educativa, se aprecian dificultades en: la comunicación con sus hijos, carencia de herramientas que le permitan apoyar el aprendizaje, en algunos casos, reacciones emocionales negativas dadas por la incompreensión, por lo que necesitan ser orientadas.

A pesar de que se han realizado investigaciones en este campo como la de Rodríguez en 2012 sobre como la familia cumple su función educativa y Roche en 2009 aún existen insuficiencias por lo flexible que es la familia como institución y se presenta la necesidad de seguir trabajando en esta línea investigativa.

Existen dificultades en la orientación sobre el conocimiento por parte de los padres de la cultura de la comunidad sorda. Este desconocimiento puede ser factor causal de la no aceptación de la realidad de su hijo con discapacidad; eso los lleva a la búsqueda de soluciones en todas las direcciones posibles, enfocados en la idea de que pueda recuperar la audición. Es decir, apelan a especialistas médicos con mucha frecuencia, algunos insisten en la posibilidad de implante coclear u otros recursos técnicos.

Por otra parte, orientan al hijo hacia la realización de diversas actividades, tanto de estudio como prácticas, que les resultan difíciles pues no consideran su pérdida auditiva, provocando dificultades en el cumplimiento de las mismas y por tanto sentimientos de inseguridad e inferioridad en muchos de ellos, condicionando una inadecuada educación de la autoestima. Los retos que se les imponen son superiores a sus posibilidades. En algunos casos las familias ven al niño sordo como un freno al desarrollo de sus propias expectativas.

El funcionamiento familiar en estos hogares suele estar distorsionado debido a las exigencias de la atención al niño sordo y a los desequilibrios y desigualdades que surgen en ese proceso. Gran parte de estos padres sufren tras años de haber reconocido que su hijo es diferente, no han vencido la etapa del duelo de forma optimista, dificultándose la adopción de una posición que contribuya al desarrollo de la familia.

Las reacciones al conocer la afección del hijo son diversas, muchos piensan que fue muy doloroso y evidencian que les afecta.

Se desconciertan con las dificultades de la comunicación, que interfieren la vida cotidiana y las relaciones entre los miembros de la familia.

En la mayoría de los hogares se altera el funcionamiento familiar y no se aprovechan los recursos que poseen conducir la formación de los hijos, una pequeña parte logra superar esa etapa inicial y se estabiliza.

Las familias establecen pocos vínculos con la ANSOC, generalmente no asisten a las actividades que se desarrollan en la sede. Recurren por necesidades específicas de orden material, evaden la realidad de la existencia de una comunidad sorda caracterizada por su forma peculiar de comunicación.

Por tanto:

¿Qué es comunicación?

Es un proceso psicosocial en su manifestación práctica, sustentado en procesos neuropsicológicos y lingüísticos, que consiste en la interacción entre dos o más individuos utilizando diferentes vías para la transmisión y asimilación de mensajes y que tiene como finalidad facilitar el acceso al conocimiento y al desarrollo. CENDSOR, 2009.

¿Qué es cultura?

Es una actividad creadora del hombre como producto de su propio desarrollo, que expresa el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad, que se transmiten de una generación a otra como resultado de la práctica histórico-social en el campo de la ciencia, el arte, la moral, la literatura, entre otros. Puede decirse, que la cultura es todo. CENDSOR, 2009

¿Qué es identidad?

Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad, que los caracterizan frente a los demás, convirtiéndolos en únicos o distintos, es la definición de lo singular o particular ante lo general. CENDSOR, 2009

¿Qué es comunidad?

Congregación de personas que viven unidas en una zona geográfica determinada bajo ciertas reglas, se identifican a través de vivencias, valores culturales e intereses comunes dándose entre ellas un permanente proceso de intercambio y de solidaridad consciente.

Con este trabajo la autora se propone como objetivo: Proponer un sistema de talleres de preparación a familias oyentes con hijos sordos para el conocimiento de la cultura de la comunidad sorda.

Desarrollo:

Tanto la cultura, como la comunicación y la identidad son fenómenos de carácter social afines a todo individuo o colectividad de estos, teniendo en cuenta sus particularidades y especificidades.

Una PERSONA SORDA es una persona que no percibe los sonidos del mundo circundante, que utiliza una forma diferente de comunicación como medio de transmisión y comprensión de la cultura y que se identifica a sí misma con otras personas con igual condición.

Las personas sordas forman parte de una comunidad lingüística minoritaria y todos comparten gran cantidad de obstáculos, prejuicios, discriminaciones, que les son difíciles desde cualquier punto de vista, afrontando no solo los problemas derivados de su discapacidad sino también de aquellos otros que la sociedad les impone en forma de barreras de comunicación.

En la Comunidad Sorda Cubana los sordos comparten similares intereses y objetivos sociales, con la función fundamental de proteger y preservar su identidad. Sus miembros poseen un conjunto de rasgos propios expresados por el conocimiento, aceptación y apropiación de los valores culturales que los distinguen, lo que llamamos identidad.

El movimiento multicultural, de gran amplitud, abarcó las minorías de los más diversos tipos que reivindicaban el derecho a una cultura propia, a ser diferente y denunciaban la discriminación a la cual estaban siendo sometidos. Estas minorías abarcaban las minorías étnicas (negros, latinos, indios) y se extendieron a las personas con necesidades especiales que no querían ser consideradas como ciudadanos de segunda clase (Sánchez, 1990).

Según Sánchez (1990), fue en este ambiente renovador que los sordos encontraron un camino para que su voz fuese oída, para que se dejase hablar de gestos.

Es el inicio de un movimiento que recibe el nombre de multiculturalismo y en el cual el movimiento Sordo se percibe discriminado y sin derecho a su propia cultura que es la

representada primordialmente a través de su lengua, que él va a usar como punta de lanza en esta batalla. Ya en el siglo XIX los sordos habían reivindicado sus derechos y reconocido que tenían una lengua propia. Basta retomar los discursos de Sicard y los Movimientos realizados por los sordos después del Congreso de Milán, para conocer que los sordos tenían conocimiento del valor de su lengua y de la importancia en la educación del sordo y en la perpetuación de su cultura. Hasta este momento ellos no habían conseguido ser escuchados y, en verdad, muchos fueron calados por una educación que no les permitía el acceso a la cultura y al conocimiento en general. Pero la cultura y la lengua de los sordos continuó viva y ellos pasaron a reivindicar sus derechos como sujetos y entre esos derechos, el de que su lengua fuese utilizada en la su educación y que fuesen reconocidos no como deficientes, sino como diferentes y que su cultura fuese respetada.

Se puede imaginar cómo los sordos, después de tantos años siendo su lengua no reconocida como instrumento de educación, pudieron resistir y juntar sus fuerzas cuando esto fue posible. Esta unión fue propiciada por el uso de su lengua que continuó viva en las comunidades sordas, uniendo a sus integrantes. Los educadores habían empleado la oralización como un factor de integración de los sordos en la comunidad oyente. La mayor demostración de que la integración no aconteció fue la manutención y la propagación de las asociaciones de sordos. Al tener dificultades para integrarse a la comunidad oyente (ellos habían sido enseñados a hacer esto, así como habían sido enseñados a no casarse entre sí (Alexander Graham Bell), ellos se mantuvieron unidos. La necesidad de estar entre sus iguales, de construir una identidad basada en el contacto con los suyos, aún tardíamente, de usar sus desventajas como base para organizar su vida (Goffman, 1988), los mantuvo en contacto, procurando aquello que era tan difícil de conseguirse en el mundo de los oyentes. Este fue el lugar donde él podía ser respetado y que este respeto se extendiera como derecho del sordo a toda la sociedad. Aunque esto no sea una posibilidad viable en este momento histórico, fue fundamental que, a través del movimiento de exclusión (sentido por ellos), ellos también tomaran posición en un grupo excluido, pero que les daba garantía de una identidad.

Dentro de la sociedad oyente, ellos construyeron una comunidad propia, con su cultura, su lengua e intentaron establecerse como grupo minoritario que pudiese ser aceptado en una visión multicultural.

De esta forma, la cultura no es vista sólo relacionada a una etnia, nación o nacionalidad, sino como un lugar de derechos colectivos para la determinación propia de grupos.

En una visión multicultural podemos pensar en diferencias culturales que se pueden revelar en los aspectos relacionados con el comportamiento, los valores, actitudes, estilos cognitivos y prácticas sociales. Con relación al sordo podemos verificar diferencias en los aspectos de comportamiento lingüístico; de valores y actitudes, en que la sordera no es vista como una enfermedad, sino como una diferencia, de estilos cognitivos que tal vez pudiésemos considerar como diferentes por ser generados por una forma de percibir el mundo por la vía visual y de prácticas sociales que se establecen por su forma de lenguaje.

Esta cultura tiene una aceptación muy restringida aún en Brasil, ocurriendo mucho más entre aquellos que se rodean de sordos adultos y los pocos que están preocupados en estudiar y entender su papel en la educación del niño sordo, pero se está ampliando en este momento. En otros países como Inglaterra, Estados Unidos, Italia, los países escandinavos, Uruguay, Argentina, Venezuela, Francia, España y Alemania, los estudios que tienen como objetivo la validación de esta cultura y su aprovechamiento para fines educacionales, así como el reconocimiento de los derechos de los sordos, están avanzados en diferentes niveles y con diferentes resultados como veremos más adelante.

Los sordos pasaron a reivindicar su derecho de que su cultura, propia y compuesta de diversos comportamientos de la cultura oyente, fuese respetada y tuviese un lugar dentro de otras culturas, particularmente la cultura de los oyentes. Los sordos tienen diferentes experiencias de la cultura oyente, a partir de su pérdida auditiva, de su lengua y todo lo que implica el uso de una lengua con características tan diferentes en su comportamiento del día a día. Ello tiene una historia de sordos que se destacaron en aspectos de la vida pública, de su educación, del desarrollo de sus comunidades y poseen reglas de comportamiento, costumbres, tradiciones. No se trata aquí de establecer una relación directa entre las características físicas de los sordos y su comportamiento, sino de intentar entender el papel de estas características y comportamiento en su vida cultural más amplia, pues las culturas son sistemas altamente especificados que al mismo tiempo que explican, recogen las cosas que pueden ser aprendidas y que inversamente limitan la capacidad de aprender (Padden, Humphries, 1988).

Kyle (1990) plantea que las experiencias de cada día forman la base de la cultura de los sordos. Ellas sirven de base para la construcción de historias, poesías, chistes y piezas de teatro de la comunidad de sordos. El demuestra que existen reglas de comportamiento que son dictadas por las características visuales y espaciales de la lengua de señas, entre las que se pueden citar: llamar la atención a través del tacto, teniendo en cuenta que hay lugares que se permiten tocar y otros prohibidos; cómo realizar el cambio de turno en la conversación; usar la luz para llamar la atención; problemas como privacidad y asuntos confidenciales (a través de la lengua de señas, las conversaciones se hacen “públicas” , siendo difícil mantenerlas al abrigo de ojos indiscretos). El desconocimiento de estas reglas de comportamiento (y de otras) y la consecuente no transmisión y no utilización de las mismas para y con los niños sordos no permite que ellas se apropien o que puedan utilizarlas de forma natural e integrada en sus vivencias y en la formación de sus estructuras internas.

Kyle (1990) considera también las costumbres de la comunidad de sordos, aunque se señala el hecho de que no existen planteamientos claros sobre este aspecto. Él cita algunos ejemplos retirados de la comunidad de sordos de Gran Bretaña, de los cuales podemos mencionar algunos. En las bodas, los patrones seguidos son semejantes a los de la comunidad oyente, que participa en conjunto de la solemnidad. Cuando la ceremonia es mucho más abierta, con un número mayor de convidados y los discursos (con señas), no son apreciados. Las fiestas no se caracterizan por música alta y los sordos aprecian mucho los juegos que son usados sólo por ellos y que se derivan de la lengua de señas o de los hábitos y de las características de comportamiento de los sordos. Lo importante es que estas costumbres reflejen la forma de ver el mundo por los ojos de aquellos que tienen una diferencia fundamental de cómo verlos en correspondencia de su modalidad de lenguaje. Estudios más profundos en esta área tal vez puedan aportar indicios importantes para comprender la forma en que los niños sordos organizan sus juegos y se comportan socialmente.

Entendemos comunidad aquí como el lugar donde los sordos se encuentran, donde el sordo se siente entre sus iguales, sea en la escuela residencial, clubes de sordos, eventos deportivos de sordos, fiestas de sordos, etc. Mottez (1990) coloca estos lugares en la categoría sitios, donde la persona aprende a ser una persona sorda. Para él, es a través de este aprendizaje que el sordo va a aprender a moverse con dignidad y

efectividad (sin estar siempre presentándose como deficiente) en el mundo de los oyentes.

Es ahí que él puede aprender las reglas sociales de interrelación, a través de un lenguaje y de una comunicación clara para él. En estos locales, él puede olvidar completamente la sordera, que es anulada y no puede ser usada como instrumento de discriminación contra él. Solamente en esta situación de relax, en la que el sordo no necesita esforzarse para comprender lo que es hablado, donde las reglas sociales (tan comandadas por la audición) y de difícil comprensión para quien no oye) aprehendidas y entendidas sin esfuerzo y principalmente donde él no precisa sentirse excluido o diferente, esforzándose por parecerse a los otros, sin conseguirlo, es que él podrá sentirse realmente humano y completo, faltándole un pedazo, que él busca desesperadamente completar.

El movimiento de reconocimiento de la Cultura, Comunidad e Identidad de los Sordos, además de afirmar su autenticidad, a través de trabajos científicos, movimientos Sordos de protesta y culturales, consiguió movilizar algunos responsables por la educación de los Sordos para la reformulación de la situación de la educación del Sordo. La nueva propuesta de trabajo recibió el nombre de Bilingüismo.

En términos de derechos humanos se dice mucho, pero se conoce poco acerca de los Derechos Humanos del sordo.

El sordo nace con derechos y obligaciones como cualquier ser humano, los cuales son inalienables y esta inalienabilidad en ocasiones se desconoce. Cabe mencionar que lo que a continuación se expone, no se está realmente llevado a la práctica, a los Sordos se les ha promovido históricamente de sus derechos y de la posibilidad de luchar por ellos, los tiempos cambian y ahora es el momento de luchar y trabajar por alcanzar el cumplimiento de sus derechos.

Declaración de los Derechos del Sordo.

- 1) Considerando que en la Declaración Universal de los Derechos del hombre los pueblos de las Naciones Unidas han proclamado la igualdad e inalienabilidad de los Derechos de toda la raza humana, con fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo:

- 2) Considerando que en el mismo momento los pueblos de las Naciones Unidas han afirmado su fe en los Derechos del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, garantizando a todos los individuos
- 3) Considerando los principios enunciados en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los “Derechos del Joven” y los documentos de la OMS y la OIT referentes a la rehabilitación de los disminuidos y el de la UNESCO sobre la educación especial y la educación permanente.
- 4) Considerando que los derechos humanos universalmente reconocidos, han de aplicarse de manera universal y que, por tanto, las personas con pérdida auditiva de todo el mundo tienen los mismos derechos que lo demás miembros de la sociedad.
- 5) Considerando que los disminuidos auditivos idiopáticos tienen una disminución exclusivamente sensorial, sin disminuciones de naturaleza psíquica y que a través de una educación adecuada pueden ser totalmente rehabilitados y desempeñar en comunidad un papel igual al de los demás miembros, mientras que si, por el contrario, se hallan desprovistos de una educación y, por tanto de la posibilidad de mantener relaciones humanas con los demás, sufren perturbaciones psíquicas y se ven obligados a llevar una vida vegetativa, desprovista de todo interés y contraria a los principios enunciados en la Declaración de los Derechos del Hombre.
- 6) Considerando la necesidad de establecer los Derechos Humanos fundamentales de las personas disminuidas de oído y de llamar la atención sobre ellas los gobiernos, Naciones Unidas y Agencias Especializadas de las Organizaciones Internacionales no gubernamentales así como de las instituciones, entes y asociaciones que trabajan en el campo de la rehabilitación y la integración social de los Sordos, a fin de que las Declaraciones de principio de los documentos citados se puedan transformar, también para los Sordos, en una realidad auténtica y activa.

- 7) Considerando que en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre los pueblos de las Naciones Unidas han proclamado la igualdad e inalienabilidad de los Derechos de toda la raza humana, con fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo.
- 8) Considerando que en el mismo momento los pueblos de las Naciones Unidas han afirmado su fe en los Derechos del Hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, garantizado a todos los individuos.
- 9) Considerando los principios enunciados en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los “Derechos del Joven” y los documentos de la OMS y la OIT referentes a la rehabilitación de los disminuidos y el de la UNESCO sobre la educación especial y la educación permanente.
- 10) Considerando que los derechos humanos universalmente reconocidos, han de aplicarse de manera universal y que, por tanto, las personas con pérdida auditiva de todo el mundo tienen los mismos derechos que lo demás miembros de la sociedad.

La Asamblea General del VI Congreso de La Federación Mundial de Sordos proclama:

Artículo I.

Las personas sordas deben gozar efectivamente de los mismos derechos universales reconocidos para los demás miembros de la Sociedad por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, por la de los Derechos del Niño y por los documentos aprobados por las Asamblea Centrales de OMS, y la UNESCO y la OIT.

Artículo II.

Tanto en el campo internacional como en el nacional se deben adoptar medidas

encaminadas a permitir un moderno tratamiento de los problemas inherentes a la sordera, eliminando superadas opiniones sobre las posibilidades limitadas de las personas sordas, que están basadas en viejas actitudes debidas a prejuicios que han demostrado ser erróneos.

Artículo III.

Para que los sordos puedan gozar, efectivamente y en igual medida, de los mismos derechos de los demás ciudadanos, es necesario que las comunidades procedan, mediante las leyes u otras medidas previstas por esta Declaración, a proteger los derechos de las personas disminuidas del oído para poder llevar a cabo los fines de la completa habilitación e integración en el sistema de la sociedad.

Artículo IV.

Los jóvenes con disminución auditiva deben beneficiarse de la seguridad social y, según criterios especiales, del diagnóstico precoz y especializado, de las escuelas especiales, de instrumentos gratuitos de prótesis auditivas, de la libre orientación profesional y escolar en institutos profesionales o superiores especiales.

La calidad y prioridad de la educación e instrucción para niños Sordos debe garantizarse y establecerse en términos iguales a las garantizadas a la población general.

Debe garantizarse la libertad de experimentar todos los sistemas y métodos educativos. Los padres y las Asociaciones de Sordos deben colaborar en la tarea de la instrucción y de la educación.

Artículo V.

La comunidad, con la colaboración y la ayuda de las asociaciones nacionales de disminuidos del oído, deben dar los pasos necesarios y realizar esfuerzos apropiados para llevar a cabo los deseos legítimos y los fines de las personas Sordas por su real independencia en la sociedad, con igualdad de deberes que los demás miembros de ella.

Según estos principios, deben elaborar programas específicos y adecuados, teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas de las respectivas comunidades.

Artículo VI.

Es necesario asegurar un trabajo idóneo y de satisfacción personal a los disminuidos del oído eligiendo libremente entre las 1260 profesiones y oficios para los que no era necesario el sentido del oído.

Artículo VII.

Es necesario asegurar a la persona sorda en especial las posibilidades de comunicación, eliminando las barreras que se interpongan, ya sea mediante la instrucción permanente, si es posible, mediante instrumentos acústicos subsidiados, ya mediante adecuadas adaptaciones gráficas o visuales, subtítulos de películas, transmisiones de televisión y servicios de interpretación en el lenguaje de signos.

Artículo VIII.

Para asegurar a las personas con disminución auditiva una adecuada labor de rehabilitación, es necesario que las comunidades reconozcan a las asociaciones nacionales de disminuidos del oído como elementos fundamentales de representatividad de los derechos del Sordo y donde confluyen las experiencias familiares de instrucción, formación, vida comunitaria y social, instrucción permanente y empleo de tiempo libre de personas con disminución auditiva.

A las asociaciones de Sordos se les asegurará su reconocimiento jurídico y los instrumentos y medios necesarios para que puedan proceder a la asistencia moral y material de las comunidades en que viven y trabajan los disminuidos del oído, a fin de llevar a cabo sus aplicaciones y su trabajo en un clima de sanidad, siendo útiles a la sociedad y poder ofrecer sus capacidades y experiencias.

Artículo IX.

Es necesario que las comunidades aseguren los instrumentos adecuados para la organización de institutos y escuelas apropiadas para la preparación del personal científico y especializado para el diagnóstico, terapia, instrucción cultural y

profesional, instrucciones auditivas y visuales e interpretación permanente, aplicación y utilización de instrumentos en lenguaje de signos.

Así mismo, es necesario que los Gobiernos y Asociaciones Internacionales procedan a asegurar un intercambio constante de experiencias, informaciones e innovaciones científicas.

A tal fin la FMS, agrupando a las asociaciones nacionales de disminuidos del oído pido y a los mayores expertos en el campo de la rehabilitación y seguridad de estas personas en todo el mundo, se entrega a desarrollar y ofrecer su colaboración y consulta para los problemas de estudio, investigación e intercambio.

La comunidad sorda se organiza a partir de diferentes niveles:

- Nivel institucional (asociaciones)
- Agrupamiento espontáneo

No siempre coinciden en la realidad social. Los sordos pueden o no pertenecer a una determinada asociación, pero de hecho pertenecen a la comunidad sorda, ya que en ellos es característica la movilidad, participan en actividades deportivas, sociales, religiosas y culturales. Los límites de comunidad exceden a las fronteras geográficas.

El sordo como un miembro real y potencial de la comunidad sorda recibe el sistema de influencias educativas a través de los hijos sordos de padres sordos, que actúan como agentes socializadores de la lengua y la cultura en el contexto de la comunidad y de las escuelas especiales.

La escuela especial constituye el microcosmos de emergencia

La comunidad sorda tiene una asociación internacional que los representa, la Federación Mundial de Sordos (FMS), agrupa a miembros de más de 80 países. Se fundó en Roma, Italia, en 1951. Cuba es miembro desde 1993; sus congresos se celebran cada 4 años y en sus estatutos propone: la igualdad de oportunidades y participación social de todos los sordos. Mantiene relaciones con todas las agrupaciones nacionales de sordos, a las cuales nuclea y reúne periódicamente en conferencias y seminarios. Su política busca el respeto a las culturas y las lenguas de señas locales, a su vez a la defensa de los derechos de la persona sorda.

También tiene convenios de cooperación con la ONU, el UNICEF y la UNESCO. Entre sus objetivos principales se destacan:

- Cooperar con los secretariados regionales, las asociaciones de sordos, y otras instituciones de diferentes países a favor de la comunidad sorda.
- Defender los derechos humanos de las personas sordas.
- Integrar a las personas sordas a la comunidad.
- Luchar porque se respete la lengua de señas de las personas sordas.
- Elevar el nivel cultural de sus miembros y el bienestar de las personas sordas en general.

Los sordos en Cuba también han desarrollado su propio movimiento asociativo el 3 de enero de 1978 se creó la Asociación Nacional de Sordos de Cuba(ANSOC), que está registrada por el Ministerio de Justicia y avalada por la ley de asociaciones el 27 de diciembre de 1985. Tiene 20836 miembros. Celebró su 1er congreso en abril de1998, en Santiago de Cuba, y el 2do congreso en mayo del 2003 en Ciudad de La Habana.

El trabajo de la ANSOC es muy importante porque se ocupa de recoger todas las inquietudes de los miembros y sirve de enlace con los organismos e instituciones para la solución de los problemas que se presentan, y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas sordas en todos los aspectos, influye positivamente en su educación. Como comunidad lingüística minoritaria tiene diferentes metas, entre ellas:

- ◆ Luchar por la integración social de la comunidad sorda.
- ◆ Fomentar el interés por el estudio y el nivel cultural.
- ◆ Lograr la incorporación del personal calificado sordo en el contexto escolar.

A la luz de esta situación como parte del grupo científico estudiantil y en el proceso de formación laboral por el cual transcurre la autora se utiliza este tema para trabajar con un grupo de familias oyentes con niños sordos de la Escuela Especial Fructuoso Rodríguez Pérez a las cuáles se le aplica un diagnóstico basado en métodos como la observación y entrevista cuyo resultado corrobora lo planteado anteriormente el desconocimiento por parte de la familia sobre la Cultura de la Comunidad Sorda constituyen un freno para que cumplan con calidad su función educativa y a partir de lo cual se promueve iniciar un sistema de talleres a partir de enero de 2019.

Conclusiones:

Las personas sordas en el mundo han logrado unificarse y crear su propia asociación mundial, tienen sus propios rasgos identitarios y los preservan al compartir similares intereses y objetivos sociales.

Las familias oyentes con hijos sordos evidencian claras dificultades para atender a los hijos por desconocimiento de esta cultura y no les permite conducir la vida de ellos por las barreras que surgen al producirse el choque de estas dos culturas

Bibliografía:

- BASOVA, A G. et al. (1990) Historia de la Surdopedagogía. Editorial Vneshtorgizdat, Moscú.
- Behares, Luis. et al. *Implicaciones teóricas (y de las otras) del “descubrimiento de Stokoe”*. Revista “El Bilingüismo de los Sordos”. Vol 1 No3. INSOR. Bogotá.
- BELL RODRÍGUEZ, R. (1997) Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- CARRASCO, G. et al. (2000) La integración escolar del sordo: un problema más allá de lo legal. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol 1 No4. Santa Fe de Bogotá. INSOR.
- CASTELLANOS PÉREZ, R.M (1997) Vías para la comunicación con personas que presentan trastornos estables de la audición. ISP “Juan Marinello”. Matanzas (CD Room, 1997).
- Castellanos Rosa María y Rodríguez Xiomara (2003) *Actualidad en la educación de niños sordos*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES. (1998) Sordera. Comunicación y aprendizaje. Editorial Masson S. A. Barcelona, España.
- Dirección Nacional de Educación Especial (2010). *Plan de estudios de educación de sordos e hipoacúsicos*, La Habana.

- Vigotsky, Lev (1989). Obras Completas, Tomo 5 *Fundamentos de Defectología*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- _____ (2002) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES (2000) Apuntes para un curso de audición y lenguaje (CD, Room 2000)
- _____ (1999) Reflexiones sobre el proceso comunicativo con el niño sordo, En Compilación de materiales de la Maestría en Educación Especial. Disciplina “Desviación de la Audición”. Universidad Estatal de CEARÁ- FORTALEZA, Brasil.

