

Cathedra et Scientia

International Journal



ISSN: 2448-5322

VOLUMEN 2. NÚMERO 2

OCTUBRE 2016 – MARZO 2017

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN

Órgano de Comunicación Científica de la



**ASOCIACIÓN NACIONAL DE
DOCENTES UNIVERSITARIOS, A.C.**

**UN ESPACIO PARA DIVULGAR EL TRABAJO DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE MÉXICO E IBEROAMÉRICA.**

Cathedra et Scientia. International Journal. Volumen 2. Número 2. Octubre 2016 –Marzo 2017. Es una Publicación Semestral editada por la Asociación Nacional de Docentes Universitarios A.C. Joaquín Amaro 408, Col. Figueroa, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68070, Tel. (951) 5495923, www.profesoresuniversitarios.org.mx, E-mail: profesoresuniversitariosmx@gmail.com. Editor Responsable: Jorge Everardo Aguilar-Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Número: 04-2014-0718133441000-203. ISSN: 2448-5322. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número Jorge Everardo Aguilar Morales, Joaquín Amaro 408, Col. Figueroa, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68070. Fecha de última modificación 01 de octubre del 2016. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del Editor de la Publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del editor.

Cathedra et Scientia
International Journal 

ISSN: 2448-5322

VOLUMEN 2. NÚMERO 2

OCTUBRE 2016 –MARZO 2017

BENEFICIOS PARA AUTORES EDITORIAL

Con este número celebramos dos años de trabajo editorial de nuestra revista. Durante este periodo, en nuestras páginas universitarios y universitarias de más de 20 instituciones educativas de Iberoamérica han publicado los resultados de su investigación. A todos les agradecemos su confianza en este proyecto y les reiteramos nuestro compromiso para seguir elevando la calidad de los trabajos que se publican y aumentar su visibilidad.

Tomando como referencia la experiencia obtenida en este periodo, se han realizado algunos ajustes a nuestros procesos editoriales. Además de los dictaminadores hemos incorporado la figura de editor asistente, a quien le hemos encomendado la tarea de brindar asesoría y apoyo a los autores a fin de que se facilite la publicación de su trabajo.

De la misma manera, hemos vinculado los procesos de divulgación que realizamos en la Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C. de tal manera que los autores tengan beneficios adicionales al publicar en nuestra revista. A partir de este número los autores que publiquen en la misma podrán optar por participar adicionalmente en la publicación de libros temáticos que recopilen la mejor investigación desarrollada sobre campos de investigación específicos. Adicionalmente, a partir de esta fecha los autores tendrán la posibilidad de recibir una beca para que puedan participar en congresos en línea auspiciados por nuestra organización y lograr una mayor proyección de los resultados de su investigación, lo anterior en virtud de que nuestra Asociación está auspiciando cerca de 10 congresos científicos en línea por año, lo que la convierte en la organización que convoca al mayor número de eventos científicos en línea de nuestro país y una de las más productivas en Latinoamérica.

A través de nuestro Comité Editorial diversas instituciones científicas se han acercado a nuestra Asociación, por esa razón desde este momento ponemos a disposición de todas las instituciones que

lo requieran, el apoyo de nuestro cuerpo de editores asistentes, quienes mediante talleres y acompañamiento pueden facilitar el trabajo de los autores y promover el incremento de la productividad científica de las instituciones educativas.

Las exigencias del trabajo editorial y la inestabilidad económica de nuestro país han impactado en nuestro proceso editorial, por esa razón a partir del 01 de agosto del 2016, se realizarán ajustes a las aportaciones que realizan los autores, sin embargo creemos que las nuevas políticas permiten que este proyecto editorial siga siendo autosustentable y consideramos que en lo global, si se desarrollan trabajos de investigación cooperativos, las nuevas aportaciones se mantendrán relativamente en los mismos montos pero se tendrán mayores beneficios. Si se desea conocer los nuevos lineamientos puede accederse a ellos en este [enlace](#).

Con este nuevo número y estos nuevos lineamientos el comité editorial renueva su disposición para apoyar a los autores y sus instituciones académicas y resolver todas las inquietudes y dudas sobre nuestros procesos de tal manera que tengamos un proceso editorial rápido, eficiente y basado en el trabajo colaborativo.

Comité Científico Internacional
Cathedra et Scientia. International Journal.
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.
Mayo del 2016

**SISTEMAS DE GESTIÓN AMBIENTAL: RETOS PARA SU IMPLANTACIÓN EN
HOTELES DEL DESTINO LA HABANA (CUBA) ¹**
**ENVIRONMENTAL MANAGEMENT SYSTEMS: CHALLENGES FOR THEIR
IMPLEMENTATION IN HOTELS IN HAVANA (CUBA).**

Maité Echarri Chávez² y Ana Gabriela Media González
Universidad de La Habana
Cuba

RESUMEN

La gestión ambiental en el turismo constituye una tarea de vital importancia para el desempeño de las organizaciones y que en la actualidad está vinculada con el proceso de perfeccionamiento empresarial, donde las bases generales imponen a las empresas la aplicación de un sistema de gestión ambiental, contribuyendo al establecimiento de normas de comportamiento para un desarrollo organizacional sostenible, sin producir afectaciones significativas al medio. La Facultad de Turismo de la Universidad de La Habana dirige uno de sus proyectos de investigación hacia la evaluación de la gestión ambiental en entidades del sector en el destino La Habana, planteándose la necesidad de sistematización de resultados de evaluación con el propósito de presentar un conjunto de acciones estratégicas para la implementación de sistemas de gestión ambiental en entidades hoteleras seleccionadas, objetivo de la investigación que se presenta.

ABSTRACT

The environmental management in tourism is a task of vital importance for organizations performance and it is linked nowadays with the enterprise improvement process, where the general fundamentals impose to enterprises the appliance of an environmental management system, contributing to the establishment of behavior rules for a sustainable organization development, without producing significant effects on the environment. The Tourism Faculty of the Havana University leads one of its research projects towards the environmental management evaluation in tourist entities in Havana, considering the necessity of the evaluation results systematization with the purpose of presenting a set of strategic actions to implement environmental management systems in selected hotels, which is also the main goal of the present investigation.

PALABRAS CLAVE

Sistemas de gestión ambiental, hoteles, La Habana

KEYWORDS

Environmental Management Systems, hotels, Havana

¹ Recibido el 15 de abril y aceptado el 01 de junio del 2016.

² E-mail: maite_echarri@ftur.uh.cu

Las empresas del sector turístico han ido desarrollando un conjunto de estrategias que posibilitan la protección medioambiental teniendo como prioridad las gestiones a cumplimentar para profundizar en los conocimientos sobre el manejo de los recursos que coadyuven a la armonización del desarrollo turístico con el medio ambiente y la sociedad local, siendo necesario que se implemente un modelo de gestión ambiental que incluya todos los procesos que componen este tipo de actividad. La gestión ambiental en el turismo constituye una tarea de vital importancia para el desempeño de las organizaciones y que en la actualidad está vinculada con el proceso de perfeccionamiento empresarial cubano, donde las bases generales imponen a las empresas la aplicación de un sistema de gestión ambiental, contribuyendo al establecimiento de normas de comportamiento para un desarrollo organizacional sostenible, sin producir afectaciones significativas al medio ambiente y en todo caso que las que se producen sean controlables. Por ello se han realizado disímiles tareas que permitan identificar las causas y efectos de los problemas ambientales en correspondencia con lo legislado por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente de Cuba (CITMA), al trazar estrategias que permitan frenar la explotación de los recursos naturales y la evaluación sobre su gestión. Las normativas incluidas en la NC 14000 y su familia, han permitido hasta cierto punto encauzar las acciones a realizar pero aún queda mucho camino por delante. Continúan siendo escasos los estudios que aborden la evaluación de la gestión ambiental desde los diferentes espacios del sector turístico, que logren certeramente la integración del medio ambiente en los procesos de desarrollo turístico, a partir de parámetros de consumo ambientalistas, y del logro de un desarrollo cada vez más sostenible y equilibrado socialmente. La Facultad de Turismo de la Universidad de La Habana dirige uno de sus proyectos de investigación hacia la evaluación de la gestión ambiental en entidades del sector y antecedentes pueden encontrarse en trabajos de investigación, que han derivado en ejercicios de culminación de estudios y que han abordado dicha temática en los hoteles Comodoro (Medina, 2014), Meliá Cohíba (Pérez, 2014) y Chateau Miramar (Jiménez, 2015). Una de las tareas pendientes de dicho proyecto está relacionada con la necesidad de sistematización de los resultados obtenidos con el propósito de presentar un conjunto de acciones estratégicas para la

implementación de sistemas de gestión ambiental en entidades hoteleras del destino La Habana, objetivo de la investigación cuyos resultados se presentan.

El desarrollo sostenible del turismo se fundamenta en que este se efectúe de modo tal que armonice el empleo eficaz de las potencialidades estéticas, recreativas, científicas, culturales y de cualquier otra índole de los recursos naturales que constituyen su base, con la protección de estos recursos y la garantía de que puedan proporcionar iguales o superiores beneficios a las generaciones futuras. Se basa, además, en el respeto a la cultura nacional y sus expresiones territoriales y en la integración de las poblaciones locales al desarrollo de sus actividades, contribuyendo así a la elevación de la calidad de vida de los seres humanos (Ley 81 de Medio ambiente). Sin embargo, el turismo consume cantidades considerables de energía, agua, alimentos, entre otros recursos y puede emitir contaminantes en términos de residuos sólidos, aguas residuales, humo, olor, ruidos y sustancias químicas. Así, la actividad turística en su conjunto, termina siendo gran generador de residuos sólidos, un consumidor ineficiente de agua y combustibles fósiles, gran consumidor de papel y de una buena cantidad de productos no amigables con el medio ambiente, como por ejemplo los plásticos desechables, envases y productos de limpiezas, entre otros. Esto convoca a la actividad turística a ser protagonista en la lucha por crear valores medioambientales que influyan en sus actividades y su entorno (Moreno, E. 2006).

A través del Acuerdo 2842 del CECM de noviembre de 1994, se creó el Ministerio del Turismo de Cuba (MINTUR) entre cuyas atribuciones y funciones específicas se indicó “participar con los organismos correspondientes en la elaboración de la política de conservación del medio ambiente y los recursos naturales y velar por el cumplimiento de la misma en la actividad turística”. (Estrategia Ambiental del MINTUR 2012-2015). El Ministerio de Turismo para el período de 2012-2015 consta de una Estrategia Ambiental como documento rector de la política ambiental cubana para su implementación en el sector, formulada para alcanzar las metas de un desarrollo sostenible con altos estándares de eficiencia,

calidad y competitividad. La misma identifica los principales problemas ambientales en el sector y establece los principios, actores, objetivos y acciones para lograr los avances, en plena correspondencia con los Lineamientos del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (Estrategia Ambiental del MINTUR 2012-2015). Según dicho documento, los principales problemas ambientales del sector en la actualidad son la contaminación de los residuales líquidos y sólidos, carencia y dificultades con la disponibilidad y calidad del agua, degradación de la calidad de las playas y sus zonas costeras, insuficiente gestión para los desechos peligrosos e impactos del cambio climático. Para identificar dichos problemas se analizan la tipología de las actividades que describen al sector turístico cubano, las características y limitantes para el uso de los ecosistemas sobre los cuales se asientan y operan las actividades turísticas, las afectaciones que provocan nuestras operaciones sobre los recursos naturales, la salud y calidad de vida de sus trabajadores, los clientes y la población local. La identificación de los problemas ambientales actuales permite diferenciar su atención y solución, teniendo en cuenta la diversidad de escenarios naturales y ecosistemas con valor de uso turístico, la diversidad en la tipología constructiva y el equipamiento, la afluencia de visitantes y las características operacionales.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La investigación se enfocó en hoteles de ciudad del destino La Habana, de categorías 4 y 5 estrellas tanto de administración propia como de administración conjunta, es decir que la gerencia se comparte entre una cadena hotelera cubana y una contraparte extranjera. La muestra se consideró de forma intencional refiriéndose a entidades que han desarrollado actividades vinculadas a la gestión ambiental aunque no posean certificados o avales que acrediten su desempeño en esta materia, aspectos considerados para la inclusión en el grupo objeto de estudio.

MATERIALES

La presente investigación abarca la identificación y valoración de los principales aspectos de desempeño ambiental de dichas entidades de alojamiento, lo que permite una correcta evaluación de su organización, ejecución y control, desarrollando una propuesta para la mejora de las no conformidades que son detectadas. Dicha evaluación se realiza a los resultados del trabajo en el período comprendido entre los años 2012 - 2015, basándose en los aspectos de la Metodología para la evaluación de los resultados de la aplicación de la Norma Cubana ISO 14 001 de Sistema de Gestión Ambiental contenidos en el Modelo para el Informe Balance de los Resultados de la Gestión Ambiental de hoteles que se presenta en el Anexo 1. Esta metodología de control permite la realización de un balance general de los resultados de las actividades ejecutadas por los hoteles durante el año que se controla; constituye también una herramienta para la formación de los directivos y especialistas en la organización y el enfoque objetivo de su trabajo, ya que les define los principales aspectos ambientales del Sistema de Gestión Ambiental que deben desarrollar en el hotel, así como el control de sus resultados, los que pueden ser significativos, positivos o negativos, según el caso. Por otro lado, les permite tener una visión del desempeño ambiental del hotel y el nivel de conocimientos que poseen sus directivos y especialistas según las respuestas dadas a cada uno de los aspectos que se controlan, información con la cual se puede organizar un Plan de Formación, Información, Asesoramiento y Control a los hoteles que presentan problemas para contribuir a mejorar su desempeño y resultados (Medina, 2014).

TIPO DE ESTUDIO

El proceso de investigación en turismo es el conjunto de métodos empírico experimentales, procedimientos, técnicas y estrategias para tener conocimiento científico, técnico y práctico de los hechos y realidades turísticas, que brindarán el conocimiento necesario para la toma de decisiones en el desarrollo de esta industria. Según la tipología de investigaciones expuesta por Perelló (2005), en

una investigación de tipo descriptiva, se trabaja sobre realidades de la situación actual del objeto de estudio. Es por ello la presente se clasifica en una investigación descriptiva, ya que en todo el desarrollo del estudio científico se describe lo más preciso posible el fenómeno que se investiga. En este caso, se caracteriza la Estrategia Ambiental del MINTUR y se expone la situación general de los hoteles objeto de estudio en el período de 2012-2015.

PROCEDIMIENTO

La investigación se desarrolló en tres etapas fundamentales, las cuales se describen a continuación. Etapa preparatoria: En la etapa inicial de la investigación se aplicó como método empírico el análisis bibliográfico que permitió identificar y consultar las fuentes de información necesarias así como en extraer y recopilar los datos esenciales para la conformación de la investigación. Se consultó la bibliografía especializada en los temas de medio ambiente, gestión ambiental, situación ambiental de Cuba y del sector turístico cubano permitiendo la confección del marco conceptual. También con la utilización de este método se logró caracterizar la Estrategia Ambiental del MINTUR y la Política Ambiental de las entidades; así como la situación actual de los hoteles objeto de estudio. Esta técnica fue factible para la investigación, pues a través de la misma se pudo lograr un mayor acercamiento al objeto de estudio. Como fuentes de información secundaria externa se emplearon libros, documentos, decretos ley, normas, artículos de internet, tesis de años anteriores e investigaciones similares, todos relacionados con el tema conceptual abordado en la investigación.

Etapa de campo: Una vez conformado el marco conceptual y parte de la caracterización del objeto de estudio se aplicaron entrevistas en profundidad no estructuradas que permitió la obtención de resultados concretos para la realización de la investigación, resultando ventajosa ya que estuvo dirigida a los especialistas de los departamentos: Comercial, Economía, Recursos Humanos, Ama de Llaves, Mantenimiento, Compras, Seguridad y Protección de las entidades evaluadas. Permitted la obtención de una gran riqueza informativa y la oportunidad de clarificación y seguimiento de las

preguntas recogidas en el Modelo para el Informe Balance de los Resultados de la Gestión Ambiental. Como fuente de información secundaria interna se utilizaron los Expedientes de Medio Ambiente de las entidades, Expedientes de Acciones de Control, Carpetas Legales, Planes de Capacitación, Inventario de Equipos de Refrigeración y Clima, Programa para la sustitución de los equipos que utilizan Sustancias Agotadoras del Ozono (SAO), Lista de Chequeo de la Licencia Sanitaria, Certificaciones de ACEPROT y la APCI, Certificación de la calidad de agua de consumo, Caracterización certificada de los residuales, Plan de Ahorro de los Portadores Energéticos, Plan de Generalización de Resultados, Plan de Entrega de Materias Primas, Procedimiento para la recuperación de Materias Primas, Registro de Eventos de Base del Fórum de Ciencia y Técnica.

Etapa final: En esta etapa se hizo pertinente organizar y procesar toda la información obtenida de la aplicación de los métodos empíricos durante la etapa de campo. Todo ello permitió arrojar un análisis de resultados, el cual responde al objetivo general planteado en la investigación, lo que conllevó a la elaboración de acciones para el mejoramiento del desempeño ambiental en los hoteles del destino La Habana.

RESULTADOS

Se expresarán los planteamientos derivados según los acápites contenidos en el modelo del balance a la vez que se proponen acciones a desarrollarse para la corrección de aspectos detectados (anexo 1).

1. Constitución de la Comisión de Medio Ambiente por Resolución firmada por el Director del Hotel.

La Comisión de Medio Ambiente de los Hoteles Cubanacan Comodoro y Chateau, para dirigir todas las actividades de la Gestión Ambiental no está actualizada y constituida por el actual equipo de dirección. En este sentido, se propone constituir la Comisión de Medio Ambiente, la cual debe ser

responsable del establecimiento y control del cumplimiento de la política, objetivos y tareas para la gestión ambiental, ya que responde política y legalmente por el desempeño de la organización y sus resultados. Además, debe establecer y controlar el cumplimiento de la legislación ambiental nacional, así como trabajar para el logro de los reconocimientos asociados a la gestión ambiental nacional e internacional que constituyen un valor añadido al producto que se oferta en el proceso de promoción y comercialización. Dado el alto grado de responsabilidad de dicha comisión y el alcance que debe poseer en la organización para el logro de resultados satisfactorios en la gestión ambiental, la misma debe estar integrada por el Consejo de Dirección de la entidad e incorporar a trabajadores que atienden actividades o tareas que constituyen aspectos ambientales significativos.

2. Definición de la Política Ambiental, los Objetivos y el Programa de actividades para cumplir los Objetivos.

Los hoteles Chateau Miramar y Comodoro no poseen actualizada ni debidamente definida su Política Ambiental, ni los Objetivos de trabajo, ni el Programa de actividades para dar cumplimiento a los objetivos trazados, situación contraria a la presentada en el hotel Meliá Cohíba.

3. Aplicación de las Normas Cubanas ISO 14000 en el Hotel. Fecha de inicio. Actividades realizadas en el año.

El hotel Meliá Cohíba trabaja en la aplicación de un Sistema de Gestión Ambiental según la Norma Cubana ISO 14001. Además, cuenta con la documentación de los resultados relacionados con la seguridad, higiene, protección y medio ambiente. Sin embargo, ni el Hotel Cubanacan Comodoro ni el Chateau se ha implementado un Sistema de Gestión Ambiental. En ambos casos, los especialistas de Calidad nombrados para esas funciones se encuentran en la fase de revisión y análisis de las Normas Cubanas ISO 14000.

4. Realización de un Diagnóstico Ambiental. Elaboración del Programa de Gestión Ambiental a partir de las no conformidades del Diagnóstico.

En los hoteles Comodoro y Chateau no se ha realizado un Diagnóstico Ambiental en los últimos cinco años, por lo que se requiere de una sistemática revisión del cumplimiento de la legislación nacional para determinar las posibles no conformidades que puedan existir y a partir de ellas conformar el Programa de Gestión Ambiental con las medidas que sean requeridas para dar solución a cada una de las no conformidades, estableciendo responsable y fechas de cumplimiento para cada una. En el hotel Meliá Cohíba se mantiene actualizado el diagnóstico ambiental y se trabaja en el expediente para la renovación del aval ambiental, según el acuerdo CITMA-MINTUR, otorgado por el CITMA Provincial en fecha 15/12/2011.

5. Realización de acciones de capacitación, interna o externa, en materia de Medio Ambiente con los trabajadores, especialistas y directivos responsabilizados de aplicar el Sistema. Título de la actividad docente, nombres de las personas que lo recibieron e institución que lo impartió.

En el hotel Chateau, en el período que se evalúa, los trabajadores participaron en varios cursos de capacitación de acuerdo a las necesidades del hotel y de cada departamento pero no hubo ningún curso relacionado con la temática ambiental. Para el caso del Comodoro, en los Planes de Capacitación de los años 2012 y 2013 se incluyeron las siguientes acciones de formación y capacitación: Curso de Calidad, Seminario de Seguridad y Salud en el Trabajo, Curso sobre normas generales de higiene y manipulación de alimentos, Curso de refrigeración, Curso de electricista, Curso de plomería, los cuales inciden de forma positiva en la preparación de los trabajadores, especialistas y directivos para mejorar su desempeño al realizar sus funciones. No se contempla ninguna actividad docente relacionada con la formación en materia de Gestión Ambiental.

En el Meliá Cohíba, está elaborado el Plan de capacitación y han recibido las Instrucciones Generales Iniciales el 100% de los trabajadores. Se entregó una carpeta a todas las áreas con las tarjetas de instrucción personal, y se dieron las indicaciones al respecto para la instrucción del personal según el

puesto de trabajo, específica de cada área. Como parte de la capacitación impartida para obtener el Distintivo S (Salud, Seguridad y Satisfacción), II Etapa, se impartieron cursos y entrenamientos prácticos que incluyeron materias relacionadas con el cuidado y conservación del medio ambiente, la manipulación higiénica de los alimentos, tratamiento aguas y piscinas, seguridad contra incendios, seguridad y primeros auxilios, entre otras materias que tienen relación directa e indirecta con este tema. Para ser adjudicada esta distinción, el 85 por ciento de todos los trabajadores emplantillados deben aprobar los exámenes teórico práctico relacionado con las materias exigidas. En el caso del Consejo de Dirección, resulta obligatorio que el 100 por ciento de este personal apruebe ambos exámenes. Se exponen informaciones y noticias relacionadas con la temática medioambiental en los murales para trabajadores. Durante la celebración de los matutinos semanales que se realizan todos los viernes, se dan a los trabajadores informaciones y noticias relacionadas con la conservación y el cuidado medioambiental.

6. Incorporación en el Presupuesto del Año alguna partida para apoyar la aplicación del Sistema de Gestión Ambiental (en Capacitación, divulgación, información, señalización, Investigación o Estudios, Inversiones, Innovación, Generalización, Reposición).

La definición de este presupuesto y los montos equivalentes a las diferentes partidas deben ser resultado de la definición de los aspectos ambientales de las entidades, que requieren recursos y financiamiento para su correcta ejecución y desempeño, así como, las no conformidades que se detecten en el Diagnóstico al ser desglosadas en el Programa de Gestión Ambiental para su solución. Las medidas que se requieran tomar para dar respuesta a las no conformidades serán las que definirán el presupuesto a planificar a corto, mediano o largo plazos. En la revisión del presupuesto anual del Hotel Comodoro se observaron partidas definidas para inversiones y operaciones que se vinculan con un grupo de aspectos ambientales: transferencias tecnológicas para mejorar eficiencia energética, la mejora de las condiciones laborales, equipos y medios para mejorar los servicios, los estándares de habitaciones y áreas nobles, la imagen y comercialización del producto. No obstante, el presupuesto

actual del Hotel no está debidamente enfocado a la Gestión Ambiental, al no existir una correcta definición de las reales necesidades, ni el nivel con que se debe incidir en cada área para que todos los esfuerzos tengan un carácter integrador con el fin de cumplir con la política ambiental. Para el Chateau, no existen en el Presupuesto 2014 partidas para apoyar la aplicación del Sistema de Gestión Ambiental, puesto que el 2014 no se inicia la aplicación del mismo. El hotel Meliá Cohíba define presupuestos desglosados por categorías y que están relacionados con acciones de mantenimiento y reparación así como en la formación y capacitación.

7. Actualización del inventario de todos los equipos de refrigeración y clima.

En todos los casos, se posee actualizado el inventario de todos los equipos de refrigeración y clima en el modelo oficial establecido por el Ministerio de Turismo, el cual permite evidenciar las cantidades reales de estos equipos, su estado técnico, el gas refrigerante que emplean, así como la cantidad de años de explotación de los mismos.

8. Existencia de un Programa para la sustitución de los equipos que utilizan Sustancias Agotadoras del Ozono (SAO), o para la sustitución paulatina de algunos gases por otros menos agresivos a la Capa de Ozono.

Tanto para el Chateau como para el Comodoro, no está establecido un Programa para la sustitución de los equipos que utilizan Sustancias Agotadoras del Ozono (SAO), o para la sustitución paulatina de los gases por otros menos agresivos a la Capa de Ozono, aunque se mantiene control de este tema. El Meliá Cohíba a partir del inventario de equipos de refrigeración y climatización define una Estrategia y un plan de sustitución de los equipos que actualmente utilizan gases refrigerantes a sustituir.

9. Otorgamiento del Aval Ambiental, o algún tipo de Reconocimiento o Certificación Ambiental.

Fecha e institución que lo entregó.

El Meliá Cohíba cuenta con la documentación de los resultados relacionados con la seguridad, higiene, protección y medio ambiente.

- (a) Centro aspirante a la innovación en Octubre del 2013 otorgado por la delegación provincial del CITMA.
- (b) Distinción por el cumplimiento de los estándares del Distintivo S (seguridad, salud, satisfacción), segunda etapa, otorgada por la dirección de la Compañía Meliá Hotels Internationals 2012.
- (c) Aval ambiental según el acuerdo CITMA-MINTUR, otorgado por el CITMA Provincial en fecha 15/12/2011.
- (d) Colectivo destacado en el ahorro. Otorgado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de Hotelería y Turismo el 28 de octubre del 2010.
- (e) Reconocimiento Ambiental otorgado por el CITMA Municipal de Plaza de la Revolución, con fecha 7 de junio del 2003 (validado el 2011).

Sin embargo, los hoteles Comodoro y Chateau no poseen el Aval Ambiental, ni otro Reconocimiento o Certificación Ambiental, por lo que se debe trabajar en la realización de todas las actividades que se requieren para lograrlo.

10. Otorgamiento de la Licencia Sanitaria, Certificación de ACERPROT y de la APCI. Fecha de obtención o de la última renovación.

Licencia Sanitaria: El Hotel Comodoro no posee la Licencia Sanitaria. La última verificación de la Ficha de Evaluación Sanitaria de Establecimientos de Alojamiento Turístico del Programa de Salud y Seguridad Higiénico - Epidemiológica en el Turismo se realizó en octubre del 2013, en ella se detectaron un grupo de no conformidades que totalizaron 43 puntos. Se señalaron 6 aspectos con

puntuación vital ya que se consideran riesgos epidemiológicos que deben tenerse en cuenta por su importancia en la inocuidad de los alimentos, los cuales fueron: no existencia de registro de los alimentos aprobados por el Instituto de Nutrición e Higiene que se comercializan, no existencia de termómetros en las neveras, no existencia de lavamanos con sustancia limpiadoras y secador en las áreas de preparación, no hay termómetros para el control de las temperaturas aplicadas, no existencia de mesa fría y caliente a 5 °C y superior a 65 °C respectivamente con termómetros y el local de duchas y taquillas para trabajadores no está dotado de lavamanos, sustancia limpiadoras y secador. Además se señalaron 3 aspectos invalidantes para la obtención de la Licencia, los cuales fueron: la temperatura del agua caliente no es de 50 °C, no están los alimentos refrigerados por debajo de 5°C y los congelados a -18°C y no existe un tratamiento automático y completo del agua de la piscina. El Hotel Chateau tampoco posee Licencia Sanitaria, la última verificación de la Ficha de Evaluación Sanitaria de Establecimientos de Alojamiento Turístico del Programa de Salud y Seguridad Higiénico - Epidemiológica en el Turismo se realizó en agosto del 2014, en ella se detectaron un grupo de no conformidades que totalizaron 43 puntos. Se señalaron 4 aspectos con puntuación vital ya que se consideran riesgos epidemiológicos que deben tenerse en cuenta por su importancia en la inocuidad de los alimentos, los cuales fueron: No existen lavamanos con sustancia detergente y secador en las áreas de preparación, no se logra el principio de “marcha hacia adelante”, el lavado desinfección de la vajilla y utensilios no se realiza adecuadamente, el fregado se realiza manualmente y el local de duchas y taquillas para trabajadores no está dotado de lavamanos, sustancia detergente y secador, no tiene papel higiénico. Además se señalaron 5 aspectos invalidantes para la obtención de la Licencia, los cuales fueron: la instalación no dispone de un adecuado sistema de tratamiento de residuales líquidos, se encuentra en proceso buscar una persona responsable y capacitada en las medidas de prevención de la Legionella y mantener los controles y registros adecuados, no existe cloro residual en toda la red entre 0,3 y 1 mg/l y no se realizan las mediciones diarias como mínimo y no existe registro alguno, no existe un tratamiento automático y completo del agua de la piscina, la adición de cloro es manual, no hay reactivo para determinar la medidas establecidas del cloro y pH del agua de la piscina y no hay un registro válido. Se detectaron además 9 aspectos negativos entre los que se encuentran: No hay cuarto para los desechos orgánicos, las

rejillas y extractores de olor se encuentran sucios, no hay agua caliente para el fregado, las áreas de los productos crudos no está separada de los productos elaborados, no existe una buena ventilación y extracción de aire, la campana y el sistema de extracción están sucios y no funcionan, no está actualizado el registro de acciones para realizar la limpieza, no hay existencia de un registro que evidencie la última vez que se limpiaron cisternas y tanques y no existe un registro que evidencie la última vez que se analizó la calidad del agua.

Al hotel Meliá Cohíba le fue otorgada por el Centro Provincial de Higiene y Epidemiología la Licencia sanitaria No.36 / 01 con fecha 24 de diciembre del 2001 y ha sido validada de manera anual hasta el año 2013. Es necesario destacar que en esta entidad no solo velan por la higiene la administración, el departamento de Calidad y el departamento de Gobernanta, así como el personal de la salud que aquí labora, estos departamentos realizan inspecciones sanitarias sorpresivas a las diferentes áreas con una frecuencia aproximadamente semanal, donde toda la instalación es revisada cada vez, haciéndose énfasis diario en el bloque habitacional, las áreas de trabajadores, además de velar de forma constante por la higiene y manipulación de los alimentos. Se reciben de forma mensual inspecciones del MINSAP, el Instituto de Medicina Veterinaria, ambos a nivel municipal de Plaza de la Revolución.

Certificación de la APCI: En todos los casos, los hoteles presentan su Sistema de Seguridad Contra Incendios por la Agencia de Protección Contra Incendios (APCI) del Ministerio del Interior. Dicha categorización se obtuvo en enero del 2013 y es válida hasta enero del 2014 en el hotel Comodoro (categoría Sistema Seguro), en marzo del 2014 y es válida hasta marzo del 2015 para el hotel Chateau (categoría Sistema Seguro) y el Hotel Meliá Cohíba alcanzó el Nivel Satisfactorio y es válido hasta el cierre del 2014. Como parte de esta actividad se creó una brigada de Protección Contra Incendios, la cual fue capacitada y recibió la debida certificación de APCI.

Certificación de ACERPROT: La última Certificación de ACERPROT se obtuvo en agosto del 2007 por una duración de dos años, en estos momentos se encuentra sin vigencia para el Comodoro. Situación peor se encuentra en el Chateau cuya última Certificación de ACERPROT que se obtuvo fue válida hasta mayo del 2004. La Empresa ACERPROT ha dado la certificación de conformidad correspondiente al Sistema de Seguridad y Protección del hotel Meliá Cohíba, al constatar que cumplimos con los requisitos establecidos por la base legal vigente en esta materia. La entidad dispone de Certificado de nivel de Riesgo Medio de Seguridad y Protección

11. Especificación de las especies de animales que posee el Hotel. Tipo de especie (nombre común o científico), cantidad de cada uno. Detallar si se encuentran en cautiverio o no.

No se poseen inventarios donde se definan las especies de animales que se observan en las peceras de los tres hoteles, por lo que se recomienda solicitar el apoyo de personal especializado para realizarlo.

12. Especificación de las especies de plantas más significativas que posee el hotel. Nombre común o científico y cantidad.

El Hotel Comodoro no posee un inventario de las especies de plantas más significativas que se localizan en sus áreas verdes y techadas, se debe solicitar el apoyo de personal especializado para realizarlo. El hotel Chateau posee más de 100 plantas. Las principales especies son Cocus Nucífera, Sansiberia, Phoeny Robellini, Cocoloba Uvífera, Agronema Sanguinal, Uña de Anta, Helechos de Boston, Defenbaquia y Drasena Verde, pero se recomienda al igual que en el caso anterior solicitar los servicios a una persona especializada para hacer más detallada la información. En las distintas áreas de hotel Meliá Cohíba como son los pasillos, patios, jardines exteriores, el lobby y la piscina; se observa una variada gama de especies de la flora local y nacional (más de 60 especies). Las mismas se mantienen en muy buen estado y mejoran la estética de las áreas. El césped ha cubierto los

espacios limpios, se cumple con la norma relativa de los ruedos de las plantas. Se realiza el desorille, el cual se hace extenso cuando hay grupos de plantas. Del cuidado de estas plantas se ocupan tres jardineros, pertenecientes a Jardines Angélica, del Fondo Cubano de Bienes Culturales, el cual mantiene un contrato con el hotel. Estos compañeros realizan sus labores de jardinería todos los días bien temprano en las mañanas y-o por las tardes. Entre las principales funciones que realizan está la reposición del sustrato de las macetas, el lavado de las hojas de plantas con un paño, el abonado con humus de lombriz, cachaza y materias orgánicas, el podado de las plantas, así como el cambio y reposición de los ejemplares deteriorados lo cual es parte del tratamiento fitosanitario. El sistema de riego que se emplea es manual por regaderas en algunos casos y en otros con mangueras, este último caso en las áreas exteriores por lo general.

13. Certificación de la calidad del agua de consumo por un laboratorio acreditado. Frecuencia de los controles. Identificación del laboratorio. Costo del servicio. Explicación de las no conformidades que impiden la certificación.

El contrato para certificar la calidad de agua de consumo se ejecuta en el Hotel Comodoro por el Laboratorio de la Empresa de Aguas de La Habana, se toman muestras en varios puntos vitales de la entidad y se evalúan sus parámetros físico - químicos y bacteriológicos. En el periodo analizado se realizó una sola certificación en el año 2012, no siendo así en el 2013, por lo que este aspecto constituye un posible riesgo para trabajadores y clientes. Este servicio debe realizarse según se establece en la Norma Cubana ISO 827: 2010, con una frecuencia mensual para tener un control del comportamiento de los diferentes parámetros que son evaluados. El costo de estas certificaciones es alto y no siempre se puede cumplir con la frecuencia mensual, pero la Dirección del Hotel debe tomar las medidas pertinentes para garantizarlas, definiendo los puntos vitales a muestrear y ajustando su control a las posibilidades del presupuesto planificado. El hotel Chateau no posee certificada la calidad de agua de consumo, se inició en el mes de octubre las gestiones para dicha certificación con los laboratorios acreditados de Aguas de La Habana. Es válido señalar que el mes de septiembre de 2014

se realizó la limpieza de la cisterna por la Empresa Pascual. Las características físicas, químicas y bacteriológicas del agua de consumo de la instalación Meliá Cohiba son evaluadas por el laboratorio nacional de Aguas de la Habana. El análisis físico químico se realiza con muestras tomadas directamente del hotel, incluyendo la piscina, con una frecuencia bimestral. Tal muestra incluye un análisis del color, olor, turbidez. El muestreo químico incluye el análisis de pH, el NH₃, NO₂, NO₃. Además, se analiza la presencia de sólidos totales disueltos, calcio magnesio y conductividad eléctrica. El análisis bacteriológico se analiza en la instalación con una frecuencia bimensual, en la que se escogen varios puntos de monitoreo como la cocina, la cisterna, fabricantes de hielo y la piscina. En todos los muestreos hasta el momento el resultado ha sido satisfactorio. El agua recreativa que incluye piscina y jacuzzi se monitorea a diario por el personal de piscina, los cuales miden indicadores como el pH, el cloro residual, la concentración de isocianuros y la transparencia para en dependencia de los resultados hacer la dosificación requerida y llevar los índices a los niveles que indica la norma. El personal del departamento de calidad que aquí labora también realiza monitoreos de la calidad del agua y funciona como contra partida del personal de piscina. Se realiza por el departamento de SSTT, dos lecturas diarias de los parámetros de la calidad del agua, al salir de la cisterna y en el punto más alejado de la red. Asimismo, se chequea la temperatura al salir desde las calderas (mayor de 55 grados) hacia los tanques de acumulación y en el punto más alejado de la red, como parte del plan de prevención de la Legionella. El agua de consumo para clientes en bares y restaurantes es embotellada en envases de vidrio o plástico, según el suministrador, y también en bidones plásticos de 5 litros, con la adecuada calidad y certificación. Los envases son reciclados una vez vaciados, lo cual disminuye significativamente los residuos sólidos.

14. Caracterización de los residuales por un laboratorio acreditado. Certificación de Entidad no Contaminante Ambiental. Frecuencia de los controles. Identificación del laboratorio. Costo del servicio. Exposición de las no conformidades que impiden la certificación.

En los últimos tres años el hotel Chateau no ha caracterizado sus residuales, aunque se iniciaron las gestiones en el mes de octubre del 2014 contratando los servicios al Laboratorio de la Empresa Aguas de La Habana, pero no se ha recibido respuestas, por lo que se recomienda contratar los servicios a otra entidad acreditada para ello y así dar cumplimiento a lo que establece la NC ISO 27:1999. La caracterización de las aguas residuales se realiza en el Hotel Comodoro por el Laboratorio de la Empresa Aguas de La Habana. Se toman muestras en las trampas de grasa y en el pozo de aguas negras. En el periodo que se analiza la entidad ha realizado una sola certificación en el año 2012, por lo que debe realizarse como establece la Norma Cubana ISO 27:1999. Los residuales del Hotel no contaminan el Medio Ambiente ni trasladan grasas hacia la estación de bombeo de aguas negras que se encuentra en 3era y 62. Esto se debe a que se realiza un tratamiento con productos biodegradables en las trampas de grasas, 2 o 3 veces por semana según se requiera. Este servicio se encuentra contratado con la Empresa Alcona, perteneciente el Ministerio de la Agricultura. Las trampas se limpian cada dos o tres meses para eliminar los residuales sólidos que impidan el paso de las aguas residuales hacia el pozo de aguas negras.

El Meliá Cohíba, dado su gran tamaño y los altos niveles de ocupación que mantiene genera un volumen total de 418.3 m³ de residuales líquidos al día, producidos por el consumo total de la instalación. Toda la red de descarga de residuales se trata con bacterias coprófagas con mejoras sustanciales en lo referente a los resultados de análisis realizados a los residuales que genera la instalación. Se realizan análisis a estos residuales con una frecuencia anual, con resultados satisfactorios que, por estar dentro de las normas vigentes, permiten su vertimiento directo a la red de alcantarillado municipal. La limpieza de las trampas de grasa se realiza periódicamente de forma manual por la empresa PRODESA. En este proceso se utilizan productos químicos biodegradables. La conducción de los residuales cumple con las especificaciones de diseño y de funcionamiento. No se han reportado quejas de clientes ni de la comunidad colindante aunque en ocasiones tenemos malos olores y roturas las cuales deben ser solucionadas por la inmobiliaria.

15. Exposición de datos sobre el uso del agua. Explicación en caso necesario.

Los hoteles Chateau y Comodoro no poseen lavandería, ni planta de tratamiento de residuales por lo que no se cuantifican consumos por estos conceptos. En ambos, el volumen de agua que se consume en el regadío de las áreas verdes procedente de las fuentes de abasto del acueducto no puede ser medido ya que no existe metro contador específico para ello, ni un sistema automático para el regadío que permita el control requerido. Existe un amplio número de salideros en el sistema hidráulico que se encuentra soterrado por lo que las pérdidas de agua son significativas y por eso no se muestran valores de ahorro de agua. Se han realizado trabajos para la detección de los salideros y la reparación de los mismos, pero el sistema es muy antiguo y lo que requiere es una inversión que sustituya todas las redes.

16. Exposición en una tabla de los resultados comparativos alcanzados en los dos últimos años por portador energético. Explicación de las medidas organizativas adoptadas.

El único portador que se encuentra sobregirado es el agua en el hotel Comodoro, los niveles de consumo sobrepasan en el año 2013 los valores planificados en un 19.08 %, llegando a 6.32 M3 por HDO. El consumo de este portador representa el 17 % de los ingresos del Hotel debido a las pérdidas por roturas en las redes y equivale a un gasto de 526.000 CUC. En el año 2012 se consume de electricidad 3796.8 Mwh y se alcanzan ventas en CUC por 3744.8 MCUC para una relación de 1.01. En el año 2013 se consumen 3648.9 Mwh y se obtienen ventas en CUC por un valor de 3670.4 MCUC para una relación de 0.99. La disminución del consumo de electricidad y de las ventas estuvo proporcional en el año 2013. El consumo de electricidad se disminuye por varias causas entre las que se puede mencionar: mejoras en el balanceo de cargas por parte del Departamento de Servicios Técnicos, disminución de habitaciones ocupadas y más tiempo de generación con los grupos electrógenos tanto por averías internas como externas. Estudios realizados en la propia entidad demuestran que el consumo puede disminuir más si se llevan a cabo mejoras y transferencias

tecnológicas como la recuperación del calor y el caudal variable en el sistema de clima central, la recuperación del variador de velocidad en los sistemas de bombeo, el cambio de luminarias a sistema LED, el cambio de las redes exteriores de consumo social en Pleamar, las cuales están en muy mal estado lo que obliga a trabajar con las bombas a máxima capacidad todo el tiempo para lograr las presiones requeridas, por lo que el consumo de electricidad aumenta. Estas mejoras tecnológicas pudieran generar al hotel un ahorro de 420.400 CUC.

Con la intervención tecnológica de estos dos portadores el hotel generaría 685.9 MCUC más de utilidades, a pesar de la real situación se implementan las siguientes medidas organizativas que conforman el Programa de Eficiencia Energética del Hotel:

- (a) Optimización manual del funcionamiento del Sistema de Clima Centralizado. Encendido y apagado de bombas y enfriadoras. Compactación Tecnológica.
- (b) Optimización manual del funcionamiento del Sistema de Producción de Agua Caliente.
- (c) Adecuación manual del Sistema de Distribución de Agua Caliente.
- (d) Continuación de la política de control en el uso racional de la climatización de las áreas administrativas.
- (e) Elevación del nivel de divulgación de las medidas de la Eficiencia Energética, a través de las secciones sindicales.

En el hotel Chateau, se ejecutan un conjunto de medidas para reducir el consumo eléctrico. Por ejemplo, en las oficinas solamente se pueden apagar los aires en los horarios de almuerzo y a partir de las 17:00 horas porque casi todas a excepción de comercial no disponen de ninguna fuente de ventilación natural, esto no quiere decir que si no se está en la oficina se mantengan los aires funcionando. La manejadora del restaurante, este equipo solamente debe trabajar cuando hay clientes dentro, cosa que se viola a diario. Las puertas del restaurante, las puertas que dan acceso a cocina y la puerta del pasillo de servicio tienen que estar cerradas ya que el extractor de cocina succiona el

aire del restaurante y el lobby. Durante la observación se estaban apagando las bombas de recuperación de agua caliente, hasta que lo permitió el agua en el tanque acumulador el cual se encontraba 4 días antes en 62 grados el cual va disminuyendo progresivamente por lo que durante la observación las bombas conectadas tenían 50 grados. Las bombas de agua fría solamente estaban trabajando con una que es lo mínimo. El Chiller estaba al máximo de su capacidad ya que la temperatura ambiente pasaba los 31 grados y la demanda de habitaciones y áreas nobles era grande, por ejemplo el Chiller estaba consumiendo como promedio 55 kw/h que por 24h es igual a 1320 kw/h diario. En el Almacén, se debe exigir que la puerta donde están los insumos se mantenga cerrada al igual que es cuarto de los vinos, exigir también que la caja de pagos y RRHH trabajen con las puertas cerradas ya que el suministro de aire es a través del equipo que está montado en el cuarto de los vinos. Velar porque durante los despachos de mercancías las cámaras se mantengan abiertas el mínimo posible

17. Explicación de las tecnologías que han sido transferidas y generalizadas en los últimos dos años en el Hotel para el ahorro y uso eficiente de la energía y el agua. Aportes económicos y medioambientales que se han obtenido con la aplicación de cada una.

La única tecnología que ha sido transferida al Hotel Comodoro en los últimos dos años es el montaje de 73 calentadores solares en los Bungalows de Pleamar. El consumo de agua caliente antes del montaje de los mismos era de 250 M3 diarios por grandes pérdidas en las redes de agua caliente, además del consumo de diésel o gas con su respectiva contaminación al Medio Ambiente. En estos momentos el consumo de agua caliente es de solo 20 M3 diario. Es válido señalar que en el Hotel se desarrolla un proceso inversionista que tiene implícito un grupo de mejoras tecnológicas y de elevación de los estándares ambientales y de los servicios. El Hotel posee un Plan de Generalización de Resultados del Fórum de Ciencia y Técnica y de transferencia de tecnologías de avanzada para el mejoramiento del equipamiento y de la gestión organizacional. Las tecnologías que han sido transferidas y generalizadas en el hotel Chateau en el año 2014 fueron: la instalación de reflectores

Led para la iluminación de las áreas exteriores, la puesta en funcionamiento de las bombas de piscina y la adquisición de una enfriadora.

El hotel Meliá Cohíba ha tomado medidas para el uso eficiente del agua: Se han instalado fluxómetros en algunas áreas, existen llaves temporizadas en lavamanos de áreas de elaboración, colocación de llaves de pedal en áreas de la cocina, se está cambiando la instalación hidráulica de la cocina por tuberías plásticas y por fuera y se está probando una tecnología de tratamiento de agua denominada activación del Agua (Empresa GEMWATER), para evitar las incrustaciones en los sistemas del Hotel con el consiguiente ahorro de Energía que esto traería a la instalación. También existen una serie de medidas y orientaciones las que dependen de la conciencia de los trabajadores para el ahorro de agua. Las mismas se enuncian a continuación: dejar los grifos bien cerrados, poner lavavajillas solamente en funcionamiento cuando los cestos de servicio sucios estén llenos, Eliminar todo tipo de salideros en las áreas públicas y de servicio, Analizar en cada consejo el consumo de agua de la instalación y ver cómo marcha este en comparación con el presupuesto del mes.

18. Exposición de datos sobre los desechos sólidos que son entregados a Materia Prima o a cualquier otra institución. Explicación en caso necesario.

Los desechos sólidos del Hotel Comodoro y Chateau son entregados a la Empresa de Recuperación de Materias Primas. Toda la gestión de recuperación de estos desechos en la entidad queda recogida en el Procedimiento para la Recuperación de Materias Primas del Hotel Cubanacán Comodoro, el cual tiene como base legal la Ley 1288 del 4 de enero de 1975 y El Decreto número 3800 como Reglamento. Para el cumplimiento exitoso de este procedimiento están responsabilizados todos los miembros del Consejo de Dirección, además, se considera una indisciplina de carácter grave la inobservancia e incumplimiento del mismo, al no recuperar la materia desechada. El Jefe de Compras del Hotel representa la máxima autoridad en representación del Director para el cumplimiento de lo

orientado, facultado para la organización y seguimiento de esta tarea, debiendo informar mensualmente al Consejo de Dirección del cumplimiento del Plan de Materias Primas para el año.

Los principales residuos sólidos que se generan en esta el hotel Meliá Cohíba son los siguientes: desechos de cartón, envases plásticos, desperdicios orgánicos, envases de cristal, desechos de aluminio (latas) y desperdicio común. En cada área donde se generan se realiza una clasificación de los mismos, lo que contribuye de manera sustancial al manejo adecuado y a la recuperación por parte de ERMP, entidad que tiene la responsabilidad de la recogida sistemática y la entrega para su utilización y reciclaje. El local destinado a la recepción, clasificación y almacenaje de residuos sólidos-materias primas mantiene buenas condiciones higiénico – sanitarias. Los materiales reciclables, una vez clasificados, son evacuados por un compañero de la empresa de recuperación de materias primas.

19. Exposición de datos sobre los productos de limpieza o para las lavanderías. Explicación en caso necesario.

Los hoteles adquieren todos sus productos con el mismo proveedor, Proquimia, lo que garantiza que sean biodegradables, que exista amplia información sobre el producto, sus cualidades, su utilización y la trazabilidad que puede ser controlada para poder dar seguimiento a los resultados de su aplicación. Se observan sobre consumos en algunos productos asociados al incremento de los niveles de ocupación y explotación del hotel. Se cuenta con todas las fichas técnicas de seguridad de los productos y los propios proveedores realizan acciones de capacitación en la instalación para el uso adecuado y protección. Los productos se almacenan totalmente separados del resto de los productos y de los otros almacenes. El almacén se encuentra ventilado y con los medios de protección adecuados en caso de incendio, derrame u escape. Los productos se distribuyen en sus envases originales y ya en las áreas existen locales destinados solamente para el almacenamiento. Posteriormente, los envases vacíos se llevan directamente al área de materias primas para su recuperación.

20. Explicación de la reutilización o reciclaje de los materiales de desecho o potencialmente de desecho en el propio hotel.

Los hoteles Comodoro y Chateau no poseen condiciones para realizar reciclaje de materiales de desecho, pero si reutiliza varios de ellos en diferentes actividades, tales como: tanquetas de pintura y latas de esmalte que se utilizan para trasvasar productos o para usarlas cuando se pintan las paredes con diferentes tipos de pintura, piezas servibles de equipos rotos que se recuperan para la reparación de otros, mantelería de descarte para pulir insumos, para la limpieza de equipos y manos de los compañeros de mantenimiento, para labores de saneamiento higiénico en la Cocina, para la limpieza de áreas nobles y habitaciones, el uso de los envases de un litro con capacidad para distribuir productos a granel a las camareras y reutilizar los envases con atomizador para los ambientadores. Como ya se mencionó, en el Meliá Cohíba en cada área donde se generan desechos se realiza una clasificación de los mismos, lo que contribuye de manera sustancial al manejo adecuado y a la recuperación por parte de ERMP, entidad que tiene la responsabilidad de la recogida sistemática y la entrega para su utilización y reciclaje. El local destinado a la recepción, clasificación y almacenaje de residuos sólidos-materias primas mantiene buenas condiciones higiénico – sanitarias. Los materiales reciclables, una vez clasificados, son evacuados por un compañero de la empresa de recuperación de materias primas.

21. Exposición de los datos de los trabajos presentados en el Evento de Base del Forum de Ciencia y Técnica relacionadas con la Gestión Ambiental del hotel.

El Forum de Ciencia y Técnica se realiza anualmente en el Hotel Comodoro y se aportan innovaciones importantes para el mejoramiento de los resultados de la gestión y la solución de problemas variados. El Hotel posee tradición y prestigio a nivel del Grupo Cubanacan S.A. en lo referido a sus resultados en el Forum de Ciencia y Técnica, aunque en los últimos tres años esta actividad no ha cumplido las expectativas puesto que ha existido una disminución de los aportes por parte de los trabajadores con

respecto a la cantidad de problemas que se encuentran recogidos en el Banco de Problemas del Forum y que pueden ser solucionados con sus contribución innovadora, tampoco se ha realizado una integración objetiva de las no conformidades que han sido señaladas por los Organismos Rectores o detectadas por el Hotel relacionadas con la gestión ambiental en el Banco de Problemas para promover la solución de las mismas con la actividad innovadora del colectivo por no estarse aplicando una adecuada gestión ambiental. Se recomienda incorporar al Banco de Problemas del Forum de Ciencia y Técnica todas las no conformidades que se detecten en el Diagnóstico ambiental que se debe realizar, y que sean factibles de solucionar con el esfuerzo y aporte de los innovadores.

En el año 2014 se presentaron solo dos trabajos en el hotel Chateau, en las áreas de gastronomía y restauración pero no se observa interés por parte de los trabajadores en presentar trabajos relacionado con la gestión medioambiental. En el hotel no existe una tradición de presentar trabajos en el Forum de Ciencia y Técnica, en los últimos tres años esta actividad no ha cumplido las expectativas puesto que ha existido una disminución de los aportes por parte de los trabajadores con respecto a la cantidad de problemas que se encuentran recogidos en el Banco de Problemas del Fórum ya que el mismo está desactualizado; y los trabajadores no pueden saber con exactitud cuáles son los problemas que afectan el desempeño del hotel y que pueden ser solucionados con su contribución innovadora. Tampoco se ha realizado una integración objetiva de las no conformidades que han sido señaladas por los Organismos Rectores o detectadas por el Hotel relacionadas con la gestión ambiental en el Banco de Problemas para promover la solución de las mismas con la actividad innovadora del colectivo, por no estarse aplicando una adecuada gestión ambiental.

La actividad de innovación y racionalización en el hotel Meliá Cohiba es organizada por la Comisión de Base del Forum de Ciencia y Técnica. El Banco de Problemas Medio Ambientales se incluye en el Banco de Problemas de la instalación, donde se identifican las principales problemáticas que afectan el desempeño medioambiental de la instalación y donde la primera prioridad la tienen los problemas energéticos y las medidas que se aplican para su ahorro. La convocatoria para el Forum de Ciencia y

Técnica se realiza en la instalación con un carácter anual y se ubica en el Mural Energético en el período establecido, además de lanzarla a los trabajadores en los matutinos o vespertinos En el Consejo de Dirección y en la Asamblea de Afiliados, se verifica la marcha de este objetivo. La mayoría de las soluciones técnicas están vinculadas al ahorro de portadores energéticos, ahorro del agua, la creación de nuevos platos o combinación de diferentes bebidas a ofertar a los turistas y a la conservación de recursos naturales. Se estimulan los trabajos encaminados a la búsqueda de soluciones que representen mejoras para el hotel y luego de verificar que los resultados son satisfactorios, se incluyen dentro del plan de Inversiones o en la Cartas de los restaurantes y bares de la instalación con vistas a obtener financiamiento del Ministerio de Turismo y poder ejecutar los trabajos, o en el caso de los alimentos y bebidas, generalizar los más aceptados dentro de nuestras ofertas gastronómicas. La aplicación práctica de estos trabajos le ha permitido al Hotel lograr una disminución en los consumos energéticos, así como la imagen del hotel lo que nos ha permitido obtener mejores resultados económicos a partir del incremento de la satisfacción de los clientes.

DISCUSIÓN

En un análisis global de los resultados de la aplicación del Modelo para el Informe Balance de los Resultados de la Gestión Ambiental, se definen un grupo de debilidades organizacionales, de gestión u operativas, por no estarse aplicando o por su deficiente implementación, que van en detrimento del desempeño empresarial y los resultados de su gestión ambiental. Como resultado general del trabajo realizado se valora como deficiente la gestión ambiental en ambos hoteles (Comodoro y Chateau Miramar) por no estar aplicando un Sistema de Gestión Ambiental a partir de la Norma Cubana ISO 14001 y poseer un grupo de no conformidades que requieren ser correctamente estructuradas y aplicadas para poder realizar una gestión turística sostenible con altos niveles de eficiencia y calidad

a pesar de que existen fortalezas que deben ser aprovechadas y potenciadas. El Hotel Meliá Cohíba mantiene un desempeño ambiental exitoso que le ha permitido identificar impactos positivos y negativos que conforme a la legislación vigente le confieren una actitud sostenible de responsabilidad hacia sus procesos y actividades. Los impactos positivos del desempeño ambiental están relacionados con las áreas verdes, jardinería y áreas exteriores, política de compras y uso de productos, materias primas e insumos, condiciones higiénico-sanitarias, drenaje pluvial, política de compras y uso de productos, materias primas e insumos, protección e higiene del trabajo, prevención contra incendios y planes de contingencia, resultados científico técnicos y de innovación tecnológica, promoción de valores culturales, naturales e históricos nacionales y locales, vínculos con la comunidad, educación, información y capacitación ambiental, atención al hombre. Los impactos negativos, tales como: el uso del agua, su calidad y control, manejo de la energía, calidad del aire, residuales líquidos, disposición y uso de los desechos, productos químicos, combustibles, lubricantes, desechos peligrosos, uso de sustancias agotadora de la capa de ozono, están todos contemplados en programas de resolución de no conformidades.

REFERENCIAS

- Bacallao, A. (2010). *La educación ambiental: retos y desafíos en la formación académica de los futuros policías. Trabajo final en opción al título de especialista en trabajo social comunitario*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Bacallao, C. (2015). *Evaluación del desempeño medio ambiental del restaurante El Delfín. Trabajo de diploma en opción al título de Licenciado en Turismo, Facultad de Turismo*. La Habana: Universidad de La Habana
- Basbus, D. (2008). *Importancia de la Certificación Ambiental*, Recuperado el 15 de diciembre 2014 de www.irgaspain.com .

- Castro, F. (12 de junio de 1992). Discurso de Fidel Castro en Conferencia ONU sobre Medio Ambiente y Desarrollo. *Cuba debate*. <http://www.cubadebate.cu/opinion/1992/06/12/discurso->
- Chirivella-Caballero, M (2003). *Certificaciones De Calidad Ambiental Como Instrumentos de Sostenibilidad*. España: Universidad Palmas De Gran Canaria
- Colectivo de autores (2009). *Universidad para Todos. Introducción al conocimiento del Medio Ambiente*. Ciudad de la Habana: Editorial Academia.
- Colectivo de autores. (2004). *Turismo y Medio Ambiente*. La Habana: Universidad de la Habana.
- *Convenio CITMA MINTUR* (2003). Ministerio de Turismo .La Habana.
- Dalale, R. & Giannuzzo, A. (2007). *Certificación Ambiental según Norma ISO 14001. Facultad de Ciencias Forestales*. Argentina: Universidad Nacional de Santiago del Estero.
[de-fidel-castro-en-conferencia-onu-sobre-medio-ambiente-y-desarrollo-1992/#.VyaeONR97IU](http://www.cubadebate.cu/opinion/1992/06/12/discurso-de-fidel-castro-en-conferencia-onu-sobre-medio-ambiente-y-desarrollo-1992/#.VyaeONR97IU).
- Delgado, C. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre medio ambiente, determinismo e indeterminismo. Una mirada desde la complejidad. *Diosa Episteme*, (6)
- Díaz, T. (2008). *Gestión Ambiental y turismo*. Recuperado el 18 de diciembre 2014, de Turismo Rural Bolivia. <http://www.turismoruralbolivia.com/img/GestionAmbiental.pdf>
- Febles, M. (2001). *Hacia un enfoque holístico del Medio Ambiente desde la Psicología Ambiental*. La Habana: Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Fernández, M. (1999). Política ambiental cubana. Reflexiones para un desarrollo sostenible. En *Cuba Verde. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI*. La Habana: José Martí.
- González, M. (2006). *Gestión Ambiental de los Impactos del Turismo en Espacios Geográficos Sensibles*. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Gudynas, E. (1989). Ética, Ambiente y Desarrollo en América Latina. *Apuntes de Ecología* (8).
- Gutiérrez, O. & Gancedo, N. (2012). *Cuba, turismo y desarrollo económico*. Recuperado de Cuba Siglo XXI, Economía en https://www.nodo50.org/cubasingloXXI/economia/gutierrez3_310802.htm
- Hunt, D. & C. Johnson (1996). *Sistemas de Gestión Ambiental*. España: Serie Mc Graw-Hill Interamericana.

- Hurrell, Andrew (1992) El Medio Ambiente y las Relaciones Internacionales, una perspectiva mundial. En *Medio Ambiente y Relaciones Internacionales*. Santa fe Bogotá: Tercer mundo.
- Jiménez, Y. (2015). *Evaluación del desempeño medio ambiental del hotel Chateau Miramar, Trabajo de diploma en opción al título de Licenciado en Turismo*. La Habana: Facultad de Turismo, Universidad de La Habana.
- *Ley No 81 de Medio Ambiente (1997)*. Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente. Ciudad de La Habana.
- *Ley No. 81 del medio Ambiente. República de Cuba*
- *Lineamientos de la Política Económica y Social de la Revolución. 2011.*
- Mateo, J. (2000) Planificación Ambiental. La Habana: Facultad de Geografía. Universidad de La Habana.
- Medina, A. (2014) *Evaluación del desempeño ambiental del hotel Cubanacán Comodoro*, Trabajo de diploma en opción al título de licenciado en turismo. La Habana: Facultad de Turismo, Universidad de La Habana.
- Morffi García, A. (2005). *¿Eficiencia en las desigualdades justas? Ética y Cultura desde Cuba*. México: Universidad Michoacana.
- Muñoz M. R. (2003). Educación Popular Ambiental para un desarrollo rural sostenible. Tesis en opción al grado de Dr. en Ciencias de la Educación. La Habana: Universidad de la Habana
- *NC ISO 14000: Sistema de Gestión Ambiental. Oficina Nacional de Normalización 1997*. La Habana.
- *NC ISO 14001. (2004). Sistemas de Gestión Ambiental. Requisitos con orientación para su uso. Oficina Nacional de Normalización*. La Habana, Cuba
- *Norma. ISO 14000: Instrumento de Gestión ambiental para el siglo XXI (2014)*
- Núñez-Jover, J. (1999). *La Ciencia y la Tecnología como Procesos Sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Félix Varela,..
- *Objetivos de Trabajo de la Primera Conferencia del Partido. Enero 2012*
- OMT (1999). *Código de ética mundial del turismo*, Santiago de Chile: OMT

- Perelló, J.L. (2005) *Introducción a la Investigación de Mercados Turísticos* .La Habana: Centro de Estudios Turísticos .Universidad de la Habana.
- Pérez, M (2014). *Aplicación de un Modelo de Gestión Ambiental Sostenible con Enfoque a Procesos en el Hotel Meliá Cohiba. Tesis en opción al título de master en gestión turística*, Facultad de Turismo, Universidad de La Habana.
- Rodríguez, M. (2006) *El Mercado Turístico Cubano. Historia y Actualidad. Escuela de Hotelería y Turismo de Playas del Este*. La Habana. Cuba.
- Serrano-Méndez, H. & Fernández-Márquez, A. (2013). *Introducción al Conocimiento del Medioambiente*. Universidad para todos. (Suplemento Especial)
- Váldez Menocal, C. (2007). La Ética Ambiental y Nosotros. *Ecología y Sociedad*. Pp. 105.

ANEXO 1: MODELO PARA EL INFORME BALANCE DE LOS RESULTADOS DE LA GESTIÓN AMBIENTAL

1. ¿Está constituida, por Resolución firmada por el Director del hotel, la Comisión de Medio Ambiente?
2. ¿Está definida la Política Ambiental, los Objetivos y Metas de trabajo a cumplir en el año, así como el Programa de actividades para cumplir los Objetivos?
3. ¿Se comenzó la aplicación de las Normas Cubanas ISO 14000 en el hotel? ¿En qué fecha se comenzó? ¿Qué actividades se han realizado en el año?
4. ¿El hotel posee su Diagnóstico Ambiental? ¿Ya fue elaborado el Programa de Gestión Ambiental a partir de las no conformidades del Diagnóstico?
5. ¿Se ha realizado alguna acción de capacitación, interna o externa, en materia de Medio Ambiente con los trabajadores, especialistas y directivos responsabilizados de aplicar el Sistema? Informar título de la actividad docente y los nombres de las personas que lo recibieron e institución que lo impartió.
6. ¿Fue incorporado en el “Presupuesto del año” alguna partida para apoyar la aplicación del Sistema de Gestión Ambiental (en Capacitación, divulgación, información, señalización, Investigación o Estudios, Inversiones, Innovación, Generalización, Reposición, etc)? Explicar el monto de lo planificado por cada aspecto.
7. ¿El hotel posee el Inventario actualizado de todos sus equipos de refrigeración y clima?
8. ¿Existe Programa para la sustitución de los equipos que utilizan Sustancias Agotadoras del Ozono (SAO), o para la sustitución paulatina de los gases por otros menos agresivos a la Capa de Ozono?
9. ¿Ha recibido el hotel en el año, el Aval Ambiental, o algún tipo de Reconocimiento o Certificación Ambiental? Especificar fecha e institución que lo entregó.
10. Explicar si el hotel posee Licencia Sanitaria, Certificación de ACERPROT y de la APCI, especificando para cada una la fecha de obtención o de la última renovación.
11. Especificar las especies de animales que posee el hotel, tipo (nombre común o científico), cantidad de cada uno, especificar si se encuentran en cautiverio o no.
12. Especificar las especies de plantas más significativas que posee el hotel, tipo (nombre común o científico) y cantidad.
13. Explicar si el hotel posee certificada la calidad del agua de consumo por un laboratorio acreditado, frecuencia con que realiza esos controles, identificar el laboratorio y costo del servicio. Exponer las no conformidades que impiden esa certificación.
14. Explicar si el hotel posee la caracterización de sus residuales por un laboratorio acreditado, así como la certificación de no ser Contaminante Ambiental, frecuencia con que realiza esos controles, identificar el laboratorio y costo del servicio. Exponer las no conformidades que impiden la certificación.
15. Llenar los aspectos que son solicitados en la tabla sobre el uso del agua. Explicar en caso necesario.

Aspectos	Real (m³)	Valor del Real
1. Volumen de agua consumida en regadío procedente de las fuentes de abasto del acueducto.		
2. Volumen de agua reutilizada en regadío procedente de planta de tratamiento u otra fuente.		
3. Volumen de agua reutilizada en la lavandería procedente del tercer enjuague.		
4. Volumen de agua de consumo utilizada.		
5. Volumen de agua de consumo ahorrada.		

16. Exponer en una tabla los resultados comparativos alcanzados en el 2012 y 2013 por portador energético y explicar las medidas organizativas adoptadas.
17. Explicar qué tecnologías han sido transferidas y generalizadas en los últimos dos años en el hotel para el ahorro y uso eficiente de la energía y el agua, así como los aportes económicos y medioambientales que se han obtenido con la aplicación de cada una.
18. Llenar los aspectos que son solicitados en la tabla sobre los **desechos sólidos** que son entregados a Materia Prima o a cualquier otra institución. Explicar en caso necesario.

Aspectos	Plan 2013 (Kg)	Real 2013 (Kg)	Valor Real 2013
1. Papel y cartón.			
2. Vidrio.			
3. Plásticos.			
4. Desechos electrónicos o informáticos.			
5. Chatarra.			
6. Latas			
7. Tejidos.			
8. Desechos Peligrosos (Baterías, bombillos, etcétera).			

19. Llenar los aspectos que son solicitados en la tabla sobre los productos de limpieza o para las lavanderías. Explicar en caso necesario.

Aspectos	Plan (Kg ó litros)	Real (Kg ó litros)	Valor Real	Biodegradables (sí o no)
1. Volumen detergentes				
2. Volumen de desincrustantes				
3. Volumen de desinfectantes				
4. Otros productos				

20. Explicar qué materiales de desecho o potencialmente de desecho son reutilizados o reciclados en el propio hotel.

21. Exponer los títulos de los trabajos y los nombres de los autores principales que han presentado ponencias en el Evento de Base del Forum de Ciencia y Técnica relacionadas con la Gestión Ambiental del hotel.

Fuente: adaptado de Documentos Rectores de la Gestión Ambiental del Grupo Cubanacan. Dirección de Calidad y Desarrollo.

EDUCACIÓN

Propuestas pedagógicas

LAS COMPETENCIAS SOCIO – PROFESIONALES Y PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO¹

SOCIAL - PROFESSIONAL SKILLS AND UNIVERSITY TEACHING PROFILE

Elmina Matilde Rivadeneira Rodríguez ²
Tecana American University (USA) -Universidad Técnica de Machala
Ecuador

RESUMEN

El presente trabajo constituye un avance del proyecto titulado "El perfil de competencias científico – profesionales para el docente universitario". Este estudio da inicio al plantear algunas interrogantes, una de ellas: ¿Cuáles son las competencias sociales y profesionales que debe desarrollar el perfil del docente universitario? Las competencias profesionales se derivan de las exigencias de su cargo tales como la capacidad de trabajar en equipo, la creatividad, la autonomía, la innovación, el respeto a los demás. La utilidad de la competencia profesional constata la importancia de la adaptación al contexto de trabajo, la misma que se manifiesta de manera distinta: desempeño eficaz, efectivo y exitoso, lograr la colaboración, resolver problemas. Las competencias sociales engloban dimensiones cognitivas y afectivas positivas que le permite ser valoradas por la comunidad. De hecho estos comportamientos hábiles favorecen la adaptabilidad, la percepción de autoeficacia.

ABSTRACT

This work is a breakthrough project entitled "The profile of scientific competence - university teaching professionals." This study begins to raise some questions, one: What are the social and technological skills should develop the profile of university teachers?. The skills are derived from the demands of his office such as the capacity for teamwork, creativity, autonomy, innovation, and respect for others. The usefulness of professional competence notes the importance of adaptation to the context of work, which manifests itself differently: efficient performance, effective and successful, achieving collaboration, and problem solving. It includes positive social skills cognitive and affective dimensions allowing it to be valued by the community. In fact these behaviors conducive business adaptability, self-efficacy perception.

PALABRAS CLAVE

Competencias, profesionales, sociales, modelo, perfil.

KEYWORDS

competencies, professional, social, model, profile.

¹ Recibido el 10 de enero y aceptado el 02 de junio del 2016.

² E-mail: elminar@hotmail.com

En la actualidad el mercado laboral requiere de profesionales capaces de resolver problemas, innovadores, dinámicos, con habilidades para liderar y autogestionar las relaciones intrapersonales e interpersonales en los diferentes contextos que asume con responsabilidad.

Por ello, la universidad del siglo XXI no debe ser transmisor de conocimientos, al contrario debe asumir el papel de productor de habilidades que permita al profesional tener el dominio y desarrollo de las competencias socio – profesionales para poder cumplir con los requerimientos actuales como desempeño eficaz, efectivo y exitoso, lograr la colaboración, resolver problemas. Por otra parte las competencias sociales engloban dimensiones cognitivas y afectivas positivas que le permite ser valoradas por la comunidad.

La UNESCO recomendó que los estudiantes deben tener espacios para aprender a ser, a pensar, a hacer, a aprender, a respetar y a convivir (UNESCO, 1998), enfatizando que la educación superior no es sólo para formar profesionales (lo cual incide en el saber conocer y el saber hacer), sino también para desarrollar el saber ser y el saber convivir entre protagonistas (docente - discente), (Delors, 1996). Es decir, que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán prepararse con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro. Reconociendo que el desarrollo profesional y social de una persona deberá realizarse a lo largo de toda su vida activa (Verduga, 2003).

En este sentido el Proyecto “El perfil de competencias científico – profesionales para el docente universitario”, se planteo como objetivo general: Desarrollar el perfil de las competencias socio – profesionales del docente universitario; y como objetivos específicos: (a) revisar las concepciones teóricas de las competencias sociales para la adaptabilidad; (b) analizar las aportaciones teóricas de las competencias profesionales para la comprensión del trabajo en equipo; (c) proponer el desarrollo del perfil de competencias socio – profesionales para el mejoramiento de la construcción del aprendizaje

DESARROLLO

Competencias sociales – profesionales

Las competencias profesionales se relacionan con el dominio de los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes relacionados con el contexto laboral.

Las competencias sociales son aquellas que permiten colaborar con otras personas para construir, a su vez, demuestra un comportamiento de orientación, destacando las relaciones interpersonales. En la figura 1 se muestra la relación existente entre las competencias socio-profesionales.

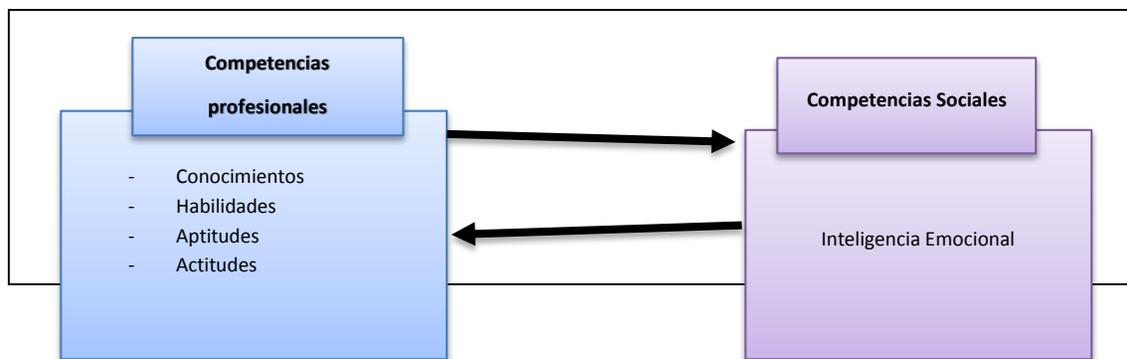


Figura 1. Relación entre competencias socio-profesionales

Propuesta de metodología integradora

Las nuevas tendencias en educación superior demandan un nuevo tipo de docente; la sociedad del conocimiento requiere de un profesional intelectualmente autónomo para decidir por sí mismo, con independencia, responsabilidad, empatía, valiéndose del propio conocimiento gestionado y con competencias para someter a crítica sus aportaciones científicas y académicas de manera argumentada, transmitiendo modos de actuación y procedimientos de aprendizaje para toda la vida

(Ausubel,1983). En la figura 2 se muestran las competencias socio-profesionales de acuerdo a los tres momentos interrelacionados (antes, durante y después).

COMPETENCIAS Socio – Profesionales						
Competencias	HABILIDADES					
	Aprender Cognitivo		Saber Cognoscitivo		Hacer Metacognitivo	
LIDERAZGO	ANTES - Planificación	Teoría y dinámica del aprendizaje autónomo y colaborativo con trabajo en equipo multi-inter y transdisciplinarios	DURANTE- Supervisión	Aplica estrategias para el trabajo en equipo multi-inter y transdisciplinarios , lidera líneas, grupos y proyectos	DESPUÉS - Valoración	Respeta diferencias entre el aprendizaje autónomo y colaborativo y el trabajo en equipo multi-inter y transdisciplinarios

Figura 2. Competencias socio-profesionales

El perfil de competencias sociales y profesionales de los docentes en Educación Superior requiere no sólo un amplio bagaje de conocimientos, sino sobre todo las siguientes habilidades: (a) habilidades para trabajar en equipo [**Habilidades profesionales**], un equipo de personas tiene un objetivo común cuyas habilidades se complementan entre sí, trabajando armónicamente y con la aceptación de todos sus miembros para la integración de una serie de objetivos como son: liderazgo aprovechando las fortalezas y las debilidades, conocer los valores positivos y negativos del equipo así como su grado de participación, fomentar la visión integradora del equipo, incentivar el desarrollo, respetar los valores

personales y del equipo, aprender a comprender al otro y respetar sus aportaciones; (b) habilidades para desarrollar una actitud conciliadora [**Habilidades sociales**], a nivel intrapersonal e interpersonal, desarrollar inteligencia emocional, actuar con cordialidad, simpatía, concordancia, cooperación, ayuda, conocer sus propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás (empatía), tener autocontrol, propiciar una sana convivencia con los demás.

Se puede afirmar entonces que las competencias profesionales y sociales pretenden el desarrollo integral del ser humano, como una persona con actitudes positivas y negativas, capacidad de autoconocimiento (Goleman, 1995), en el manejo de conocer las emociones propias y ajenas (Inteligencia intrapersonal e interpersonal), en el motivarse y motivar a los demás, en el poder relacionarse con los demás; para ello debe implementar acciones metodológicas en el quehacer educativo en tres momentos interrelacionados de la práctica docente, los cuales se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Acciones metodológicas que permiten el desarrollo de las competencias socio-profesionales

ANTES COGNITIVO (Saber conocer)	DURANTE COGNOSCITIVO (Saber hacer)	DESPUÉS METACOGNITIVO (Saber ser)
Fomentar el diálogo convergente, la participación activa y democrática.	Fomentar el desarrollo de cada miembro del equipo.	Fomentar la retroalimentación
Fomentar el trabajo en equipo: -Conocer los valores positivos y negativos del equipo y su grado de participación -Fomentar la visión integradora del equipo -Fomentar la participación, colaboración, compromiso, implicación de todo los integrantes, respetando las aportaciones de cada miembro	Fomentar la co-autoevaluación de las habilidades individuales y grupales: -Realizar preguntas respuestas Involucrar al discente en la construcción del conocimiento -Fomentar desde las diferentes disciplinas del conocimiento una cultura de valores positivos, que unifique la diversidad	Fomentar el reconocimiento de los valores negativos (ira, furia, irritabilidad) para suavizar expresiones: -Respetar los estilos de pensamientos, de aprendizaje comportamiento, personalidad de los discentes -Destacar y aceptar que los seres humanos somos "potencialmente talentosos" y superar los candados mentales

CONCLUSIONES

Una vez efectuada la revisión de los diferentes planteamientos teóricos para cumplir con los objetivos que guían la presente investigación sobre las competencias socio – profesionales en educación superior en los últimos tiempos, se presenta a continuación las siguientes conclusiones:

En relación al objetivo general: **Desarrollar el perfil de las competencias socio – profesionales del docente universitario**; para el desarrollo de esta investigación se ha realizado una revisión bibliográfica con la aportación de autores anglosajones, europeos y algunos de América Latina. Las competencias socio – profesionales son relevantes en el proceso de desempeño de los docentes, permite al profesional demostrar sus habilidades en contexto, tales como la creatividad, trabajo en equipo, innovación, respeto a los demás entre otras, la segunda a su vez contribuye con aquellas habilidades que permite al ser humano compartir sus sentimientos y pensamientos para poder comprender a los demás. De hecho estos comportamientos hábiles favorecen la adaptabilidad, la percepción de autoeficacia. Además es oportuno establecer un modelo del perfil profesional de competencias científicas –profesionales del docente universitario requiere de las habilidades socio-profesionales para poder conseguir el desarrollo y dominio del liderazgo, la autoformación, técnicas, estrategias, métodos, procedimientos que permitan complementar el quehacer pedagógico y desatacar las relaciones interpersonales.

Con relación al primer objetivo específico: **Revisar las concepciones teóricas de las competencias sociales para la adaptabilidad**; las competencias sociales permite al profesional interactuar en un contexto dinámico, en un donde cada uno contribuye para desarrollar las relaciones interpersonales e intrapersonales, en busca del mejoramiento de las relaciones sociales (Gardner, 1995) y (Goleman, 1995). Todos los días compartimos con seres humanos con diferentes estilos de pensamiento, aprendizaje, comportamiento, personalidad entre otras y por ello necesitamos comprender y colocarnos en el lugar del otro (Verduga, 2003).

Respecto al segundo objetivo específico: **Analizar las aportaciones teóricas de las competencias profesionales para la comprensión del trabajo en equipo**; el desarrollo de la competencia profesional permite la adaptación en el contexto laboral, es decir el desempeño eficaz, efectivo y exitoso convierte al profesional en una figura a seguirse debido a que sabe resolver problemas, trabaja en equipo, lidera, innova, aporta con soluciones proactivas y sobre todo comprende que debe actualizar los conocimientos para estar en concordancia con las demandas laborales (Ferrández, 1997)

Finalmente, con relación al tercer objetivo específico: **Proponer el desarrollo del perfil de competencias socio – profesionales para el mejoramiento del desempeño docente**; el modelo del perfil profesional de competencias científicos –profesionales del docente universitario requiere de las habilidades socio-profesionales para poder conseguir el desarrollo y dominio del liderazgo, la autoformación, técnicas, estrategias, métodos, procedimiento y el desarrollo interpersonal.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. España: Ediciones Santillana.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Goleman, D. (1995) *La Inteligencia Emocional*. México: Ediciones B.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998) *Indicadores de Educación en el Mundo*. Guinea: Autor
- Verduga, A. (2003) *Programa de habilidades sociales*. España: Ediciones Amarú.
- Ferrández, A. (1997) *El perfil profesional de los formadores*. Barcelona, España: Editorial Alianza.

EDUCACIÓN *Propuestas pedagógicas*

EDUCACIÓN PREESCOLAR INCLUSIVA: UN MODELO DE SOCIEDAD FUTURA¹

INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION: A MODEL OF FUTURE SOCIETY

M^a Antonia Casanova²
Universidad Camilo José Cela
Madrid, España

RESUMEN

Todas las investigaciones relacionadas con la Educación Preescolar señalan su importancia para el futuro de la persona, dado que la plasticidad hasta los seis años de edad es mucho mayor que en etapas posteriores. Por ello, cualquier decisión educativa que se tome en Preescolar resultará decisiva para su futuro desarrollo. Si deseamos alcanzar una sociedad inclusiva, en la Educación Preescolar habrá que sentar las bases de esa sociedad, educando a todos los niños y niñas, con sus múltiples diferencias y características, en una misma escuela, bajo los principios del diseño universal para el aprendizaje y de la convivencia en la diversidad.

ABSTRACT

All researches which are related to Preschool Education indicate its importance for a person's future, because of plasticity until six years old is much greater than in later stages. Therefore, any educational decision taken in Preschool will be decisive for their future development. If we want to achieve an inclusive society, preschool education will have to lay the foundations of that society, teaching all children with their many differences and characteristics in the same school, under the universal design principles for learning and about the coexistence in diversity.

PALABRAS CLAVE

Educación Inclusión, Educación Preescolar, Diseño Universal para el Aprendizaje, Metodología, Evaluación.

KEYWORDS

Inclusive Education, Preschool Education, Universal Design for Learning, Methodology, Assessment.

¹ Recibido el 15 de mayo y aceptado el 20 de mayo del 2016.

²E-mail: macasanova2011@gmail.com

ALGUNOS DATOS COMO REFERENCIA BÁSICA

Como debiera resultar obvio para la sociedad en general y, especialmente, para los docentes, como responsables directos de la educación de los ciudadanos de un país, los primeros años de la educación de un niño resultan absolutamente decisivos para su evolución posterior y la consecución del desarrollo máximo de sus capacidades (que suelen ser muchas) y la adquisición de las competencias básicas para la vida y para la profesión, después, para su incorporación al mundo laboral. Sin descartar, por supuesto, las competencias emocionales y sociales, que le permitirán vivir satisfactoriamente consigo mismo y con los demás.

Son numerosos los estudios dedicados a destacar la importancia de la educación preescolar, aunque no es ahora el momento de desgranar el conjunto de bibliografía disponible. No obstante, creo que conviene comentar y resaltar algunos datos significativos para las opciones que propondremos después y las conclusiones a las que intentaremos llegar.

En general, de acuerdo con las numerosas investigaciones realizadas y recogidas por Osborn y Milbank (1992), la educación preescolar en Gran Bretaña y en Estados Unidos de América no garantiza el mejor desarrollo de los rendimientos académicos del alumnado cuando esta se oferta de modo esporádico y durante corto tiempo. La variabilidad existente en los establecimientos de esta etapa educativa hace que no se obtengan resultados especialmente válidos para decidirse en un sentido u otro, al igual que las diferencias de población con las que se trabajan en los diferentes estudios. Sin embargo, como afirman los autores citados después de aplicar siete pruebas que abarcaban la capacidad cognitiva, la verbal y la matemática, se constata el “efecto beneficioso en el posterior desarrollo cognitivo de los niños, en su rendimiento académico y en su conducta” (p. 277) de la educación preescolar, comparando los grupos de niños que se incorporaron a la misma con otros que no lo hicieron. Además, hacen hincapié en la importancia del ambiente familiar: “Aunque la posición socioeconómica constituía el principal determinante del rendimiento académico de los niños,

comprobamos también que otros factores familiares y sociales ejercían una poderosa influencia y, entre otros, el interés de los padres por el desarrollo de su hijo era uno de los más importantes. La razón era que un fuerte interés de los padres en el progreso educativo de su hijo fomentaba ese progreso y suponía un mayor esfuerzo por parte de los padres en encontrar una institución preescolar adecuada para las necesidades de su hijo, en comparación con otros padres con menos interés” (p. 278). Investigaciones muy rigurosas, como las presentadas en esta obra, son imprescindibles a la hora de tomar decisiones en relación con la necesidad de generalizar la educación infantil/educación preescolar.

Saltamos bastantes años y tomamos datos de otro serio estudio en este campo, como es el realizado por Cebolla-Boado, Radl y Salazar (2014) y en el cual se ratifica la información anterior, profundizando, además, en la compensación que ejerce la educación preescolar en niños y niñas que crecen en contextos desfavorecidos social y culturalmente. El punto de partida nace de la consideración de que las personas resultan más permeables cuando son jóvenes que cuando son mayores, es decir, que los estímulos que reciben en edades tempranas tienen un mayor impacto en su desarrollo. Incluso algunos expertos llegan a afirmar que las capacidades desarrolladas se determinan antes de los seis años de edad. Partiendo de esta base, sería más eficiente invertir en educación preescolar que en las etapas educativas posteriores. Aunque estas afirmaciones no sean absolutamente matemáticas, autores como Currie (2001) o Heckman (2011) estiman que los beneficios resultantes para la sociedad suponen que cada dólar invertido en educación preescolar de alta calidad genera una tasa de rendimiento anual de entre el 7 y el 10%. Este consenso existente a nivel general es bastante reciente, por lo cual se atribuye un gran potencial al diseño de políticas de educación preescolar para incrementar la igualdad de oportunidades educativas y, de este modo, reducir las desigualdades sociales.

Se afirma que es más productivo, por lo tanto, invertir en la educación durante estas primeras edades de la vida que hacerlo en educación para personas adultas, en formación continua de profesionales o en el mantenimiento de la educación a lo largo de la vida.

Nuestra postura personal pretende aunar estas razones, quizá contrapuestas en algunos puntos, para defender la educación en todas las edades, pues los aportes de la neurociencia nos confirman que las conexiones neuronales siguen aumentando a pesar de los años transcurridos y que, incluso, nacen nuevas neuronas con el ejercicio y el aprendizaje (Pizarro, 2003).

En definitiva, relacionando los dos estudios a los que nos hemos referido, hay que afirmar que dada la importancia de la educación en estos primeros años y que, por lo general, la educación preescolar no es obligatoria, también resulta decisivo el ambiente familiar que, cuando es culturalmente desfavorecido, no repercute positivamente en el desarrollo infantil. Por ello, la educación preescolar es especialmente recomendable para los niños que crecen en contextos desfavorables para su desarrollo.

UNAS PRIMERAS CONCLUSIONES

Para el objeto de este texto, se concluye que la conformación del perfil ciudadano que pretendamos para la sociedad actual y futura, deberá fraguarse en la etapa de educación preescolar. Si cualquier decisión que se tome en los sistemas educativos tiene repercusión directa en la sociedad, de acuerdo con el modelo social que pretendamos lograr, así deberá ser el modelo educativo en el que desempeñemos nuestra función, que deberá responder a las características del contexto territorial y de los grupos humanos a los que se dirija en cada momento. Y, en nuestro caso, insistimos en que este modelo debe comenzar cuanto antes, es decir, en la educación preescolar, para favorecer con mayor intensidad a la población más necesitada por sus condiciones de vida desfavorecidas.

¿HACIA QUÉ SOCIEDAD CAMINAMOS?

Hay un consenso generalizado en torno al modelo social deseado en la actualidad, dentro de los gobiernos democráticos en los que vivimos, y que responde a las peculiaridades que caracterizan la democracia como modo de convivencia. En síntesis, nos atrevemos a afirmar que una sociedad democrática respeta las diferencias, las valora y considera que suponen un enriquecimiento para toda la población, que favorece la igualdad de oportunidades para que todo ciudadano pueda llevar una vida digna, que promueve la información y el conocimiento universal, que facilita la movilidad de las personas respetando su libertad de elección...; en definitiva, que promociona a la persona tanto en su índole individual como social, de manera que la convivencia en la diversidad sea la tónica en la que se desenvuelva la vida cotidiana de los ciudadanos de una nación.

Partiendo de estos principios, hay que convenir en que si las personas diferentes debemos convivir juntas, el mejor camino para lograrlo es que nos eduquemos juntas y, como venimos afirmando desde el comienzo, desde los primeros años de la vida. En edades tempranas no existen los prejuicios, que son patrimonio de las personas adultas. Si estas no los inculcan a los niños, ellos se relacionarán con la mayor naturalidad por muchas diferencias que existan entre uno y otro. Son diferencias que asumen sin problema, sin desconfianza, sin temor. Y si este proceso de respeto mutuo y conocimiento se da en la educación preescolar, permanecerá a lo largo de la vida, cambiando muchos de los inconvenientes de la sociedad actual, evidentemente no educada en esta asunción de la diferencia como algo enriquecedor.

EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA POBLACIÓN INFANTIL DIFERENTE

¿Quiénes son los niños y niñas diferentes que educamos en Preescolar? La respuesta es realmente sencilla: todos. Esta es la base del planteamiento inclusivo de la educación. No se dirige solamente a

la atención de niños con algún tipo de discapacidad, de distinta etnia, de diferente idioma..., en absoluto. Se dirige a todos porque cada persona es única y, por lo tanto, se distingue de las demás con singularidades particulares. En la tabla 1 se sintetizan estas múltiples diferencias que se presentan en las aulas, o fuera de ellas, y que es necesario tomar en cuenta para que cada niño o niña que llega a ellas encuentre respuestas adecuadas a sus peculiaridades.

Con este enfoque básico, la educación inclusiva pretende que no sea el niño el que deba adaptarse al sistema, rígido en principio, sino que sea el sistema el que presente opciones diversificadas para responder a sus características, de cualquier índole que estas sean. Si traducimos este principio a la realidad de la escuela, hablaremos de la urgencia de manejar un diseño universal para el aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere al manejo de metodologías diversificadas y de modelos evaluativos continuos y personalizados (Casanova, 2015). Si las formas de hacer (estrategias metodológicas) de los maestros/maestras son variados, responderán mejor a la forma de aprender de cada niño que si solo implementa un único método; si la evaluación constituye un elemento esencial de obtención de datos, de conocimiento del niño (Casanova, 2016), será más fácil adecuar el modo de enseñar al modo de aprender de cada niño. Sin duda. Si la evaluación se dedica exclusivamente a calificar y clasificar a la población desde la educación preescolar, nunca llegaremos a disfrutar de esa sociedad inclusiva que proponemos. Un currículum flexible y accesible a todos promoverá la convivencia en la diversidad y enriquecerá los procesos educativos permanentes, tanto de los niños como de los propios maestros, que continuarán su formación durante el desempeño de su profesión.

EL CAMINO HACIA LA SOCIEDAD INCLUSIVA

La decisión está en nuestras manos, en manos de los docentes. Evidentemente, la política educativa tiene mucho que decir, porque de ella dependen los aportes estructurales y económicos para que se pueda aplicar uno u otro modelo sistémico. Pero la educación se produce en la escuela, en las aulas,

y ahí estamos los docentes, no los políticos. Incluso aunque hubiera una excelente regulación legal para la implementación de la educación inclusiva, si el maestro no trabaja en su aula bajo esos parámetros, no se conseguirá. Por el contrario, aunque las medidas o los recursos no sean los mejores ni los más favorables, si el maestro pone en práctica el modelo inclusivo de educación estará cambiando “su” sociedad cercana y, pensando en el efecto mariposa, este cambio puede llegar muy lejos y a muchas personas o grupos sociales.

El docente siempre ha tenido y tiene autonomía pedagógica dentro del aula, ya que las normas legales que aparecen no suelen imponer de forma obligatoria ninguna metodología en especial ni procedimiento evaluativo alguno en particular, y menos aún en educación preescolar. Afortunadamente, en esta etapa todavía estamos liberados de los exámenes: es la observación y el trabajo cotidiano lo que prima para valorar los avances de cada niño. Y estos dos elementos curriculares son los decisivos para que la educación inclusiva sea una realidad y no se quede en una declaración de buenas intenciones, como ocurre tantas veces.

En función de los primeros comentarios, si conseguimos que nuestros alumnos y alumnas se conozcan, se respeten, convivan amigablemente..., estaremos caminando con firmeza hacia una sociedad democrática de verdad, no de nombre. La sociedad inclusiva será un hecho cierto cuando se haya conseguido la educación universal inclusiva, que beneficiará especialmente a las personas más desfavorecidas y, por ello, con mayores problemas para incorporarse a la vida laboral y social en su edad adulta.

Sería excelente que este modelo social no se planteara para el futuro, sino que se alcanzara en pocos años, para la realidad de hoy. Cada año que pasa, son muchas las personas que se quedan sin poder ejercer su derecho a la educación, reconocido mundialmente por todas las organizaciones internacionales. Y esa falta de formación conlleva que la sociedad inclusiva que también se plantea como deseable e imprescindible, sigue pendiente de constituir nuestra realidad diaria. Es un reto

importante en el que la educación tiene mucho que decir y que hacer, pero que precisa de la colaboración del conjunto de la sociedad para lograrlo.

Tabla 1

Diferencias del alumnado desde la perspectiva educativa

Diferencias del alumnado desde la perspectiva educativa	
De carácter general	Estilo cognitivo Ritmo de aprendizaje Intereses y motivaciones personales Inteligencias múltiples Sexo/género
De capacidad	Alta capacidad Talento específico Dificultad de aprendizaje Discapacidad intelectual Discapacidad sensorial Discapacidad motora Trastornos generalizados del desarrollo
Por razones sociales	Itinerancia o migración Ubicación en entornos aislados o rurales Pertenencia a minorías étnicas o culturales Desarrollo en entornos desfavorecidos cultural y económicamente Desarrollo en entornos familiares desestructurados Desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo
Por razones de salud	Hospitalización Convalecencia Trastornos crónicos: Diabetes, Hemofilia, etc.

REFERENCIAS

- Casanova, M.A. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla; 3ª edición.
- Casanova, M.A. (2016). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla; 10ª edición.
- Cebolla-Boado, H, Radl, J., Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Colección Estudios Sociales No. 39. Barcelona, España: Obra social La Caixa.
- Currie, J. (2001): Early childhood education programs, *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238.
- Heckman, J.J. (2011): The economics of inequality. The value of early childhood education, *American Educator*, 35(1), 31-35.and 47
- Osborn, A.F. y Milbank, J.E. (1992). *Efectos de la educación infantil*. Madrid: La Muralla.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.

EDUCACIÓN

SIGNIFICACIÓN DEL SER NUTRIÓLOGO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO A PARTIR DE REDES SEMÁNTICAS NATURALES¹

MEANING OF BEING A DIETICIAN IN COLLEGE STUDENTS: A STUDY BASED ON NATURAL SEMANTIC NETWORKS

Salvador Ruiz Cerrillo ²
Universidad del Valle de Atemajac, Campus León.
México

RESUMEN

El uso de la teoría y técnica de las Redes Semánticas Naturales (RSN) permite interpretar el significado construido a partir de la teoría de las Representaciones Sociales (Figueroa, 1976), permitiendo generar un producto semántico. Actualmente la cantidad de estudios que existen en torno al uso de RSN en alumnos de Nutrición es poca. Por lo anterior la presente investigación tuvo por objetivo interpretar el significado profesional del estudiante de licenciatura en Nutrición a partir de sus representaciones sociales. Se realizó un estudio de paradigma mixto, con un diseño transversal y prospectivo. Se trabajó con 46 estudiantes de la licenciatura en Nutrición de dos universidades particulares. Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado. Se hizo un análisis estadístico en el que se obtuvo el grupo SAM (Semantic Association Memory). Los resultados mostraron que las palabras con mayor peso semántico (valor M) fueron: salud (168), alimentación (67), responsabilidad (66), ético (52), ayuda (50), profesional (36), motivación (24), dieta (22), cuidar (16) y perseverancia (10). Se discute acerca de la importancia de interpretar los significados del perfil profesional en estudiantes universitarios y se concluye que la representación social de los estudiantes de nutrición está categorizada principalmente a través de los conceptos de salud y alimentación.

ABSTRACT

The use of Natural Semantic Network (NSN) theory and technique allows to interpret the meaning based on Social Representations Theory (Figueroa, 1978), and it allows to generate a Semantic product. Currently the studies that exist around NSN use in Nutrition students are limited. That is why this study had the aim to interpret the professional profile's meanings of nutrition college students since their social representations. A mixed paradigm and cross curricular study was realized. We worked with 46 nutrition college students of two private universities. An intentioned non probabilistic sample was used. SAM group was obtained by a Statistical analysis. Results showed that the words with the heaviest semantic weight were: Health (168), Feeding (67), Responsibility (66), Ethic (52), Help (50), Professional (36), Motivation (24), Diet (22), Care (16), and Perseverance (10). We discuss about the importance of interpreting the professional profile's meanings of college students, and we conclude that social representation in nutrition college students is categorized mainly through health and feeding definitions.

PALABRAS CLAVE

Redes Semánticas Naturales, Nutrición, Universitarios, Representaciones Sociales

KEYWORDS

Natural Semantic Network, Nutrition, College Students, Social Representations

¹ Recibido el 19 de septiembre y aceptado el 29 de septiembre del 2016.

² E-mail: Insalvadorruiz@hotmail.com

El uso del significado como componente psicológico parte de la necesidad de dar respuesta a la contingencia en la llamada “sociedad del conocimiento”, la cual permite construir representaciones sociales a partir de un “imaginario social”, que impacta en la conformación de aquellos que pertenecen a la sociedad del siglo XXI, creando agentes sociales con diálogos intermitentes de significados y nociones proyectadas en su actuar y pensar diario (Torres y Aguayo, 2014).

Según Torres y Aguayo (2014), el lenguaje permite que las representaciones sociales puedan ser heterogéneas, complementando aquellos elementos que abonan de manera sustancial al estudiante universitario.

Una manera de interpretar los significados psicológicos es a través de la teoría y técnica de las Redes Semánticas Naturales (RSN), las cuales permiten identificar las concepciones como resultado de las representaciones sociales actuales, y de esa manera elaborar un significado colectivo que permita abonar al conocimiento de la sociedad (Figueroa, 1978, como se citó en Vera-Noriega, Pimentel y Batista de Albuquerque, 2005).

En la Educación Superior, el uso de las RSN ha sido empleado en algunos programas de estudio tanto de universidades públicas como particulares (Pérez, 2015).

La pertinencia del presente estudio parte del objetivo general que fue interpretar el significado profesional del estudiante de licenciatura en Nutrición a partir de sus representaciones sociales. De esta manera surge la pregunta de investigación: ¿De qué manera los estudiantes de Nutrición significan su profesión a través de las Redes Semánticas Naturales?

A manera de supuesto hipotético, se estableció que los estudiantes categorizan sus representaciones sociales del “Ser Nutriólogo” a través de los conceptos de: dieta y pesar.

Cabe señalar que una de las propuestas realizadas por científicos en México para determinar el significado de las RS ha sido la técnica de las RSN, la cual tiene como fundamento a la psicología, la inteligencia artificial y

la pedagogía (Tulving, 1972, como se citó en Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005), las cuales permiten crear un diálogo de interpretación y reflexión para los valores semánticos obtenidos en las redes de significado (Zermeño et al., 2005).

Finalmente, se piensa que el alcance de éste reporte de investigación permitirá ampliar el análisis y reflexión sobre el pensamiento estudiantil de los universitarios en México, y en particular en aquellos que estudian programas pertenecientes a las Ciencias de la Salud.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las Representaciones Sociales dentro del ámbito universitario han sido estudiadas en diversos contextos y campos de conocimiento en México (Pérez, 2015). De manera específica, dentro de la Psicología Social, se ubica la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, las cuales desde su modelo son definidas como: “una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, pp. 17-18, como se citó en Mora, 2002).

Tomando como base ésta definición, la importancia de la interpretación de las representaciones sociales recae principalmente en las construcciones sociales que se elaboran sobre el imaginario social, el cual es definido por Erreguerena (2000) como: “creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de ‘algo” (p.15), ya que seguramente a través de él, se puede identificar el papel del hombre en la sociedad.

Por otra parte, en el área de la Nutrición se han empleado a las RS como medio de análisis en diferentes reportes de investigación, tal es el caso de la investigación conducida por Díaz-Mejía (2013), en dónde se estudiaron los elementos para reflexionar sobre la didáctica de la ciencia: contenidos y profesores, concluyendo que los alumnos no mostraron actitudes positivas dentro de las RS hacia el quehacer científico, sin embargo también se asumió que los educandos se esforzaron por ser buenos profesionales en este campo disciplinar (Díaz-Mejía, 2013).

Es importante indicar que las RS en México se han empleado en estudios de Nutrición pero con objetivos diferentes al de esta investigación, tales como el de Théodore, Bonvecchio, Blanco y Carreto (2011), el cual tuvo como propósito identificar las principales representaciones sociales relacionadas con la alimentación en la escuela, presentes en los discursos de los diferentes actores escolares, concluyendo que algunos elementos que estructuran profundamente la relación de estos actores con la alimentación escolar se relacionan con: (a) presencia de ideas y conocimientos sobre la alimentación, a veces opuestos y generados por diferentes campos de saberes, que muestran el carácter dinámico y complejo del hecho alimentario; (b) interiorización por parte de los niños de un sistema de jerarquización de los alimentos; (c) carácter identificativo de la alimentación (Théodore et al., 2011).

Desde otra perspectiva, en una investigación realizada por Casas, Costa da Cunha, Rodríguez, Contreras y Maya (2015), la cual tenía como propósito interpretar la representación social de la dieta en el individuo con obesidad en una comunidad del Estado de México y compararla con una comunidad de Brasil, se encontró que la relación discursiva de los pacientes entrevistados muestra que la población brasileña tiene un significado más establecido respecto al sistema alimentario básico; en cambio, en México se tiene un significado más elaborado en relación con una esfera biomédica (biocontrol).

Con los reportes de investigación anteriormente descritos se puede exponer la necesidad de aproximarse a los estudios de RS en alumnos de nutrición, pues finalmente son los profesionales de la alimentación quienes contribuyen a la enseñanza y orientación alimentaria de México, ya que indirectamente favorecen la construcción del imaginario social en el campo nutricional del país.

EL NUTRIÓLOGO EN MÉXICO

El perfil profesional del nutriólogo a nivel nacional está determinado por la Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición en México (AMMFEN), la cual establece lo siguiente:

El Licenciado en Nutrición es un profesional capaz de brindar atención nutricional a individuos sanos, en riesgo o enfermos, así como a grupos de los diferentes sectores de la sociedad; de administrar servicios y programas de alimentación y nutrición; de proponer,

innovar y mejorar la calidad nutrimental y sanitaria de productos. Capaz de integrar, generar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes que permiten su desempeño en los campos profesionales básicos: nutrición clínica, nutrición poblacional, servicios de alimentos, tecnología alimentaria y otros campos transversales como: investigación, educación, administración y consultoría aplicando métodos, técnicas y tecnologías propias de la nutriología y ciencias afines. Fundamenta su ejercicio profesional en un marco ético y multidisciplinario para responder con calidad y compromiso a las necesidades sociales de alimentación y nutrición presentes y futuras (AMMFEN, 2016).

Ante el perfil anteriormente expuesto, es necesario analizar las competencias profesionales buscadas a través de la AMMFEN, pues la significación del licenciado en nutrición debe ser acorde al desarrollo y búsqueda de los conocimientos, habilidades y actitudes en los campos profesionales básicos (AMMFEN, 2016).

Desde el ámbito investigativo, es real la necesidad de formar investigadores en nutrición con una visión más holística e integradora, pues en un estudio de Ojeda-Granados, Panduro y Román (2013), se concluyó que la investigación mexicana en este ámbito es incipiente, ya que la problemática actual de salud requiere de una mayor atención e indagación en las diferentes áreas de la nutrición (Ojeda-Granados et al., 2013), es aquí donde se tiene una necesidad para resignificar el perfil del nutriólogo en el país.

REDES SEMÁNTICAS

De acuerdo con Figueroa (1976, como se citó en Vera-Noriega et al., 2005), las redes de significados o redes semánticas son definidas como las concepciones que los individuos hacen sobre cualquier objeto de su alrededor, expresados a través del lenguaje cotidiano, que tiene todo objeto social, conocido. Dicho concepto está relacionado con la memoria a largo plazo, la cual contiene conocimiento senso-perceptual, procesal, motor y proposicional (Hilgard y Bower, 1989, como se citaron en Vera-Noriega et al., 2005).

En México, Figueroa, González y Solís (1981) propusieron que el estudio de estas redes debería ser natural, es decir, trabajar con redes o estructuras construidas a partir de la experiencia de los sujetos y no de un

ordenador. Lo anterior debido a que, de acuerdo con Young (2001), las redes semánticas naturales han demostrado su utilidad para identificar los significados psicológicos en diversos campos, tales como: la pedagogía, la psicosociología, el *marketing*, publicidad y, por supuesto, la psicología.

En concreto, Figueroa (1980, como se citó en Vera-Noriega et al., 2005) propone nueve elementos esenciales para el uso de las redes semánticas: (a) la técnica de estudio debe ser completamente empírica; (b) la distancia semántica debe cuantificarse en un análisis factorial; (c) debe ser jerárquica; (d) debe ser posible estudiar una red en todos los estratos etarios desde la infancia; (e) los conceptos pueden ser definidos y actuar como definidores al mismo tiempo; (f) evitar el modelo de inteligencia artificial; (g) se debe postular un modelo multidimensional a través del tiempo; (h) emplear análisis multivariado; (i) buscar una interpretación teórica neurofisiológica de los códigos.

Ante las características mencionadas, las RSN deben exponer las codificaciones basadas en la construcción propia del sujeto, partiendo de un análisis interpretativo multivariado, y así mismo un análisis estadístico que permita obtener una mayor significancia.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se incluyeron a 46 estudiantes oficialmente inscritos en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) campus León, Guanajuato y en la Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes (UEPCA) que cursaban al momento de la investigación el período cuatrimestral de Agosto-Diciembre 2016; cabe señalar que el programa de la Licenciatura en Nutrición tiene una duración de diez cuatrimestres en ambas universidades. Las características de la población se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características de los participantes del estudio.

Alumnos	Hombres	Mujeres	Cuatrimestre o grado	Universidad
19	6	13	Primero	UNIVA
7	2	5	Décimo	
20	4	16	Décimo	UEPCA
Total = 46	12	34		

Nota: la muestra estuvo conformada por un 73.91% de mujeres y un 26.09 de hombres, 27 estudiantes pertenecieron al décimo cuatrimestre de la licenciatura y 19 al primer año. Participaron 26 alumnos de la UNIVA y 20 alumnos de la UEPCA.

MATERIALES

Se diseñó y aplicó un cuestionario, en el cual desde la Teoría de las RSN se expusieron dos palabras generadoras o estímulo: “Ser Nutriólogo”.

Una vez registrados los datos se capturó una base de datos que permitió analizar estadísticamente los resultados de las RSN con ayuda del paquete de cómputo Excel. Se obtuvieron los valores estadísticos para RSN propuestos por Hinojosa (2008).

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Se trata de una investigación con un paradigma de tipo mixto en la cual se empleó la teoría y técnica de las Redes Semánticas Naturales. Así mismo se apoya del método Investigación-Acción. Es un estudio de tipo transversal y no experimental.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- El cuestionario de diseño propio basado en la técnica de las RSN se aplicó en la primera clase del período escolar Agosto-Diciembre 2016, previo al encuadre de las distintas asignaturas, tratando de aplicar las condiciones óptimas para su empleo. Se solicitaron 10 elementos o palabras definidoras a cada estudiante, para lo que se les proporcionaron 5 minutos, posteriormente los mismos alumnos tuvieron 2 minutos para jerarquizar estas 10 palabras en orden de importancia, asignándole el número uno al valor jerárquico mayor y diez para el menor.

Fase II.- Una vez recolectados los cuestionarios, se crearon tablas de frecuencias para cada uno de los alumnos involucrados en el estudio. Se diseñó una base de datos en Excel que permitió organizar el tamaño de red semántica y la identificación de las palabras definidoras.

Fase III.- Al terminar de capturar el total de palabras se identificaron los patrones de respuestas en cada uno de los valores jerárquicos asignados por los alumnos. Posteriormente se calcularon los valores estadísticos en el programa de Excel.

RESULTADOS

El análisis estadístico de las RSN se hizo a través de la propuesta de Hinojosa (2008) y Figueroa (1982, como se citó en Vera-Noriega et al., 2005), por lo que se calcularon los parámetros de: Valor de J (Total de palabras definidoras), Valor de M (peso semántico), Valor FMG (distancia semántica), Valor G (densidad conceptual) y además se identificó el grupo SAM (Semantic Association Memory). Cabe mencionar que no son los únicos indicadores estadísticos que se pueden obtener a través de un análisis, pero sí son los más usados por la mayoría de los autores.

El análisis estadístico de las RSN se muestra en la Tabla número 2, en la cual se presentan los valores de: M, FMG y G de acuerdo al grupo SAM obtenido.

Tabla 2.

Valores estadísticos de los conceptos definidos por los estudiantes, grupo SAM.

Conjunto SAM			
Palabras definidoras	Valor M	Valor FMG	Valor G
Salud	168	100	0
Alimentación	67	39.88	116
Responsabilidad	66	39.28	1
Ético	52	30.95	14
Ayuda	50	29.76	2
Profesional	36	21.42	14
Motivación	24	14.28	12
Dieta	22	13.09	2
Cuidar	16	9.52	6
Perseverancia	10	5.95	6
Valor J	391		

Nota: El valor de J fue de 391 lo que permitió conocer la riqueza semántica y conocimiento de los 46 estudiantes de Nutrición. Así mismo, el Valor de J es uno de los más importantes en la técnica de RSN, ya que permite identificar la riqueza de vocabulario y el tamaño de referentes semánticos, es necesario aclarar que este indicador depende del tamaño de la muestra y el número de palabras definidoras que fueron solicitadas por el investigador, el tamaño semántico fue considerable por lo que se le puede asociar al grado académico de los alumnos.

Respecto al valor M o peso semántico, el más alto fue para “Salud” (168), lo que indica que la mayor parte de los estudiantes está consciente de que pertenecen al equipo profesional de esta área, y en conjunto con sus habilidades profesionales, les permite significar su carrera con la importancia de contribuir a los esquemas de

este concepto, ya que consideraron que las acciones del nutriólogo son piezas importantes del cuidado de las personas; cabe mencionar que el valor de M más bajo fue para la palabra “Perseverancia” (10), por lo que casi no tuvo significancia en su concepción profesional, lo que sugiere que es una característica no concebida por la mayor parte de la población estudiada.

El grupo SAM estuvo conformado por los 10 conceptos con mayor valor de M, los cuales fueron: salud, alimentación, responsabilidad, ético, ayuda, profesional, motivación, dieta, cuidar, perseverancia. Es importante mencionar que la palabra “ético” fue incluida como una de las principales o de mayor peso semántico, por lo que se infiere que los alumnos se identificaron con el sentido ético del estudiante universitario. Como dato relevante, la palabra definidora de “dieta” se observó como una significación notable, pues sugiere que el estudiante construye una representación social de la nutrición acotándola sólo en la prescripción de un plan de alimentación.

Por su parte, el valor de G, que muestra la dispersión entre los conceptos, indica una fuerte diferencia entre “Alimentación” y “Salud”, a partir de ahí no se observan diferencias significativas.

En la Figura 1 se pueden ver las dispersiones de la densidad semántica, en ella se observa que la más notoria es la que se dirige hacia el significado de “Alimentación”, lo que sugiere una representación social categorizada a un proceso complejo que involucra a los demás significados del grupo SAM.



Figura 1. Diagrama radial del grupo SAM.

Finalmente con los resultados obtenidos a través del análisis sistemático de los datos, se pudo comprobar parcialmente el supuesto hipotético, pues originalmente se pensaba que los estudiantes representan socialmente el “Ser nutriólogo” a partir de los conceptos de: pesar y dieta, por lo que uno de los anteriores (dieta), formó parte del grupo SAM obtenido en la técnica de las RSN, ocupando el octavo lugar.

DISCUSIÓN

De acuerdo con la información obtenida en la investigación se pudo comprobar parcialmente el supuesto hipotético, puesto que la categoría de “Dieta” formó parte del grupo SAM, sin embargo la palabra definidora de “Salud” fue la de mayor peso semántico, de tal manera que la percepción del perfil profesional en nutrición está construido a partir del sentido de pertenencia hacia la contribución y bienestar de la población. Es así como se cumplió el objetivo general de la investigación al poder construir un significado más definido y contextual sobre el carácter del licenciado en nutrición.

En la búsqueda de la literatura actual no se encontraron reportes de estudios previos similares al expuesto aquí, por lo que no fue posible aplicar un criterio de transferencia, sin embargo existen indagaciones que tratan sobre el quehacer importante del nutriólogo en la investigación (Tello, 2001), o donde se analizaron los elementos que contribuyen a la construcción de identidad del licenciado en nutrición, a partir de la experiencia escolar y el contacto con los profesores, tomando como referencia el *habitus* de su profesorado (Díaz-Mejía, s.f). De alguna manera la construcción y significación del perfil actual del licenciado en nutrición aún no es clara, puesto que la mirada, enfoque y representación social no son del todo finitas o acabadas.

Dentro del grupo SAM obtenido, se tuvo que la palabra “ético” es un menester en la definición de un ideal para el estudiante, corroborando que efectivamente, la urgencia y pertinencia de la ética en el ejercicio profesional sigue siendo parte esencial de los agremiados (Colegio Mexicano de Nutriólogos, 2016), pues se requiere que su labor se fomente bajo un ambiente de honestidad, legitimidad y moralidad.

Cabe señalar que una de las limitaciones del presente estudio, fue la aportación existente del estado del conocimiento, pues la cantidad de estudios actuales sobre RS o RSN en el campo de la nutrición es muy escaso o bien la variación de los contextos, permite dimensionar a gran escala la carencia en el estado del arte de estudios cualitativos o de tipo hermenéuticos. Así mismo, el tamaño de la muestra puede ser una limitante pues se trató de incluir a todos los alumnos matriculados en la Universidad, por lo que se sugiere la inclusión de muestras con mayor significancia estadística para futuras investigaciones.

A manera de recomendación, se propone la utilización de varios métodos o enfoques interpretativos, que de alguna manera permitan generar una visión más holística acerca de las representaciones sociales en aspectos que influyen de manera inherente en el perfil profesional de los estudiantes universitarios, pues de esa manera se podrá resignificar esos constructos a través de una intervención más amplia y pertinente. Respecto a los instrumentos, sería relevante incluir otros de carácter más cualitativo, tales como grupos de enfoque, entrevistas, cuestionarios, que permitan complementar la evaluación y análisis de datos con un mayor nivel de validez y confiabilidad.

Finalmente las RSN permitieron interpretar las RS de los estudiantes de nutrición al perfilar su profesión en las categorías de Salud y Alimentación, no sin antes mencionar que el grupo SAM también contiene otros significados esenciales en el quehacer profesional. Se espera que el presente trabajo de investigación permita generar propuestas para un mayor acercamiento e interpretación del imaginario social.

REFERENCIAS

- Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición en México. (2016). *Perfil profesional*. Recuperado el 6 de Septiembre del 2016 de ammfen.org: <http://ammfen.org/licen.html>
- Casas, D., Costa da Cunha, C., Rodríguez, A., Contreras, G. & Maya, M. (2015). Representaciones sociales de la dieta en pacientes con obesidad caso internacional México (Chalco) / Brasil (Aracaju). *Archivos de Investigación Materno Infantil*, 7(1) 34-41.

- Colegio Mexicano de Nutriólogos. (2016). *Código de ética*. Recuperado el 6 de Septiembre del 2016 de www.cmnutriologos.org: http://www.cmnutriologos.org/recursos/Codigo_de_etica.pdf
- Díaz-Mejía, M. (2013). Ciencia y científico. Representaciones sociales de estudiantes de nutrición, UAQ. *Ciencia@UAQ*, 6(2) 1-10.
- Díaz-Mejía, M. (s.f) *Habitus de los maestros y construcción de la identidad profesional, en la licenciatura en nutrición de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Recuperado el 6 de Septiembre del 2016 de www.rdisa.org.mx: http://www.rdisa.org.mx/documentos/Ponencias/Z%20Otros%20Eventos/t01_DiazMejia.pdf
- Erreguerena, M. (2000). *El concepto de imaginario social. Anuario de Investigación 2000*. México. UNAM.
- Figueroa, J. (1976). *Estudios de Redes Semánticas Naturales y algunos procesos básicos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Figueroa, N., González, E. & Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las Redes Semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447 -458.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 18(1), 133-154.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Morscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25.
- Ojeda-Granados, C., Panduro, A. & Román, S. (2013). Situación actual de la investigación científica en nutrición con miembros del Sistema Nacional de Investigadores en México. *Revista de Endocrinología y Nutrición*, 2(21),16-21.
- Pérez, O. (2015). Redes semánticas naturales: anotaciones metodológicas para el análisis de las representaciones sociales, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 27(enero-marzo 2015). Recuperado de: <http://www.eumed.net>: <http://www.eumed.net/rev/ccss/2015/01/redes-semanticas.html>
- Tello, A. (2001). El nutriólogo y su campo laboral. *Gaceta Universitaria*.
- Théodore, F., Bonvecchio, A., Blanco, I. & Carreto, Y. (2011). Representaciones sociales relacionadas con la alimentación escolar: el caso de las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Salud colectiva*, 7(2), 215-229.
- Torres, J. & Aguayo, H. (2014). *Representaciones sociales de estudiantes lasallistas sobre filosofía. (Tesis de Doctorado)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vera-Noriega, J., Pimentel, C. & Batista de Albuquerque, F. (2005). Redes Semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*. 1(3), 439-451.
- Young, C. (2001). *Semantic network: How to construct unique selling propositions for your brand's advertising*. New York: Ameristest/CY Research.
- Zermeño, A., Arellano, A. & Ramírez, V. (2005). Redes Semánticas Naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 11(22), 305-334.

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

CURRICULUM INTEGRADO: DISTINTOS ENFOQUES, DIFERENTES INTENCIONES¹

AN INTEGRATED CURRICULUM: DIFFERENT POINTS OF VIEW, DIFFERENT INTENTIONS

Francisco José Pozuelos Estrada y Francisco Javier García Prieto²
Departamento de Educación. Universidad de Huelva
España

RESUMEN

El currículum integrado como alternativa al modelo convencional organizado en asignaturas separadas cuenta con una sólida implantación en las prácticas educativas innovadoras. Es más, es uno de los referentes más repetidos entre los movimientos pedagógicos alternativos desde sus orígenes a principios del s. XX. No obstante, lejos de lo que pueda pensarse, su desarrollo tanto teórico como más práctico admite modalidades bien diferenciadas. Distinguir esta diversidad ayudará a comprender las verdaderas finalidades de cada tentativa. En este trabajo se distinguen, analizan y comparan tres corrientes (o tradiciones) claramente distintas a la hora de explicar y llevar a cabo la integración curricular. Todas ellas se dan en la actualidad, no hay una evolución en la que una supere a la anterior, todo lo contrario, coexisten y rivalizan entre sí según sus propios argumentos y experiencias. Lo que contribuye, en buena medida, a una cierta dosis de confusión con intenciones no siempre declaradas.

ABSTRACT

The integrated curriculum as an alternative to the organized conventional model in separated subjects. It has a solid implementation in the innovative educational practices. Furthermore, it's one of the most used models in pedagogical alternative methods since its beginning during the 20th Century. However, its development, both theoretical and practical, admits different modalities. To understand this diversity will help to comprehend the real goals of each attempt. In this project we can differentiate, analyze and compare three tendencies, which are clearly different when it's time to explain and develop an integrated curriculum. All these methods are used in the present, there isn't a development in which one overcomes the other, by other hand, they coexist and compete amongst each other according to their own reasoning and experience. This contributes to a certain extent of confusion with intentions not always declared.

PALABRAS CLAVE

Curriculum integrado, innovación educativa, aprendizaje colaborativo, proyectos de trabajo.

KEYWORDS

Integrated curriculum, educational innovation, collaborative learning, working projects.

¹ Recibido el 5 de junio y aceptado el 14 de junio del 2016.

² E-mail: pozuelos@uhu.es; fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Cualquiera puede constatar que el aprendizaje es más ágil y fluido cuando parte de una cuestión que motiva sinceramente, cuando alude a un problema que se desea abordar con el objeto de hallar alguna respuesta, en definitiva, cuando interesa intrínsecamente e implica al ser humano de forma sustantiva (Cook, 1992; Barab y Landa, 1997). Y, lógicamente, eso en el marco de la educación escolar trasciende a la lógica de una asignatura o materia aislada.

La idea de que los escolares aprenden mejor cuando reconocen el contenido como algo cercano, comprensible y útil para su vida cotidiana se puede leer en múltiples autores de la pedagogía contemporánea. Dewey (1918), Freinet (1927), Decroly (1932), entre otros, hace ya casi un siglo que exponían cómo el interés, la comprensión y la implicación sustantiva del alumnado configuraban un eje más potente para la enseñanza que cualquier otra decisión. Los escolares aprenden más, se afirmaba, en aquellos contextos que tienen sentido para ellos. Dentro de la misma tradición, y a lo largo de todo este tiempo, otros autores han profundizado y actualizado esas primeras ideas motrices. Stenhouse (1984) o Freire (1980), por ejemplo, renovaron y ampliaron el repertorio inicial, otorgándole un mayor énfasis social al currículum y a su experimentación en la práctica. Y así hasta llegar a estos tiempos actuales dominados por la irrupción de las tecnologías en la enseñanza. Autores como Dodge (1995), Moursund (1999), Sank, (2005), Sancho (2012), Adell y Castañeda (2012), Area (2006), Pérez Gómez, (2012) entre otros, retoman la integración del currículum y los procesos de investigación escolar como los principios de referencia para un mejor aprovechamiento de las tecnologías en la educación y el tratamiento de un conocimiento complejo cada vez más necesario para vivir en la sociedad de este tiempo. Igualmente la mayoría de las leyes y orientaciones curriculares oficiales vuelven una y otra vez a recomendar la presentación del currículum de modo que sea comprensible para los estudiantes. Es más, la reciente incorporación del discurso de las competencias retoma y subraya la integración del currículum como uno de sus descriptores fundamentales (Moya, 2009) de cara a lograr la transferencia y funcionalidad de los contenidos curriculares.

Por otra parte, cada vez son más las experiencias que se inclinan por esta modalidad de currículum. Durante los últimos años son abundantes las iniciativas que han hecho de la integración curricular un referente para la mejora de la oferta educativa (Martínez-Celorio, 2015; Rodríguez, 2015; Pérez Barco, 2015; Trujillo, 2012; Pozuelos y Rodríguez, 2008; Barrown & Darling-Hammond, 2008, etc.).

Como marco general de referencia, se puede decir que la integración curricular responde, básicamente, a la posibilidad de organizar y presentar el currículum educativo a partir de un eje temático que relaciona los distintos contenidos de forma sustantiva y de modo que resulte más reconocible para los escolares. Frente a la convencional fragmentación y distribución en asignaturas separadas con escasa representatividad fuera del marco académico, el currículum integrado incorpora la idea de unidad entre las distintas formas de conocimiento y las disciplinas. Pero esto, como se verá, admite expresiones prácticas y teóricas muy diferentes.

No obstante, y dicho lo anterior, no se puede olvidar que esta innovación resulta minoritaria frente a las propuestas convencionales: son más la excepción que la regla. Apenas se eche una mirada por las escuelas, institutos o universidades, se comprobará que la integración curricular y sus propuestas prácticas para el desarrollo en las aulas están escasamente representadas.

NO TODO ES LO QUE PARECE: DIFERENTES FORMAS DE ABORDAR LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Resulta interesante detenerse en las distintas modalidades que se pueden observar en lo relativo a la integración curricular pues, lejos de lo que pueda pensarse, no existe un patrón común para todas las tentativas prácticas.

Durante todo el siglo XX se han ido generando variadas corrientes o formas de interpretar la integración curricular, en cada una de ellas se observan diferentes intenciones, compromisos y fundamentos. Si se toman como base los estudios que analizan las tendencias y enfoques teóricos que rivalizan entre sí por ofrecer una explicación de los fenómenos educativos en general, se obtendrán como mínimo tres grandes bloques: (a) la corriente *ingenua o activista*, básicamente centrada en una visión idílica de la infancia y del aprendizaje; (b) la formalista, preocupada por la actualización de unos “métodos docentes” más acordes con el manejo del conocimiento según las futuras demandas laborales y del mercado; y (c) la comprensiva, basada en la consideración del aprendizaje como una interacción que permite un acercamiento progresivo a la complejidad del mundo en el que se vive y que se debe conocer para colaborar en su mejora y transformación.

Pero además, es necesario precisar que estas tres tendencias no se suceden y superan cronológicamente, al contrario, todas coexisten en el presente y mantienen entre ellas fuertes tensiones dialécticas que las hacen evolucionar y autoaplicarse medidas correctivas, con el fin de adecuarse a los tiempos que corren y a los marcos que las justifican.

PERSPECTIVA INGENUA O ACTIVISTA: LA ESPONTANEIDAD DEL APRENDIZAJE

La primera corriente, a la que se le ha denominado ingenua o activista, hunde sus raíces en el comienzo de la Escuela Nueva y las críticas que, desde este movimiento, se le hacen a los principios y descriptores más emblemáticos, a veces desde referentes maniqueos y simplistas, de la escuela tradicional: competitividad, autoritarismo, pasividad, intelectualismo, formalismo, memorización,... en consecuencia y como reacción a esto aparece y se consolida lo que se ha dado en llamar la "alternativa centrada en el niño" cuya característica más significativa consiste en la asunción de que “el orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñársele” (Liston y Zeichner, 1993, p.46).

En coherencia, anexo a este principio, surgen otros como la importancia del interés y la necesidad de adecuar los programas y el proceso educativo en general, a las características psicobiológica del alumnado, lo cual deja al descubierto la distribución por materias, separadas unas de las otras y con escasa relación entre ellas. Dicha estructura puede tener sentido para los adultos pero se corresponde poco con el "sincretismo"³ que define a la actividad intelectual y vital del niño, según se postula en aquellos momentos. Teniendo todo esto como base se proclama la necesidad de "globalizar" los contenidos que se desean impartir.

Frente al intelectualismo y la pasividad se expone la importancia de la actividad y la funcionalidad de los aprendizajes escolares partiéndose para ello de los intereses y necesidades del alumnado, al cual se le reclama para su implicación sustantiva en el proceso. En este sentido resultan ilustrativos los acuerdos aprobados en el congreso fundacional de *The Progressive Education Association*: protagonismo del alumno, contacto directo e indirecto con el mundo circundante, aplicación práctica de lo aprendido, interrelación de las materias, ambiente rico y estimulante para la libre expresión, la actividad como base del conocimiento y la función de guía del profesor.

El contacto con el medio y la experiencia directa se describe como el principal referente para el aprendizaje escolar, sin embargo, como argumenta Torres (1994), dado el marco socio-histórico en el que se desarrollaron las primeras propuestas de integración curricular, casi siempre se recurre a contactos con la naturaleza, con un "mítico mundo rural de dimensiones bucólicas y sin ninguno de los problemas que caracteriza la vida campesina" (Torres, 1994, p. 228), de forma que, como consecuencia de este lastre, todo lo relativo a lo urbano y la controvertida cultura juvenil contemporánea apenas tienen cabida desde esta perspectiva. Y algo paradójico, las disciplinas y las

³ Término adoptado por Claparede (1927) y difundido por Decroly (1932) que hace referencia a la percepción global que experimenta el niño ante la realidad y los objetos.

materias tradicionales siguen siendo el referente, a veces lejano, pero el referente, al fin, a tener en cuenta (Pozuelos, 2007). La diferencia radica por una parte en la forma de presentarlos, por otra, en la manera de trabajarlos en el aula y, por último, su consideración funcional. Así el saber hacer y la experiencia como base del conocimiento conducen hacia un tipo de estrategia que tiene como meta fundamental el uso en la práctica de los contenidos escolares. Desde esta dimensión los contenidos se convierten en un medio para satisfacer necesidades, intereses, dudas... planteados a partir de algún tipo de proyecto, problema, tema o cualquier otro eje que organice la experiencia. Es así que las actividades y los recursos se convierten en elementos de máxima atención: lo importante es que el alumnado 'haga cosas', que "manipule materiales", que "entre en contacto con la realidad" que se rompa con la pasividad y la memorización sumisa de un conocimiento carente de sentido para él. Todo en un ambiente de máxima comunicación e intercambio en donde el proceso es lo más importante, relegándose el resultado de los aprendizajes a consideraciones muy abiertas y "supuestas" pues, parece que, por el mero hecho de haber estado en contacto con ciertos conocimientos, materiales y experiencias, el alumnado debe reconocer las relaciones, hacerlas significativas y por tanto generalizables a otras situaciones distintas a las que las aprendió.

En resumen, este modelo espontaneista (Porlán, 2002) se caracteriza por centrar sus consideraciones en torno al alumnado y sus intereses expresados y dialogados libremente en un clima natural y distendido. La acción educativa transcurre a partir de la enseñanza de la observación y experimentación a través un proceso introducido por los docentes y basado en las ideas de los niños y niñas. Para ello se propone un escenario rico en recursos adecuados a su nivel, de forma que se respete la evolución natural y espontánea del individuo.

El paidocentrismo que se observa en todos estos planteamientos adolece de un optimismo que, como en reiteradas ocasiones se ha dicho, se corresponden más con una descripción edulcorada e idealizada de la enseñanza que con un fiel retrato de lo que ocurre en las aulas. Pero lo cierto es que ha contribuido a configurar una perspectiva del curriculum integrado que, aún en la actualidad, tiene

bastante consistencia explicativa para numerosas escuelas, experiencias y profesorado, pues como afirma Pérez (2012) es el referente pedagógico de muchos docentes y padres.

Cabe señalar que esta perspectiva ha sido tildada de ingenua en lo relativo al establecimiento significativo de relaciones entre los distintos contenidos abordados en el proceso educativo, así entendida la globalización, se otorga “una importancia exagerada a los aspectos psicomotores y manipulativos en detrimento de la actividad intelectual del individuo” (Carmen del, 1987, p. 52).

Idealista y en alguna medida elitista, pues como recoge Pérez (1992) la distribución de los bienes culturales no están repartidos de forma equitativa. Siguiendo la lógica del “respeto a los intereses naturales” los sectores menos favorecidos pueden quedar socializados en la precariedad cultural y facilitar, de esta manera, la reproducción de las diferencias y la injusta discriminación.

Contradictoria, mientras por una parte se defiende la necesidad de respetar los intereses del alumnado: "las experiencias educativas no pueden ser ordenadas de antemano para dar determinados productos ordenados con meses de antelación" (Kilpatrick, 1967, p. 64), por otra, se exponen, a priori, las necesidades de la infancia, por ejemplo el “programa de ideas asociadas” de Decroly (1932) - enfoque decrolyano, basado en los 'centros de interés'-.

Activista y trivial, pues todo parece girar con relación a las inclinaciones momentáneas de los estudiantes, sin pararse a pensar en lo poco relevante que pueden ser estas y sobre todo el escaso calado educativo que, en demasiadas ocasiones tienen; por no detenerse en analizar lo influenciadas que pueden llegar a estar por otros medios poco altruistas y formativos, por ejemplo, la publicidad (Beane, 2005). Además, es preciso considerar la dificultad que tiene el alumnado para formular preguntas y temáticas relevantes, pues, en buena medida, esa es también una capacidad que se educa y a la que se llega, no de la que se parte.

Pero aún así y todo lo cierto es que esta tendencia, como se recoge en diferentes estudios, supone un importante esfuerzo por romper el aburrido y fragmentado discurso escolar tradicional, más afín a logros y reproducción cultural que a una intervención comprometida y si algo puede quedar bien claro, en lo relativo a esta perspectiva, es su implicación en la mejora de la enseñanza que se desarrolla sobre todo en términos de afán e ilusión.

PERSPECTIVA FORMAL: CAMBIAR LA METODOLOGÍA PARA ACTUALIZAR LA ENSEÑANZA

Otra perspectiva bastante extendida es la que se ha identificado con el término formal. Este enfoque está directamente vinculado al problema actual de la abundancia de información y conocimientos, así como a su continua evolución y progreso de forma que la simple acumulación de datos inconexo se estima como algo de escasa utilidad y poca rentabilidad, pues: "La denominada posmodernidad líquida reclama un nuevo tipo de educación, para desarrollar, en los alumnos y alumnas, competencias que les permitan desenvolverse adecuadamente en un entorno cambiante, global y fracturado socialmente" (Balongo y Mérida, 2016, p.148). Preocupa sobre todo, según esto, la necesidad de instruir al alumnado (y al profesorado) para la gestión eficaz de la información, es lo que Ventura (1996, p. 67) denomina como "un intento de formar gente competente en la utilización creciente de información y de conocimiento disponible", lo cual se ha convertido en una verdadera obsesión en los tiempos que corren, donde se valora de forma especial el acceso al último avance (o idea) por el mero hecho de ser nuevo, aunque el coste sea pasar por todo de forma epidémica y sin la menor estimación crítica.

En consecuencia, si en la anterior perspectiva activista todo giraba en torno al alumnado y sus intereses, en este caso ello pasa a un segundo lugar de importancia. El elemento central ahora lo constituye la aplicación de un método bien estructurado que asegure el acceso al contenido curricular de forma eficiente y, más en concreto, en aquel "conocimiento capaz de funcionar como materia prima

para obtener mayores beneficios económicos” (Torres, 2011, p. 93). Es un giro básicamente metodológico (e ideológico) que en poco trastoca la esencia disciplinar del currículum. Para conseguir este propósito se toma un eje temático y se sigue una secuencia organizada en fases (Carbonell, 2015) que garantice el progreso dentro de un método previamente descrito y listo para aplicarse en cualquier situación. De alguna manera, la integración curricular desde esta perspectiva se presenta de forma extremadamente prefijada bajo el pretexto de que así el conocimiento llega mejor al alumnado. Esta reflexión sirve también para analizar la globalización “oficial” que se detecta en los libros de texto que se publican en la actualidad, organizados en unidades temáticas integradas. Todo, pues, aparece convenientemente planeado y secuenciado con el fin de asegurar el correcto tratamiento del programa escolar. Obviamente, se facilita la información necesaria de cada tema y su distribución en unidades temáticas de modo que la planificación queda fijada con antelación, con escasa participación de los escolares y reducidas referencias a la realidad contextual de los participantes.

Otra de las consecuencias tiene que ver con los materiales que se ponen en circulación. Y en esto las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ocupan un lugar predominante. Estas tecnologías se presentan desde una visión extremadamente optimista o entusiasta, pues parece que su sola presencia asegura el éxito, un valor intrínseco que se acepta sin el más mínimo análisis crítico, inscribiéndose en una suerte de racionalidad tecnológica de crédito absoluto.

Estos recursos audiovisuales y digitales que si bien podrían jugar un papel emancipador, en tanto que permiten diversificar las fuentes de información, en esta perspectiva terminan convirtiéndose en otro material estandarizado que ofertan patrones estructurados para ser puestos en acción de forma mecánica (Sancho, 2008). La escuela entendida así se transforma en un lugar por donde circulan “productos educativos” para su consumo pero no en un espacio donde se genera, transforma, analiza y aplica críticamente el conocimiento socialmente construido. Esta concepción formal y metodológica de la integración curricular se sustenta en la aceptación del currículum oficial y sus contenidos, pero

presentados de manera que faciliten la adquisición de unos saberes necesarios para competir con éxito en el futuro mercado laboral.

Toda formación se focaliza hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y competencias definidas por su valor de cara a la competitividad de la economía (Gimeno, 2014). La práctica en general y la integración curricular en particular, desde este enfoque, queda supeditada a ciertas prescripciones venidas de la mano de pretendidos métodos y especialistas a los que se les atribuye la autoridad suficiente para definir el “plan instructivo”, con sus correspondientes materiales y secuencias, todo claramente indicado para ser aplicado. Se habla de proyectos que basan su lógica en la producción de ideas, fases y materiales para su uso mecánico por parte del profesorado, reduciéndose así la tarea docente a la aplicación del proceso establecido y avalado por “experiencias de éxito”. El currículum integrado así entendido se limita a una estrategia de corte instrumental centrada en la aplicación de ciertas rutinas didácticas que, como afirma Carbonell (2015, p. 219), “responde a una visión muy cerrada y encorsetada, que no evoluciona” y en donde se privilegia el conocimiento académico por encima del experiencial y personal. Se encuadra, por tanto, dentro de un reduccionismo racionalista que concibe el proceso educativo, y el conocimiento, como una secuencia prefijada, conducente a la adquisición de determinadas competencias. Productividad y eficacia son referentes continuos que se le adhieren con suma facilidad: “...de lo que se trata es de que el alumnado aprenda a adaptarse con eficacia a un mundo que cambia con rapidez. El sentido de esta eficacia se mueve en la utilidad y la producción” (Ventura, 1996, p.68).

La asepsia y objetividad son otras dos grandes aspiraciones de esta corriente. Es una alternativa de corte pretendidamente “neutral” amparándose, para ello, en una racionalidad cientifista regulada por criterios universalmente válidos que evitan una subjetividad que perturba y dificulta la intervención técnicamente eficaz. En definitiva de lo que se trata es de proporcionar unos conocimientos evaluables y unas destrezas directamente relacionadas con su productividad, lo que no siempre coincide con lo importante.

La reducción del currículum integrado a un planteamiento de naturaleza metodológica e instrumental se está extendiendo como una moda de fácil asimilación, de intención más superficial de lo que a veces se declara (Grupo Perspectiva Educativa Proyectos de Trabajo, 2016). La integración curricular que se propone desde este modelo está más relacionada con el cumplimiento de un programa, el manejo de determinados materiales y la preparación para trabajar con algunos procesos técnicos a fin de instruirse en el manejo de información variada que con una interacción reflexiva y crítica de los datos y las experiencias socialmente relevantes para el alumnado y su realidad vital. Con lo cual, se puede concluir que esta tradición posiblemente conserve el término 'globalización', a veces haciéndose eco de una moda y en ocasiones como máxima pedagógica que imprime cierta modernidad a la enseñanza, pero la verdad es que poco tiene que ver con sus orígenes y los principios que la fundamentan.

PERSPECTIVA “COMPRESIVA”: MÁS ALLÁ DE LA ACTUALIZACIÓN, EL COMPROMISO DE LA TRANSFORMACIÓN

Por último se considerará una tercera tradición a la que se le llamará comprensiva y que realmente cuenta con un desarrollo práctico sensiblemente menor que las otras dos ya estudiadas, sin embargo, he aquí la paradoja, recibe bastante atención y reconocimiento por parte de los sectores más activos y comprometidos de la educación (GPEPT, 2016; Carbonell, 2015; Fraser y Paraha, 2002; Beane, 2005).

Esta corriente pretende dar respuesta a las dos "fantasías" que, de alguna manera, se detectan en las tendencias anteriores. La primera (activista), parte de la premisa de que el profesorado, apoyándose en los intereses y necesidades del alumnado puede prever y estructurar el planteamiento educativo basándose, para ello, en la construcción de situaciones y experiencias que permitan a los escolares abordar los diferentes conocimientos y saberes, produciéndose de esta manera un desarrollo

espontáneo producto de sus inocentes e incontaminados intercambios con el mundo físico (Pérez, 1992). La segunda (formal), se basa en la creencia o ilusión de la mejora de los resultados como “efecto de la aplicación de nuevos métodos que actualizan a la enseñanza”; todo parece reducirse al traslado automático, de un plan previamente fijado, a la práctica: la ejecución mecánica de una serie de tareas claramente secuenciada lleva al desarrollo de las competencias pretendidas. Esta visión romántica y neutral que se desprende de las dos corrientes anteriores se presenta poco afectada o interesada por el contexto que condiciona a cualquier propuesta cultural y educativa. Con intención de superar este sesgo, la tendencia comprensiva, desde su posición alternativa y crítica, busca establecer relaciones significativas entre unos contenidos y saberes atractivos y funcionales para el alumnado pero que igualmente le permitan continuar avanzando en el conocimiento, de manera que cada vez se tenga una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad en la que se vive y sobre la que es preciso intervenir para su mejora y transformación. Desde esta posición la escuela, y la educación que esta proporciona, no pueden someterse ni a las necesidades e intereses espontáneos del alumnado ni a una simple preparación para un conocimiento de naturaleza instrumental o academicista. La escuela transformadora y el currículum que promueve, buscan formar ciudadanos comprometidos con los problemas del mundo en el que vive con objeto de alcanzar una situación más justa y para ello es necesario adquirir una perspectiva compleja de la realidad.

Lógicamente si lo que se pretende es que el alumnado incorpore los conocimientos como herramientas intelectuales de orden superior (Anderson y Krathwolh, 2001; Torres, 2014), útiles para distintas situaciones tanto escolares como vitales, este no podrá permanecer al margen del proceso, limitando su actuación al cumplimiento de un itinerario de actividades si apenas relación con su realidad y necesidades. El alumnado desde una perspectiva alternativa es considerado como una pieza clave en tanto que es él quien tendrá que darle sentido y funcionalidad a los conocimientos: "la integración curricular implica activamente a los estudiantes utilizando problemas y cuestiones de importancia para

ellos" (Fraser, 2000, p. 36). Necesitará, lógicamente, hacer suyo los objetos de estudio⁴ que se traten, pues aunque el interés no sea suficiente para declarar a un contenido como relevante, sí que es casi imprescindible para que se construya significativamente.

Junto a la motivación también se reclama la funcionalidad o lo que es lo mismo, la posibilidad de usar los aprendizajes fuera del marco escolar, y para ello nada mejor que articular los proyectos en torno a la problemática que afecta y envuelve al joven en su vida cotidiana, es decir, "problemas o cuestiones sociales relevantes para el alumno y cuya utilidad resulta evidente" (Carmen del, 1997, p. 64). Por todo ello, como lo plantea Pérez (2014), el aula debería transformarse en un 'laboratorio cultural' donde la realidad y los significados se negocian y reconstruyen (Lacueva, 2015), donde se comparten conocimientos a partir del mundo experiencial del alumnado de forma que la cultura pública pueda ser reinterpretada e incluíble en sus esquemas ya existentes. De esta forma, poner en acción las ideas que se poseen con el fin de abordar algún problema e intentar comprender y actuar en la realidad en que se vive, facilitar la incorporación de los contenidos y conocimientos como herramientas intelectuales que progresivamente, como efecto del continuado proceso de reconstrucción, evolucionan y ofrecen visiones cada vez más elaboradas y con un mayor nivel explicativo y transformador, así las ideas intuitivas o pensamiento de sentido común serán el punto de partida, no para ser sustituido por otro científico sino para enriquecerlo y redimensionarlo. Pero, además, se da la circunstancia de que este conocimiento no es homogéneo, las reconstrucciones que se hacen tienen un carácter idiosincrásico pues, junto a las creencias compartidas, aparecen otras personales de tal manera que la diversidad no es sólo algo deseable sino también consustancial al proceso mismo de aprendizaje (López, 2014).

⁴ Hemos preferido utilizar el término *objeto de estudio* en lugar de tema, proyecto, centro de interés, preguntas o tópico, etc. por evitar su confusión con alguna propuesta metodológica concreta.

La cultura que se propone obviamente no podrá estar encuadrada únicamente en las disciplinas académicas ni en la estructura lineal y fragmentada por ellas creadas, estas son sólo una parte del conocimiento, ya que: "el conocimiento académico encuadrado en las disciplinas académicas no deja de ser una parte del conocimiento" (Gimeno, 1992, p.209).

La educación obligatoria reclama cada vez con más urgencia un tipo de saber amplio, centrado en habilidades generales, que permitan al alumnado hacer frente a la realidad en la que viven y los problemas que les afectan. Y para ello no bastan las materias y contenidos elaborados en el ámbito de la cultura especializada y distribuidos en las disciplinas académicas, es preciso contemplar igualmente otros saberes que también pueden contribuir a ese entramado cultural complejo que sirve para comprender y actuar en el mundo actual, lo cual, se insiste, no significa ni renunciar a la herencia cultural conseguida a través de los tiempos, ni rechazar los conocimientos ordenados en los diferentes campos disciplinares (Murdoch y Hornsby, 1997), de lo que se está hablando es de la necesidad de integrar diferentes contenidos y saberes en torno al estudio de problemas socialmente relevantes y a partir de tareas que impliquen el desarrollo de las altas capacidades cognitivas.

Frente a un planteamiento esencialista del curriculum que considera que los contenidos deben obtenerse del análisis exhaustivo de la estructura interna de las disciplinas o de la transposición didáctica que concibe el conocimiento escolar como una reelaboración del conocimiento científico disciplinar simplificado, esta tendencia integradora (comprensiva) proclama la relevancia social como el referente principal a la hora de determinar qué enseñar (Beane, 2005). Además, y en consecuencia, el conocimiento escolar que se maneje en el contexto educativo deberá ser el resultado de la integración de diferentes fuentes de conocimiento (popular, cotidiano, científico, ideológico...) ajustado al contexto educativo pero generalizable y aplicable en otras situaciones diferentes de la vida diaria. Los materiales y recursos didácticos ha sido otro de los elementos que más han suscitado la polémica. Martínez (1995), cuando analiza los proyectos a prueba de profesores que normalmente se concretan en un libro de texto, los describe como cientifista, técnico e instrumental, es decir, productos ya

pensados para ser aplicados mecánicamente por los maestros. También se reseña el carácter sesgado, interesado y reduccionista que se hace de la cultura, rechazándose u obviándose cualquier saber o conocimiento que no se encuadre en lo disciplinar y académico. Igualmente se le critica la transformación de la cultura en objeto de consumo lucrativo hábilmente controlado por ciertas editoriales, con el apoyo del Estado y todo dentro de la más claustrofóbica tradición que termina por rutinizar la vida del aula. Ante esto la alternativa comprensiva no plantea el rechazo a todo tipo de material curricular o que este deba ser elaborado en su totalidad por el profesorado, pues esto es sencillamente imposible e incluso contraproducente; de lo que se trata es de ofertar materiales plurales, abiertos y flexibles (publicados, digitales y contextuales) que admitan ser analizados, discutidos y adaptados por el profesorado, el cual, a través de un proceso de experimentación e investigación práctica, pueda transformarlo y mejorarlo progresivamente (Pozuelos y Romero, 2002).

En definitiva esta tendencia centra su atención en desarrollar aquellas capacidades que permitan una reflexión crítica sobre la realidad con el objeto de poder intervenir en ella de forma comprometida y para ello es preciso desasirse de planteamientos disciplinares y académicos proponiéndose, como alternativa, un modelo centrado en los problemas cercanos que "afectan a nuestras vidas pero que por su complejidad requieren, en su tratamiento, de la participación de otras formas de conocimiento".

UNA REFLEXIÓN PARA TERMINAR

Entre los partidarios de estas tres tradiciones no es raro que se oigan argumentos acusándose mutuamente de hacer una interpretación poco afortunada de la integración curricular. Así los más centrados en el niño acusan a los formalistas de tener en poca consideración las necesidades infantiles y no contar para nada con su intervención activa, reduciendo todo al desarrollo mecánico de una secuencia extraña a los implicados, con el fin de desarrollar el curriculum de forma ordenada y segura (Fraser, 2000) y, a la perspectiva comprensiva, de plantear más un proceso de agitación social que

educativo. Los más preocupados por la adopción del método (formalistas) acusan a los espontaneistas de anti intelectualismo, es decir, "de reducir la dieta intelectual del alumnado a ocurrencias psicológicas de diverso pelaje" (Cuesta, 1997, p. 99) y a los radicales, de utópicos e imprecisos en sus planteamientos, o lo que es lo mismo, de elaborar un discurso de escaso calado práctico. Y, por último, la perspectiva transformadora (tradicción comprensiva) ven en los espontaneistas el riesgo de la infantilización de la cultura, de no salirse de lo inmediato (superficialidad) y de mantener una visión deformada e idealista de la educación y, a los formalistas, se les achaca su apego al formato curricular oficial que les lleva a cambios metodológicos o estéticos sin que apenas se modifique la estructura profunda de la enseñanza: hacer lo mismo de otra manera.

Pero lo cierto es que si se es capaz de situarse a cierta distancia, se podrá observar que además de las diferencias también existen puntos e ideas que pueden ser tenidas en consideración por las diferentes tradiciones, pues el ubicarse y encerrarse en un único punto de vista, puede conducir a una miopía intelectual cercana al sectarismo. Con todo esto queda claro que la idea de desarrollar la educación a partir de un currículum integrado no es algo exclusivo de esta época ni una novedad. Tanto el concepto general como los matices específicos que le han ido imprimiendo cada experiencia se apoyan en antecedentes que se pueden encontrar en más de un siglo de historia. No obstante parece oportuno detenerse al menos en dos consideraciones importantes.

El currículum integrado ha sido interpretado desde distintos puntos de vista y con diferentes intenciones, así, la ambigüedad del término obliga a ser cautos y reflexivos para reconocer, en cada caso, cuando se está ante una tentativa que realmente está impregnada de los valores que, como profesionales de la enseñanza y como ciudadanos, se quieren defender. Y, en segundo lugar, el currículum integrado es un concepto dinámico que precisa adecuarse según los cambios sociales y culturales.

Pero además es preciso revestirse de una cierta modestia cuando se comprueba que una determinada experiencia no llega tan lejos como se esperaba y que en realidad se trata más bien de una mezcla de éxitos y frustraciones. Pero lo importante, como lo recuerdan Apple y Beane (1997), es que se reconozca que existe todo un legado sobre el que fundamentar los propios esfuerzos que a su vez serán, más tarde, contemplados como impulsos que alientan a esta alternativa curricular.

REFERENCIAS

- Adell, J. & Castañeda, L. (2012). Tecnología emergente, ¿pedagogías emergentes? En Autores Varios, *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educació i Tecnologia.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Area, M. (2006). Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. *Cooperación Educativa. Kikiriki*. 79, 26-32.
- Balongo, E. & Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. *Perfiles Educativos*, 152, 146-162.
- Barab, S. & Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinary anchors. *Educational Leadership*, 54(6), 52-58.
- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning*. San Francisco: The George Lucas Educational Foundation. Recuperado de www.edutopia.org: <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

- Carmen del, L. (1987). La investigación en el aula: análisis de algunos aspectos metodológicos. *Investigación en la escuela*, 1, 51-56.
- Carmen del, L. (1997). El conocimiento escolar: ¿interesante, útil, deseable o posible? *Investigación en la Escuela*, 32, 63-66.
- Cook, J. (1992). Negotiating the curriculum: programming for learning. En G. Boomer, N. Lester, C. Onore & J. Cook, *Negotiating the curriculum: educating for 21st century*. London: Falmer Press.
- Cuesta, R. (1997). Acerca de la disciplinarietàad/interdisciplinarietàad en la ESO. *Investigación en la Escuela*, 32, 97-102.
- Decroly, O. (1932). *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas de mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.
- Dodge, B. (1995). Some thoughts about Webquests. Recuperado de edweb.sdsu.edu: http://edweb.sdsu.edu/courses/EdTec596/About_WebQuests.html
- Fraser, D. (2000). Curriculum integration: What it is and is not. *SET: Research Information for Teachers*, 3, 34-37.
- Fraser, D., & Paraha, H. (2002). Curriculum integration as treaty praxis. *Waikato Journal of Education*, 8, 57-70.
- Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école*. Boulogne: Ferrary.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1992). Ámbitos de diseño, En J. Gimeno, y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2014). La sustantividad educativa de los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 14-17.
- Grupo de la Perspectiva Educativa de Proyectos de Trabajo –GPEPT- (2016). La moda de los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 467, 80-85.
- Kilpatrick, W. (1967). La teoría pedagógica en la que se basa el programa escolar, en W.H. Kilpatrick, H. Rugg, C. Washburne & F.G. Bonner. *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Lacueva, A. (2015). La investigación en la escuela-casa de la cultura. Recuperado de saber.ucv.ve: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/13004>
- Liston, D. & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López, M. (2014) Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 84-87.
- Martínez, J. (1995). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada.
- Martínez, X. (10 de marzo de 2015). El modelo agotado de la secundaria en la escuela conservadora pública y el horizonte de los jesuitas. *eldiario.es* Recuperado de [www.eldiario.es](http://www.eldiario.es/catalunya/secundaria-conservadora-publica-horizonte-jesuitas_0_365014602.html): http://www.eldiario.es/catalunya/secundaria-conservadora-publica-horizonte-jesuitas_0_365014602.html
- Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Moya, J. (2009). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Proyecto Atlántida. Madrid. Recuperado de www.redes-cepalcala.org: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20AL%20CURRICULO%20INTEGRADO.pdf>
- Murdoch, K. & Hornsby, D. (1997). *Planning curriculum connectios: whole-school planning for integrated curriculum*. South Yarra, VIC: Eleanor Curtain Publishing.
- Pérez, M. (27 de marzo de 2015). Finlandia ya no quiere asignaturas en clase. *ABC*. Recuperado de [www.abc.es](http://www.abc.es/familia-educacion/20150327/abci-finlandia-propuesta-noasignaturas-201503261404.html): <http://www.abc.es/familia-educacion/20150327/abci-finlandia-propuesta-noasignaturas-201503261404.html>
- Pérez, Á. (1992). Enseñanza para la comprensión, en J. Gimeno & Á.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (2012). *Educación en la era digital*. Madrid: Morata
- Pérez, Á. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-41.
- Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela*. Sevilla. Díada Editora.

- Pozuelos, F. & Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa. Publicaciones MCEP.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa. Publicaciones MCEP.
- Pozuelos, F. & Rodríguez, F. (2008). El currículum integrado en la práctica. Monográfico. *Investigación en la Escuela*, 66, 1-105. Recuperado de [www.investigacionenlaescuela.es: http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/219-numero_66_el_curriculum_integrado_en_la_prctica](http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/219-numero_66_el_curriculum_integrado_en_la_prctica)
- Rodríguez, P. (26 de abril de 2015). Adiós a las asignaturas: el trabajo por proyectos convence cada vez a más escuelas. *eldiario.es*. Recuperado de [www.eldiario.es: http://www.eldiario.es/catalunya/Adios-asignaturas-proyectos-convence-escuelas_0_380762408.html](http://www.eldiario.es/catalunya/Adios-asignaturas-proyectos-convence-escuelas_0_380762408.html)
- Sancho, J. (2008) De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, 64, 19-30.
- Sancho, J. (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Schank, R. (2005). Entrevista de E. Punset. ¿Crisis educativa? *Redes*. Televisión Española TVE. Recuperado de [www.youtube.com: http://www.youtube.com/watch?v=9MmPr79sRug_](http://www.youtube.com/watch?v=9MmPr79sRug_)
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 50-53.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía*, 55, 7-15.
- Ventura, M. (1996). Las relaciones del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 66-71.

EDUCACIÓN

Experiencias Pedagógicas Exitosas

LA HISTORIA LECTORA Y LA PRIMERA INFANCIA: EL PASAPORTE A LA LECTURA¹

THE READING HISTORY AND EARLY CHILDHOOD: PASSPORT TO READING

Eva Janovitz Klap²
Programa Alas y Raíces.
México

RESUMEN

La Historia Lectora en la primera infancia resulta una experiencia increíble en muchos sentidos, significa reconocer el camino lector y partir de allí para continuar con el proceso de formación lectora. Este artículo resume una experiencia de formación a través del uso de un pasaporte que permite que cada niño elija sus propios libros, permitiendo así un encuentro entre los lectores y los libros, ello implica la defensa del respeto y confianza hacia la elección hecha por los niños. Uno de los mayores retos es que los padres reconozcan que la llegada del libro a casa de ninguna manera es una tarea, pues convivir con los libros en familia, les facilita a los niños entender que otros les leen y con ello poco a poco se van convirtiendo en ciudadanos de la cultura escrita. Al releer los registros, los niños y las familias recuerdan libros leídos, reviven experiencias y hojean con orgullo, sus pasaportes, ellos mismos se asombran de todos los libros que leyeron durante un año escolar, y que sin duda, ya forman parte de su formación como lectores autónomos.

ABSTRACT

Reading history in early childhood is an incredible experience. It is the beginning of a continuous reading training process. The challenge in this process is to recognize the reading of familiar coexistence with books. The lecture at home incorporates the child to the group of citizens of the written culture. Reading records allow that the family and the child relive their reading experience. This document reports a training experience through the use of a passport to reading. The experience shows the richness that children can live with respect to the lecture from the first years of their life.

PALABRAS CLAVE

Lectores, educación inicial, pasaporte a la lectura.

KEYWORDS

Reader, Initial education, Passport to reading..

¹ Recibido el 15 de mayo y aceptado el 20 de mayo de 2016.

² E-mail: evajanovitz@hotmail.com

Proporcionar libros a los más [pequeños] no significa proponer una forma de aprendizaje precoz de la lectura. Se trata de rehabilitar el juego con narraciones por medio de un contacto lúdico con el libro (Marie Bonnafé), experiencia que formará parte de su historia lectora

Hace casi 20 años, participando en un seminario coordinado por Evelyn Arizpe, me vi, por primera vez en mi vida, en la necesidad de elaborar mi propia historia Lectora, había tomado muchos cursos y talleres sobre Animación a la Lectura, Formación de Lectores, pero, hasta ese momento, nadie nos había sumergido en nuestro propio proceso como lectores y escritores.

Resultó una experiencia increíble en muchos sentidos, en primer lugar trajimos al presente personas y situaciones que marcaron nuestras vidas en diferentes momentos, recordamos libros y autores que nos han acompañado en nuestras vidas; pero sobre todo, a partir de ese ejercicio-reencuentro, reconocí y valoré mi propio proceso, entendí el papel que jugaron algunos familiares y maestros en lo que hoy soy como ciudadana de la cultura escrita, sigo recordando los libros que marcaron mi vida y hoy valoro cómo a partir de mi propia historia lectora, he ido acompañando a otros en su propio proceso.

Así que desde aquel seminario, en los talleres que yo he dirigido a maestros, padres de familia, he iniciado cada uno de ellos invitando a los participantes a vivir la maravillosa experiencia de elaborar, valorar y compartir de manera individual, su historia lectora. Cada vez soy más consciente y valoro más, lo que significa reconocer nuestro camino lector y partir de allí para continuar con nuestro proceso de formación lectora, proceso, que como dice Emilia Ferreiro, no se termina nunca.

Así que hace 5 años, cuando tuve la suerte de iniciarme como bibliotecaria escolar en un colegio donde asisten niños de 2 a 15 años; de las primeras acciones que propuse fue la de darles a los niños de preescolar y primaria un pasaporte a la lectura, en él se iría registrando la experiencia personal con

cada libro elegido libremente. No tenía la menor idea si funcionaria. Debo confesar que no sabía realmente si este documento, conservado por los niños algún día les ayudaría a rehacer su historia lectora. Puedo compartirles que a 5 años de implementación, el pasaporte, nos ha dado muchos puntos de valoración, cada año ha sido más claro el papel que ha jugado.

SOY MIEMBRO DE LA BIBLIOTECA, TENGO DERECHOS Y OBLIGACIONES.

Todos los niños del colegio tienen una credencial de la biblioteca, con su fotografía y su firma, con ella adquiere el derecho de sacar un libro a la semana para compartirlo, leerlo y releerlo en casa. Este derecho fortalece ampliamente la idea de que “un lector autónomo es aquel que elige libremente lo que lee”. Idea que es necesario respetar en cualquier momento de la vida y que trasciende profundamente en nuestra formación como usuarios de la cultura escrita desde los primeros años de vida.

Al principio respetar la elección de los niños tuvo algunas dificultades, por ejemplo, injerencias y hasta llamadas de atención por parte de algunos padres de familia y maestros pues no consideraban que los niños podían elegir ellos mismos los libros que llevarían a sus casas. Pensamos diferente, confiamos en el encuentro entre los lectores y los libros, defendemos el respeto y confianza hacia la elección hecha por los niños, cosa que con el tiempo y la constancia, ha ganado terreno, a tal grado que a cinco años de distancia, es raro que nos llegue alguna crítica por los libros que los niños seleccionan.

Cuando los niños hacen el préstamo, su credencial permanece en la biblioteca y cuando deciden no llevar algún libro, ellos bajan su credencial al salón, allí permanece hasta que deciden volver a la biblioteca y elegir un libro para llevarlo a casa. Así es fácil entender que los pasaportes son únicos. En el último trimestre del ciclo escolar algunos han terminado 3 pasaportes (en cada uno se registran 11 libros) y también hay quienes aún no terminan uno. El ritmo lo establece el niño, aunque es claro que

un niño acompañado por sus maestros y familia encuentra un apoyo importante en su camino como lector.

Cada grupo es distinto, algunas educadoras están pendientes de las credenciales, cuando ven que hay niños que llevan varias semanas sin tomar su credencial y subir a la biblioteca, les preguntan a los niños si quieren ir por un libro, las educadoras respetan la decisión de cada uno, pero nos damos cuenta que el recordatorio para algunos de sus alumnos, es muy bueno y vuelven a querer otro libro para casa, al final la decisión es de cada niño y todos lo tenemos muy claro.

LA DECISIÓN PERSONAL Y LIBRE DE SUBIR DOS PISOS PARA ELEGIR UN LIBRO.

Ir a la biblioteca, quiere decir subir dos pisos, muchas veces solos, cargando el libro que van a devolver y al final cargando un nuevo libro que llevarán a casa. La responsabilidad de que el libro llegue a casa y vuelva a la biblioteca es de cada niño entre los dos y los quince años. A tal grado que si se llega a perder, hay que reponerlo. La verdad es que para el gran movimiento de libros que hay diariamente, las pérdidas son contadas.

En la biblioteca somos muy conscientes de ello, por eso cada vez que llegan los niños los recibimos con cariño y con mucho gusto, sabemos muy bien el costo que tiene la travesía y sobre todo, que están en la biblioteca, por voluntad propia.

Hemos elegido un horario especial para recibir a los más pequeños como se merecen, todas las mañanas de 9 a 11 todo está dispuesto para su llegada. Llegan niños de los 5 diferentes grupos, a veces llegan varios y hay que esperar turno, lo saben muy bien y colaboran, es un tiempo de escucha, de diálogo de encuentro, cada vez nos es más evidente que es un tiempo suyo y les gusta mucho, tanto que a veces hay que recordarles que hay que volver a su salón.

Nos conmueve verlos llegar cansados, con la respiración agitada y siempre quejándose de lo duro que es subir tantas escaleras, sabemos bien que tomarán aire y más temprano que tarde nos encontraremos en la biblioteca olvidando que cargaron solos su libro y subieron dos pisos.

Un poco de aire y listos para el ritual. Después de unos dos meses, ellos llegan, ya no hay que recordarles que saquen el libro de la bolsa, mientras nosotras localizamos el pasaporte de cada uno de los recién llegados, están listos para registrar el libro leído en casa, nosotras les servimos de escritoras, ellos nos cuentan su experiencia con el libro, quién se los leyó, si les gustó, algo que les haya llamado especialmente la atención, con el tiempo, algunos niños nos leen a nosotros esas historias que cada libro tiene.

Abren el libro, los recuerdos aparecen, hablan con toda libertad, los escuchamos con respeto y profundo interés, es bastante frecuente que otros niños también los escuchen y que se interesen por el libro leído.

LLEVAR EL LIBRO A CASA Y REGRESARLO A LA BIBLIOTECA DESPUÉS DE LEERLO.

Desde que empecé a promover y crear espacios de lectura con los más pequeños, me era claro el papel que juegan y puede jugar los padres de familia en particular y la familia en general. Sé que nuestros primeros pasos como usuarios de la cultura escrita se inician en la casa, generalmente con una carga amorosa que contribuye de manera profunda en el vínculo materno-paterno-infantil y nuestra experiencia lectora. Los libros son puentes a través de los cuales llegamos a otros, también llegamos a nosotros mismos.

Poco a poco los padres han entendido que los libros que van del colegio a la casa los han elegido libremente sus hijos, muchas veces pensando en ellos, otras veces eligiendo para leerlo con su

hermano menor ¿cuánto podemos aprender de nuestros hijos si somos sensibles a sus elecciones?
Si aprovechamos la oportunidad que nos brinda esa visita (el libro) en nuestra casa.

Uno de los mayores retos es que los papás reconozcan que la llegada del libro de ninguna manera es una tarea, no hay obligatoriedad, de hecho a veces nos cuentan que no leyeron el libro o que lo leyeron solos, pero es muy importante que los adultos cercanos a los niños, reconozcamos el papel que podemos jugar en el proceso del niño de construirse como lector-escritor.

Convivir con los libros en familia, les facilita a los niños entender que otros le leen y con ello poco a poco se van convirtiendo en ciudadanos de la cultura escrita, para nosotras es claro el proceso individual, la forma y el ritmo de cada niño.

No tengo dudas de que los padres contribuyen en que los libros regresen a la biblioteca del colegio, tampoco tengo dudas de que los padres de familia no llevan un registro de todos los libros que han visitado sus casas, así que cuando termina el ciclo escolar y los pasaportes llegan a la casa, los papás se asombran de la cantidad de libros que ellos compartieron con sus hijos.

REGISTRAR LA EXPERIENCIA LECTORA

Nosotros escribimos textualmente lo que los niños dicen, después de poner el título del libro, el autor y la fecha de devolución del libro. Ellos siguen con seriedad nuestra escritura, corroboran que verdaderamente estamos escribiendo lo que ellos dicen, con el tiempo, los comentarios sobre sus lecturas van siendo más extensos y profundos, a veces se desata un diálogo, comentamos el libro y los descubrimientos de los niños como los siguientes: yo ya leí otro libro de este autor, son parecidas las ilustraciones-dibujos. Son usuarios dinámicos de la cultura escrita.

Si los niños no quieren hacer comentarios sobre algunos de los libros, los respetamos y solo registramos el título, autor y fecha.

A veces releemos los registros, recordamos libros leídos, hojeamos los pasaportes. A veces los niños quisiera llevarse su credencial y su pasaporte, nos parece, que es una forma de decirnos que les gustan sus pasaportes, que son de ellos. Nosotras les recordamos que al final del ciclo escolar se los daremos para que los lleven a casa y los muestren a sus papás. Con el tiempo, muchos nos comentan que tienen todos sus pasaportes, allí está una parte de su historia lectora, sin duda les gusta, es un trofeo que les da seguridad y confianza.

EL TIEMPO EN LA BIBLIOTECA

Los niños pueden ir a la biblioteca: individualmente o en equipo a investigar de las 7 am a las 14 pm de lunes a viernes, pueden solicitar libros para leer o investigar en el mismo horario anterior, suben una vez a la semana a cambiar su libro de las 9 a las 11am, además los más pequeños suben con su grupo y maestras una vez a la semana una hora, en la cual les leemos voz alta algunos libros elegidos por nosotros y les damos un tiempo de lectura libre que disfrutan mucho. Es un rato relajado y muy agradable.

Disfruto mucho cuando suben a regresar el libro que han llevado a casa, son muy puntuales, es evidente que quieren subir, a veces ni siquiera llegaron a su salón, es decir bajan del camión y van directamente a la biblioteca, me conmueve mucho esto, sobre todo porque es un tiempo decidido por ellos. El pasaporte se llena relativamente rápido, los niños no suelen irse de inmediato, les gusta encontrarse con niños de otros salones, con primos y hermanos, sin duda la biblioteca es un lugar de encuentros diversos que todos disfrutamos.

Para poderle dar la atención necesaria a cada niño, tenemos colores y papel, los niños pintan libremente mientras esperan su turno o cuando ya cambiaron su libro y aun quieren estar en la biblioteca muchas veces deciden pintar.

En este tiempo tan suyo, varios niños han empezado a hacer sus propios libros, ellos ilustran y nos dictan el texto con claras instrucciones de en qué lugar escribir. Es un tiempo para disfrutar, para estar con otros y también para estar consigo mismos.

Los niños se mueven en la biblioteca con total libertad, con seguridad se acercan a los libreros y huacales a escoger sus libros, también suelen decidir cuándo se van.

EL PROCESO Y LA VALORACIÓN DE LOS NIÑOS DE SU PROPIO PROCESO

Sin duda es importante reconocer la historia lectora como un proceso a largo plazo, en el caso de los pasaportes es evidente que al principio, no les importa mucho, no entienden su importancia, es solo con el tiempo que empiezan a descubrir las implicaciones, se emocionan cuando terminan uno y se alegran al recibir de nosotras una felicitación y reconocimiento por su esfuerzo.

Al final del ciclo escolar en una reunión con cada grupo hacemos la entrega de los pasaportes a cada niño, es muy significativo ver la alegría con la que los reciben. Saben que en ellos hay un recuento de su historia lectora y lo llevan a su casa con mucha emoción.

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

LA CONSTRUCCIÓN DE UN LECTOR DESDE NIVEL INICIAL 1

THE READER'S CONTRUCTION FROM THE INITIAL LEVEL

Sandra Patricia Torresi ²
Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación.
Argentina

RESUMEN

Para consolidarse como lector se deben poner en juego habilidades y procesos. En las etapas tempranas del aprendizaje lector se desarrollan variable trascendentales que permiten a los menores de 6 años ser competentes en la elaboración de inferencias, por ello en Nivel Inicial el diseño de estrategias educativas debe orientarse al desarrollo sistemático de las habilidades lingüísticas asociadas a los procesos de comprensión lectora. Puesto que como futuros lectores expertos deberán y serán conscientes de las estrategias que utilizan para comprender. Así las vivencias del aprendizaje informal deben tenerse en cuenta para comenzar el aprendizaje formal de la lectura, logrando de esta manera la construcción de un lector desde el nivel inicial.

ABSTRACT

Skills and processes must be brought into play to be consolidated as a reader. In the early stages of learning of reading, transcendental variables are developed that allow children under 6 to be competent in the elaboration of inferences. That's why the design of educational strategies should be oriented to the systematic development of language skills associated with processes of reading comprehension in the first level. As future expert readers they will be aware of the strategies that they use to understand. Thus the experiences of informal learning must be taken into account to begin the formal learning of reading, achieving the reader's construction from the initial level.

PALABRAS CLAVE

Lectores, educación inicial, procesos lectores.

KEYWORDS

Reader, Initial education, Reading process.

¹ Recibido el 15 de mayo y aceptado el 20 de mayo del 2016.

² E-mail: sptorresi@gmail.com

LA COMPRENSIÓN LECTORA

Desde la perspectiva evolutiva, el lenguaje oral es considerado una función integrante del cerebro, modelada y organizada por la selección natural como un sistema unificado (Abusamra, Cartoceti, Raiter & Ferreres, 2000), mientras que la lectura, en cambio, es una creación cultural, por lo que su aprendizaje requiere un gran esfuerzo y educación específica. La lectura es comprensión: se lee exclusivamente con el fin de comprender, se lee siempre en búsqueda de significados y sentido. Lectura y comprensión pueden describirse teóricamente en forma individual, sin embargo están asociadas en forma indisoluble.

La comprensión lectora está mediatizada por diversas habilidades y procesos cognitivos. Es el resultado de la continua interacción entre un texto, con su forma y contenido, y un lector, extremadamente activo, que pone en juego diversas habilidades y procesos: *habilidades básicas e intermedias* para percibir y decodificar, reconocer palabras y asignar funciones sintácticas; y *habilidades complejas*, de alto nivel, que permiten integrar significados, monitorear la lectura evaluando las desviaciones respecto de la meta (Fuster, 2008), advertir contradicciones (Canet-Juric, Urquijo, Richard's & Burin, 2009) y realizar inferencias entre lo que se está leyendo y los conocimientos previos.

Numerosas investigaciones señalan la importancia de las habilidades de decodificación y vocabulario en los procesos de comprensión. En las etapas tempranas del aprendizaje lector, la *decodificación* de grafemas en fonemas es un predictor del nivel de comprensión lectora; y el *vocabulario* se constituye en una variable trascendental porque el conocimiento sobre el uso o sentido de palabras facilita la representación integrada que da cuenta de la comprensión (Canet-Juric, Urquijo, Richard's & Burin, 2009).

Otros estudios han analizado la influencia de la *Memoria de Trabajo* (MT) en el desarrollo de la comprensión lectora, y han demostrado que está directamente relacionada con la mayor capacidad y eficiencia de la MT. Un hallazgo consistente a lo largo de las diferentes investigaciones es que los lectores con un rendimiento alto en las medidas de MT tienden a emplear buenas estrategias de comprensión lectora, mientras que, por el contrario, los estudiantes que obtienen puntuaciones bajas en medidas de MT suelen rendir por debajo de la media en habilidades de comprensión (Carretti, Borella, Cornoldi & De Beni, 2009).

La MT proporciona el espacio mental indispensable para llevar a cabo los aprendizajes complejos (Alloway, 2011) y permite responder a las demandas de los múltiples procesos que intervienen en el proceso lector (Abusamra, Cartoceti, Raiter & Ferreres, 2000): activación y recuperación del conocimiento relevante almacenado en la memoria a largo plazo e integración con la información extraída del texto (Swanson, Howard, y Saez, 2006); actualización de los contenidos, inhibición y supresión de información irrelevante (Carretti, Borella, Cornoldi & De Beni, 2009), focalización en las tareas que demanda la lectura y cambio de la atención entre diversas tareas, operaciones o representaciones mentales.

Comprender es inferir, e inferir es construir un modelo de la situación real o ficticia a la que el texto remite, más allá del texto mismo. La capacidad de realización de *inferencias* es una habilidad específicamente lingüística que manejan los lectores hábiles, pero que desde los cuatro años ya son parte de la actividad mental de un niño frente a un texto (Orozco, Puche, Millán & Rojas, 2003).

Las inferencias de tipo referenciales permiten la integración de las partes que componen un texto escrito o escuchado; las inferencias elaborativas conectan lo leído o escuchado con los conocimientos previos, rellenan los “vacíos” para comprender lo que no está explicitado y permiten adelantarse a lo que la narración presenta para comprobar luego si la anticipación fue correcta. Las inferencias de tipo

causales y temáticas también son centrales para la comprensión (Marmolejo-Ramos & Jiménez, (2006).

*“Cuando el gallo comenzó a cantar, la abuela preparó
lo que más le gustaba a los niños ”*

Para interpretar esta información es necesario recuperar *conocimientos previos* e integrarlos con la información literal del fragmento: saber que los gallos cantan a la mañana; e inferir conexiones causales de coherencia que no son explícitas: la abuela preparó un rico desayuno porque los quiere mucho. Las inferencias causales implican la reconstrucción de las conexiones que vinculan los eventos de una historia: las intenciones y emociones de los personajes, las acciones y sus consecuencias, los problemas y las soluciones (Strasser & Larraín, 2010).

Para Ordoñez y Bustamante (2000) los menores de 6 años son competentes en la elaboración de inferencias en el ámbito socio-afectivo, específicamente sobre reacciones emocionales de los personajes. Marmolejo-Ramos & Jiménez (2007), sostiene que los niños identifican de manera selectiva las reacciones de los personajes usando inferencias basadas en la explicación, y observa la existencia de un nivel evolutivo en la comprensión de emociones y el desarrollo de las inferencias.

Otra habilidad muy importante en el desarrollo de la comprensión es el *monitoreo*. Se trata de un proceso general y paralelo a una actividad que supervisa la ejecución, identifica las posibles desviaciones conductuales y corrige errores antes del resultado final (Fuster, 2008). Los niños que presentan dificultades de comprensión no advierten si un texto presenta contradicciones (inconsistencia interna). Por ejemplo, las habilidades de monitoreo permiten advertir la incongruencia del siguiente fragmento:

“El gato y el perro siempre peleaban. El perro persiguió al gato y le mordió la cola. El gato corrió por el jardín y desenterró todos los huesos del perro. El perro, con la cola dolorida, tuvo que buscar sus huesos por toda la casa.” (Adaptado de Carnet-Juric, Urquijo, Richard's y Burin, 2009)

Para lograr una representación coherente y adecuada del significado del texto, es necesario ser eficiente en habilidades lingüísticas y de procesamiento en forma conjunta. En Nivel Inicial el diseño de estrategias educativas debe orientarse al desarrollo sistemático de estas habilidades y procesos que de acuerdo con las investigaciones predicen los niveles de lectura comprensiva.

LA COMPRENSIÓN NARRATIVA COMO PREDICTOR DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En la actualidad existe interés en estudiar cómo los procesos implicados en la lectura se presentan en los lectores que se inician. La comprensión lectora que se desarrolla específicamente en la etapa escolar tiene como antecedente la *comprensión narrativa* durante la etapa preescolar (Kendeou, y otros, 2005) La comprensión narrativa es en general la comprensión de historias independientemente de su forma de presentación; cuando el acceso es a través de la lectura se habla específicamente de comprensión lectora.

La comprensión narrativa es una habilidad de altísima incidencia en la comprensión lectora. Sin embargo, a pesar de su importancia como predictor, la investigación se ha orientado especialmente a los estudios relacionados con la alfabetización emergente por su impacto en etapas posteriores: conciencia fonológica, reconocimiento de letras y vocabulario (Van y Kleeck, 2008). Y además, su desarrollo tampoco se aborda en forma central en los curriculums de Nivel Inicial, probablemente por la falta de claridad sobre varios aspectos: su naturaleza, su nivel de importancia en la construcción de aprendizajes posteriores, y también por el desconocimiento sobre la forma más adecuada de evaluar su desarrollo. En consecuencia, es imprescindible definir claramente el constructo para que sea

incluido en los diseños de educación preescolar (Snow, Griffin & Burns, 2005), de tal manera que los educadores cuenten con orientaciones específicas sobre las características de su adquisición y con indicadores y criterios precisos de evaluación

La manera tradicional de medir la comprensión de historias en la etapa escolar es a través de preguntas sobre un texto leído o sobre historias relatadas por un adulto. En Nivel Inicial, las propuestas se restringen levemente pero, es posible evaluar la calidad del discurso a través de las respuestas a preguntas literales e inferenciales sobre un estímulo visual (Peterson & McCabe, 2004). El desempeño de los preescolares en la estructuración de una historia coherente a partir de la observación de imágenes con progresión temática sin texto brinda información sobre las habilidades de comprensión.

Como tipo textual específico, el cuento es una herramienta fundamental para promover la comprensión narrativa porque facilita la construcción de un modelo de situación, es decir, una representación cognitiva de acciones, personas o situaciones y hechos. También se puede medir la comprensión narrativa a través del pensamiento hablado de los niños en el momento en que escuchan historias (thinking out loud) y evaluar la elaboración de inferencias on-line (Lynch & Van d. B., 2007).

En Educación Inicial, la comprensión inferencial de un texto narrativo requiere una precisa interacción maestro-alumno. A través de la lectura compartida como estrategia didáctica, la mediación del profesor señala pautas y orienta las interacciones haciendo especial énfasis en la expresión oral de ideas. Los intercambios que se limitan a la repetición de información explícita generan una pobre elaboración de inferencias, en cambio la búsqueda permanente de sentido lleva a la comprensión profunda de las diferentes situaciones. La clase puede convertirse en un espacio de negociación de significados entre profesor y alumnos dependiendo de la frecuencia y el nivel de complejidad de las propuestas que se realicen. El profesor tiene la responsabilidad de tender puentes hacia distintos mundos posibles (Lafranconi, 2011), de ayudar a los niños a “mirar” escenarios cercanos y otros lejanos e inalcanzables a través de diferentes lentes que les servirán para desarrollar el pensamiento narrativo-literario. La

palabra autorizada del profesor, acompañada de una predisposición lectora y un hábito cotidiano de vínculo con el libro, serán un modelo a seguir por los niños en sus primeros años de infancia.

La alta demanda cognitiva del profesor siempre promueve participaciones cognitivas de alto nivel por parte de su alumnos, inclusive en Nivel Inicial. Por otro lado, los preescolares pueden iniciarse en el desarrollo de *habilidades metacognitivas* dado que como futuros lectores expertos deberán y serán conscientes de las estrategias que utilizan para comprender, de lo que han logrado comprender adecuadamente y lo que no, y de la utilidad que tiene en sus vidas lo que han leído comprensivamente.

En la etapa preescolar los niños aprenden “qué significa leer” y la forma en que realiza sus primeras aproximaciones a la lectura influye significativamente en la posterior manera de relacionarse con esta habilidad (Duque-Aristizábal & Vera-Márquez, 2010). Las vivencias del aprendizaje informal deben tenerse en cuenta para comenzar el aprendizaje formal de la lectura. Es importante reconocer estos saberes tácitos más que explícitos para comprender la singularidad del aprendizaje y para formar buenos y habituales lectores.

El niño de Nivel Inicial es un lector diferente al que será cuando las letras sean más que dibujos. Pero ya es un lector porque por él que han circulado historias y narrativas que lo fueron constituyendo y que lo lleva a realizar recorridos que tal vez son insospechados para su maestro. La aparente quietud de un libro en las manos de un preescolar, es una ficción... es puro movimiento que espera que quien lo “lee” le otorgue sentido.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R. R., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39(3), 352-361.

- Alloway, T. (2011). A comparison of working memory profiles in children with ADHD and DCD. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 17 (5), 483-94.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M., & Burin, D. (2009). International Journal of Psychological Research. *Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante*, 2(2), 99-111.
- Carreti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Berni, R. ((2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 246-251.
- Duque-Aristizábal, C. P., & Vera-Márquez, Á. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35.
- Fuster, J. (2008). *The Prefrontal Cortex*. London, England: Elsevier-AC.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., Van, d. B., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Lynch, J. S., & Van, d. B. ((2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on and off-line inferences about character's goals. *Cognitive Development*(22), 323-340.
- Marmolejo-Ramos, F., & Jiménez, A. ((2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8(2), 93 – 138.
- Ordoñez, O. A., & G., B. L. (2000). Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. Una revisión bibliográfica. En P. Navarro, *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño* (págs. 141 -182). Bogotá: Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.
- Orozco, B., Puche, R., Millán, R., & Rojas, O. T. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes*. Calí: Universidad del Valle.
- Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. En P. M. W., & F. B. H., *Family stories and the life course: Across time and generations* (págs. 27-54). N.Y.: Discourse & Society.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

- Strasser, K., & Larraín, A. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento de medición. *Psyche*, 19(1), 75-87.
- Swanson, H., Howard, C., & Sáez, L. (2006). Do different components of working memory underline different subgroups of reading disabilities? *Journal of learning disabilities*(39), 252-269.
- Van, & Kleeck, A. (2008). Psychology in the Schools. *Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing intervention*, 45(7), 627-643.

EDUCACIÓN *Estudios Empíricos*

CONVIVENCIA ESCOLAR Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE SAN LUIS POTOSÍ¹

SCHOOL COEXISTENCE AND LEARNING ENVIROMENTS IN AN ELEMENTARY SCHOOL FROM SAN LUIS POTOSÍ

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo²
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
México

RESUMEN

El término convivencia escolar se define como un proceso dinámico y en construcción, mediante relaciones incluyentes, democráticas y en consecuencia pacíficas entre los miembros de la comunidad escolar (Fierro y Fortoul, 2013). Su estudio es importante debido a que es un medio para lograr los aprendizajes y un fin en sí misma para aprender a convivir (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014). Actualmente se han hecho estudios sobre la convivencia escolar desde diferentes perspectivas teóricas, pero no hay estudios referidos la convivencia desde las acciones que se sugiere implementar en las escuelas mediante los Consejos Técnicos Escolares como una prioridad en el Sistema Básico de Mejora. Por lo anterior la presente investigación tuvo como objetivo contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar como un tema emergente en educación y una prioridad del sistema educativo para la generación de ambientes de aprendizaje. Se realizó un estudio aplicativo, que partió de un diagnóstico y concluyó con la intervención, seguimiento y evaluación. Se trabajó con los profesores, directivo y alumnos de una escuela primaria pública ubicada en un contexto de violencia. Para el análisis involucró a los actores identificando progresos, limitantes y retos a partir la valoración de los indicadores de convivencia sugeridos desde la Reforma Educativa. Los resultados muestran que las acciones propuestas en las Guías de los Consejos Técnicos Escolares para el fortalecimiento de la convivencia e impulsadas por el equipo de investigación externo, se trabajaron de manera esporádica, sin afianzarse como una necesidad por parte de los actores educativos. En este sentido, hubo un limitado progreso en el fortalecimiento de las relaciones, particularmente entre los alumnos, el ambiente socioafectivo y de aprendizaje.

ABSTRACT

The term school coexistence is defined as a dynamic process and in construction, through inclusive, democratic and peaceful result among the school community members (Fierro, C. and Fortoul, B., 2013) relations. Its study is important due to it is a mean to achieve the learning and an end by itself to learn to coexist (UNESCO, 2014). Currently studies about the school coexistence have been done since different theoretical perspectives, but there are no studies about coexistence from the suggested actions to be implemented in schools through the Technical School Councils as a priority in the Basic System of Improvement. Therefore this research aimed to contribute to the school coexistence strengthening as an emerging issue in Education and a priority of the Education System for the generation of learning environments. An applicative study was made, which started from a diagnosis and ended with the intervention, monitoring and evaluation. We worked with teachers, principal and students from a public elementary school in a context of violence. They were involved for the analysis, identifying progress, limitations and challenges since the assessment of coexistence indicators suggested from the Educational Reform in Mexico. The results show that the actions proposed in the Guidelines of the Technical School Councils for school coexistence strengthening and encourage by the external research team, they worked sporadically, without establishing itself as a need by educational actors. In this regard, there was limited progress in relations strengthening, particularly among students, social and emotional learning environment.

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar, Ambientes de aprendizaje, Reforma educativa

KEYWORDS

School coexistence, learning environments, Educational Reform

¹ Recibido el 30 de abril y aceptado el 23 de mayo del 2016.

² E-mail: mramirez@becenesp.edu.mx

El concepto de convivencia escolar en su sentido más educativo, es definido por Fierro y Fortoul (2013) como un proceso dinámico y en construcción en que los sujetos que conforman la comunidad escolar entablan relaciones incluyentes, democráticas, y en consecuencia, pacíficas, lo cual permite el aprendizaje y favorece el clima escolar; por su parte, Furlan, Saucedo y Lara (como se citaron en Fierro, 2013), establecen que se trata de “todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz” (p.9). Musitu y Cava (2009) la refieren como las relaciones interpersonales en las que aparecen conflictos como un signo de diversidad y una oportunidad de crecimiento. Las conceptualizaciones anteriores llevan a definir la convivencia escolar como un proceso de interacción entre los actores que conforman la comunidad escolar, en el que se ponen en juego las competencias sociales y emocionales, que contribuyen a la construcción personal y el desarrollo integral.

La convivencia escolar es un tema emergente de investigación educativa en México. En el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002- 2011, en la línea de *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (Furlán y Spitzer, 2013), empiezan a aparecer estudios sobre este tema. Otras indagaciones que contribuyen a este estudio son las de Debarbieux (2003), Furlán (2003), Galtung (1985; 2003a; 2003b) y Gladden (2002) (como se citaron en Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013), que aluden a la convivencia pacífica como la capacidad de los sujetos para establecer interacciones basadas en el respeto, el aprecio, la tolerancia, el cuidado, la atención y prevención de conductas de riesgo. Asimismo, se prioriza la variable “ambiente emocional favorable al aprendizaje”, como la de mayor influencia en los resultados de los alumnos, por encima de todos los demás factores que repercuten en ellos.

En lo que respecta a los “ambientes de aprendizaje”, Cerda (2007) los define como la organización dinámica y flexible de la enseñanza y el aprendizaje, centrada en el alumno para el fomento de su autoaprendizaje, “el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo, el trabajo en equipo cooperativo

y donde naturalmente tiene una activa participación todas las formas y variantes de la investigación”. (p. 211). Por otra parte, Duarte (2003) se refiere a ellos como un sano desarrollo de los sujetos y su aprendizaje, vinculándolos a los escenarios donde se dan las condiciones para el aprendizaje de manera favorable. Además, Chaparro (2005) los relaciona con la conjunción de diversos elementos como: la infraestructura, la implementación del currículo, la organización y disposición espacial, las experiencias y vivencias de los actores; las actitudes, las condiciones socioafectivas y la múltiples relaciones con el entorno.

Con base en lo anterior, se puede concluir que los ambientes de aprendizaje son todos los elementos contextuales, físicos, naturales y de relaciones humanas, propicios para potenciar y estimular el aprendizaje y la participación de los sujetos, mediante la libertad que se les otorga para expresarse y actuar de manera responsable y autónoma, con posibilidad de trabajo individual y colaborativo donde se sientan respetados, aceptados y reconocidos por sus atributos y cualidades, de tal manera que se desarrollen integralmente como personas. Ambos conceptos, convivencia y ambientes de aprendizaje tienen una estrecha relación. Estos últimos cobran sentido gracias a la convivencia positiva entre los actores educativos para conformar una comunidad educativa sólida. La convivencia escolar contribuye a disminuir las brechas de desigualdad, al reconocer al otro diferente, lo que permite que la escuela sea un espacio grato, donde los actores educativos se sienten parte de la misma y buscan el bienestar del otro. De esta manera se fortalecen los ambientes para el aprendizaje (Fierro, 2013).

Cabe señalar que la importancia de la convivencia se aprecia desde el informe de Delors (1996), quien plantea como uno de principales retos actuales de los sistemas educativos “aprender a vivir juntos”. También, Blanco (2005), Cohen (2006) y Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009) (como se citaron en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-, 2014), señalan que un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los niños aprendan y participen plenamente en la clase. De modo similar, Lujambio y González (2010), resaltan la importancia de los ambientes educativos al ser el escenario

donde se pueden favorecer condiciones de aprendizaje y se desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

En México la convivencia escolar se ha considerado como una de las prioridades del Sistema Básico de Mejora en la Educación Básica. El sustento legislativo se encuentra en la Ley General de Educación (2016) en su Artículo 7° y 42°, que establecen la construcción de ambientes de convivencia democráticos, pacíficos e incluyentes, no sólo como un medio para favorecer los aprendizajes de los alumnos, sino como un fin en sí mismo para aprender a convivir con los diferentes actores de la escuela. Es así que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016) y la Ley General de Educación (2016) establecen la construcción de ambientes de convivencia democráticos, pacíficos e incluyentes en coincidencia con los referentes jurídicos internacionales como la Declaración Universal sobre Derechos Humanos (1948), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica) (1969) y la Convención sobre los Derechos del Niño (2006), que promueven los derechos plenos de éste, su inclusión e igualdad. Además, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF- (2010) asegura que la calidad de la educación se expresa en entornos de aprendizaje caracterizado por el respeto a las diferencias, la seguridad y la protección que favorezcan el desarrollo óptimo de las habilidades de los niños, niñas y adolescentes.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó en una escuela primaria pública de San Luis Potosí, ubicada en un contexto con niveles altos de violencia y de bajo nivel socioeconómico. En el estudio participaron 10 grupos de 12 que conforman la escuela, 11 profesores y el directivo.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- En esta fase se realizó una exploración del objeto de estudio, lo cual implicó describir las situaciones problemáticas en relación con los ambientes de aprendizaje y la convivencia escolar, además de las fortalezas que la escuela había logrado en relación con esta temática.

Fase II.- Se caracterizó y valoró la información, a partir del análisis de las encuestas aplicadas a los padres de familia y a los alumnos, así como las entrevistas realizadas a los profesores y el directivo, lo que implicó no sólo describir la información sino analizarla e interpretarla a la luz de los referentes teóricos, las preguntas y propósitos de la investigación.

Fase III.- Se regresaron los resultados a los actores educativos y se planteó una propuesta de intervención que fue enriquecida con las aportaciones de la misma escuela y las acciones que sugerían las Guías de los consejos técnicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Fase IV.- Se aplicaron las acciones, se valoró de forma continua en los consejos técnicos, los aspectos de mejora y aquellos que continuaban con debilidad en relación con los ambientes de aprendizaje y la convivencia escolar. Para ello se trabajaron las mismas categorías de la fase de descripción, además de otras que emergieron durante el proceso de investigación.

RESULTADOS

Acciones institucionales para el fortalecimiento de la convivencia

Dentro de las estrategias sugeridas en las Guías de los Consejos Técnicos Escolares, la escuela realizó la “Semana de convivencia”, en los dos periodos establecidos por las autoridades de la SEP. En ella se trabajaron actividades culturales, deportivas y académicas con la ayuda y participación de alumnos, padres de familia, maestros y directivos. Algunas de ellas fueron: “El plato del bien comer”, “Matrogimnasia”, Juegos matemáticos, actividades de lectura, visitas de intercambio con el jardín de niños vecino, entre otras. Este tipo de actividades fortalecieron la interrelación y trabajo conjunto entre los diferentes actores y se caracterizaron por su buena organización, estructura, participación, buena coordinación y liderazgo docente. El patio escolar reflejó una fiesta instituida para la convivencia sana y pacífica en la que prevalecieron actitudes de respeto, tolerancia, inclusión, buen trato, interacciones, muestras de apoyo real y auténtico entre directivo-maestros, alumnos y padres de familia.

La relación maestro y alumno

En la encuesta aplicada a los estudiantes de tercero a sexto grado, uno de los ítems tenía como finalidad valorar el “conocimiento y preocupación del maestro por el alumno”. Los resultados en este aspecto reflejan que hay una percepción favorable de los alumnos, obteniendo un puntaje de 2.5, dentro de una escala de 1 a 3. En este mismo rubro, se indagó sobre la escucha del alumno por parte del maestro, obteniendo un puntaje de 2.8, lo que indica que la mayoría de los alumnos se sienten escuchados por el docente, lo cual es una característica de la empatía.

Si bien es cierto que la mayoría de los alumnos valoró de manera satisfactoria el trato de los profesores hacia ellos, hubo situaciones que afectaron emocionalmente a los estudiantes. Ejemplo de ello son las

llamadas directas de atención y corrección de errores en público, aspecto que resultó difícil de erradicar por parte de los docentes. La exhibición constante de los alumnos por alguna falla, o la advertencia sobre una posible falta, generalmente se hacía a los mismos alumnos, aún cuando ellos no habían sido los causantes de la disrupción. Estas acciones de los profesores fueron valoradas por los estudiantes como un proceso injusto porque se les negaba la oportunidad de expresar su punto de vista y de explicar lo sucedido.

La manifestación de afecto positivo por parte de los docentes hacia los alumnos, fue muy notoria en dos grupos de grados inferiores, así como su trato respetuoso y amable que invitaba a los estudiantes a corresponder de la misma manera. Las relaciones sociales impregnadas de afectividad constituyen uno de los rasgos característicos de los ambientes de aprendizaje.

Aun cuando las manifestaciones de afecto no siempre fueron positivas en algunos grupos, los educandos apreciaron los momentos en que los profesores tuvieron algún detalle para con ellos. Uno de los estudiantes expresó en su carta: "Para yo sentirme cómodo cuando acababa de llegar a la escuela, me presentó junto con Emilio, Alejandro y Eréndira y nos ponía trabajos en equipo y me sentí aceptado" (CA51). Otra alumna comentó: "Éstas fueron algunas de las actividades que me hicieron sentir integrada al grupo: sacarme algún día una sonrisa" (CA52). En otra de las cartas un alumno dijo: "Cuando salimos a Educación Física nos apoya, es como si fuera nuestra mamá".

En las entrevistas algunas maestras manifestaron que ganaban más dirigiéndose al grupo con mayor afecto que siendo muy rígidas o estrictas en sentido punitivo. Cuando era necesario, les exigían, pero con amor, con respeto, y eso lo notaban los estudiantes. De esa manera también ganaban el respeto del grupo. Algunos se mostraban más expresivos, demostraban su afecto con abrazos, pequeños obsequios o con una sonrisa.

El tono de voz y la manera en que se dirige el profesor al alumno son dos elementos que van juntos y expresan la intención comunicativa, pero también proyecta un tipo de afecto fácilmente identificable por el receptor. Esto se observó en algunos grupos, donde los educadores se esforzaban por evitar actos que amenazaban la imagen del estudiante con gritos o críticas en público hacia su comportamiento y su trabajo.

El saludo cordial, sincero y respetuoso, contribuyó a una mejor formación de los estudiantes. Uno de los profesores manifestó que el grupo había avanzado mucho, tanto en su comportamiento como en su aprendizaje gracias al saludo matutino que tenían como una especie de ritual. Al practicar ciertas normas de cortesía y fomento de valores, el maestro logró un gran avance en su comportamiento y en el aprendizaje. La “cortesía lingüística”, como la denominan Brown y Levinson (1987, como se citaron en Castellá, Comelles, Cross y Vilá, 2007) “es un elemento universal de la actuación comunicativa ..., un artefacto social que permite reducir las tensiones inherentes a la interacción e incrementar el grado de satisfacción de los participantes” (p.22). Permite, además que el profesor tenga cuidado en evitar dañar la imagen del estudiante con gritos o ridiculizaciones de su comportamiento y de su trabajo.

La relación alumno-maestro

La relación alumno-maestro fue mejorando en algunos grupos durante el ciclo escolar, gracias al trabajo y constancia de sus profesores. En estos casos, los recursos didácticos como la previsión y preparación de las actividades, la revisión y retroalimentación de los trabajos de los alumnos, la realización de actividades lúdicas o en equipo; además de los recursos personales del docente, como: el respeto a las reglas del salón, el trato respetuoso, el tono de voz moderado, mirar a los alumnos cuando les hablaban, cumplir las promesas hechas, moverse por el espacio del salón para atenderlos, entre otros, contribuyen a una mejor relación de los docentes con sus estudiantes.

En algunos casos el respeto de los alumnos hacia el profesor disminuyó, por razones diversas, pero entre las más recurrentes están: el incumplimiento de las promesas hechas, por ejemplo, el salir al Laberinto de la ciencia; las improvisación de actividades, muchas de ellas de copiado del pizarrón, en las que los niños llegaron a decir: “ejercitamos la mano, pero no el cerebro”; también estaba la permisividad del profesor, que implicaba no hacer cosa alguna. No obstante, también se daba lo contrario, en donde los profesores tenían un nivel alto de control en el grupo, pero bajo nivel de apoyo, adoptando una actitud punitiva contra los estudiantes.

La relación alumno-alumno

En la encuesta que se aplicó a los alumnos, la relación entre pares fue el aspecto que valoraron con menor puntaje. En la pregunta referida al trato amigable y con respeto a sus compañeros, el puntaje obtenido fue de 2.5, dentro de una escala de 1 a 3, lo cual se ubica en un grado satisfactorio, entre regular y bien. Respecto al ítem “evito hacer burlas a mis amigos y compañeros” el promedio obtenido fue de 2.3, considerado como regular. El ítem de la encuesta que obtuvo el puntaje más bajo fue “si uno de los compañeros molesta a otro, los demás no le siguen”, con un puntaje de 1.9. Esto refleja la percepción de insatisfacción de los estudiantes por las actitudes de hostigamiento que se seguían presentando en la escuela.

En relación con el “Trabajo de los alumnos en convivencia y armonía”, que es otro de los indicadores de convivencia que se valoró con una visión ampliada de convivencia (Lazalde, 2003), se encontró que hubo progreso en algunos grupos, particularmente cuando los profesores dejaron el acomodo en filas del aula tradicional, a una disposición semicircular, circular o en pequeños grupos, permitiendo con ello la conexión y la conversación de los alumnos, en un ambiente armónico y de trabajo. En algunas clases, los profesores ponían monitores, o pedían a los niños más adelantados que ayudaran a los que no habían comprendido la actividad; también se les solicitaba a los alumnos que compartieran material con sus compañeros que no tenían.

La mayoría de las veces, la convivencia se trabajó desde un enfoque restringido (Lazalde, 2003), referido a la “disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos” (p.3). Esto se logró a través de ejercicios de autorregulación para enseñar a los niños a comportarse. Por ejemplo, entre las reglas para la atención se pedía a los alumnos que repitieran la frase: “Ojos mirando, oídos escuchando, boca callada, cuerpo quieto”, al mismo tiempo que hacían los movimientos. Por un momento los niños prestaban atención, según lo señalaba la frase que repetían, pero no llegaban a interiorizarla, ni a reflexionar sobre la importancia de la atención; sólo lo hacían de manera mecánica; por consiguiente su efecto era de corta duración.

El “trabajo arduo de todos(as) los alumnos(as) haciendo su mayor esfuerzo en clase” es otro de los indicadores de convivencia que se valoró en el seguimiento. Al respecto, se observó en la mayoría de los grupos, el trabajo en el cuaderno y el libro de texto de manera recurrente. La revisión de todo tipo de trabajo que se hacía en clase, era una forma de mantener ocupados a los alumnos y en silencio. En un grupo la maestra trabajaba con un dispositivo denominado “Control de desempeño dentro del aula”, en el que llevaba el récord de los trabajos de cada uno de los alumnos. Esto le permitía hacer que sus alumnos trabajaran y a la vez obtener evidencias para mostrar a los padres de familia. Era común ver a los niños circulando continuamente por el escritorio del profesor para la revisión del trabajo, que en ocasiones se hacía a través de un sello o palomeado.

Respeto a la “participación de todos (as) los (las) alumnos(as) en la clase”, se identificaron grupos muy participativos, gracias a las responsabilidades y roles que los profesores les asignaban. Hubo casos en donde los alumnos se involucraban en las tareas de investigación, elaboración de carteles y exposición de su contenido. También se establecían funciones que se asignaban al grupo de manera rotativa, de tal manera que todos tuvieran participación. Cuando los niños eran los ayudantes (repartir hojas, libros, material) manifestaban una gran alegría por colaborar. En algunos grupos los monitores eran los niños más avanzados que apoyaban a los alumnos con un menor nivel de desempeño.

Asimismo, se observaron actividades lúdicas colaborativas, todos los niños se involucraban realizando diversos roles, de esta manera se lograba la participación de todos.

La planeación y realización de actividades de colaboración entre el alumnado, fue un aspecto que alcanzó una limitada progresión. Los mismos profesores reconocieron que faltó trabajar este aspecto, el cual es clave para el favorecimiento de la convivencia y la atención a la diversidad. Al implementar el trabajo en equipo se presentaron algunas dificultades, como rehusarse a trabajar con determinados compañeros, particularmente con los de género distinto; por otro lado, cuando los niños se reunían en equipo, cada uno realizaba su propio trabajo, sin que hubiera interacción, mucho menos colaboración. En algunos casos no se improvisaba la organización de los equipos y no se preveían los materiales necesarios, lo que ocasionaba, pérdida de tiempo y generación de conflictos entre los alumnos.

La organización espacial

La organización espacial de los alumnos en el aula es un aspecto importante dentro de la generación de ambientes de aprendizaje innovadores y estimulantes porque favorecen la comunicación entre los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la primera fase diagnóstica de la investigación se observó que la disposición del aula correspondía a un aula tradicional en la que los estudiantes se sientan en filas y solamente ven al docente y las espaldas de algunos de sus compañeros, limitando con ello la articulación y la conversación entre los alumnos. Esta disposición del aula en filas no es propicia para el diálogo, en cambio la herradura o el círculo principalmente, permite “tener un campo de juego nivelado para todos los participantes. Permite a los estudiantes tratarse de una manera más amable, respetuosa y afectuosa” (Castello, Wachtel, J. y Wachtel, T., 2011, p. 7).

A partir de sugerir al profesorado una disposición diferente en sus aulas, algunos se dieron la oportunidad de organizar al grupo en círculo o herradura, aún cuando el movimiento del mobiliario representaba una dificultad, porque en algunos casos era muy pesado y numeroso, debido a que el aula se compartía con estudiantes de preparatoria. Una de las maestras de los grados inferiores que se atrevió a trabajar de esta manera comentó:

(...) los niños, todos los días me decían: vamos a trabajar en círculo maestra, entonces yo veía que a veces de esa manera ellos se sienten más a gusto, porque ya el hecho de que trabajen en equipo o algo, ya no hay que mover. Ya ellos, por ejemplo ayer, que estábamos trabajando en equipo, y ellos ya (me decían) ¿me puedo sentar en el piso? Y ya se ponen en el piso y para mí ya es una manera más fácil ¿verdad? (MI1)

La disposición del aula en círculo desde el momento de entrada a clase, invitaba a los niños a trabajar como un grupo unido, participar de manera democrática y equitativa, con libertad y gusto con la tarea. Esto se pudo observar en distintas ocasiones, los niños llegaban al aula y el círculo ya estaba dispuesto, para que ocuparan el lugar que más les agradara. Los estudiantes esperaban tranquilamente en su lugar el inicio de la clase, expectantes ante las actividades a realizar durante el día.

DISCUSIÓN

De manera general en el estudio se puede observar que hubo progreso respecto a la convivencia escolar, particularmente en la relación maestro alumno, lo cual influyó en el fortalecimiento del ambiente de aprendizaje. Llama la atención que la relación entre pares es el indicador con menor avance, por lo que se tendrá que seguir insistiendo en ello. Se aprecia que el trabajo colaborativo y la disposición del mobiliario de manera circular o semicírculo, es bien valorada por los estudiantes porque

les permite convivir y aprender de los demás; sin embargo, los profesores reconocen que les faltó trabajar más en ello. Además, se resalta el hecho que el ámbito socioafectivo tiene mayor impacto en el fortalecimiento de la convivencia escolar. Estos resultados son congruentes con los encontrados en la literatura profesional.

Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se estudiara con mayor detenimiento la manera como se apropia el personal docente y directivo del enfoque de convivencia impulsado desde la SEP y cómo se concreta en los procesos de enseñanza aprendizaje. También valdría la pena transferir a otro contexto las acciones que tuvieron mayor impacto en la mejora por ejemplo las declaraciones afectivas positivas, el trabajo colaborativo y la organización del aula en círculo. Respecto a la metodología sería conveniente realizar otros estudios en los que se trabaje la investigación aplicada partiendo del conocimiento didáctico que se obtuvo de esta investigación, entre otros que han resultado efectivos para el aprendizaje de la convivencia y la mejora de los aprendizajes.

En cuanto a los instrumentos, en futuras investigaciones se sugiere trabajar talleres con los profesores y darles acompañamiento, de tal manera que logren con mayor éxito la innovación en sus aulas. Entre los aprendizajes obtenidos en este estudio están: el sistema básico de mejora con sus cuatro prioridades, los programas de convivencia tienen diversos enfoques por tanto es necesario diferenciarlos para entender lo que cada uno pretende. La relación del directivo con el personal docente es básica para favorecer la convivencia escolar y sirve de referente para los alumnos, de cómo deben tratarse. Lo que falta por aprender son otras técnicas de recogida de información y sus formas de análisis en la investigación aplicada. El valor principal de los datos obtenidos es su triangulación a través de diferentes recursos; sin embargo, aún no es posible determinar el nivel de alcance en el aprendizaje de los estudiantes a partir del fortalecimiento de la convivencia escolar. Los datos recabados no permiten ver la relación entre la dimensión epistémica, de convivencia y pedagógica de la práctica. En este sentido, se hace necesario impulsar un modelo de convivencia

que integre estas tres dimensiones a fin de que impacte realmente en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. & Jurguenson, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- Binaburo, J. (2011). Capítulo 3. Estrategias para la mejora de la convivencia y el bienestar personal. En *Violencia escolar y de género. Conceptualizaciones y retos educativos*. (pp. 119-158). España: Universidad de Huelva.
- Castellá, J., Comelles, S., Cross, A. & Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase*. España: Graó.
- Castello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2011b). *Círculos Restaurativos en los centros escolares. Fortaleciendo la Comunidad y Mejorando el Aprendizaje*. Perú: COCOSAMI.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chaparro, C. (2005). *El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora*. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2016). México.
- *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (1969).
- *Convención sobre los Derechos del Niño* (2006).
- *Declaración Universal sobre Derechos Humanos* (1948).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Un enfoque conceptual*. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de [www.sinectica.iteso.mx: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar)
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. & Juárez, M. (2013). Convivencia Escolar, Un tema emergente de investigación en México. En A. Furlan y T. Spitzer (Coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: COMIE.
- Fierro, C. & Fortoul, B. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2) 103-124.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). *Informe Anual UNICEF México 2010*. México: Autor.
- Furlán, A. & Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, México: Montiel y Soriano.
- Lazalde, G. (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *PREAL*, 1(1).
- Leiva, J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. España: Editorial Club Universitario.
- *Ley General de Educación* (2016). México.
- Lujambio, A. & González, J. (2010). *Formación Continua para Maestros en Servicio Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Musito, G. y Cava, M. (2009). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Francia: Autor.

- Padrón, J. (2006). Bases del concepto de investigación aplicada. Recuperado el 6 de mayo de 2006 de [padron.entretemas.com: http://padron.entretemas.com/InvAplicada/](http://padron.entretemas.com/InvAplicada/)
- Ramírez, M. (2015). *La educación para el desarrollo personal y para la convivencia*. México: Del lirio.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Diagnóstico ampliado del Programa Nacional de Convivencia Escolar (S271)*. México: Autor.

EDUCACIÓN

Reportes breves

ACERCAMIENTO DOCENTE A LOS MOOC¹ TEACHING APPROACH TO THE MOOC

Daisy Escamilla y Verónica Cruz²
Tecnológico de Estudios Superiores de Cuautitlán Izcalli
México.

RESUMEN

El uso de la tecnología de última generación facilita y enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje. Los Cursos en Línea Masivos y Aberto (MOOC), permiten ampliar el impacto de las labores docentes. En este documento se reporta una experiencia inicial en la formación de tutores para este tipo de cursos. Los resultados muestran que a pesar de que los docentes están medianamente familiarizados con el uso de tecnologías de información presentaron una amplia disponibilidad para desarrollar y ampliar la utilización de los MOOCs. Se discute la necesidad de dar continuidad a este tipo de acciones y generar un programa sistemático en los que se utilicen estos apoyos.

ABSTRACT

The use of the last generation technology facilitates and transforms the teaching-learning processes. The Massive and Open Online Courses (MOOC), allow to expand the impact of the teaching tasks. An initial experience in the tutors training for this type of courses is reported in this document. Although teachers are moderately familiar with the use of information technologies, they were widely available to develop and expand the use of MOOCs. It is discussed the need to continue this type of actions and generate a systematic program in which these supports are used.

PALABRAS CLAVE

Curso, Mooc, Competencias tecnológicas, Plataforma, REA, OA

KEYWORDS

Course, Mooc, technological skills , Platform Design, REA, OA

¹ Recibido el 4 de abril y aceptado el 12 de octubre del 2016.

² E-mail: daxy3@hotmail.com

En la actualidad los alumnos de las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen gran apoyo con las diversas herramientas tecnológicas que existen, ya que pueden ampliar su panorama de aprendizaje muy fácilmente; lo que exige a los docentes actualizarse en el uso de las nuevas herramientas tecnológicas.

En este contexto surgió la necesidad de llevar a cabo el estudio piloto denominado “Formación de Tutores en Mooc”, el cual se impartió a docentes de IES con el objetivo de dar a conocer las nuevas tecnologías dirigidas a elevar la calidad del proceso educativo y mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes.

De acuerdo con Dave Cormier y Brian Alexander (2008) los Cursos En línea Masivos y Abiertos (MOOC por sus siglas en inglés) son cursos masivos dirigidos a un amplio número de participantes. Estos cursos han señalado las limitaciones de los sistemas rígidos tradicionales y han ofrecido mayor flexibilidad a los estudiantes y profesores, así como han permitido ampliar el alcance de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que resulta importante que los docentes cuenten con una noción más específica de esta herramienta para complementar la transmisión de sus conocimientos a sus alumnos, utilizando así un aprendizaje en red y aula invertida. En este sentido Goodyear (2004, p.2) menciona que, “el aprendizaje en red es un aprendizaje en el que las Tic’s se utilizan para promover conexiones: entre un alumno y otros alumnos, entre alumnos y tutores, entre una comunidad de aprendizaje y sus recursos de aprendizaje”. Es importante recalcar que este modelo de instrucción no consiste en un cambio tecnológico, únicamente aprovecha las nuevas tecnologías para ofrecer más opciones de contenidos a los estudiantes y, lo más importante, redefine el tiempo de clase como un ambiente centrado en el estudiante (Bergmann y Sams, 2013, p. 17). Los resultados de la experiencia desarrollada se reportan a continuación.

MÉTODO

Mediante una convocatoria cerrada, se invitó a los docentes del IES, a participar en el curso titulado “Formación de Tutores en Mooc”, en el cual se contó con participación de 35 docentes de las diferentes carreras que se ofertan en la Institución, así como, los docentes investigadores que estamos trabajando en dicho tema.

La IES donde se implementó el proyecto cuenta con 7 programas de Ingeniería los cuales son: Ingeniería Industrial, Electrónica, Informática. Sistemas Computacionales, Logística, Administración y Contaduría Pública.

A partir de las necesidades de las carreras mencionadas anteriormente, se seleccionaron cursos Mooc dentro de las plataformas más populares como Miriadax, Edx y Coursera, con la finalidad de que los docentes eligieran y se inscribieran a los cursos de acuerdo a su perfil o materia de interés cambiando su rol de docente a alumno, de tal manera que se familiarizarán con la estructura de los cursos MOOC (Massive Open Online Course o COMA en español: Curso Online Masivo Abierto), desde el registro, diseño instruccional, diseño de materiales de aprendizaje, recursos educativos abierto (REA), Objetos de Aprendizaje (OA) y evaluación del mismo.

De manera adicional el proyecto buscó analizar los criterios de calidad que debe poseer los MOOC y fomentar el desarrollo de competencias digitales enfocada en los docentes que les permita diseñar recursos didácticos digitales de acceso libre. Para ello se recolectaron diferentes datos sobre las necesidades que tienen los docentes activos en la IES; posteriormente, como segunda y futura fase de investigación se procederá a diseñar cursos que les permita utilizar los MOOC, así como producir recursos digitales; para enseguida incorporar el diseño de un MOOC en las materias con mayor índice de reprobación de ciencias básicas en la IES; así finalmente mediante entrevistas con expertos en

diferentes áreas, con usuarios-profesores y con alumnos, conocer los beneficios o desventajas que un OA y MOOC de calidad podría proporcionárseles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestra los resultados de un test que se aplicó a los docentes sobre el uso y manejo de las herramientas Tics en el salón de clases, en donde se observa que los docentes evaluados usan en su mayoría herramientas Tics, pero no han trabajado con herramientas extras como cursos en línea.

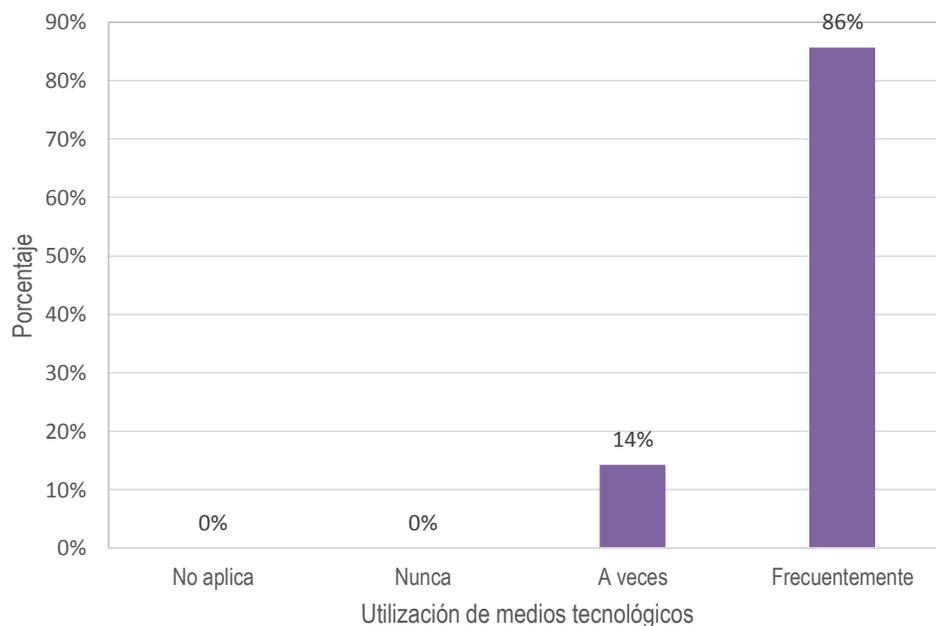


Figura 1. Desarrollo de clases utilizando medios tecnológicos.

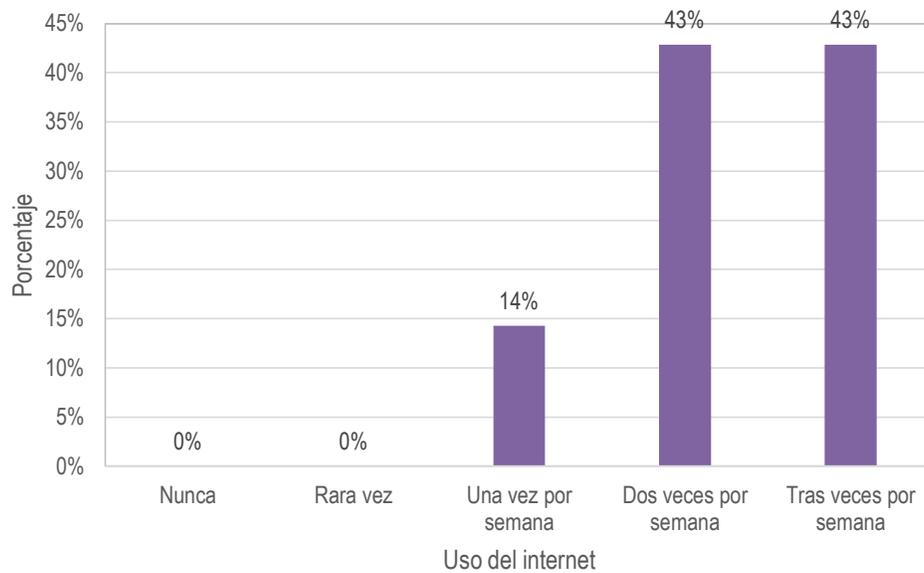


Figura 2. Uso del internet como apoyo a la labor docente.

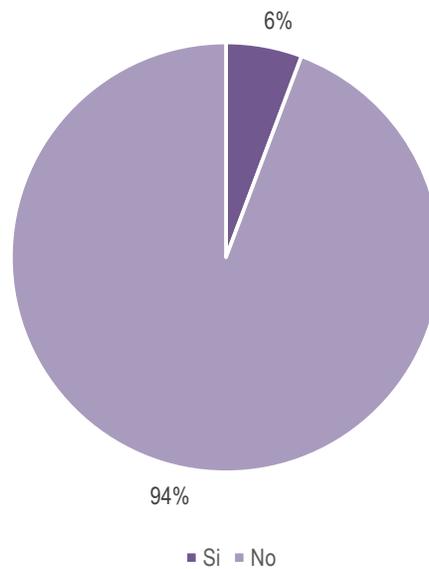


Figura 3. Uso de plataformas educativas como complemento de clases .

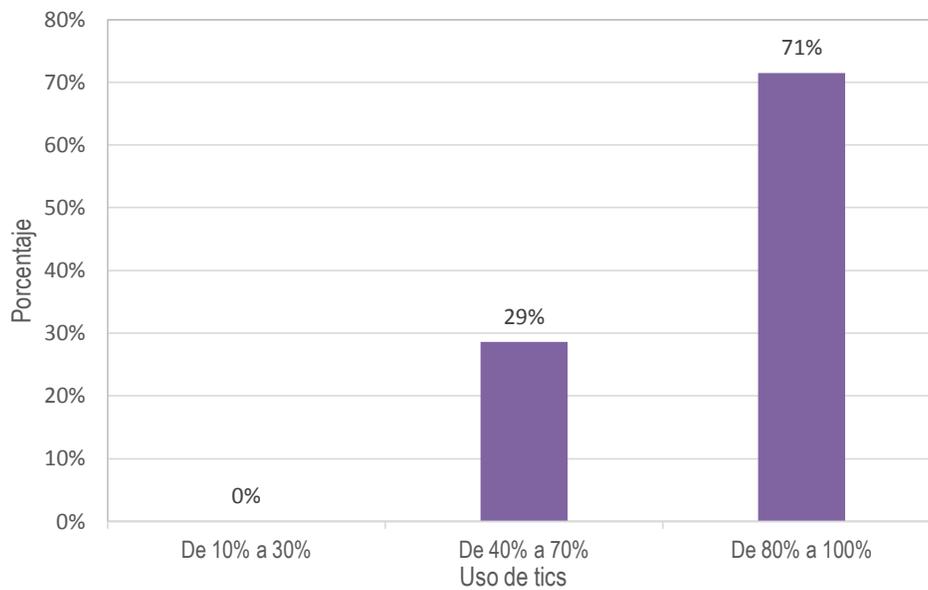


Figura 4. Uso de las Tics en clase .

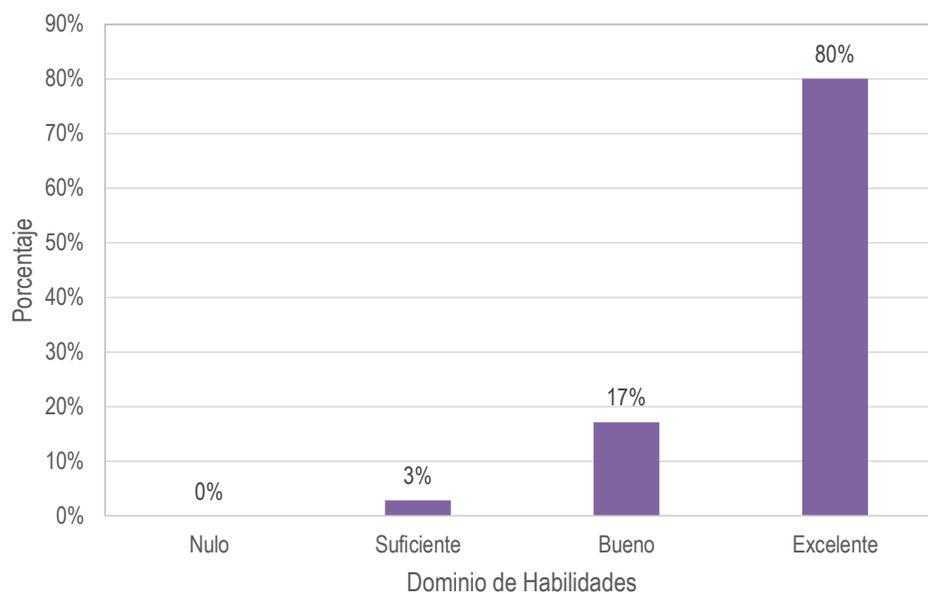


Figura 5. Dominio de habilidades en el uso de las TIC .

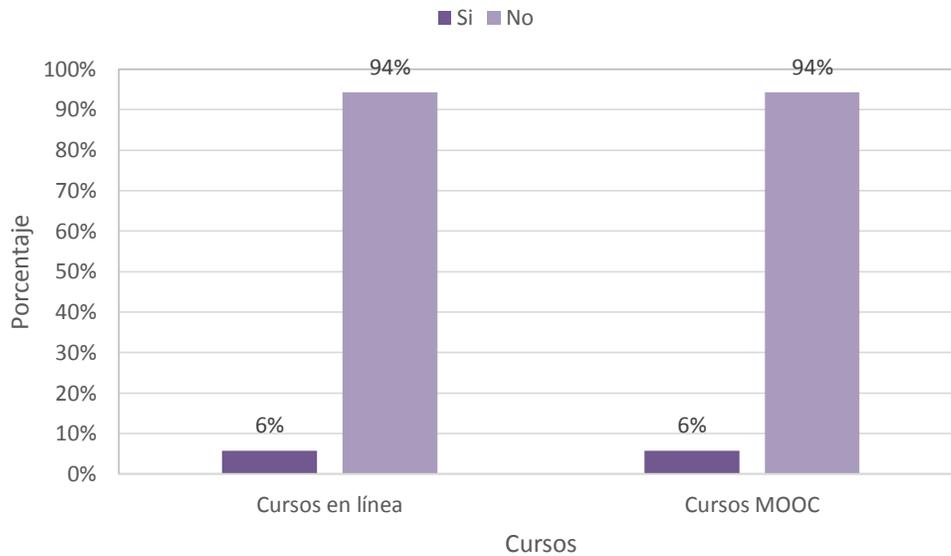


Figura 6. Experiencia de cursos en línea y cursos MOOC.

Así mismo los docentes se distribuyeron tal como se observa en la siguiente figura 7, ya que muestra la cantidad de profesores inscritos, curso en el que se encuentran y plataforma al que pertenece los Mooc.

Respecto al porcentaje de término, los docentes reportaron un 96%, en un periodo aproximado de 4.8 semanas. La figura 8 muestra las plataformas más frecuentemente utilizadas..

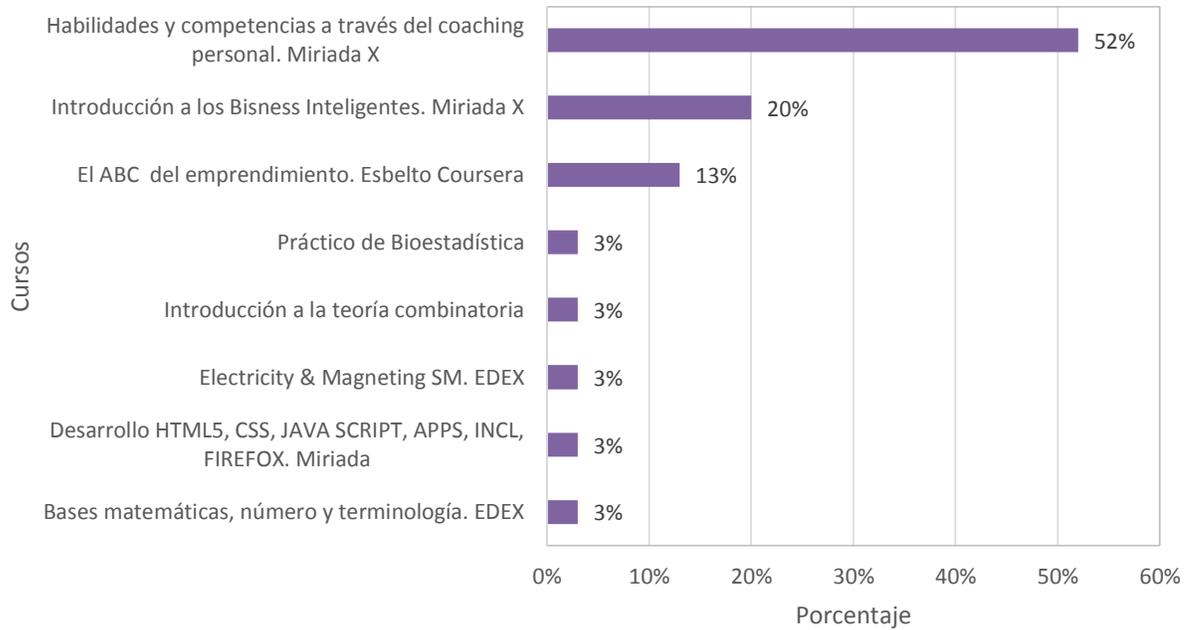


Figura 7. Profesores inscritos.

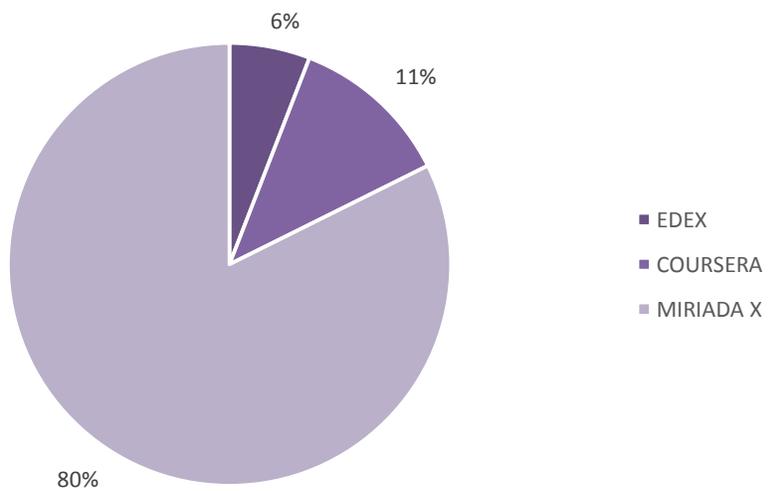


Figura 8. Plataformas utilizadas

DISCUSIÓN

Los datos reportados en este estudio son el inicio de una experiencia que se ha trazado como objetivo lograr que los profesores involucrados puedan elaborar e implementar su propio curso, lo que sin duda dependerá de un gran trabajo en equipo por parte de los docentes de la IES, dicho esfuerzo deberá ser sistemático para sea posible recopilar, analizar e interpretar los resultados, para su difusión en medios como esté.

De manera general en el estudio se puede observar que de los 35 maestros que se inscribieron a diversos cursos un 89% de ellos terminaron sus actividades de manera completa, el 9% termina más de la mitad de las actividades que se piden en curso y el 2% con menos de la mitad de actividades entregadas, lo cual llama la atención ya que se cuenta con mayor participación e interés por concluir el curso MOOC.

Es probable que los resultados obtenidos puedan ser atribuidos a la gran disponibilidad que tienen los docentes por incorporar herramientas de Tics en su salón de clases para hacer más atractiva e innovadora las sesiones. De hecho, existen algunos estudios que han explicado esta situación ya que a partir del 2012 Los MOOC, han sido utilizados como complemento de los conocimientos adquiridos en clase. Un fenómeno similar se ha observado en las universidades de España en donde se han implementado como una forma de incrementar el nivel académico.

Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se estudie con mayor detenimiento el uso de nuevas tecnologías, como complementos para adquirir más aprendizaje en sus salones de clase, o en la que se utilice otra población, por ejemplo en otras universidades o IES cercanos. Respecto a la metodología sería conveniente observar el comportamiento de los docentes, es decir que estos usen este tipo de cursos abiertos como herramienta complementaria o en su caso cursos cerrados u otro tipo de ayuda para poder complementar los conocimientos vistos en clases. En cuanto

al instrumento en futuras investigaciones se sugiere evaluar el conocimiento que se complementó con estos cursos, es decir, aplicar test de funcionamiento y evaluación de aprendizaje.

El valor principal de los datos obtenidos se encuentra en reportar una experiencia que puede proporcionar alternativas a los estudiantes para que no solo se queden con el conocimiento adquirido en clase, si no amplíen su panorama, sin embargo, es necesario desarrollar estudios orientados a los alumnos en los que se evalué el impacto en su aprendizaje.

El estudio se planteó como objetivo acercar al docente a las nuevas tecnologías, para que después una vez conociendo el ambiente y comportamiento de cursos en línea o abiertos como los MOOC, pueda desarrollar su propio cursos, de acuerdo a sus necesidades, ya que podrá ser parte de la autoría de la creación y desarrollo de los OA que se necesiten para el MOOC; Esa creación podrá ser un conocimiento complementario a la enseñanza dentro de IES, en ese sentido se logró dicho objetivo, ya que los docentes a pesar de enfrentarse a nuevos escenarios tuvieron una respuesta favorable. Y un porcentaje alto de participación docente en el término de curso.

REFERENCIAS

- Blasco, J. E. y Pérez, J. A. (2003). *Metodología de la investigación en las ciencias de las actividades físicas y el deporte*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Barbas, A., Goig, R.M., López-Jurado, M y otros. (2013). *Formación del profesorado en la sociedad digital: investigación, innovación y recursos didácticos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado en diciembre 10, 2014 de <http://books.google.com.mx/books?id=JD62AwAAQBAJ&pg=PT27&dq=cursos+masivos+abierto+s+en+linea&hl=en&sa=X&ei=EeiAVN-9KMKyyATcjYLABg&ved=0CD0Q6AEwAQ#v=onepage&q=cursos%20masivos%20abiertos%20en%20linea&f=false>

- Cabero, J., Cebreiro, B., Gisbert, M., Martínez, F., Morales, J. A., Prendes, M. P., Romero, R. y Salinas, J. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Revista de medios y educación*, 20, 81-100.
- Capdevila, R. y Aranzadi, P. (2014). Los cursos online masivos y abiertos: ¿oportunidad o amenaza para las universidades iberoamericanas? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17, 1, 69-82.
- D'Antoni, S. (2008). *Open educational resources: the way forward deliberations of an international community of interes*: UNESCO. Recuperado en enero, 22, 2010 de http://oerwiki.iiep-unesco.org/index.php?title=OER:_the_Way_Forward
- Domínguez, G., Torres, L & López, E. (2010). *Aprendizaje con wikis: uso didáctico y casos prácticos*. Sevilla: Mad.
- Hueso, A. y Cascant, M.J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Universidad politécnica de valencia. Recuperado en enero 10, 2015 de <http://riunet.upv.es>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas, Estados Unidos: The New Media Consortium.
- Juliá, A. (2007). Contenidos Educativos en Abierto. *RUSC*, 1, 1-58.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulos de entrenamiento para estudiantes y profesionales* (C.A. Cisneros, Trad.). Distrito Federal, México. (Trabajo original publicado en 2001). Recuperado en septiembre, 10, 2009, de <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>
- Murillo, J. L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *REIFOP*, 13 (2), 65-78. Recuperado en diciembre 10, 2014 de <http://www.aufop.com>
- Navarro, R., Juárez, M., Navaro, Y. y otros. (2011). *Foro inter-regional de investigación de entornos virtuales de aprendizaje: Integración de redes académicas y tecnológicas*.

- Pedreño, A., Moreno, L., Ramón, A. y Pernías, P. (2013). UniMOOC: Trabajo colaborativo e innovación educativa. *Revista iberoamericana de tecnología educativa*, 2, 10-19.
- Pedreño, A., Moreno, L., Ramón, A. y Pernías, P. (2013). La crisis del modelo actual. Los MOOC y la búsqueda de un modelo de negocio. *Revista campos virtuales*, 2,3, 54-65.
- Pulido, R., Ballen, M. y Zúñiga, F. S. (2007). *Abordaje nermehéutico de la investigación cualitativa: teorías, procesos, técnicas*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ramírez, M.S. y Burgos, J.V. (2010). *Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología: innovación en la práctica educativa*. México.

- Ramírez, M.S. y Burgos, J.V. (2011). *Transformando Ambientes de Aprendizaje en la Educación Básica con Recursos Educativos Abiertos*. México.
- Ramírez, M. S., Fernández, V., Ponce, T. y Herrera, O. (2006). *Simposium Objetos de Aprendizaje como recursos digitales de enseñanza: redes, desarrollo e investigación*. Monterrey, México: ITESM. Recuperado en enero, 18, 2010 en los recursos disponibles del curso proyecto I, del ITESM
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata
- OCDE. (2006). *Creando entorno de enseñanza de aprendizaje eficaz: primeros resultados del estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TAILS)*. Nota informativa sobre México. Recuperado en febrero, 26, 2010 de <http://www.oecd.org/dataoecd/4/20/43058076.pdf>
- OCDE. (2007). *Giving knowledge for free the emergence of open educational resources*. Recuperado en enero, 21, 2010 de http://www.oecd.org/document/41/0,3343,en_2649_35845581_38659497_1_1_1_1,00.html
- OCDE. (2009). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*: OECD Publishing Recuperado en enero, 21, 2010 de <http://books.google.com.mx/>
- OIT/UNESCO. (2010). *Aplicación de las recomendaciones relativas a la actividad docente*. París, Francia: UNESCO.
- Rangel, R. (2010). *II encuentro de rectores universia*. Monterrey, México: ITESM. Recuperado en septiembre, 15, 2010 de http://www.itesm.edu/wps/portal/noticias?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/migration/itesmv22/tecnol_gico+de+monterrey/portal+informativo/por+tema/institucionales/not%283jun10%29universia
- Raposo, M. etal. (2014). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar*, 44.

- UNESCO. (2002). *Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: final report*. Paris: UNESCO. Recuperado en enero, 29, 2010 en <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001285/128515e.pdf>

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

EL AGENCIAMIENTO POLÍTICO Y LA (RE) INSTITUCIÓN DEL RELATO EDUCATIVO. CLAVES PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES¹

POLITICAL AGENCY AND THE RE-INSTITUTION OF EDUCATION NARRATIONS. SOME CLUES FOR TEACHERS' TRAINING.

María Marta Yedaide ²
CIMED, UNMDP
Argentina

RESUMEN

Esta presentación descansa en un número de supuestos. Para comenzar, comprende a la educación en el sentido freireano más auténtico como una práctica sustantivamente política y sólo adjetivamente pedagógica, reconociendo el carácter de dispositivo de los programas e instituciones educativas y el, entonces, necesario atravesamiento de las relaciones de poder en ellos. Esto supone pensar en la pedagogía como campo de lucha por el signo; un espacio de permanente negociación respecto de los significados que deben instituirse y las lógicas que de ellos devienen. En esta contienda, la postura que se adopta desde nuestro espacio institucional promueve la configuración de la formación docente como un proceso de subjetivación que debe, en primer lugar, ampliar la participación no sólo intelectual sino—y primordialmente—sensible de los estudiantes, y que en segundo lugar debe promover la reconstrucción de relatos educativos creativos de condiciones de existencia amables para los pueblos y comunidades que habitan los territorios destino de nuestra tarea. Así, recuperaremos las tradiciones académico-científicas que respaldan nuestra postura, a la vez que relataremos experiencias educativas (de la investigación y la enseñanza) que nos sitúan ya en este entramado práxico en el contexto de la formación de formadores.

ABSTRACT

This presentation has a great number of assumptions. First, it includes the education in the authentic Freire's sense not only as a political practice but also as a pedagogical practice, recognizing that educational programs and institutions act as devices and the necessarily relation of power between them. Thus, pedagogy becomes a field of discussion, an area of continuously negotiation according to the meanings that should be established and the logics that these imply. In such discussion, our institutional approach promotes the reconfiguration of Teachers' training, first increasing the participation not only intellectual but mostly sensitive and emotional towards the students; second encouraging the reconstruction of creative education narration which create more friendly conditions for the people who live where we work. Thus, we recover the academic and scientific traditions that support our point of view and at the same time we share some experiences – both in teaching and researching—which place us in the practical field of Teachers' training.

PALABRAS CLAVE

Formación de formadores, agenciamiento político, pedagogías críticas y descoloniales

KEYWORDS

Teachers' training, Political Agency, Critical and Decolonial Pedagogies

omar la palabra en un acto académico como el presente implica asumir un lugar de enunciación privilegiado en la contienda por la representación de qué es y qué debe ser la educación y, en función

¹ Recibido el 03 de enero y aceptado el 14 de enero del 2016.

² E-mail: myedaide@gmail.com

Tde ello, qué implicancias se ponen en juego para la formación de formadores. Asumimos en este punto una postura explícitamente política, en el sentido de preocupación e implicación efectiva en la participación de las personas en las esferas públicas que definen la distribución de los bienes materiales y simbólicos que condicionan su existencia y restringen—o potencian—sus modos de vida. Creemos que el sentido de la educación es la pregunta más importante de cualquier empresa pedagógica, puesto que desnuda las intencionalidades primarias que guían a los proyectos y dispositivos educativos— detallados de manera explícita u ocultos, muy convenientemente a veces, en las prácticas cotidianas ritualísticas y cuasi-herméticas de las instituciones escolares—.

La implicación cívica que promovemos requiere, sostendremos, un desaprendizaje de los modos de habitar los trayectos educativos formales que – si no son intervenidos—tienden a alojar nichos de irrelevancia que despegan a los cuerpos vibrantes de sus posibilidades y deseos de agenciamiento en las prácticas existenciales vitales que los contienen. En contrapartida, la investigación y enseñanza comprendidas como prácticas cívicas con potencial destituyente y re-instituyente de las narrativas que conforman el territorio de sentido que habitan y nutren los sujetos abren posibilidades de genuina emancipación que, naturalmente, devienen en reconfiguraciones pedagógicas y didácticas coherentes con estos marcos y consistentes con estos supuestos. No es, entonces, un movimiento desde el plano técnico-instrumental que niega su consecuencia política, sino más bien una moción desde la revisión de las epistemes que la historia y la circulación del poder han legitimado para la proyección de nuevos horizontes.

El resto de la presentación se ocupará de dar visibilidad a los planos de pensamiento que, producto de la voluntad práxica de encontrar problemas para destrabar la naturaleza mortecina de las tradiciones en investigaciones y prácticas de formación docente, han prácticamente acaparado el dominio de los puntos de vista que nuestra comunidad académica ha adoptado. No pretenden, por supuesto, adquirir estatus de verdad sino, combativamente, instalar posibilidades otras de ser y hacer en los escenarios educativos que adolecen de desapego y relevancia vital.

SUBVERSIÓN EPISTÉMICA

LA NARRATIVA

Es difícil subestimar el valor de los giros lingüístico y hermenéutico en la configuración de la ciencia social contemporánea. Ni siquiera es posible o sensato hoy desarrollar tal justificación (Ryan, 1999), especialmente cuando se ha hecho éticamente insostenible respaldar cierto tipo de investigaciones sin levantar sospechas respecto de sus consecuencias y efectos (Denzin y Lincoln, 2012). Los paradigmas positivistas y postpositivistas, con su apego sostenido a las tradiciones científicas decimonónicas, necesitan dar explicaciones respecto del lugar del investigador como sujeto que mira a otros sujetos que en este acto devienen objetos de su deseo de saber, así como de la razón de ser de su pretensión de conocer por fuera y más allá de los entramados locales, particulares y ceñidos a coordenadas geopolíticas precisas. Estas aspiraciones y modos de hacer ciencia caen ahora bajo la lupa de pensadores que tal vez se ubiquen aún en la periferia de la academia pero que provienen del corazón de los movimientos sociales (Guba y Lincoln, 2012). La autenticidad ontológica y educativa, comprendida como el logro de un mayor nivel de conciencia, así como la autenticidad catalítica y táctica, que prevé el sentido de una investigación en función de las acciones que de ella pueden surgir (Guba y Lincoln, 1989), ingresan a la práctica de la investigación alternativas para los viejos criterios de validez. Cuando el relato científico asume carácter de narrativa legítima, la pregunta por sus consecuencias y efectos se vuelve urgente.

La narrativa así, reconocida como representación textual de un modo legítimo – y por tanto potencialmente prescriptivo—de conocer, se vuelve central como instrumento para la producción y reproducción social del sentido. Conocida como lenguaje, texto y discurso según la tradición disciplinar y el tratamiento que allí se le dispensa, la narrativa constituye para nosotros no sólo la trama siempre dispuesta a la interpretación y, por tanto, el tejido de la frontera y demarcación ontológica (Gadamer, 2005), sino la posibilidad misma de subversión epistémica, ya que las historias que contamos

construyen los territorios semióticos que habitamos. En palabras de Connelly y Clandinin (1990, p. 2, mi traducción): “los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, llevan adelante vidas narradas”. Si bien el estudio de la narrativa se inclina permanentemente a su discusión como género, excluyendo del debate—entre otras cuestiones— el carácter narrativo del decir de la ciencia, se observa un movimiento cada vez más certero a considerar todo conocimiento humano comunicado o expresado como narrativa o relato, reservando la legitimidad diferencial a la asignación jerárquica y desigual de prestigio que se da en el ámbito de la circulación social del poder³. Con esto no queremos desprestigiar la narrativa científica más allá de lo necesario para retirarla de la pretensión de verdad, cerrada y pro-dogmática que inhibe el reconocimiento de su inevitable inscripción en enclaves geoculturales condicionantes de su sentido y su valor social⁴.

La investigación narrativa, así, es subversiva en un número de formas. Al dejar hablar a los sujetos y comprender este como un ejercicio de recíproca reconfiguración intersubjetiva, promueve indicios para la comprensión de lo que acontece así como movimientos hacia la migración y reasignación de sentidos. Una pregunta en el contexto de una investigación narrativa es una invitación a la reformulación de las significaciones puestas en juego, que son – como muestran nuestras investigaciones⁵—de raíz cognitiva, afectiva y sensible indisolublemente. Así, se desdibujan las fronteras entre los sujetos participantes, entre el conocimiento y la acción, y entre el método y el producto de la investigación. Los hallazgos se presentan como pequeños actos constitutivos de sentido de enorme relevancia para los participantes y de relativa transferabilidad en sentido convencional, promoviendo no obstante un movimiento catalítico directo en los actores y un impacto diferido en las audiencias a modo de inspiración y terreno fértil de analogías. El propósito de la investigación no es ya acumular conocimiento como es poner en tensión y otorgar oportunidades para la recreación de los sentidos implicados en las prácticas analizadas.

³ Esto puede observarse, entre otros, en Bruner 2003.

⁴ Para el análisis de estas omisiones, ver Castro Gómez 2005.

⁵ Ver Álvarez, Porta & Yedaide, 2014; Porta & Yedaide, 2014 a y b; Flores, Yedaide & Porta, 2013; Flores & Porta, 2013.

Finalmente, la narrativa en este contexto no pretende contener la totalidad del sentido social, sino que muestra su relativa independencia respecto de otras prácticas sociales altamente eficaces en la construcción semiótica (Angenot, 2012). El discurso social, como hecho socio-histórico y dispositivo político, contiene las tramas de inteligibilidad que definen lo posible (lo decible) en un momento y lugar determinados (Angenot, 2012). No monopoliza, sin embargo, la producción social del sentido que discurre con contundente eficacia en el ámbito de lo cotidiano y se inscribe notoriamente en los cuerpos en acción (Wacquant, 2005).

Así, sin la pretensión de monopolizar el sentido o su dinámica de producción, la investigación narrativa confía – no obstante—en su potencial para la concientización de los sujetos y la catalización de las prácticas en la dirección de la emancipación.

EL APOORTE DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y DESCOLONIALES

Al definir a un investigador o teórico crítico, Kincheloe y Mc Laren (2012) enumeran una serie de disposiciones o atributos—incluso creencias—que guían y sostienen el trabajo de tal académico. Entre ellos se encuentra la aceptación de “que todo pensamiento está, en esencia, mediado por las relaciones de poder que son sociales y están históricamente construidas; que los hechos nunca pueden aislarse del dominio de los valores ni ser extraídos de alguna forma de inscripción ideológica” (Kincheloe y Mc. Laren 2012, p. 243). Esta declaración podría ser suficiente para dar cuenta de la inscripción del corpus de nuestra producción científica y didáctica como crítica. Sin embargo, la adhesión al pensamiento crítico se revela contundente en la última de estas creencias: “(...) que las prácticas de investigación de la corriente principal en general, aunque muchas veces de forma involuntaria, están implicadas en la reproducción de sistemas de opresión de clase, raza y género (Kincheloe y Steinberg, 1997)” (*Op.Cit.*, p. 243). Es, entonces, fundamentalmente la convicción en la eficacia de la producción científica para construir sentido (es decir, discurso socialmente legitimado que deviene en convención y tradición disciplinar) la que nos impulsa al abandono de los paradigmas

postpositivistas y la bienvenida a las perspectivas hermenéutico-críticas y constructivistas, que toman a las consecuencias políticas como criterio central de la validez de la investigación. Y es en respuesta a la advertencia anterior, “aunque muchas veces de forma involuntaria”, que ponemos a la investigación—en especial a aquello naturalizado en ella—como objeto de escrutinio.

Confiamos así en la fuerza de la pedagogía inmanente que se expresa en el cotidiano y que reviste para el ámbito de las universidades un plus de legitimidad. Esta autoridad está fundada en sus tradiciones que, aun después de tantos años, raramente se preguntan por las relaciones que se establecen entre la educación y el poder. Como advierte Apple (2015, p.32), la pregunta ¿“Qué conocimiento y el conocimiento de quién debemos enseñar?” es central en la comprensión del rol social de las instituciones escolares en la distribución de bienes materiales y simbólicos. Ocultas en su burocratización, sus lógicas y regímenes de acceso a las credenciales y rankings, las universidades suspenden la revisión de sus propios mecanismos de cooptación y ejercicio del poder al trabajar de espaldas a las preguntas “¿de quién es este conocimiento? ¿Cómo se volvió “oficial”? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y la forma en que es organizado y enseñado, y quién tiene capital cultural, social y económico en esta sociedad? ¿Quién se beneficia con estas definiciones de conocimiento legítimo y quién no? (Apple 2015, p. 34). En una época de capitalismo salvaje y vicioso, los pedagogos críticos trascienden las fronteras de la escuela, las propias tradiciones y herencias, y – frente a la potencia del neoliberalismo como pedagogía pública y cultural—apuestan al colectivo de las organizaciones sociales y su maestría para imaginar nuevas formas contrahegemónicas (Giroux, 2015). La pedagogía crítica vive así, en las prácticas de construcción de conocimiento de las universidades y el resto de las esferas públicas, socavando el “mantra de la responsabilidad individual” (Giroux 2015, p. 19) que reditúa inmensamente como contención frente a las exigencias de cambio, los nichos de resistencia y las diversas formas de desobediencia cívica que afloran en la escena social. El aporte de la pedagogía crítica a la lectura de la vida contemporánea, sujeto a una lógica de continuo devenir e indeterminación (Mc Laren & Kincheloe, 2008), es incuestionable. Recuperada de la tendencia a la banalización y mistificación que buscara debilitar su fuerza política (de Alba, 1998), esta

pedagogía ha encontrado los medios para mantener su vigencia. A pesar de los resabios que la vinculan aun hoy en nuestros contextos al desequilibrio social con ciclos de violencia y represión—y el temor que se ha ido instalando como disgusto por la ideología y lo político en algunos círculos, muy convenientemente—la racionalidad tecnocrática que pretende definir a lo educativo como un repertorio de explicaciones formales y prácticas observables, medibles y controlables ha tenido que ceder frente a movimientos sociales que la desafían desde múltiples perspectivas. Esta racionalidad es aún refugio de académicos en nuestro país, pero su versión mutilada de la pedagogía es inocua, mirada con recelo y subestimada. Los técnicos aportan a las dimensiones de análisis de lo educativo sin compromiso por los efectos sociales que devienen de sus prácticas.

Las pedagogías descoloniales, por su parte, se inscriben en los esfuerzos de las Epistemologías del Sur y en consonancia—y adherencia a veces resistida⁶—a los desarrollos de la crítica, los estudios culturales, poscoloniales y subalternos (Bidaseca, 2010). Comprenden la producción de conocimiento y su rol primordial en la construcción de sentido social, y cuestionan las condiciones de enunciación y su efecto sobre el tejido de las intersubjetividades. Fundadas en la colonialidad de poder (Quijano, 2000), admiten la conformación de nuevas identidades geoculturales a partir del arribo de los europeos a América. La Modernidad es así un proceso gestado a partir del siglo XV con y por América, que requirió de formas intrincadas de colonialidad de poder, saber, ser y cosmogónicas para garantizar la trasmutación de la conquista territorial como conquista semiótica. Todas las esferas de la vida social y cultural fueron redefinidas – tanto para los pueblos de América como para el resto del mundo, por primera vez en un mismo sistema (Wallerstein, 1974) — de acuerdo con un patrón de poder legitimado por conocimientos producidos, investidos de autoridad en el juego de las ciencias. Es suficiente recordar la sentencia científica, y por tanto “verdadera”, de Louis Agassiz en el siglo XIX: “El cerebro de un negro adulto equivale al de un feto blanco de siete meses; el desarrollo del cerebro se bloquea,

⁶ Si bien el pensamiento descolonial enfatiza su locus de enunciación en el Sur y para el Sur, restituyendo—por ejemplo—el valor de Fanon en la construcción de una epistemología de lo colonial, el vínculo de esta perspectiva con desarrollos disidentes producidos en otros continentes (incluidos aquellos eurogestados) es contundente. El trabajo de Anibal Quijano, epitomizado en la colonialidad del poder, exhibe con claridad su inscripción en el discurso de lo ideológico, haciendo uso de categorías como la hegemonía. No hay, así, una negación de lo legado sino un esfuerzo por virar el punto de vista—siempre presente—y producir conocimientos desde América.

porque el cráneo del negro se cierra mucho antes que el cráneo del blanco” (como se citó en Galeano, 1998, p. 64). Tal declaración, que por supuesto no desentonaba entonces con otras formulaciones científicas respecto del carácter natural, primitivo y atrasado de las “razas” (creación moderna/europea/colonial) otras a la europea, es sólo un ejemplo de las múltiples complicidades de los mecanismos de producción científica occidental funcionales a legitimar la conquista y expropiación de los territorios ajenos (Lander, 2001). La eficacia naturalizadora de las ciencias sociales se funda en el refugio de la universalidad, generalización y neutralidad. Los europeos lograron así que un conocimiento provincial y local se pronunciara fuera de los cuerpos y la situación espacio-temporal de sus hablantes como si fuera trascendentalmente verdadero⁷. Esta operación, denunciada por Santiago Castro Gómez (2005) como epistemología del punto cero, ha probado una inmensa eficacia en la colonización de las conciencias pero – fundamentalmente—da cuenta de la continuidad civilizatoria. La presencia del saber disciplinar, académico-científico, en las universidades que aún se inscribe en las lógicas de la modernidad ejercita la función de permanencia de los procesos de reedición de la colonialidad aun en nuestros días. En otras palabras, si no son intervenidos, los modos de producir y validar conocimiento científico en las universidades e institutos de investigación siguen escondiendo en la ilusión de neutralidad los sesgos propios de un cuerpo inscripto en coordenadas espacio-temporales y, por tanto, sujeto a matrices culturales condicionantes de lo producido. Las ciencias sociales han configurado “regiones ontológicas” (Lander, 2001, p.27) que no sólo se auto-arrogan estatus de verdad universal, sino que – en este mismo acto—se vuelven prescriptivas. El saber de las ciencias sociales, si no es interpelado, se estructura a partir del punto de vista del observador soberano sobre su objeto natural, cosificando a seres y procesos implicados en el ejercicio de una mirada disciplinadora y normalizadora. Es así como la investigación tiene potestad de instituir lo que es y lo que debe ser. Y es frente a la necesaria suspensión de la ilusión de verdad y totalidad que adquiere centralidad la dimensión ética del trabajo científico (Vasilachis de Gialdino, 2012).

⁷ Adherimos, como es claro esperamos, a la proposición que Santiago Escobar (2011, p. 141) expresa con simplicidad y extrema contundencia: “La cognición es siempre experiencia arraigada”.

Las narrativas cooptadas por la perspectiva eurocéntrica alcanzaron su legitimidad gracias a la pedagogía. Esta fue—y es, en algunos contextos—artífice de la materialización de la subjetividad moderna (Castro Gómez, 2011). Es precisamente a través de la función disciplinaria de las tecnologías educativas—con sus manuales para legitimar unos modos particulares de decir y sus buenos modales para normalizar ciertas prácticas disciplinarias—que se ha cristalizado la conquista semiótica de la vida cultural y social. El papel de las escuelas en los estados nacionales no puede ser subestimada, así como debe recuperarse como posibilidad para la restitución de modos otros de conocer y vivir. La institución de nuevas epistemes, como andamios simbólicos para ver, interpretar y actuar en el mundo—más amigables con las historias de los pueblos que las generan—es una meta para las instituciones escolares así como para los movimientos sociales y las prácticas pedagógicas—altamente eficientes—distribuidas en la cultura. Posiblemente las universidades encuentren esta apuesta particularmente ardua si no logran independizarse de los modos de sujeción que reeditan la colonialidad.

SUBVERSIÓN PRÁXICA

Los contextos institucionales para la formación de formadores en nuestro país en general y nuestra ciudad en particular son herederos del logocentrismo eurocéntrico y eurogestado, y ejercen a través de su monoglosia una continuidad en la colonialidad de los cuerpos-conciencias que los habitan. Los rituales cotidianos, encriptados en convenciones respecto de la veneración de la teoría – edificada sobre el desprecio de otros tipos de conocimientos más cercanos a la experiencia–, el vocabulario técnico científico—cuyos niveles de abstracción contribuyen al desapego—y las prácticas de enseñanza y evaluación que educan en el sometimiento y la obediencia generan un corpus de sujetos mayormente inanimados que deambulan en escenarios mortecinos, amantes de la reproducción. Sin embargo, tales rituales son habitualmente contestados, contradecidos, interpelados. Su preponderancia se aloja en la naturalización de su devenir, la cooptación de los cuerpos (Wacquant, 2005), pero no queda nunca libre de resistencia y cuestionamiento.

Mientras que las intenciones institucionales se concentran alrededor de saberes cerrados al diálogo con los problemas (políticos) que los mantendrían en permanente ebullición, indeterminación y caos (Sztulwark, 2015), los cuerpos pulsantes de los sujetos pueden optar entre la sumisión o el agenciamiento. No existe ninguna práctica social libre de implicación subjetiva, pero la modificación subjetiva que deviene sólo ocasionalmente responde a las intenciones de la enseñanza. La inquietud queda planteada, entonces, alrededor de exactamente qué tipo de aprendizajes sobre el ser y el saber docente promovemos no sólo con los textos y experiencias académicas que elegimos conscientemente, sino con los otros discursos y prácticas que tienden a trabajar a nuestras espaldas (conciencia) y promueven efectos no buscados, arrastrados por la inercia institucional.

En nuestra propuesta de formación docente, existe una apuesta metodológica de imbricación de los textos biográficos de los estudiantes con los textos académicos ofrecidos por la cátedra que es, naturalmente, una apuesta política. El cruzamiento de las voces, la posibilidad de ponerlos en diálogo es en sí una moción hacia instituir y dar valor al conocimiento intuitivo y experiencial. Llamamos narrativas híbridas (Porta & Yedaide, 2016) a estas composiciones creativas que suponen conversaciones que se dejan interpelar y perforan el carácter sacralizado de la bibliografía académica, que prueba su valor sólo a medida que ofrece a los sujetos oportunidades de intensificar y mejorar la comprensión de sus entornos vitales, para la enseñanza y la vida que con ella se entreteje. También comprendemos la asignatura como un estímulo que debe apelar al sentir y a los afectos, implicando al cuerpo en la vivencia de expresiones artísticas y actividades motrices y sensoriales, y entonces proponemos que la narrativa social entre al aula y el estudiante salga de ella tantas veces como sea posible. La debilitación de la frontera entre la academia y la vida sobre la cual se expresa es indispensable para que en la práctica de la enseñanza del nivel medio (en que se desempeñan nuestros egresados) no padezca la misma disociación y contribuya a la irrelevancia de la experiencia escolar. Tal irrelevancia, hemos sostenido⁸, tiene una consecuencia política letal, puesto que deviene

⁸ Ver Yedaide (2015 a y b)

en el retiro del cuerpo y la emoción de los contextos educativos, como si el intelecto pudiera ejercer alguna acción de comprensión profunda disociado de éstos. La genial sentencia de Ranciere “la explicación atonta” se traduce así no sólo en un problema de la didáctica entendida angostamente como racionalidad tecnocrática sino como un problema político de sumisión del sujeto que aprende en condiciones que anulan el ejercicio de su deber cívico de cuestionar y apropiarse diferencialmente de aquellas herramientas (conceptuales, vitales) que auxilien su condición de existencia en pos del buen vivir.

Nuestro contexto inmediato, en una universidad pública de una ciudad costera en la provincia metropolitana de la Argentina, exige una revisión de la doxa y el mundo emocional y sensible, así como una indagación profunda en los orígenes de su desprestigio en la Universidad. Esto no implica desautorizar el valor de las teorías como acervo de lo que la humanidad ha producido en el contexto de prácticas cuidadas con rigurosidad; implica su permanente puesta a prueba en su potencial para resolver los problemas del mundo social y—esencialmente, en plena vinculación con esto—su potencia para afectar a los sujetos que las consideran. También debe ingresar nuestro desprecio por el parecido físico a los habitantes originales de este territorio, nuestra voluntad de “blanquearnos” como esfuerzo por no “latinamericanizarnos”. Nuestras prácticas sociales, dentro y fuera de la escuela, evidencian un alto grado de presencia de la “diferencia colonial” (Mignolo 1999, 2000) expresada como discriminación negativa, minusvalía y desprecio por el otro de tez oscura, pelo negro, ojos achinados y también oscuros, una lengua mestiza y una irreverente resistencia a hablar como “nosotros”, respetando las reglas de la gramática y la ortografía. Nuestro vecindario atesora posibilidades de investigación que nos ponen a los sujetos formadores en el lugar de la pregunta, de modo que debamos primero mirarnos. Los silencios que las clases de pedagogía en la universidad hacen cuando no tratan estas cuestiones son políticamente peligrosos para un proyecto educativo liberador.

Hemos propuesto un texto sobre la formación de formadores. Y al hacerlo hemos optado por representar convicciones, afirmando su legitimidad en el territorio de los deseos y las voluntades, cuya presencia en el campo académico aún requiere de permanente justificación y defensa. Lo hemos hecho, por supuesto, intencionalmente, de modo de aprovechar un foro Americano para sembrar inquietudes respecto de las formas privilegiadas de conocer y hacer que contextualizan la formación docente en nuestros escenarios institucionales.

Esta narrativa no escapa a las ambigüedades, indeterminaciones y peligros que acechan a toda empresa política, más allá de sus nobles intenciones. En palabras de Linda Tuhiwai Smith (2005), habitamos terrenos resbaladizos que requieren una vigilancia epistemológica constante e incisiva de modo de percibir aquellos movimientos que nos conducen al lodo de la tradición y las convenciones desprovistas de sensibilidad y empatía. Es un equilibrio siempre precario, que debe permanecer siempre permeable a las voces de los otros, los que necesitan impulso para hacerse oír.

Confiamos en la enseñanza—especialmente en la formación de formadores—como impulso para la transmutación subjetiva (Sztulwark, 2015). Así, sólo puede justificarse y generar aprendizaje en la medida en que confía en que se producirá un cambio en la subjetividad de quienes enseñan y aprenden. Este cambio puede ser cosmético, o incluso quedar atrapado en el mantra de la responsabilidad individual y cerrarse en sí mismo. O puede ser compromiso social con la institución de nuevas epistemes que legitimen y pongan en valor ontologías alternativas—colectivas y ancestrales—con voluntad de escapar de las opresiones categoriales actuales que no han conseguido desafectar a los sujetos de las “gramáticas del sufrimiento” (Giroux, 2004) que los aprisionan. La Universidad debe hacer extensión hacia adentro (Santos, 2016); debe asumir su necesidad de escuchar sensiblemente, corporalmente, vitalmente las voces que históricamente han sido negadas en sus claustros. Debe abrirse para aprender a desuniversalizar, desacralizar y desnaturalizar para inscribir el cuerpo, el espacio y el tiempo en un esfuerzo por destrabar aquello que las tradiciones hoy vigentes no han sido capaces de desarticular.

REFERENCIAS

- Álvarez, Z.; Porta, L. & Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63) ,1175-1193.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación. Sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. 2(2), 29-39.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Castro Gómez, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero: Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. (2011). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 163-180). Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Escobar, A. (2011). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 163-180). Buenos Aires: Ciccus Ediciones.

- Flores, G. y Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Revista de Educación de Extremadura*, REDEX, 3(5), 29-49.
- Flores, G., Yedaide, M.M. y L. Porta (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades*. UNMDP. 4(5), 173-188.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos.
- Giroux, H. (2015). Democracia, Educación Superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2(2), 15-27.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Recuperado el 23 de mayo de 2016 de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>
- Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. (pp. 3878), Barcelona: Gedisa
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Personal communication*. Beverly Hills, CA: Sage
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, (pp. 241-315), Barcelona: Gedisa
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 1a edición (pp. 15-44) Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Mc. Laren, P. y Kincheloe, J. L. (Dir.) (2008). *Pedagogía Crítica- de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Mignolo, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*. Lima, Perú: Amauta

- Porta, L. & Yedaide, M. (2016). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Educación y Organización Escolar*. Aceptado para su publicación.
- Porta, L. & Yedaide, M. M. (2014a). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014b). Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*. 6 (9), 208-222.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? *Theory and Psychology*, 9 (4), 483-502.
- Santos, B. de S. (11 de mayo de 2016). Hay que empezar de nuevo. *La Diaria*, recuperado el 23 de marzo de 2016 de <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/>
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. (pp. 87-107). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sztulwark, P. (2015). *Componerse con el mundo. Modos del pensamiento proyectual*. Buenos Aires: SCA/Diseño Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De “la” forma de conocer a “las” formas de conocer. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. (pp. 11-26), Barcelona: Gedisa
- Wacquant, L. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. *Sobre Body and Soul*. Notebooks of an apprentice boxer, *Qualitative Sociology*, 20 (3).
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World- System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World- Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.

- Yedaide, M. M. (2015a). Perspectivas: la narrativa y el sentido del aprendizaje. En *Ateneo Educativo* 4 (9).
- Yedaide, M. M. (2015b). Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario. *Primer Encuentro Intensivo: Reflexiones críticas sobre el Pensamiento Descolonial*. Sierra de los Padres, 12 y 13 de junio 2015. Grupo de Investigación Problemáticas Socio-culturales; Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social: Argentina.

EDUCACIÓN

Propuestas Pedagógicas

UN CURSO PROPEDÉUTICO EN INGENIERIA UTILIZANDO LA TEORÍA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS DE BROUSSEAU¹

AN INDUCTION ENGINEERING COURSE USING BROUSSEAU'S DIDACTIC SITUATIONS THEORY

Carlota Andrés, Alicia Bernabé, Huitzillí Díaz, Luz María Mingüer, Vicenta Ríos, Eva Rubio.²
Instituto Tecnológico de Oaxaca.
México.

RESUMEN

Presentamos una propuesta de curso propedéutico en ingeniería utilizando la teoría de las situaciones pedagógicas de Brousseau como marco de referencia. El documento describe en forma breve los objetivos con los que debe diseñarse el curso, la dinámica de trabajo con la que debe conducirse y los resultados que se esperan alcanzar.

ABSTRACT

We present a proposal of an engineering induction course using Brousseau's pedagogical situations theory as frame of reference. The document briefly describes the objectives which the course should be designed with, the dynamic of work which it should be conducted and the results expected to be achieved.

PALABRAS CLAVE

Teoría de Situaciones didácticas, curso propedéutico

KEYWORDS

Didactic Situations Theory, induction course

¹ Recibido el 6 de abril y aceptado el 15 de octubre de 2016.

² E-mail: luzma16@hotmail.com

Las instituciones de educación media superior y superior conscientes de la existencia de una problemática relacionada con enseñar y aprender matemáticas, realizan diversas actividades académicas, que van desde organizar cursos de nivelación a los estudiantes de nuevo ingreso, pasando por los cursos de formación docente y de actualización profesional a los catedráticos, hasta hacer revisiones y modificaciones de los contenidos de los planes y programas de estudio.

En el Instituto Tecnológico de Oaxaca se han realizado múltiples actividades con el deseo de evitar la deserción y la reprobación de los estudiantes, entre ellas, cursos propedéuticos dirigidos a los estudiantes de nuevo ingreso con el objeto de uniformizar su nivel académico. Sin embargo, los esfuerzos realizados se encuentran enmarcados en la propuesta de la didáctica tradicional (enfoque clásico de la didáctica) misma que se ha revelado insuficiente para hacer frente a la problemática actual de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Esta es la razón por la que presentamos una propuesta de curso propedéutico dirigido a estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de ingeniería en el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO), que se encuentra enmarcada en algunos elementos de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (Brousseau, 1986).

En un análisis previo a la propuesta, se identificó la dificultad que manifiestan los estudiantes para la adquisición de los contenidos algebraicos manejados en el curso propedéutico; situación que se traduce en el bajo rendimiento de estos estudiantes en las materias de cálculo diferencial e integral repercutiendo en altos índices de reprobación y de deserción en el transcurso de los primeros semestres de las carreras de ingeniería en el ITO.

Por lo que el principal objetivo de la propuesta es, asegurar un mejor aprendizaje de los conceptos matemáticos abordados, a través de un curso propedéutico desarrollado en el marco de las ideas y conceptos de la Teoría de las Situaciones Didácticas.

La teoría que sirve como marco referencial a este trabajo se conoce como una de las principales contribuciones teóricas de Brousseau a la Didáctica de las Matemáticas (Matemática Educativa), ésta es una teoría de enseñanza que se basa en la hipótesis de que el estudiante construye conocimiento matemático si lo hace por medio de situaciones de aprendizaje que contemplen las etapas que intervienen en la construcción de conocimiento.

Brousseau explica que el significado de una noción no puede ser dado al alumno, él debe construirlo al interior de un conjunto de problemas (ejercicios) en donde dicha noción juegue un rol central. En la medida en que vaya obteniendo resultados positivos en la resolución de los problemas, la noción tendrá más significado para el alumno. De esta manera esta noción se convierte a la vez, en un punto de apoyo y en un obstáculo para la adquisición de conocimientos posteriores.

Así se desarrolló una propuesta de curso en la que quedaron contemplados los principales elementos que constituyen una Situación Didáctica: El profesor, el estudiante, los contenidos de aprendizaje y el medio, en este último se considera entre otras cosas, a las herramientas utilizadas en la “puesta en escena” de las diferentes Situaciones de Aprendizaje implicadas en el Modelo de curso Propedéutico generado.

Esta propuesta incluye un cuadernillo para el estudiante que comprende los ejercicios de las ocho Situaciones de aprendizaje propuestas. Y un cuadernillo que contiene: las instrucciones precisas para que el profesor se desenvuelva durante las “puestas en escena” de las Situaciones de Aprendizaje, y los ejercicios propuestos para el alumno.

Para el curso se han diseñado ocho Situaciones de Aprendizaje que serán puestas en escena para cubrir las 8 temáticas algebraicas propuestas: operaciones algebraicas con enteros, suma y resta; operaciones algebraicas con enteros, multiplicación y división; operaciones algebraicas con

fracciones, suma resta; operaciones algebraicas con fracciones, multiplicación y división; operaciones con radicales; potencias; factorización; y productos notables.

Con cada Situación de Aprendizaje generamos un ambiente de trabajo en el aula, diferente al que se establece en un aula convencional, ya que los estudiantes construyen conocimiento en equipos, resolviendo ejercicios y problemas apoyándose únicamente en *el medio* que está conformado por herramientas como libros, calculadoras, cursos previos, y en esta dinámica el profesor es solamente un monitor que ayuda a orientar las ideas propuestas por los alumnos, sin dar las respuestas buscadas. En el ejercicio de esta actividad se rompe el Contrato Didáctico existente en un aula tradicional, según Brousseau.

La puesta en escena de cada Situación de Aprendizaje se desarrolla de la siguiente manera:

1. En un primer tiempo, el profesor expone de forma concisa el tema a tratar, durante 50 minutos, de tal manera que esta exposición sea un recurso más para los estudiantes (además de calculadoras, bibliografía, software, videos en internet etc.) en el momento de enfrentarse a los ejercicios y problemas propuestos en el cuadernillo diseñado para los estudiantes.
2. Enseguida, los alumnos organizados en equipos de tres o cuatro personas, resuelven los ejercicios, sin la intervención directa del profesor, quien se desenvolverá como un monitor que únicamente orienta el trabajo y las ideas de sus estudiantes, esta actividad está pensada para tres horas, con un descanso intermedio de 15 min.
3. Al interior de los equipos se debe de establecer la discusión entre pares y al finalizar la resolución de los ejercicios, los equipos exponen sus resultados y se establece una discusión grupal.

Creemos que los estudiantes aprenden más conceptos matemáticos en ambientes que propician el aprendizaje a través de: materiales didácticos, de trabajo en equipos, de discusiones grupales, y del rol que juega el profesor como un guía que propicia la reflexión y el análisis. De esta manera el

conocimiento es construido por el propio estudiante. La propuesta se encuentra en marcha es posible que su implementación pueda ser de utilidad para los propios estudiantes y como un recurso de apoyo en la comunidad docente.

REFERENCIAS

- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Cantoral, R. (2001a). *Un estudio de la formación social de la analiticidad*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES DE BACHILLERATO Y EN SUS RELACIONES DENTRO DEL ÁMBITO ESCOLAR¹

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THEIR RELATIONSHIPS IN THE SCHOOL

Fernanda Nayeli González Romo² y Yaralin Aceves Villanueva
Universidad Autónoma de Baja California
México

RESUMEN

El presente estudio fue realizado en un Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios del municipio de Mexicali, Baja California, México, la investigación fue efectuada en el periodo de Febrero a Mayo del 2016. Su objetivo fue ilustrar a los jóvenes de bachillerato en la importancia del control emocional, así como potenciar y desarrollar dicha habilidad en su vida académica, por lo que esta investigación se enmarcó en el modelo de programas a través de un taller donde se abordaron temas sobre las competencias sociales y emocionales de Daniel Goleman. La investigación permitió brindar a la institución, propuestas de mejora y fortalecimiento a los programas de tutorías. Los resultados obtenidos en el diagnóstico muestran que los jóvenes dan poco interés a la relación intrapersonal emparejándose con los resultados de la relación interpersonal, en ambos sexos. Los jóvenes mencionaban que prefieren no relacionarse con personas en su ambiente educativo si no se llegará a un acuerdo mutuo, dominándolos tres emociones en específico: alegría, ira y aversión.

ABSTRACT

This research was carried out in a Technological and Industrial High School from Mexicali, Baja California, Mexico. The research was conducted in the period from February to May 2016. Its objective was to explain to high school students the importance of emotional control, and also improve and develop that skill in their academic life. In order to achieve the objective set in this research, it was conducted an intervention model framed in the program through a workshop where there were topics about Daniel Goleman's social and emotional skills. The investigation provides the institution, proposals for improving and strengthening tutorial programs. The results obtained in the diagnosis show that young people give little interest to the intrapersonal relationship matching them with the results of the interpersonal relationship, in both genders. Youth told that they prefer not to relate to people in their educational environment if not come to a mutual agreement, dominating them three emotions in particular: joy, anger and aversion.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, Intervención psicopedagógica, Jóvenes

KEYWORDS

Emotional intelligence, educational and physiological intervention, Youth

os primeros autores en introducir la temática de inteligencia emocional, fueron Salovey y Mayer en 1990, pero no hubo impacto en la misma sino hasta 5 años después por el psicólogo Daniel Goleman

¹ Recibido el 03 de enero y aceptado el 30 de mayo del 2016.

² E-mail: Fernanda.gonzalez.romo@outlook.com

quien apoyado en las investigaciones de Salovey y Mayer, introduce en su libro “Inteligencia emocional”, en el que plantea que la inteligencia de la persona va más allá de resultados en test intelectuales, más allá del área cognitiva, Daniel Goleman menciona que la inteligencia y las capacidades que posee una persona está influenciado prioritariamente por el control de las emociones.

Goleman y Cherniss (2001) definen la inteligencia emocional como una ordenación de conocimientos y aptitudes emocionales que tienen una influencia en nuestra capacidad general de afrontar con eficacia las demandas del entorno. Esta ordenación incluye: (1) La habilidad de ser consciente de uno mismo, comprenderse y expresarse. (2) La habilidad de ser consciente de los demás, de comprenderlos y relacionarse con ellos. (3) La habilidad de lidiar con emociones intensas y de controlar los propios impulsos. (4) La habilidad de adaptarse a cambios y de resolver los problemas de naturaleza personal o social (p. 49).

En una investigación realizada en el Estado de México, se trató de evaluar si la aplicación de ciertas técnicas mejorarían el desempeño en la inteligencia emocional aumentando el rendimiento académico, los resultados mostraron mejoramiento en los jóvenes, pero está la necesidad de darle seguimiento a la aplicación de dichas técnicas. “la solución pasa por la integración de los saberes, es decir, por reorganizar la metodología de la enseñanza de manera que los sentimientos y los conflictos no queden fuera de ella, sino que formen parte del espejo en el que se mira el alumnado” (Sastre, y Moreno, 2002, p. 22).

En estudios realizados en España y Estados Unidos, se afirma que los jóvenes de muy alta inteligencia emocional son estudiantes que transmiten satisfacción ante la vida, tienen mayor facilidad y calidad en sus relaciones sociales, en cambio los que tienen un bajo nivel de inteligencia emocional muestran conductas de estrés y depresión. En otras investigaciones se menciona que la inteligencia emocional está influenciada por la felicidad y el éxito que siente o busca la persona en su vida; “El éxito o la

felicidad del ser humano se encuentran indivisiblemente unidos a la aparición de ciertos estados de ánimo o emociones particulares (generalmente de tipo positivo) que a su vez pueden conllevar un mejor rendimiento individual” (Extremera, y Fernández, 2009, p.89).

Manz (2005), plantea cómo nuestras experiencias han sido influenciadas en todo momento por nuestro estado de ánimo, la forma en que percibimos y actuamos ante diversas situaciones que pueden o no beneficiar a uno mismo, este tipo de “disciplina” es compleja, pero de acuerdo con el autor, nos ayuda a encontrar un desarrollo pleno.

Como es complicado el llegar a crear una disciplina emocional por cuenta propia, Manz (2005) menciona 5 pasos que deberá de identificar la persona para que pueda llegar controlar, de cierta manera, sus emociones ante situaciones que lo ameriten: (a) ¿Cuál es la causa? Identificar la cuestión o el acontecimiento que provoca los sentimientos; (b) centrarse en el cuerpo. Analizar el propio cuerpo ¿Dónde se sienten de forma específica en el cuerpo esos sentimientos?; (c) centrarse en la mente. Identificar los pensamientos y/ o imágenes que acompañan a los sentimientos; (d) centrarse en el Espíritu. Determinar qué parte del ser está manifestando y qué parte se está ocultando; (e) elegir una opción, escoger las acciones y reacciones (estrategias personales de la disciplina emocional) (p.48).

Hablar de inteligencia emocional es preocupante, ya que no se le da la importancia al desarrollo de una disciplina emocional, tanto en el ámbito educativo como en el familiar, ambientes en donde el joven tiende a ser influenciado en el lenguaje, conductas, actitudes, percepciones, etc., hay enfoques que se dan como prioritarios en los ambientes mencionados, cabe recalcar que no se trata de eliminar o de darle menos importancia sino que se integren a la inteligencia emocional, con la finalidad de que la persona que se encuentra en desarrollo pueda tenerlo en plenitud.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó con estudiantes de cuarto semestre de la especialidad de mecatrónica. Se utilizó una muestra de 25 alumnos (8 mujeres y 17 hombres) entre los 16 y 17 años de edad, que se encuentran cursando el programa de motivación para el adolescente. Para la conformación del grupo y efectuar la intervención se tomó como criterio los resultados obtenidos en el diagnóstico.

MATERIALES

Se utilizó la última versión de CAIM (Cuestionario de Autoevaluación de Inteligencias Múltiples). El cual mide 7 sub inteligencias intrapersonal, interpersonal, verbal-lingüístico, corporal- kinestésico, lógico- matemática, visual-espacial y musical-rítmica. Cada sub inteligencia consta de 10 ítems, otorgando el conocimiento de diversos factores en cada ítem (autoconocimiento, autocrítica, responsabilidad, comunicación, comprensión, asertividad, empatía, liderazgo, creatividad visual, memoria, orientación espacial, aplicaciones lógicas, numérico, memoria, discriminación, habilidad motora y corporal, manipulación y percepción de sensaciones). El instrumento es validado por el Dr. Roberto Kertész a fin de que cada ítem corresponda a un solo factor. El formato de respuesta es tipo Likert siendo 0 “nunca” y 10 “siempre”, cada sub inteligencia tiene la posibilidad de dar una suma total de 100. La elaboración de la entrevista fue de autoría propia, realizando 4 preguntas abiertas en las siguientes áreas: Habilidad social, empatía, autoconocimiento, motivación extrínseca e intrínseca y el control emocional durante clases.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Es un estudio de corte mixto, diseño no experimental a un grupo aleatorio ya que la investigación “se concentra en: (a) Estudiar cómo evoluciona una o más variables o las relaciones con ellas, y/o (b) Analizar cambios a través del tiempo de un evento, una comunidad, un fenómeno, una situación o un contexto” (Hernández, Fernández, Pilar del, 2010, p 151).

PROCEDIMIENTO

Fase I.- Se seleccionó aleatoriamente a un grupo de jóvenes de cuarto semestre del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios no. 21, que cursan el programa de motivación para el adolescente.

Fase II.- Para el diagnóstico se aplicó el instrumento CAIM al grupo completo, se analizaron los resultados y los jóvenes que obtuvieron resultados por debajo de la media, se les realizó una entrevista de autoría propia sobre los factores.

Fase III.- De acuerdo a los resultados del diagnóstico se diseñó una intervención enmarcada en el modelo de programas, el cual consiste en la realización de una intervención continua previamente planificada, con la finalidad de atender necesidades en el contexto de los sujetos, desarrollando o potenciando ciertas competencias (Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra, 1998) a través de la implementación de un taller. El taller fue titulado “Conexión emocional” y consistió en la impartición de temas y actividades de autoconocimiento, autoconciencia, empatía, motivación, habilidades sociales, comunicación intrapersonal e interpersonal y control emocional.

Fase IV.- Para la evaluación de la intervención se elaboraron dos instrumentos, aplicados previo y posterior al taller.

RESULTADOS

En la figura 1 puede percibirse que en la relación intrapersonal (autoconocimiento, autocrítica y responsabilidad) las mujeres tiene mayor porcentaje (con un 68.3%) y en la relación interpersonal (empatía, asertividad y liderazgo) los hombres obtienen el porcentaje mayor de un 71.9%. Es importante mencionar que antes de iniciar el taller (intervención) se observaba a los alumnos con disposición, sin embargo los 25 jóvenes se encontraban con entregas finales de proyectos y les preocupaba la entrega del trabajo en equipo, percibiéndose estados de estrés y de preocupación.

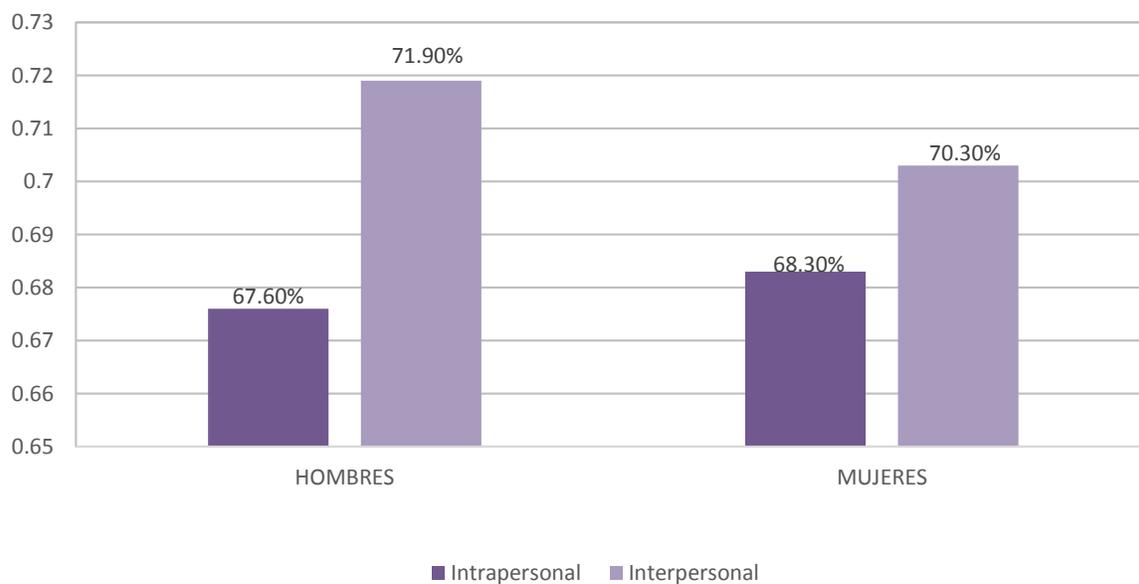


Figura 1. Porcentaje de la relación intrapersonal e interpersonal de hombres y mujeres.

En la figura 2 se puede observar que casi la mitad del grupo refirió presentar una actitud positiva, emocionados de lo que se está por experimentar en el taller.

Se observa en la figura 3 lo que los jóvenes mencionaron estar dispuestos a ofrecer durante las actividades del taller, recalcando que la mayoría estaban dispuestos a poner en práctica los valores.

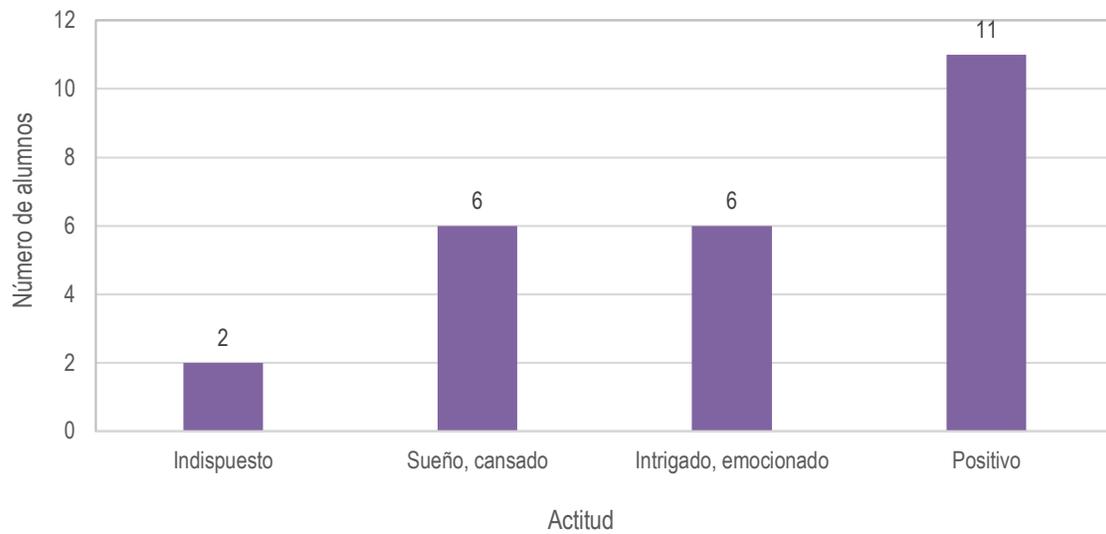


Figura 2. Actitud con la que se presentan al taller.

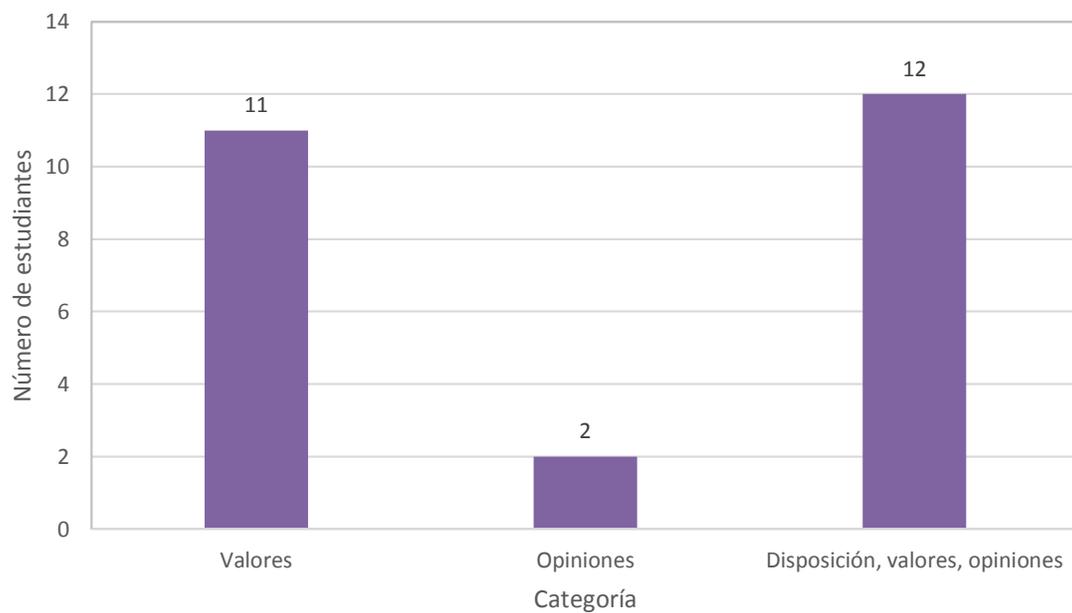


Figura 3. Disposición a ofrecer durante el taller.

Se observa en la figura 4 que la mayoría del grupo le agrado el taller, a continuación se presentan algunos de los comentarios de los jóvenes:

“Me hizo ver lo que le hace falta a mi grupo”.

“Me hizo cambiar el modo de ver mis acciones”.

“Fue dinámico, expresamos nuestras emociones, convivimos más como grupo”.

“Me motiva, me ayuda a tener autoestima”.

“Ayuda a conocerte a ti mismo y a los demás”.

Los comentarios de los jóvenes que se observaron un poco indispuestos respondieron al término del taller lo siguiente:

“No me gustó pero no lo odié, me da lo mismo”.

“Más o menos, porque hablé con algunos compañeros que no conocía y lo demás me aburrió.”

En la figura 5 se observa que la mayoría de los jóvenes terminaron el taller con una actitud muy positiva, mencionando en la evaluación que tienen una actitud optimista, alegre, motivadora y con ganas de mejorar, sin embargo aquella persona que terminó con una actitud negativa mencionaba que desde un inicio le daba igual.

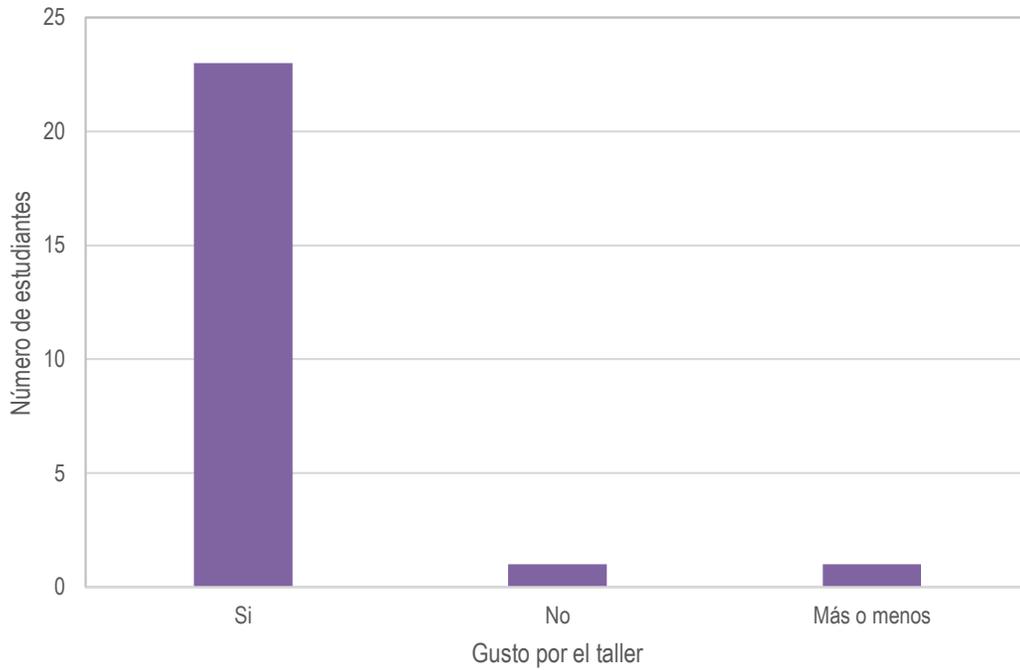


Figura 4. Gusto por el taller.

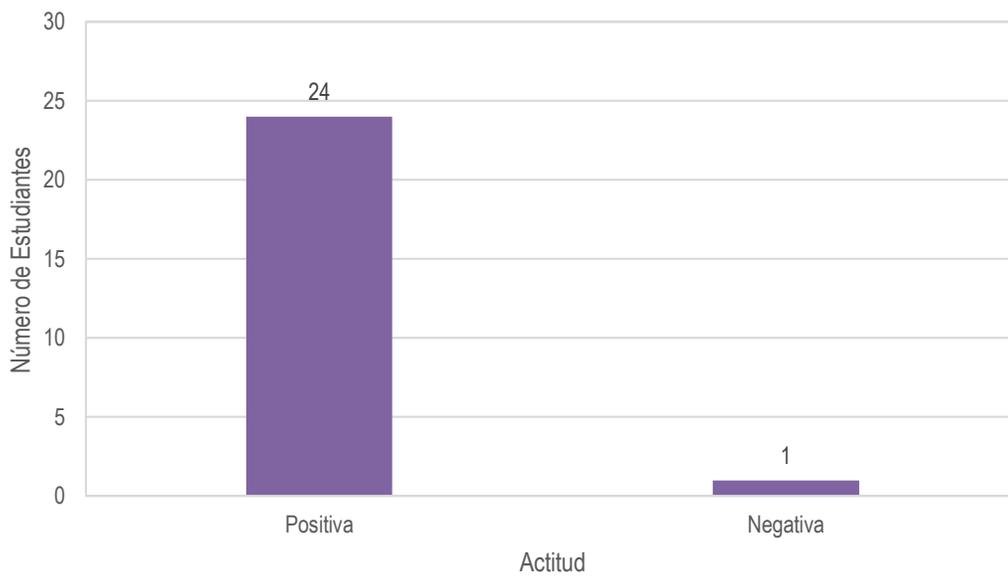


Figura 5. Actitud con la que terminan el taller

DISCUSIÓN

Los resultados de la intervención son congruentes ya que se busca enseñar y comprender a los jóvenes, situación no muy común en la institución a la que asisten, los alumnos están dispuestos a cambios, pero se requiere de un seguimiento constante durante sus estudios.

De acuerdo con Serrano y García (2010), los jóvenes que se encuentran en el ámbito educativo tienen miedo a fracasar, esto llevándolos a relacionarse solamente con ciertos grupos sociales, se considera que los jóvenes tienen miedo a que el resto de las personas que le rodean en la escuela conozcan sus debilidades, se externaba dentro del taller que en el salón las personas hablan a espaldas de otros, ¿cómo se podría dar al joven la confianza de ser el mismo en todo momento? ¿Cómo enseñarle a controlar sus emociones ante las dificultades que se presentan en esta etapa? Sastre y Moreno (2002) mencionan que los alumnos ven a sus formadores educativos como personas de ejemplo, personas que podrán orientarlos cuando tengan alguna dificultad. La realidad es que algunos docentes no se sienten preparados para atender tal responsabilidad o sencillamente la ignoran creando discusiones y malentendidos entre maestros-alumnos no permitiendo la práctica de una inteligencia emocional.

En una de las entrevistas realizadas los alumnos mencionaban que si no se puede llegar a una solución con los maestros, preferirán no relacionarse, quejarse y hacer lo que les pidan con una actitud pesimista, llevándolos a tener experiencias académicas desagradables.

Los adolescentes saben cuando el profesor solamente está para enseñar y cuando está para enseñar y comprender “la relación educativa con el adolescente puede resultar exitosa en la medida que tenemos interés por saber cómo son. Se trata de comprender, en definitiva, para acertar en la intervención” (Funes, 2011, p.61).

Para futuras investigaciones se propone realizar estudios sobre el impacto de las emociones en docentes antes y durante clases.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M. y Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Práxis.
- Extremera, N. y Fernández, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. 6 (2), 1-18
- Funes, J. (2011). *9 Ideas clave: Educar en la adolescencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Goleman, D. y Cherniss, C. (2001). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C., Del Pilar, Ma. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Editorial Mc Graw Hill.
- Kertész, R., Stecconi, C., Etchezáhar, E., Longueira, M. (2013). Construcción y validación del cuestionario de autoevaluación de las inteligencias múltiples. *Ciencia Red*. Recuperado el 16 de mayo de 2015 de: http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/1461/hologramatica_n18v3pp85_111.pdf
- Manz, C. (2005). *Disciplina emocional. Claves para aprender a controlar tu estado de ánimo*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Editorial: Gedisa, S.A.
- Serrano, M. y García, D. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*. 10 (3), 273-280.

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

EL SILENCIOSO ABANDONO DE LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR/A INTEGRAL¹

THE QUIET ABANDONMENT OF EDUCATION TRAINING INTEGRAL

Christian Miranda ²
Universidad de Chile.
Chile

RESUMEN

En el debate actual sobre la profesión docente es importante reflexionar académicamente en torno a la propuesta del Gobierno y los desafíos que plantea a la formación de educadores, y cuando se trata además de un sistema de desarrollo profesional, es relevante detenerse a analizar sus fundamentos, nudos críticos y desafíos, con el fin de contribuir a relevar sus voces y experiencias educativas, esa reflexión y análisis deben ir acompañados no sólo de las posibilidades, sino también de los desafíos de tan compleja tarea. Es por ello que en el presente artículo se busca tener un acercamiento crítico al tema.

ABSTRACT

In the current debate on the teaching profession, it is important to reflect academically on the Government's proposal and the challenges it poses to the training of educators, and when it is also a system of professional development, it is important to pause to analyze its foundations, Critical nodes and challenges, in order to contribute to relieving their voices and educational experiences, this reflection and analysis must be accompanied not only by the possibilities, but also by the challenges of such a complex task. This is why the present article seeks to have a critical approach to the topic.

PALABRAS CLAVE

Formación, Formación docente, Formación integral.

KEYWORDS

Training, Teacher training, Integral training.

¹ Recibido el 23 de mayo y aceptado el 10 de junio del 2016.

² E-mail: christian.miranda@u.uchile.cl

En el debate actual sobre la profesión docente es importante reflexionar académicamente en torno a la propuesta del Gobierno y los desafíos que plantea a la formación de educadores, y cuando se trata además de un sistema de desarrollo profesional, es relevante detenerse a analizar sus fundamentos, nudos críticos y desafíos, con el fin de contribuir a relevar sus voces y experiencias educativas, esa reflexión y análisis deben ir acompañados no sólo de las posibilidades, sino también de los desafíos de tan compleja tarea. En efecto, tal como adelanta Esteve (2005):

La profesión docente es siempre una actividad ambivalente. Nos presenta, como el mito de Jano – el de dos caras- una puerta abierta por la que podemos entrar y salir. Por una parte, la enseñanza puede vivirse con optimismo, y convertirse en una forma de autorrealización profesional, ya que en ella podemos darle sentido a toda una vida... no es posible esconder la otra cara de la tarea docente: una profesión exigente, a veces físicamente agotadora, sujeta siempre al juicio de un público que con sus preguntas la pone a prueba, no solo en los conocimientos, sino también en la propia coherencia personal (p. 117-118).

En el marco anterior, se realizará una aproximación al develamiento de esas “dos caras” desde la historia del pensamiento pedagógico y su estrecha relación con la formación docente.

La pedagogía tal como se conoce, ligada histórica y teóricamente con la filosofía, surge en Grecia. Para Platón, no solo la preservación de la especie humana se logra mediante la transmisión de saberes como el fuego, la habilidad mecánica y el uso de un lenguaje, sino también proyectando lo que los mismos griegos llamaron *Paideia*, es decir, el proceso educativo encaminado a formar buenos ciudadanos, seres morales y dotados de habilidades intelectuales de modo integral, comenzando por preguntarse acerca de la posibilidad misma de enseñar aquello que era lo máspreciado en la Polis: “la virtud”, entendida como la excelencia del hombre en su condición de tal. No es de extrañar, por ello, que el legado de Platón haya sido considerado en su conjunto como un gran tratado de pedagogía

o que, obra culminante del pensamiento griego, “La Política”, fuera escrita por el filósofo Aristóteles, maestro de Alejandro Magno, desde su más temprana edad.

Esa visión de la enseñanza no cambió mucho en el mundo romano, en otros aspectos avanza a través del *Humanitas* la formación de virtudes personales como la autoridad, la amistad, la dignidad, la prudencia y virtudes públicas como la confianza, la justicia y la felicidad que son importantes de recordar en este debate.

Posteriormente, durante la denominada Edad Media, estos preceptos no cambiaron tanto, pero dieron un giro desde el maestro como centro de la enseñanza hacia los saberes o artes liberales, expresadas en el dominio de la elocuencia (*Trivium*) y las matemáticas (*Quadrivium*). Si bien este legado de virtudes y saberes no mutaron mucho en el mundo moderno, en otros aspectos da un giro copernicano que es importante recordar en esta reflexión, tal como lo señala Ortega y Gasset (1965 como se citó en Martínez, 1990) a propósito del aporte de la Pedagogía al pensamiento contemporáneo:

En la enseñanza -y más en general en la Educación- hay tres términos: lo que habría que enseñar – o el saber-, el que enseña –o maestro- y el que aprende -o discípulo-. Pues bien, con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y/o del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la pedagogía. La innovación de Rousseau y sus sucesores fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que es éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza (p. 50).

En consonancia con ello, Lessing (1982) un destacado pensador alemán de la Ilustración, a fines de siglo XVIII, escribe “La Educación del Género Humano”. Es de este texto y de las premisas pedagógicas que sistematiza del que deriva en gran medida el concepto mismo de Educación y el de

Bildung entendido como formación Integral, y que tan estrecha relación guarda con el pensamiento griego, romano y medieval referidos con anterioridad.

Desde un punto de vista más contemporáneo, el pensador francés Lyotard (2006), en respuesta a una pregunta que le hacía el Consejo de Universidades de Quebec (Canadá), publicó “La condición Posmoderna”, en ésta reflexiona sobre el saber en las culturas occidentales, sostiene que las transformaciones que se estaban produciendo a finales del siglo XX en éste y en sus modos de producción inciden directamente en la educación y en la enseñanza. En dicha obra se afirmaba que el conocimiento se había transformado radicalmente y con él los conceptos ya mencionados, convertidos en simples mercancías por la tecnocracia moderna, Performance o ritos de la escolarización, desnaturalización ésta que le llevaba a declarar la muerte de la educación entendida como *Bildung*, es decir, de esa formación integral que ha inspirado a las escuelas de pedagogía, fisurando la imagen de la dignidad misma del proceso educativo, entendido como un derecho humano, sustraído de la dinámica pura y dura de los mercados. Allí, en el mismo libro de Lyotard puede leerse algo tan actual a los fines de este análisis como lo siguiente:

La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante, por el Estado o por la institución de enseñanza, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y, en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz? Pues la disposición de una competencia educativa en las condiciones descritas pareciera que debiera tener como resultado el ser vendible y ser eficaz por definición (1984, p. 95).

Es decir, principios como la justicia, la verdad y el aprendizaje para todos, propios del perfil identitario de los educadores, por no ser eficaces ni vendibles pasan a ser elementos silenciosamente abandonados. Pero esta idea, esta reflexión realizada hace 30 años y que se reconoce como parte del presente ¿significa en verdad el fin de la educación integral de los educadores y maestros? ¿O

significa más bien sólo uno de esos desafíos que deben enfrentar los docentes al momento de someterse a los dictámenes de las reformas educativas tan en boga? Ese es el dilema que se propone como hilo conductor que permita a todos reflexionar una vez más sobre la educación y la enseñanza, en el marco de la crisis actual del sistema educacional.

Y para reflexionar sobre ello, es necesario regresar al análisis del proyecto de ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, porque todo análisis posibilita develar las convergencias y divergencias en las que está en juego el rezago, estancamiento o progreso educativo, un alcance académico que de algún modo intenta revelar lo implícito en una dinámica de contrapuntos que busca mostrar aspectos que de otro modo permanecen ocultos. Como todo análisis, es asumido como una práctica comunicativa provisional, parcial y siempre inconclusa, que como tal involucra un punto de vista temporal, discutible y controversial. Pero, así descrito, todo análisis es una aproximación del proceso educativo mismo, o más bien, todo proceso comunicativo busca convertirse en un acto educativo, pues tal como plantea Krishamurti (2009): “el educador, aspira comunicar a sus aprendices los saberes que los tornen virtuosos e integrales y, porque no decirlo, felices”.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, al igual que el Mito de Jano presenta dos caras, una de fortalecimiento y contribución a la Enseñanza y la dignidad del maestro como lo son las medidas de derogación del Artículo 46 de la Ley General de Educación que abría una puerta a profesionales no-pedagogos a ejercer la docencia, desde el supuesto que el saber disciplinar de alta calidad lleva en sí la capacidad de enseñarlo. En este mismo sentido, es relevante el intento de asumir el acompañamiento del profesor novel, mediante un sistema de inserción profesional consistente con las mejores prácticas de formación docente en el mundo. No obstante, el proyecto presenta la “otra cara”, una que habla de reformas compensatorias, basadas en lógicas de acción verticalistas del “deber ser” y teorías del déficit, y no de progresos pedagógicos, basados en lógicas de acción participativas, del “poder ser” y teorías del desarrollo, que a continuación se enuncian:

(a) Fundamentos, mientras el progreso educativo³ se funda en evidencias científicas y saberes pedagógico-disciplinarios el proyecto se sustenta en elementos económicos y tecnocráticos; (b) formación, mientras el progreso educativo se sustenta en la teoría del desarrollo profesional colaborativo, el proyecto habla desde una lógica de formación compensatoria; (c) evaluación, mientras el progreso educativo se sustenta en criterios de evaluación y retroalimentación entre pares, el proyecto habla de mediciones individuales y pruebas estandarizadas; (d) profesionalidad, mientras el progreso educativo se funda en dotar de mayor autonomía, pasión y compromiso, el proyecto habla de regulación, incentivo y liderazgo; (e) aprendizaje, mientras el progreso busca establecer la conexión entre la formación y el aprendizaje de niños y niñas, el proyecto habla de la enseñanza, estándares de desempeño y eficacia escolar.

Y si he introducido esta breve consideración en torno a la actual coyuntura y las posibilidades que presenta el análisis aquí desarrollado, es porque guarda una estrecha relación con el silencioso abandono del que se ha sido causa y parte, lo que debe llevar a analizar la actual crisis del sistema educativo. Y no se hace referencia sólo a los problemas urgentes e inmediatos que acaparan portadas de los diarios o molestan a la opinión pública, como los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), sino también a ese otro problema no menos urgente, tal vez el mismo que tiene que ver con la sociedad actual, y que Lyotard ya esbozaba en su recordada obra, la de una sociedad que ha abandonado o está en trance de hacerlo, el viejo ideal del *Bildung*, de la formación integral que forjó la pedagogía y que releva el progreso educativo que anhelado. En una crisis como esta, la enseñanza y la educación, y su transformación, se convierten en el mejor de los casos en dos productos más del mercado educacional, la primera, en un incentivo a la competitividad, el individualismo y el aislamiento y, la segunda, en una respuesta a demandas que enfatizan áreas curriculares privilegiadas en los sistemas de medición educacional, es decir, en una pieza más del engranaje del mercado.

³ El progreso educativo se refiere a la evidencia científica producto de la investigación educacional.

Lyotard vincula esa transformación a lo que él llama la pérdida en la fe de los grandes relatos. Para ello establecía una diferencia en cuanto al saber, y a sus formas de enseñarlo. A diferencia de la ciencia positiva, lo que él llama la “enseñanza integral” involucra no sólo cumplir con estándares de desempeño eficaces e incentivos económicos a quienes rindan exitosamente pruebas, algo que en el Proyecto de Carrera Docente es cabalmente considerado, sino también prácticas de colaboración, actitudes éticas y estéticas, en suma, un conjunto que legitima el saber docente y a la vez sirve de lazo social entre el educador, el niño/a y sus familias. Pero un saber de estas características, una carrera docente para un saber como este, que trasciende las meras destrezas eficaces e incentivos de mercado, ha sido, a juicio personal, silenciosamente olvidado en la actual propuesta legislativa, tal vez por representar un exceso, un colorido innecesario que es valorado de acuerdo a la experiencia vital.

Es ese excedente, ese colorido vital, sobre lo que descansa la clave de la crisis descrita por Lyotard y, entonces, lo que está en juego en la sociedad, es la pérdida de ese plus que forjó la polis griega, que fomentó la Pedagogía Moderna y que a su vez ha relevado el progreso científico de la investigación educativa por espacio de 50 años, y que por extensión debería ser un sello ineludible en las propuestas sobre carrera docente.

Pues bien, para dar un paso más en esta reflexión académica, es importante acudir a la noción capital del pensamiento de Freire, desarrollada en su obra “Pedagogía de la Autonomía” y que se vincula como pocas a ese excedente: la palabra maestro. Vocablo, que se usa en español para designar a dos actores relevantes en el proceso educativo. Es un maestro, aquel del que aprenden todos, y que se sitúa más allá de las aulas, iluminando y orientando nuestras vidas. Él o ella, que con su obrar formativo, hace de este mundo un lugar mejor para vivir. En la otra acepción, se utiliza para designar la tarea profesional de educar desde la más temprana edad. Es el maestro/a, en su sentido más preciso el que no enseña para una prueba o materia específica, sino que introduce a sus alumnos en todas ellas, ofreciéndoles una educación integral, razón por la cual una de sus tareas fundamentales

consiste en enseñar a aprender. Sobre ello, cabe preguntarse ¿Cuál es el rasgo que permite aplicar la misma noción, el de maestro, al máximo referente de la vida y aquella que lo es por antonomasia, el profesor de primaria? Se cree que ese rasgo que permite encontrar la coincidencia y la analogía precisa entre ambos es aquel plus que Lyotard considera amenazado o la armonía existencial y “vital” que caracteriza a la maestra de Diotima (2004) y que permite distinguir, entre ser un profesional calculador o un educador creativo.

Para la formación docente, lo que está en juego es su identidad pedagógica. Es hacer presente que la calidad del educador/a es más que la certificación en el dominio del currículum escolar o las rúbricas que presente en su portafolio pedagógico. Lo propio y común del maestro, es convertir su docencia en una tarea social que cuide el desarrollo de las virtudes sociales, personales, de los afectos, de la cooperación con sus colegas y con las familias: es favorecer comunidad. Al respecto, se puede observar el abandono silencioso, falta de debate y develamiento, de parte importante de este legado pedagógico en el Sistema de Desarrollo Profesional Propuesto, constituyéndose dos de los desafíos mayores al que se debe hacer frente: el distanciamiento y la frialdad en la tarea educativa.

Finalmente, una reflexión que emerge y que se puede considerar importante es: ¿Cómo pasar de Sistema de Desarrollo Profesional a un Sistema Integral de Desarrollo Profesional que responda al legado, identidad y necesidades de los maestros y maestras del país?

Sin ser una respuesta, se propone a docentes de las instituciones educacionales un decálogo de compromisos pedagógicos que, aunque limitados o limitantes, buscan ser una contribución a mejorar su calidad de vida e identidad:

- (a) Identifícate con los principios y legado de la pedagogía sobre excelencia, calidad, equidad, responsabilidad ética e integralidad, pues ellos constituyen el sello que caracteriza a los educadores;
- (b) asume la responsabilidad de crear y propagar los valores que la pedagogía posee y otorgan

identidad a sus educadores, en especial aquellos que se relacionan con el conocimiento disciplinar, el saber pedagógico, la subjetividad y respeto por el otro; (c) dedícate a la docencia; ella implica consagrar muchas veces tiempo personal y familiar a labores de creación, desarrollo y evaluación de aprendizajes estudiantiles; (d) haz de la alegría una característica del quehacer docente, pues no debes olvidar que una tarea central de tu trabajo se orienta a mostrar lo maravilloso que es el mundo; (e) escucha a tus estudiantes, comunidad y familia considerando sus ritmos y formas de ser en el mundo, pues del apoyo de ellos depende en gran medida el éxito de tu vida y trabajo; (f) respeta el carácter inacabado del educando y consagra los principios de indeterminación, diversidad e inclusión como ejes centrales de tu actuación con y en el mundo; (g) ten fe en que cada estudiante que guíes en su proceso de aprendizaje posee el potencial y el valor suficiente para lograr sus metas, independientemente de su condición, social, económica y religiosa; (h) sé paciente con tus estudiantes, ellos y ellas poseen sus propios ritmos de aprendizaje, espera, pues tu misión central es facilitar las condiciones para la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, y para ello se requiere tiempo y esmero; (i) fórmate permanentemente en los planos espiritual, humano y profesional, pues si hay algo que caracteriza a la labor educativa es su constante emergencia y creación, dada la dinámica de cambio que caracteriza al ethos docente; (j) valora tu profesión, ya que ella es una de las más importantes de la sociedad y si un hijo o hija te dice el día de mañana: “quiero ser educador”, no te enojés ni deprimas, pues significa que dejaste huella con tu trabajo, en los que más quieres: tu propia descendencia.

En síntesis, se percibe que las propuestas del gobierno actual son un avance, pero que desatienden elementos centrales que la pedagogía ha forjado desde sus inicios y que serían cruciales en la resolución de la crisis de sentido y legitimidad que afecta al sistema propuesto. Al respecto es prioritario mantener estos espacios de reflexión, análisis y propuestas entre estudiantes, educadores y académicos, asumiendo como premisa que para un desarrollo profesional de largo aliento se debe escuchar las voces de los maestros y maestras, pasando desde una lógica centrada en hablar de reformas, a una de progresos educativos, incentivar el valor de la pedagogía desde valores que

consagren el compromiso educativo y fijando el desarrollo profesional docente como política de estado y no del gobierno de turno.

REFERENCIAS

- Diotima (2004). *El perfume de la maestra. En el laboratorio de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Esteve, J. (2004). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Krishamurti, J. (2009). *Sobre la educación*. Barcelona: Kairos.
- Lessing, G. (1982). *La Educación del género Humano*. Madrid: Nacional.
- Lyotard, J. (1984). *La condición Postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, A. (1990). *La enseñanza del derecho administrativo: un método de participación organizada*. España: Universidad de Murcia.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO DESDE UNA VISION SOCIAL DE LAS CIENCIAS EN NIÑOS DE PREESCOLAR¹

SCIENTIFIC THINKING DEVELOPMENT SINCE A SOCIAL VISION OF SCIENCES IN PRESCHOOL CHILDREN

Shayla Izaguirre y Ma. del Socorro Ramírez²
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.
México

RESUMEN

El término pensamiento científico se define como "la capacidad de generar hipótesis y su comprobación, de manera que se explique la causalidad de un fenómeno determinado, supone el potencial para identificar causas y explicaciones con una fuerte capacidad cuestionadora"(Frade, 2009, p.196). Su estudio es de la mayor importancia porque la población necesita de una cultura científica y tecnológica para aproximarse y comprender la complejidad y globalidad de la realidad contemporánea para adquirir habilidades que le permitan desenvolverse en la vida cotidiana y relacionarse con su entorno. La finalidad del pensamiento científico es alcanzar a desarrollar acciones que modifiquen el medio, dando al individuo la seguridad de haberlo hecho de la mejor manera, utilizando estrategias que lleven a la mejor forma de resolución (López, 2009, p. 61). Por lo anterior la presente investigación tuvo como objetivo potenciar el pensamiento científico en los alumnos de 3° de preescolar a través del uso social de la ciencia, diseñando diversas estrategias que le permitieran construir un aprendizaje significativo. Hasta el momento no hay suficientes estudios que propongan el uso social de la ciencia como un enfoque para desarrollar el pensamiento científico en los niños. Para este estudio se llevó a cabo una investigación acción pedagógica también conocida como investigación formativa, la cual está centrada en una problemática detectada en mi práctica docente. El presente estudio concluyó en cómo las situaciones reales partiendo del contexto inmediato del alumno trabajado a la par del método científico conducen al niño a la construcción del pensamiento científico.

ABSTRACT

The term scientific thinking is defined as "the ability to generate hypotheses and its testing, so that a specific phenomenon causality could be explained, the potential is used to identify causes and explanations with a strong questioning ability" (Frade, 2009, p. 196). Its study is so important because people need a scientific and technological culture to approach and understand the complexity and globality of contemporary reality to acquire skills that allow them to live in everyday life and interact with their environment. The purpose of scientific thinking is to develop actions that modify the environment, giving to the individual the security of having done in the best way, using strategies that lead to the best resolution. (Lopez, 2009, p. 61). Therefore this research aimed to promote scientific thinking in 3rd grade preschool students through social use of science, designing different strategies that allow them to get a meaningful learning. Nowadays there are no enough studies that propose the social use of science as an approach to develop scientific thinking in children. It was carried out a pedagogical action research also known as formative research for this study, which is focused on a problem detected while teaching. This study concluded how real situations based on the student's immediate context worked alongside the scientific method lead the child to the scientific thinking construction.

PALABRAS CLAVE

Uso social de la ciencia, Pensamiento científico, estrategias didácticas.

KEYWORDS

Social use of science, scientific thinking, teaching strategies

¹ Recibido el 23 de mayo y aceptado el 28 de mayo del 2016.

² E-mail: mramirez@beceneslp.edu.mx

El pensamiento científico, según Henriquez y Artidiello (2007) es un tipo de pensamiento que implica un camino lógico imprescindible para el desarrollo de capacidades cognitivas, en especial las creadoras; para la apropiación “de leyes y teorías que permite profundizar en la esencia de los fenómenos y los procesos con ayuda del método de investigación como vía fundamental del enriquecimiento del conocimiento científico” (p. 17). De acuerdo a Frade (2009) el pensamiento científico es “la capacidad de generar hipótesis y su comprobación, de manera que se explique la causalidad de un fenómeno determinado, supone el potencial para identificar causas y explicaciones con una fuerte capacidad cuestionadora”(p.196).

La perspectiva social de las ciencias ha sido desarrollada por autores como Macedo y colaboradores (2006), entendida como el acercamiento del conocimiento científico y sus beneficios a todos los grupos y países sin excepción. De ahí la importancia de esta investigación, porque la educación científica es un elemento clave para hacer llegar a los alumnos el conocimiento científico y su beneficio, para que mejoren su calidad de vida. De esta manera, podemos decir que la perspectiva social de las ciencias, constituye a la vez un enfoque didáctico a partir del cual se desarrolla plenamente las potencialidades de los estudiantes para actuar en el medio donde viven y transformarlo (Macedo y cols., 2006).

Se han realizado diversos estudios sobre el tema que nos ocupa. Uno de ellos es el de Trujillo (2007) en donde aborda el tema de la alfabetización científica en preescolar, a partir del diseño de una propuesta metodológica en la que integra actividades experimentales de ciencia. El objetivo de este estudio es “fomentar en el niño de edad preescolar el interés por el conocimiento científico y el desarrollo de habilidades relacionadas con la manera de hacer ciencia” en el aula. Otro estudio es el de Serrano y Siso (2008). Este estudio es muy similar al nuestro, porque parte de una problemática identificada en el aula de preescolar y se diseñan estrategias para darle una solución. La diferencia reside en el enfoque de la investigación, si bien las dos buscan la mejora, el nuestro se da a partir de un proceso cíclico de reflexión y acción; mientras que en aquella se busca interpretar los efectos de

algunas estrategias para la enseñanza de las ciencias en niños de Educación Inicial del Jardín de Infancia. En ambos estudios, los resultados muestran un avance significativo en el desarrollo del pensamiento científico

En relación con el fundamento legal de la investigación, encontramos que la Ley General de Educación actual, artículo 7, fracción I, habla de la contribución al desarrollo integral del individuo, para ejercer de manera plena y responsable sus capacidades humanas. En esta formación integral, no se puede dejar de lado el desarrollo del pensamiento científico, acompañado de la capacidad asombro por las maravillas de la naturaleza y como el conocimiento científico puede ser aprovechado para beneficio de toda la sociedad. Esto se relaciona con la fracción VII, de la misma Ley, donde se establece el fomento de actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas, así como la comprensión, aplicación y uso responsable.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La presente investigación se llevó a cabo en el grupo de 3° "B" del Jardín de Niños "Antonio Caso" ubicado en la cabecera municipal de Mexquitic de Carmona, S.L.P, conformado por 20 alumnos, con edades entre 5 y 6 años.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

El estudio que llevamos a cabo es una investigación formativa para la transformación de la práctica, considerada por Restrepo (2004) como una variante pedagógica de la investigación acción educativa. Este tipo de estudio se materializó en el portafolio temático, el cual se caracteriza por la selección

deliberada de evidencias, las cuales se reflexionan de manera individual y colectiva para la reconstrucción e innovación constante de la práctica y su impacto en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

PROCEDIMIENTO

Se partió de un problema sentido en la práctica docente y documentado a través de diversos recursos sugeridos por Esteve (2004) para desarrollar una mirada investigativa, como: el portafolio, la bitácora, el diario, la videograbación. Después de sustentar empírica y teóricamente el problema en el aula de 3° de preescolar, se buscaron alternativas didácticas para su solución. Se realizó el diseño y aplicación de actividades, tomando como base el Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora, en el campo formativo “Exploración y conocimiento del mundo”, vinculándolo con otros como el de Lenguaje y comunicación. Se realizaron 10 diseños con diversas modalidades, los cuales incluían una secuencia de actividades vinculadas entre sí.

El procedimiento que se siguió en este estudio corresponde a las etapas de construcción del portafolio: recolección, selección, reflexión y proyección. En la primera etapa se recolectaron diversas evidencias de la práctica a partir de la aplicación de los diseños para la innovación y la mejora, como: videograbaciones, fotografías, trabajos de los alumnos, instrumentos de evaluación, registros anecdóticos, entrevistas, entre otros. En la segunda etapa los artefactos se seleccionaban con base en la pregunta y propósitos de la investigación.

Para la tercera etapa de reflexión y análisis de las evidencias y de la propia experiencia, se trabajó con el ciclo reflexivo de Smyth, el cual contiene cuatro fases: descripción, información, confrontación y reconstrucción. La descripción de la experiencia se hacía de manera oral y escrita. Esta primera fase permitía hacer una retrospectiva de la experiencia, donde las evidencias seleccionadas contribuían a recordar lo que se había hecho y sustentarlo. En la fase de información el autor de la experiencia daba

respuesta a la pregunta: ¿por qué hago lo que hago?, reflexionando sobre las teorías implícitas de la práctica y confrontándolas con la propia filosofía docente.

En la fase siguiente, confrontación, se daba retroalimentación de la experiencia mediante un protocolo de preguntas y comentarios, el cual permitía tomar conciencia de los aprendizajes obtenidos, las debilidades y fortalezas de la intervención, lo que se tendría que seguir trabajando y lo que se tendría que modificar. Todo ello para pasar a la fase de reconstrucción de la propia práctica. En esta fase también se valoraba el nivel de logro de los indicadores establecidos para el desarrollo del pensamiento científico de los niños y las competencias docentes.

Las experiencias docentes sobre la aplicación de los diseños se presentaban cada 15 días o tres semanas al equipo de coautoría y la tutora, quienes proporcionaban retroalimentación mediante un protocolo de preguntas, comentarios sobre los aspectos positivos y áreas de oportunidad, además de sugerencias para mejorar el trabajo realizado. Los diferentes momentos de encuentro eran una oportunidad para mostrar lo que se había hecho, sustentado en evidencias de la práctica, denominadas artefactos.

RESULTADOS

De manera general en esta investigación se muestra el diseño de actividades con una visión social de las ciencias y a través de diferentes estrategias metodológicas, así como el uso de las preguntas de diferentes niveles, propuestos por De la Chaussée (2009), las cuales contribuyeron a desarrollar el pensamiento científico de los alumnos. Asimismo, favoreció la generación de dudas y desequilibrios en el pensamiento cotidiano, del cual extrajeron sus ideas previas que convirtieron en hipótesis y más tarde confrontaron con la experimentación, y retroalimentaron a través de videos educativos

seleccionados para cada uno de los temas, adquiriendo nuevos conocimientos y la evolución de sus ideas iniciales.

A continuación presentamos las modalidades didácticas en las que se integraron las actividades de experimentación en el grupo de 3° "B" de preescolar y su impacto en el desarrollo del pensamiento científico.

Tabla 1.
 Situación didáctica: ¿Qué se hunde? ¿Qué flota?

Situación didáctica	¿Qué se hunde? ¿Qué flota?
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> - Especula sobre lo que cree que va a pasar en una situación observable; por ejemplo al hervir el agua, al mezclar elementos como agua con aceite, con tierra, con azúcar y observa las reacciones y explica lo que ve que pasó. - Contrasta sus ideas iniciales con lo que observa durante un fenómeno natural o una situación de experimentación, y las modifica como consecuencia de esa experiencia.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a los alumnos algunos objetos y preguntar ¿cuál de estos objetos creen ustedes que se hunden?, ¿cuáles flotan? - Sus respuestas serán registradas en un friso. - En cinco equipos de cuatro integrantes realiza la experimentación con los materiales que se les entregan. - Registrarán los hallazgos y realizarán el contraste de sus ideas previas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Para el experimento: Cubetas, plastilina, canica, clip, palitos de madera, tapa-roscas, fomy, tren de madera, piedras, hojas de registro de ideas previas, papel América. - Para la retroalimentación: Objetos que flotan o se hunden: https://www.youtube.com/watch?v=CgO3coZqX_0

Mediación docente: En esta primera aplicación resaltamos como una debilidad el uso de las preguntas, debido a que no se dio un preámbulo para que los alumnos identificaran los términos hundir

y flotar, mientras los niños trataban de entenderlos. Hundir fue rápidamente comprensible: *se va para abajo*, fue el concepto que construyeron. *Se queda arriba*, es el concepto de flotar que construyeron los niños. Debemos mencionar que para dar la retroalimentación a los alumnos, utilizamos la palabra "densidad".

Ideas previas

- *El clip flota porque está chiquito*
- *El tren de madera se va a hundir porque esta grandote*

Las ideas previas de los alumnos estaban fundamentadas en las características físicas de los objetos, mismas que identificaron los alumnos a través de la observación y la manipulación de los objetos.

Experimentación

Organizados en equipo, los alumnos confrontaron sus ideas mediante la experimentación. Cada uno colocó un objeto dentro de la cubeta con agua y se dieron cuenta que los resultados fueron diferentes a los que en un primer inicio los alumnos habían mencionado. Fue entonces cuando comenzaron a cuestionarse entre ellos: ¿por qué flotó si está muy grandote?, ¿por qué el clip tan chiquito se hundió? Durante la experimentación hubo alumnos que acudieron al salón por otros objetos para seguir experimentando y seguir observando cuál objeto se hundía y cuál flotaba.

Retroalimentación

Para retroalimentar los resultados proyectamos a los alumnos un video educativo sobre Arquímedes, en él se explicaba cómo es que hay objetos que pesan más que el agua y por ello se hunden, de igual manera existen objetos que su peso es menor que el agua y por ellos flotan. Los alumnos comprendieron que las características físicas de los objetos no son condición de que floten o se hundan.

Reflexión

En esta primera situación didáctica se vio fortalecida la observación y la confrontación de ideas, por su parte la argumentación no mostró avances, pues sus respuestas se concretaron a mencionar los resultados observados, debido a que tampoco se presentaron preguntas por parte de la docente para fortalecer ese aspecto. Debemos resaltar que la formulación de preguntas por parte de los alumnos se vio favorecida, pues realizaron cuestionamientos acorde a la experimentación y los resultados que estaban observando, favoreciéndose las habilidades científicas, las cuales contribuyen al pensamiento científico.

Tabla 2.

Situación didáctica: Los estados físicos del agua

Situación didáctica	Los estados físicos del agua
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> - Especula sobre lo que cree que va a pasar en una situación observable; por ejemplo al hervir el agua, al mezclar elementos como agua con aceite, con tierra, con azúcar y observa las reacciones y explica lo que ve que pasó. - Reconoce que hay transformaciones reversibles, como mezcla y separación de agua y arena, cambios de agua líquida a sólida y de nuevo a líquida, e irreversible como cocinar. - Contrasta sus ideas iniciales con las que observa durante un fenómeno natural o una situación de experimentación, y las modifica como consecuencia de esta experiencia.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar a los alumnos el agua en sus tres estados; sólido (hielos), líquido (agua) y gaseoso (vapor de agua caliente). Preguntar: ¿qué es lo que están observando? ¿qué contiene cada recipiente?, ¿en qué se parecen entre ellos?, ¿cómo se hará el hielo?, ¿cómo se hará el vapor?, ¿creen que el agua puede cambiar? - Experimentación: Manipular el hielo para que pase a líquido, calentar el agua y observar cómo el vapor se convierte en gotas de agua, de tarea colocar en su casa un vaso con agua en el congelador y registrar que sucedió.
Materiales	<p>Para el experimento: Agua, hielo, hojas de registro, papel américa, marcadores</p> <p>Para la retroalimentación: Audiovisual: "Los cambios físicos del agua" https://www.youtube.com/watch?v=e1oHlmxFkBO</p>

Mediación docente: La pregunta: *¿se parecen entre ellos?*, llevó a los niños a confundirse, haciendo referencia a los recipientes que contenía el agua, no a la composición de la misma. Este incidente crítico en las respuestas de los alumnos, llevó a buscar otra forma de que los alumnos hicieran referencia a las características del agua.

Ideas previas

- *El agua es agua, así como aguada.*
- *El hielo es agua que se hizo dura, la pones dos días en el congelador para que se haga dura.*
- *El humo que sale del agua no se puede hacer agua porque es humo.*
- *El hielo se derrite con el calor.*

Los alumnos proyectaron sus conocimientos cotidianos, es decir, los adquiridos en su experiencia diaria en el contexto donde viven. Sabían que el hielo se obtiene metiendo el agua al refrigerador y esperando un tiempo para que se pueda congelar. Hasta ese momento no utilizaban términos precisos para cada uno de los cambios del agua.

Experimentación

La experimentación consistió en la manipulación del agua en sus tres estados. Aquí lograron identificar la manera como el agua que pusieron en el congelador se convirtió en hielo.

- *-¿Cómo sucedió eso?*
- *Es que el congelador está muy frío y por eso el agua se va juntando para convertirse en hielo.*

Dejamos el agua en la parrilla y les mostramos una tapa que estaba seca. Se tapó la olla y después de unos minutos la destapamos. Los alumnos observaron el "humo" que salía.

- *¡Es humo!, -¡es vaporub!*
- *¿Cómo pasó eso?, la tapa estaba seca y ahora tiene gotas*
- *Yo creo que salpicó el agua.*

Estas fueron las hipótesis de los alumnos a partir de lo observado en el experimento. Tonucci (como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2004) señala que "el experimento científico es una técnica que el investigador utiliza para poner a prueba su "teoría", para verificar si su teoría resiste a la prueba y no lo contrario" (p. 43). El experimento fue el correcto ya que la manipulación de los objetos realmente contribuyó a que los alumnos construyeran conocimiento.

Retroalimentación

La retroalimentación consistió en proporcionarles el término líquido, sólido y gaseoso, además de responder a sus dudas en cuanto al estado gaseoso. Esto se hizo a través de un video, en el cual los niños comprendieron el cambio cuando al mostrarles el interior de una cacerola donde el agua al hervir va produciendo vapor y éste a su vez va convirtiéndose en agua. Así mismo mostramos unos videos de los estados físicos del agua, pero relacionados al ciclo del agua, lo que les permitió conocer cómo se forman las nubes y se produce la lluvia.

Reflexión

En esta actividad es rescatable el uso de los materiales y la manipulación que los alumnos realizaron a los materiales, y cómo la observación que realizaron favoreció y contribuyó a que continuaran realizando cuestionamientos e iniciando a la formulación de hipótesis. Nuevamente el uso de videos es idóneo para que los niños interioricen fácilmente conceptos y procesos.

Tabla 3.

Situación didáctica: Frida Kahlo y los vegetales mágicos

Situación didáctica	Frida Kahlo y los vegetales mágicos
Aprendizaje esperado	- Explica los cambios que ocurren durante/después de procesos de indagación: cómo se transforman los alimentos por la cocción o al ser mezclados, cómo se tiñe o destiñe la tela y el papel

(Continúa)

Actividades	<ul style="list-style-type: none">- Pregunta: si no existieran las pinturas, ¿qué podríamos utilizar para elaborar nuestro cuadro?- Después de escuchar sus respuestas y haberlas registrado, mostrar algunas flores y vegetales de los cuales se puede extraer el color.- Hacer una lista de las flores y vegetales de los cuales creen que pueden extraer el color y mencionar el nombre del color- Triturar los vegetales y observar lo que pasa con los vegetales y flores.- Escribir en el friso de cuáles vegetales y flores obtuvieron color y de cuáles no. Éste el momento de la confrontación de hipótesis sobre los productos de los que obtienen el color.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Para el experimento: alcohol, vegetales y flores elegidos por los alumnos, platos de plástico, cucharas, cartulinas, pinceles, tapas.- Para la retroalimentación: Audiovisual: https://www.youtube.com/watch?v=dlodY7CtX4A Extracción de pigmentos vegetales.

Mediación docente: Para el diseño de esta situación didáctica, tomamos en cuenta la recomendación hecha por personal del Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología (COPOCYT), quienes de manera precisa resaltaron que, para el trabajo de ciencias se debe comenzar con la alfabetización científica, la cual implica proporcionar a los alumnos los conocimientos científicos y continuar con el uso social de la ciencia, permitiendo a los alumnos encontrar sentido a los conocimientos que va adquiriendo y la manera en que puede emplearlos para su beneficio en su vida diaria. Y por último, realizar la divulgación científica de los beneficios que han obtenido al emplear las ciencias. Por otro lado el título de la situación didáctica presentado a los alumnos quitó la formalidad al trabajo con las ciencias, porque la magia no es ciencia, entonces la veracidad de la ciencia quedaría en duda.

Ideas previas

- *Podemos sacar el color de los vegetales apachurrándolos y sacándole el juguito*
- *Del pepino se puede sacar el color blanco*
- *De las flores moradas sacamos el morado*
- *Con las hojas sacamos el color verde*

Los alumnos mostraron sus hipótesis en referencia a como extraer el pigmento de los vegetales, así como su creencia de que colores se podían obtener de los vegetales y flores de acuerdo al color que percibieron. "El proceso de formular hipótesis trata de explicar observaciones o relaciones, o de hacer predicciones en relación con un principio o concepto" (Harlen, 2007, p.76). Los alumnos desarrollaron sus predicciones apoyándose en la observación de los vegetales que con anterioridad habían manipulado.

Experimentación

Al llegar a este momento, los alumnos tuvieron la oportunidad de confrontar sus hipótesis para construir un nuevo conocimiento. Pudieron observar las reacciones de los alumnos al observar que el color blanco no se obtuvo:

- *no salió el color blanco*
- *no va a salir blanco porque el juguito del pepino es transparente*
- *si salió el color morado de la buganvilla, pero no pintó*
 - *¡con la acelga salió el color verde!*
 - *del betabel y el azafrán también salió color*
 - *¡el color salió porque apachurramos las hojas o los vegetales con alcohol y poco a poco iba saliendo el juguito, hubo uno que si pinto y otro que sí tenía color, pero no pintaba!*

En esta actividad la argumentación y la construcción del lenguaje fueron más fortalecidas, dando muestra de los conocimientos obtenidos. Harlen (2007) señala que "la comprobación de las predicciones ante la evidencia constituye un aspecto importante del trabajo de descubrir pautas, además de fomentar una actitud de respeto a las pruebas" (p.148). La experimentación contribuyó a que los alumnos comprobaran por ellos mismos sus hipótesis.

Retroalimentación

Para que los alumnos identificaran el uso social que se le puede dar a la extracción de los pigmentos, presentamos a los niños un video en el cual se mostraba la manera en que los pigmentos sirven a algunas personas para teñir telas y para cosméticos. Los alumnos observaron detenidamente la

explicación que ofrecía el video. También formó parte de la retroalimentación, pues en él se mostraba el uso de términos como: pigmentación, extracción, trituración.

Reflexión

Al término de esta aplicación y la fase de retroalimentación, el video fue un material fundamental para que los alumnos reflexionaran sobre el uso social de las ciencias, en este caso de la química. Aprendieron la manera como las personas han encontrado beneficios a cosas tan sencillas como los vegetales. La reflexión de los niños forma parte de las actitudes científicas y "tiene el valor de incrementar el aprendizaje potencial de los procesos e ideas de la ciencia, a partir de cada actividad" (Harlen 2007, p.93).

Tabla 4.

Situación didáctica: ¿Qué ha sucedido con las frutas?

Metodología centrada en vivencias	¿Qué ha sucedido con las frutas?
Aprendizaje esperado	- Manipula y examina frutas, piedras, arena, lodo, animales y otros objetos del medio natural, se fija en sus propiedades y comenta lo que observa.
Actividades	- Observar la fruta en descomposición que se encontraron olvidadas dentro del salón. - Responder a cuestionamientos como: ¿qué le sucedió a la fruta?, ¿por qué?, ¿a qué huele?, ¿por qué está diferente?, ¿puedo utilizar esa fruta echada a perder? La fruta que ya se echó a perder, ¿podrá servir para algo? si/no ¿por qué?, ¿para qué? Los alumnos tendrán la oportunidad de manipular y observar la fruta descompuesta. Experimento: Elaborar una composta.
Materiales	Cáscaras de vegetales y frutas, tierra para maceta, cajas de plástico. AUDIOVISUALES: La composta https://www.youtube.com/watch?v=nky-Jga3d30 .

Mediación docente: En esta metodología, el uso de las preguntas se fortaleció gracias a la propuesta de De la Chaussée (2009). En ella se menciona la importancia de realizar preguntas en tres niveles:

el primero relacionado al uso de los sentidos, el segundo para realizar argumentación y el tercero para emitir un juicio crítico. Ésta organización permitió a los alumnos organizar mejor sus ideas y construir su pensamiento científico.

En esta ocasión se empleó la metodología situada en vivencias para favorecer el uso social de la ciencia, la cual consiste en dar respuesta a necesidades reales de los niños teniendo por objetivo propiciar situaciones que cubran tanto las necesidades afectivas, lúdicas, observación, experimentación, reflexivas, expresivas y de relación con los compañeros (Díaz-Barriga, 2003).

Ideas previas:

- *La fruta se pudre*
- *Se echa a perder*
- *Se engusana*
- *Se echó a perder por el calor por qué se quedó encerrada en una caja*
- *Se llenó de pelusa blanca*
- *Se puso verde*
- *Esas son bacterias*
- *La fruta cuando se echa a perder pasan muchos días y se va a convertir en polvito.*

Las respuestas de los alumnos fueron más reflexivas, mencionan las características de las frutas en descomposición al interactuar con ellas y manipularlas, además de relacionarlo con experiencias vividas por algunos alumnos en su contexto familiar. "La ciencia no arranca de cero, se finca en algo ya existente: en los resultados del conocimiento cotidiano" (López 2012, p.62). Las vivencias de los alumnos en relación con la descomposición de los alimentos, muestra que han construido sus hipótesis a partir de experiencias con la fruta "rancia".

Experimentación

Después de que los alumnos estuvieron en contacto con las frutas en estado de descomposición, y observaron e identificaron sus características, procedimos a preparar una composta, no sin antes

hacer uso de las preguntas: ¿creen ustedes que esta fruta nos pueda ser útil? -¡no! se va a la basura porque ya no sirve! Su opinión no cambió, ¿para qué nos serviría la fruta en descomposición? para nada es un desperdicio y tiene que ser depositado en la basura.

Se presentó a los alumnos un video para elaborar composta con residuos de fruta y verdura. Los alumnos elaboraron este abono natural, manipulando materiales, lo cual es esencial para responder a preguntas relacionadas a los sentidos, además de desarrollar la observación, que para este momento mostraba un gran avance. Piaget (citado en Fernández, y otros, 2012) plantea que: "el conocimiento físico es el tipo de conocimiento referido a los objetos, las personas, el ambiente que rodea al niño, tiene su origen en lo externo. En otras palabras, la fuente del conocimiento físico son los objetos del mundo externo"(p. 205).

Resultados

Nuevamente el apoyo de videos educativos para favorecer el aprendizaje fue fundamental, pues retroalimentó el conocimiento de los alumnos al observar el proceso de descomposición de las frutas, así como los elementos que se encargan de este proceso. De igual manera el video permitió que los niños confrontaran y confirmaran sus hipótesis. Lo más sorprendente fue cuando descubrieron que la fruta al término de su descomposición se pulveriza.

Reflexión

Emplear esta metodología contribuyó a que los alumnos utilizaran experiencias propias para responder los cuestionamientos de diversos niveles. El lenguaje, como señala Vigotsky (como se citó en Bodrova, 2004), permitió a los alumnos imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros. A través del lenguaje el niño va construyendo y reafirmando nuevos conocimientos, al intercambiar información con otros compañeros, lo cual le permite confrontar sus ideas, reconstruirlas o reafirmar sus conceptos propios.

Tabla 5.

Situación didáctica: La energía solar. Un recurso sustentable

Situación didáctica	La energía solar. Un recurso sustentable
Aprendizaje esperado	- Explica los cambios que ocurren durante/después de procesos de indagación: cómo se transforman los alimentos por la cocción o al ser mezclados.
Actividades	- Preguntas: ¿para qué nos puede servir el sol?, ¿cómo explicas el calor que proporciona el sol?, ¿el calor del sol tendrá algún efecto en nuestra vida diaria? - Mostrar a los alumnos videos sobre la elaboración de hornos solares para el cocimiento de alimentos más elaborados. - Elaborar un horno solar y colocar dentro galletas con chispas de chocolate, colocarlas al sol y después de un tiempo observar que sucedió.
Materiales	Para el experimento: Cajas de zapato, pintura negra, papel aluminio, plástico, galletas, chocolate. Para la retroalimentación: Videos: https://www.youtube.com/watch?v=4qN27f7zO2M https://www.youtube.com/watch?v=rrh7q5ePayw https://www.youtube.com/watch?v=UcDV9zOfOJw

Mediación docente: En esta ocasión se trabajó la sustentabilidad ecológica para mostrar a los alumnos los daños ocasionados por el uso excesivo de la energía eléctrica, el uso de petroquímicos y su impacto en el medio ambiente. Con la finalidad de crear conciencia en los alumnos de que existen otros recursos incluso económicos de los cuales se puede sacar provecho en la vida diaria.

Ideas previas

- El sol calienta el agua que dejamos en las tinas
- El sol es muy caliente porque es de lumbre
- Con el sol no podemos cocinar porque está bien arriba
- El sol seca la ropa
- El sol en mi casa seca las semillas que luego vendemos

En la primera fase los alumnos mostraron sus vivencias y conocimientos sobre el sol, pero ahora partiendo de las experiencias vividas por ellos mismos. Llama la atención que los alumnos emplearon algunos términos que en situaciones anteriores habían aprendido. Pedrinacci (2012) menciona que "la comunidad científica necesita un vocabulario específico en el que cada término tenga un único significado consensuado" (p.153), y eso es lo que se pretendía que los niños adquirieran.

Experimentación

En esta ocasión los alumnos organizados en equipo elaboraron un pequeño horno solar, para representar una cocina solar ecológica. Colocaron galletas con chocolate dentro de una caja y la cubrieron con plástico. Colocaron la caja frente al sol y después de algunos minutos observaron como el chocolate comenzó a derretirse. -¡fue el calor del sol!, -¡el calor del sol se quedó atrapado en la caja y por eso se calentó el chocolate y lo derritió, expresaban los alumnos. López (2012) refiere que la racionalidad "entraña la posibilidad de asociar conceptos de acuerdo con leyes lógicas y que generan conceptos nuevos y descubrimientos. Y, en último término, la racionalidad ordena sus conceptos en teorías" (p.7). Los alumnos transfirieron los conocimientos que habían experimentado y los emplearon para realizan una inferencia sobre el uso de la energía solar, que de manera inconsciente ya estaban manejando; ya que el calor y la luz son componentes de la energía solar.

Resultados

Para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos y sobre todo para crear la conciencia ecológica se presentaron a los alumnos algunos videos en los que se mostraba la manera en que la energía proveniente del sol, puede ser utilizada a través de paneles solares para tener luz en el hogar, calentar el agua para bañarse con un calentador solar y las cocinas ecológicas; además de algunos videos que llevaron a los alumnos conocer el impacto y daño ambiental que ocasiona el uso desmedido de otras fuentes de energía como la eléctrica y el uso de petroquímicos.

Reflexión

Con este experimento, los alumnos adquirieron un aprendizaje para la vida, encontraron el uso social de la ciencia para beneficio de ellos mismos y del planeta, reflexionaron sobre el uso de la energía solar como un recurso sustentable en beneficio de la humanidad. La situación didáctica utilizada fue un acierto, pues los alumnos construyeron un nuevo conocimiento relacionado a la energía solar, retomando actividades diarias en la cuales han interactuado con el sol y no habían considerado un posible uso para su vida. Pedrinacci (2012) plantea que "el nacimiento y desarrollo de actitudes positivas hacia la ciencia está ligado precisamente, entre otros factores, a la percepción que podamos tener de la utilidad del saber científico para nuestra vida" (p.209).

DISCUSIÓN

De manera general, los resultados obtenidos muestran que las diversas estrategias y el uso de las preguntas fueron factores importantes para desarrollar el pensamiento científico en los alumnos, pues tuvieron que poner en práctica la formulación de hipótesis, la confrontación a través de la experimentación, retroalimentación, resultados y comunicación de los nuevos conocimientos. Llama la atención la dificultad del cambio conceptual en los alumnos cuando sus conocimientos estaban muy arraigados y éstos eran compartidos por sus compañeros del grupo y por los integrantes de su familia. Se aprecia también el gusto de los niños por las actividades de ciencias y su asombro en los resultados de los experimentos. Además resalta el hecho de la transferencia que los alumnos hacían del aprendizaje a su hogar, sobresaliendo con ello la perspectiva social de la ciencia para beneficio de las familias.

Darle el enfoque social de la ciencia permitió a los alumnos lograr un aprendizaje significativo y para la vida. El alumno reflexionó en cada uno de los experimentos, entendiendo la reflexión como "revisar deliberadamente lo realizado con el fin de examinar si podríamos haber mejorado los procedimientos

o aplicar mejor las ideas" (Harlen, 2007, p.93). Por lo tanto, podemos mencionar que mostrar a los alumnos el uso que se le puede dar a las ciencias y los beneficios que se puede obtener de ellas, despierta en ellos el deseo por conocer más acerca de los temas.

Los resultados son congruentes con los encontrados en la literatura, específicamente coinciden con los estudios desarrollados de Serrano y Siso (2008) en que las estrategias utilizadas, aunque fueron diferentes, despertaron y mantuvieron el interés del niño, y contribuyeron al desarrollo de su pensamiento científico.

El valor principal de los datos obtenidos se encuentra en la perspectiva social de la ciencia y las diversas modalidades de intervención docente que se trabajaron. Además, un factor clave fue el tipo de preguntas que se plantearon a los estudiantes, las cuales fueron mejorando con base en lo sugerido por los teóricos y los recursos utilizados para la retroalimentación, además del entusiasmo de la maestra por la ciencia y el clima de confianza y libertad que generaba en la clase.

El estudio se planteó como objetivo fortalecer el pensamiento científico del niño a través de un modelo sustentado en la perspectiva social de la ciencia; en ese sentido se logró dicho objetivo en virtud a que los alumnos lograron encontrar el uso social de la ciencia para beneficio de sí mismos y del planeta, generaron hipótesis y las comprobaron, dieron explicaciones de las causas de los fenómenos, plantearon preguntas y confrontaron sus conocimientos previos y lograron avanzar en su alfabetización científica.

El logro de los objetivos fueron posibles gracias a las situaciones reales que se presentaron a los alumnos con base en una metodología constructivista y basada en el método científico, la cual los llevó a reflexionar mediante situaciones experimentales que produjeron en los alumnos un desequilibrio en sus esquemas cognitivos y los impulsó a buscar alternativas donde pusieron a prueba

su curiosidad, la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación, la confrontación de hipótesis y la comunicación de resultados a través de la divulgación científica.

Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se estudie con mayor detenimiento el trabajo con ciencias en primero y segundo de preescolar. También pueden llevarse a cabo estudios con diversos temas con un enfoque de las ciencias para la democracia y despertar en los alumnos el pensamiento reflexivo a la par del pensamiento científico. Respecto a la metodología sería conveniente realizar otros estudios con una metodología etnográfica interpretativa.

REFERENCIAS

- Bodrova, E. (2004) *Herramientas de la mente*. México: Pearson Educación de México.
- De la Chaussée, A. M. (2009). Las estrategias argumentativas en la enseñanza de la química. *Educación Química*(Abril), 143-155.
- Díaz-Barriga, A. F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE/ Horsori (Cuadernos de Educación, 44)
- Fernández, C. B., Feito, B. J., Casanova, V. P., Molinero, B. J., Serrano, S. R., Cañas, F. R., . . . Fátima, D. R. (2012). *Temario Técnico en Educación Infantil*. España: Paraninfo.
- Frade, L. (2009) *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.

- Harlen W. (2007) *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Henriquez, A. y Artidiello, M. (2007). *Bio-intec, una metodología integradora*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Ley General de Educación (2011) México.
- López, J. (2012) *Método e hipótesis científicos*. México: Trillas.
- Macedo, B. R., Katzkowicz y Quintanilla M. (2006). La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aportes para la formación ciudadana. En *Construyendo ciudadanía a través de la educación científica*, UNESCO
- Pedrinaci, E. (2012). El ejercicio de una ciudadanía responsable exige disponer de cierta competencia científica. En E. Pedrinaci (Ed.), 11 ideas clave. *El desarrollo de la competencia científica* (pp. 15–35). Barcelona: Graó.
- Restrepo (2004). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de junio de 2015 de http://rieoei.org/inv_edu12.htm
- Secretaría de Educación Preescolar. (2011) *Plan de estudios 201, Guía para la Educadora*. México. Autor.
- Serrano y Siso (2008). Fácil y divertido: Estrategias para la enseñanza de la ciencia en Educación Inicial. *Revista Universitaria de Investigación*. 9 (2), 129-152.
- Trujillo, E. (2007). Propuesta metodológica para la alfabetización científica de niños de edad preescolar. *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*. 7(1), 73-93.

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN JARDÍN DE NIÑOS DE TIERRA NUEVA¹

RESTORATIVE PRACTICES FOR SCHOOL LIFE IN A KINDERGARTEN FROM “TIERRA NUEVA”

Jennifer Perfecto Acosta y María del Socorro Ramírez ²
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
México

RESUMEN

Las prácticas restaurativas refieren “un abanico de herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones” (Pomar, 2013, p. 84). La mayor parte de aplicación de las prácticas restaurativas tiene un carácter proactivo porque pretende la mejora de la convivencia a través de la creación de comunidad y secundariamente abordan la resolución de conflictos mediante la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones interpersonales (Pomares y Vecina, 2013, p. 216). Las prácticas restaurativas tienen una estrecha relación con la convivencia pacífica, pues contribuyen al desarrollo de conductas cooperativas, comunicativas y afectivas. A pesar de ello, son escasos los estudios sobre el uso de las prácticas restaurativas para la convivencia escolar, concretamente en el nivel de preescolar desde una perspectiva proactiva. Por lo anterior la presente investigación tuvo como objetivo propiciar un clima de convivencia pacífica en el grupo de 2° de preescolar para que el alumnado interactuara de manera sana fortaleciendo la identidad personal y las relaciones Interpersonales. Se realizó un estudio de tipo formativo, en donde se analizó la efectividad de la aplicación de prácticas restaurativas como medio para propiciar un ambiente de convivencia pacífica. Se trabajó con doce niños de entre cuatro y cinco años de edad. Los resultados mostraron que se logró establecer un ambiente donde predominó la empatía, el diálogo y la escucha para la toma de decisiones y acuerdos y la expresión de sentimientos para el conocimiento y autorregulación de los mismos. Se discute acerca de la importancia de poner en práctica esta metodología. El estudio concluye que los resultados son congruentes con lo señalado por los autores.

ABSTRACT

The term restorative practices is defined as “a group of tools to prevent, detect, manage and resolve conflict situations in different areas, to improve relationships and strengthen emotional ties among people affected by these situations” (Pomar, 2013, p. 84). This study is important because “most of restorative practices application has a proactive character because it aims to improve coexistence through the creation of community and it also addresses conflict resolution by repairing the damage and restoring relationships.” (Pomar and Vecina, 2013, p. 216). The restorative practices are closely related to peaceful coexistence, as they contribute to the development of cooperative, communicative and emotional behaviors. However, there are no studies about the use of restorative practices in school life, particularly at the preschool level from a proactive perspective. Therefore this research aimed to give a peaceful coexistence environment in a 2nd grade preschool group so that the students interact in a healthy way, strengthening personal identity and interpersonal relationships. A study of educational type was made, where the effectiveness of the application of restorative practices was analyzed as a means to provide a peaceful coexistence environment. We worked with twelve children between four and five years old. The results showed that it was possible to establish an environment where empathy, dialogue and listening to the decisions and agreements and the expression of feelings for knowledge and self-regulation of them predominated. We discuss about the importance of implementing this methodology. This study concluded that the results are coherent with those reported by the authors.

PALABRAS CLAVE

Prácticas restaurativas, convivencia escolar, educación preescolar

KEY WORDS

Restorative practices, School life , Preschool Education

¹ Recibido el 14 de mayo y aceptado el 24 de mayo de 2016

² E-mail: jegap_1510@hotmail.com

De acuerdo a Castello, Wachtel, Wachtel, (2011) “las prácticas restaurativas son una ciencia para construir capital social y alcanzar disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativas” (p. 38). Pomar (2013) define las prácticas restaurativas como “un abanico de herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, educativo, social, laboral, judicial y comunitario) para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones” (p. 84). Para esta investigación las prácticas restaurativas se definen como un conjunto de técnicas con un enfoque proactivo y restaurativo orientadas a construir la convivencia comunitaria escolar, en donde se crean relaciones positivas a partir del desarrollo de competencias sociales y emocionales.

Las prácticas restaurativas contribuyen a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y garantizar un trato equitativo para ellos. Este tipo de prácticas abarca acciones que van desde actuaciones informales hasta formales. Las primeras son parte del quehacer cotidiano: incluyen: las declaraciones afectivas en las que se expresan los sentimientos de manera positiva, las preguntas afectivas para la reflexión de las personas sobre su comportamiento y la forma como ha afectado a otras personas. En un nivel un poco más formal están las reuniones restaurativas espontáneas, los grupos y los círculos. Finalmente, están las reuniones restaurativas que son prácticas más estructuradas, en las que se involucra a más personas y por tanto, requieren de mayor tiempo de preparación.

La convivencia tiene una estrecha relación con las prácticas restaurativas. A partir de éstas últimas se trabajan las relaciones caracterizadas por un conocimiento de los otros, por la cooperación, el respeto y la preocupación por su bienestar. Cuando hay algún daño hacia el otro, se genera conciencia del propio comportamiento que afecta negativamente a las personas con las que se relaciona, contribuyendo a la construcción de la comunidad (Castello, Wachtel, Wachtel, 2011) y la convivencia pacífica. En educación “la mayor parte de aplicación de las prácticas restaurativas tiene un carácter proactivo porque pretende la mejora de la convivencia a través de la creación de comunidad, y

secundariamente abordan la resolución de conflictos mediante la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones interpersonales” (Pomares y Vecina, 2013, p. 216).

Uno de los estudios sobre prácticas restaurativas en educación para mejorar la convivencia en los centros es el denominado “Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos”, publicada en el año 2014. Se trabajó con una metodología cualitativa en cuatro escuelas de Porto Alegre, a través de grupos de enfoque con 64 estudiantes y las entrevistas con 10 escuelas profesionales. Los resultados que presentan, muestran la satisfacción en relación con los círculos restaurativos, pero advierten su riesgo cuando esta práctica es paliativa o punitiva.

Otro de los trabajos que se relacionan con esta investigación, es el denominado “Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza”. En esta investigación se busca el desarrollo de una comunidad escolar y la cohesión social, mediante la introducción de un programa de prácticas restaurativas en el que participan 10 centros educativos. Este programa tiene como objetivo promover las relaciones positivas entre la comunidad educativa (familias, el personal docente, alumnos, etc.) y el resto de la población, a partir de un movimiento que comienza en primaria y secundaria, con la participación de otros servicios.

La convivencia escolar es uno de los pilares de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) y una de las cuatro prioridades de la educación básica establecidas por el Sistema Básico de Mejora en la Educación Básica. La importancia de su estudio lo encontramos en Fierro, Carbajal y Martínez (2010) quienes distinguen dos elementos centrales, su anclaje en lo cotidiano y la perspectiva de lo público, por ello la importancia de las interacciones diarias en la escuela y la formación para la actuación futura como ciudadanos.

Organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2010), aseguran que la calidad de la educación se expresa en entornos de aprendizaje caracterizados por el

respeto a las diferencias, la seguridad y la protección que favorezcan el desarrollo óptimo de las habilidades de los niños, niñas y adolescentes. La Ley General de Educación en sus artículos 7° y 42°, establece la construcción de ambientes de convivencia democráticos, pacíficos e incluyentes, como recurso para favorecer los aprendizajes de los alumnos, y como un fin en sí misma para que los alumnos aprendan a convivir con los que se relaciona (2011).

En síntesis, el estudio de las prácticas restaurativas es esencial para valorar su impacto positivo en la convivencia en el nivel de preescolar. Los estudios recientes han demostrado que se fortalecen los lazos afectivos entre los miembros de la comunidad y se vigoriza la convivencia entre ellos. Sin embargo faltan experiencias de este tipo de metodología y su correspondiente filosofía en el nivel de preescolar, así como la forma en que influye en la convivencia y aprendizaje de los alumnos. Esta investigación por lo tanto aporta al conocimiento didáctico para la educación de la convivencia escolar en el nivel de preescolar y el logro de los aprendizajes.

El desarrollo de estudios como el que se propone en esta investigación puede facilitar la solución del problema de convivencia escolar en el nivel de preescolar. De la misma manera el estudio es importante porque propone una metodología novedosa, ya que no se han identificado estudios de prácticas educativas en las que se integre el trabajo con círculos en el jardín de niños. Este estudio también elimina una laguna de conocimiento ya que hasta la fecha se han realizado más estudios para combatir la violencia, pero no como parte de una metodología para la educación de la convivencia y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDIO

El estudio que realizamos es una investigación formativa para la transformación de la práctica, que Restrepo (2004) considera como una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. En este tipo de investigación se busca desarrollar una mirada investigadora en el aula (Esteve, 2004) a través del uso de herramientas y estrategias básicas que contribuyen al análisis y reflexión sistemática de la práctica docente y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para resolver adecuadamente los problemas que plantea la profesión.

El portafolio temático es la herramienta que utilizamos para el análisis y reflexión de la práctica y visibilizar las competencias profesionales e investigadoras. En él se concentran todos los materiales de la investigación, como: fotografías, trabajos de los niños, audios, videos, instrumentos de evaluación, entre otros “artefactos”; conceptualizados como objetos materiales y no materiales que de manera intencionada comunican información acerca de la cultura en el aula (Ramírez, 2014), y dan cuenta del proceso de crecimiento de alumnos y profesora durante un periodo de tiempo, en nuestro caso fue durante el ciclo escolar 2015-2016. El proceso cíclico de reflexión que se trabajó a través de las fases de construcción del portafolio temático, permitió la lucidez profesional para una mejora continua de la práctica y la construcción de conocimiento didáctico.

PARTICIPANTES

Se trabajó en un grupo de segundo año de educación preescolar, perteneciente a la cabecera municipal de Tierra Nueva San Luis Potosí, ubicado en una comunidad donde predominan las conductas no sociales. Los alumnos están inmersos en ambientes en donde se viven varios tipos de

violencia, desde la física, hasta la verbal y de género, por ello el interés por el fortalecimiento de la convivencia escolar.

PROCEDIMIENTO

Guiados por los principios y criterios generales del portafolio temático, fuimos transitando por sus diferentes fases para su construcción: definición del problema, diseño de actividades, colección y selección de evidencias, reflexión de la práctica con base en las evidencias y proyección.

Fase 1. Definición del problema. Tras analizar diversos instrumentos de la práctica docente como encuestas realizadas a padres de familia y alumnos, diarios de trabajo, videograbaciones, registros anecdóticos el diario de la educadora, se identificó una problemática recurrente que se vio como una necesidad atender. En este sentido, se definió la problemática de investigación relacionada con la convivencia escolar; asimismo, se determinaron los propósitos para mejorar el aprendizaje de los niños y las competencias docentes.

Fase 2. Diseño de la intervención. Se buscaron estrategias que permitieran llegar a la resolución del problema. Se diseñaron y aplicaron situaciones de aprendizaje que contribuyeran a la resolución del problema, las cuales se fueron perfeccionando y mejorando a partir de la reflexión personal y colectiva de la práctica.

Fase 3. Recolección y selección de evidencias: Se recolectaron y seleccionaron las evidencias (artefactos) de manera deliberada con base en la pregunta de investigación, mismas que se analizaron y ayudaron a reflexionar la intervención docente e identificar los efectos que las nuevas estrategias estaban produciendo en la resolución de la problemática y el logro de los objetivos.

Fase 4. Reflexión y análisis. En esta fase, se utilizó el ciclo reflexivo de Jhon Smyth como recurso metodológico, el cual consiste en: a) hacer una descripción narrativa de la práctica; b) Informar sobre

las teorías implícitas, los valores y concepciones que la sustentan; c) confrontar las experiencias, representaciones y creencias con las perspectivas de los pares y de las disciplinas teóricas; y d) reconstruir la práctica. En esta fase se trabajó la tutoría de sí para la reflexión personal de la intervención haciendo un análisis de los artefactos y de la práctica docente mediante pautas de análisis. Posteriormente se presentaron la experiencia docente con las evidencias seleccionadas a un equipo de colegas, para la tutoría entre pares, a partir de un protocolo de preguntas, retroalimentación cálida, fría y sugerencias.

Fase 5. Proyección. En esta fase nos planteamos una visión prospectiva, definimos una mirada hacia el futuro y definimos metas a partir de observar el portafolio en su conjunto. La mirada crítica de lo realizado permitió valorar las áreas de oportunidad, nivel de logro en la resolución del problema, los aprendizajes y conocimientos adquiridos, las preguntas sin respuesta para futuras investigaciones, los hallazgos en la investigación, sugerencias para mejorar el proceso, entre otros.

RESULTADOS

Las prácticas restaurativas que se trabajaron en el grupo de tercer grado del Jardín de niños “Jonás E. Salk” tuvieron un carácter proactivo, considerando que el propósito de su implementación era “la mejora de la convivencia mediante la creación de comunidad y en segundo lugar abordan la resolución de conflictos mediante la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones interpersonales” (Pomar y Vecina, 2013, p. 2016). La perspectiva restaurativa se construyó día a día a través de diversas modalidades que facilitaban las estructuras de participación de los alumnos que permitían la interacción, el establecimiento de vínculos afectivos, se propiciaba el diálogo, la participación, la colaboración, el establecimiento de acuerdos y compromisos, la toma de decisiones y la reflexión de las acciones.

Introducción a las prácticas restaurativas en el aula

Al iniciar la intervención docente para mejorar la convivencia en el grupo de 2°. de preescolar, nos enfrentamos a diversos conflictos que se suscitaban entre los alumnos. En una de las actividades en las que se organizó al grupo en parejas para trabajar, dos alumnas empezaron a discutir entre ellas. De momento la intervención docente no fue la más adecuada, pues no ayudó a las niñas a mejorar la situación. Esto llevó a buscar otras alternativas. Se dialogó con las niñas en privado, y se les plantearon preguntas más estructuradas, pensadas en un corto lapso de tiempo. Y, aunque Yadira, una de las alumnas, seguía sin responder, ayudó a que las niñas aceptaran trabajar en pareja e incluso interactuar durante el recreo en donde estuvieron tomadas de la mano y riendo una con otra. La forma en que se intervino con ellas se observa en el siguiente registro:

Mtra.: ¿Qué fue lo que pasó?

Karla: Es que Yadira me aventó una cosilla

Mtra.: ¿una cosilla de qué?

Karla: una que estaba aquí (señalando el piso)

Mtra.: ¿tú le aventaste la basurita Yadi? (ella enfatiza con la cabeza que sí), ¿por qué se la aventaste?

Yadira no responde

Mtra.: ¿y cómo crees que se sintió Yadira ahorita que le dijiste que no querías trabajar con ella?

En eso interrumpen los alumnos abriendo la puerta, pero tras pedirles que esperen se retoma la pregunta

Karla responde: triste

Mtra.: ¿a ti te gustaría sentirte triste?

Karla responde con la cabeza que sí, repito la pregunta y sigue señalando que sí.

¿Qué podemos hacer para que ustedes vuelvan a ser amigas? yo las he visto que ustedes trabajan muy bonito juntas

Lo que observamos en este suceso es una práctica informal (dentro del espectro de las prácticas restaurativas) donde no hay una preparación previa de la reunión con las alumnas. La importancia de este diálogo radica en que da cuenta de la manera tan espontánea en que surgen situaciones que no se tienen previstas y que son parte de la vida cotidiana en las aulas, por lo que es necesario estar preparados para intervenir de la mejor manera.

Al analizar las preguntas para la mediación docente encontramos que: la primera interrogante, denota un cierto interés por indagar sobre lo ocurrido y un deseo de comprender lo sucedido. La segunda interrogante lleva a tratar de confrontar lo que dice una de las involucradas, con lo que pudiera decir la otra. Sin embargo, Yadira, la niña a la que se le acusa, se rehúsa a dar una respuesta. La pregunta: “por qué se la aventaste” muestra una adherencia de la docente a la niña que funge como víctima y un reclamo a la supuesta ofensora. Por otro lado, este tipo de preguntas, según Castello, Wachtel y Wachtet (2011) llevan a una falta de respuesta, porque generalmente las personas hacen las cosas sin una profunda reflexión. La tercera pregunta denota un interés de ayudar a las niñas a reflexionar sobre sus sentimientos, pero la única que habla es Karla. La pregunta que se hace al final está orientada a buscar soluciones, sin embargo no se les da a las niñas la autonomía para que sean ellas quienes decidan qué hacer, porque la docente se implica, en lugar de sólo dar seguimiento a lo acordado por las alumnas, como se propone en la metodología de prácticas restaurativas.

Los círculos proactivos, una práctica constante en el aula

Los círculos proactivos “son herramientas prácticas y efectivas para promover un clima positivo en la escuela y en el aula” (Castello, Wachtel, Wachtet, 2011). El uso de círculos proactivos los autores sugieren trabajarlos antes de que ocurran los problemas. Después de tener mayores elementos teóricos como docentes investigadoras, para trabajar los círculos proactivos, los integramos como una herramienta más entre otras actividades permanentes para fomentar la convivencia pacífica. Iniciamos

con la práctica de los círculos considerándolos como un recurso potente para favorecer la convivencia pacífica, que es uno de los propósitos de esta investigación.

Al implementar el trabajo con los círculos en el aula, los conceptualizábamos como un espacio para que los niños expresaran sus inquietudes y así evitar la violencia de todo tipo. Posteriormente, los círculos proactivos los entendimos como un espacio en el que docente y alumnos generan un momento propicio para dialogar, conocerse y aprender juntos. Los temas de conversación eran diversos y tenían un propósito de acuerdo a las competencias y aprendizajes esperados que se pretendían favorecer. Los círculos al inicio de la clase, ayudaban a que los niños socializaran sus conocimientos previos, también servían para expresar los estados de ánimo o dialogar sobre temas del ámbito familiar de cada uno. Al final de la clase compartíamos lo aprendido a lo largo del día o expresábamos cómo nos habíamos sentido en la clase o trabajo en el equipo.

Los círculos se trabajaban antes de iniciar las actividades planeadas o al final del día para hacer un balance de los aprendizajes adquiridos. Para conformar el círculo nos sentábamos en el piso o en sillas, y una vez conformado, los alumnos guardaban silencio y se preparaban para escuchar la propuesta temática que la docente había preparado para dialogar. La consigna para iniciar la conversación era muy clara: *sólo quienes tienen el objeto de conversación son los que hablan, mientras que los demás escuchamos*. En las primeras ocasiones la participación la iniciaba la docente, según el tema de diálogo, posteriormente se le daba la palabra al grupo y la docente era quien concluía. La conversación iniciaba, con el alumno que tuviera el objeto de conversación. Éste circulaba de forma secuencial, ya fuera a la derecha o a la izquierda, aunque la mayoría de las veces se decidía que fuera a la derecha. Cuando uno de los niños no quería hablar, se respetaba su decisión y aunque la docente lo invitaba a que lo hiciera nunca se le obligó.

Una situación en particular que vale la pena resaltar, es aquella en la que una alumna (Danira) logró hablar y expresar sus sentimientos, cosa que antes no hacía. La niña se mostró emocionada desde el

momento en que su compañera Karla estaba hablando. Cuando se le dio el objeto de conversación, Danira compartió una anécdota familiar que le causó mucha gracia, pues no dejaba de reír. Era la primera vez que la niña expresaba sus sentimientos de esa manera y se le veía segura y libre para hablar. El comentario de la niña fue:

Yo me siento feliz, porque yo en mi casa estaba haciendo dibujos y coloreando y luego que mi hermanita se pone a brincar y se andaba cayendo de la cama. (El grupo se ríe junto con ella) y luego se sienta en una silla y se quiere caer (se vuelven a reír) y luego que se acuesta en una cama se quiere caer y mi hermanito la olió y dijo huele a champú (riéndose).

Aunque la niña ya comenzaba a compartir anécdotas en el círculo de conversación, la diferencia en esta situación es que se le veía con una actitud de apertura y seguridad al participar. Desde entonces, la intervención de la niña sobresalía por lo extenso de su participación, y el placer por compartir experiencias que le parecían divertidas. Con esta situación, nos dimos cuenta que los círculos proactivos estaban ayudando a mejorar la autoestima de los niños, porque se sentían aceptados por los pares; además de fortalecer la equidad e inclusión en el grupo, donde todos los niños tenían las mismas oportunidades para desarrollarse, como era el caso de Danira, una niña que la mayoría de las ocasiones permanecía callada y sin participar. También se iban fortaleciendo los procesos de conocimiento, de comprensión y valoración de los integrantes del grupo, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; se dio la participación plena, abierta y constructiva (Furman, como se citó en Fierro, Lizardi y Tapia, 2013).

Los círculos no estaban produciendo el mismo efecto en todos los niños. Tal era el caso de Alex, quien se mostraba renuente a participar, y aunque ya tomaba el objeto en sus manos, parecía no estar listo para expresarse. Sus compañeros en ocasiones querían brincar su turno y cederlo al siguiente, pero la maestra insistió en que lo tomaran en cuenta, pues confiaba en que tarde o temprano, el niño aceptaría compartir sus sentimientos. Jares (2006) señala que es importante evitar medidas de

exclusión, ya que existen niños que requieren que se les dé una mano y quien mejor que el maestro para realizarlo. Así mismo señala que sería peor para ellos utilizar una forma de castigo o amonestarlos, más bien debemos demostrarles que nosotros como sus maestros apostamos por ellos. Esta situación nos llevó a preguntarnos como docente investigadoras: ¿Qué otras estrategias innovadoras podemos utilizar para que Alex se sienta con la seguridad de participar?, ¿será correcto que nos conformemos con que el niño sólo tome el objeto entre sus manos?, ¿realmente estaremos poniendo en práctica la inclusión y democracia en el aula al actuar así con él? Las respuestas a estas preguntas las fuimos encontrando en el diálogo con las colegas de coautoría y la consulta constante de la literatura profesional.

En otra ocasión los niños estuvieron expresando sus sentimientos en el círculo. La mayoría de ellos dijo estar “feliz” y la razón del porqué lo estaba. Sólo una niña expresó que se sentía triste, situación que sorprendió a algunos de sus compañeros. Al conocer lo sentimientos de la niña, se decidió hablar con el grupo para mejorar la situación: *Hay una de nuestras compañeras que se siente triste. Les propongo que todos la apoyemos brindándole un abrazo que la haga sentir mejor.* Este acto agradó mucho a los alumnos, quienes por turnos se dispusieron a darle el abrazo a Yuridia, que a la vez respondía con una sonrisa.

En los círculos, el objeto de conversación jugaba una función de mediador, el cual regulaba la participación de los miembros del círculo. Cada integrante sabía el rol que debía desempeñar: si tenía el objeto, su función era la de hablar, si no lo tenía, debía escuchar activamente. De esta manera, todos los alumnos se sentían incluidos en la clase. Al inicio se utilizaba como objeto de conversación algún material del salón, posteriormente se incorporaron dos objetos que eran significativos para el grupo. Uno de ellos era la flor de papel que regaló una alumna a la maestra y que atrajo la atención de los alumnos por el material que estaba hecha. Otro objeto de conversación era una pelota azul con la que jugaban fútbol los alumnos en recreo.

A través de los círculos los niños mejoraron su escucha activa, entendida como “un conjunto de técnicas que consiste no sólo en escuchar a la otra persona, sino también en sentirse escuchado. Para escuchar activamente es necesario tener una actitud corporal de atención (Barbeito y Careita, 2009, p. 206). También lograron ser más expresivos en relación con sus emociones y puntos de vista, fueron más empáticos con las situaciones que compartían entre sí; mejoraron su expresión oral, sobre todo los que tenían más dificultad para expresarse frente a sus compañeros. En el caso de dos alumnas, ellas encontraron en el círculo esa confianza y hasta el placer por expresar lo que pensaban o sentían. El respeto de turnos y el sentido de pertenencia son otros de los elementos que se fueron fortaleciendo a la par con la construcción de comunidad y de convivencia pacífica.

El uso de los círculos no sólo contribuyó al aprendizaje de la convivencia, sino al aprendizaje de los demás campos formativos que integran el Programa de Educación Preescolar de la SEP. Los niños lograron tener más apertura para interactuar con todos sus compañeros, sin utilizar algún tipo de violencia o agresión, lo que propició que se dieran situaciones de andamiaje en la construcción del conocimiento. Así mismo ayudó al trabajo cooperativo en donde los niños tomaron acuerdos y decisiones acerca de cómo trabajar con sus pares, contribuyendo a la vez al desarrollo de su autonomía.

Expresar los sentimientos para fortalecer la empatía

Uno de los retos para la construcción de la convivencia es el desarrollo socioemocional en los niños, lo cual se había detectado como una debilidad. Para ello se implementaron diversas modalidades de trabajo, además de los círculos proactivos, en donde los niños pudieran expresar sus sentimientos y ponerles un nombre.

Entre las estrategias utilizadas está el diálogo en parejas formadas con el criterio “niños que no interactúan entre sí”. Los temas de diálogo variaban según el contenido de la clase. Por ejemplo, en

una ocasión dialogaron acerca de una situación que hubieran vivido de acuerdo al sentimiento que la docente les asignó en la clase. En otro momento, los organizó en parejas para pintar en los caballetes una figura que expresara el sentimiento que les había tocado. Al terminar de pintar, debían contar un suceso en el cual habían experimentado la emoción que les tocó representar en la pintura. Posteriormente se les solicitó que se dibujaron mutuamente y tomaran acuerdos, dialogaran acerca de qué colores podrían utilizar y opinaran cómo era que querían que su compañero los pintara. Esto pudo hacerlo la mayoría de las parejas, una de ellas fue la de Vianney y Alex:

Vianney dirigiéndose a Alex: Te puse la ropa azul

Alex: a ver (asomándose a la pintura)

Vianney: ¿te gusta azul?

Alex: ¡mm-mm! refiriéndose a que no

Vianney: ¿Cuál color te gusta?

Alex le señala uno de los que tienen en la mesa

Continúan pintando por unos instantes, momentos después Vianney le pregunta ¿me estás haciendo feliz? Y Alex mueve la cabeza señalando que no.

En el registro se aprecia cómo los niños establecen el diálogo al trabajar en parejas, toman en cuenta la opinión de sus compañeros y se empieza a fortalecer la empatía, elementos que son necesarios para que se dé una convivencia pacífica en el aula. En esa situación se evidencia también el fortalecimiento del trabajo en parejas. Los niños habían ido estableciendo diálogos con otros, que por lo general no lo hacían, tal era el caso de Vianney y Alex, quienes pocas ocasiones interactuaban entre sí en el aula o el recreo.

Al respecto, Vernon y Alvarado (2014) señalan que:

Al aprender a dialogar los niños desarrollan otras capacidades complementarias, como aprender a escuchar, esperar su turno para hablar, ordenar secuencias de hechos, negociar, observar el tono y los gestos del otro para evaluar sus intenciones y su estado de ánimo, identificar problemas o fuentes de conflicto y proponer soluciones, mostrar acuerdos y desacuerdos, ceder y negociar, describir objetos, personas, situaciones y sentimientos y hacer contribuciones nuevas frente a un tema. (p.49)

A la par del diálogo se fue fortaleciendo la toma de acuerdos, la escucha y la empatía, lo que favoreció el ambiente de convivencia al tomar en cuenta la opinión de todos los alumnos, lo que hacía que se sintieran aceptados e incluidos. De acuerdo a Shaffer y Kipp (2007) “la empatía influye más en el altruismo una vez que el niño deduce mejor el punto de vista de los otros (asunción de papeles) y conoce las causas de sus emociones, causas que le ayudan a compadecerse por los que sufren o necesitan ayuda” (p.563). En las actividades organizadas en parejas varios de los niños manifestaron que dialogaron para establecer acuerdos acerca de lo que cada uno iba a realizar y quién de ellos iniciaría, además se apoyaban entre sí para lograr la tarea que se les había encomendado.

En otra situación se pidió a los niños que expresaran la emoción que vivieron durante el trabajo con su equipo en la Feria de las matemáticas. Se les recordó el nombre de algunas emociones a través de los dibujos de caritas que estaban pegados en el pizarrón. Se les dio una hoja en donde venían las caritas con varias expresiones y ellos debían colorear la que más se acercara a la emoción que sentían. Al terminar de colorear, se pidió a los alumnos que dieran a conocer al grupo la carita que eligieron y la emoción que representaba. Vianney comentó: *¡me sentí sorprendida porque hice mi trabajo bien!*; mientras que Adrián comentó: *¡Me sentí triste porque Vianney quería de serpientes y yo el de boliche!*

La expresión de las emociones fue un avance en el fortalecimiento de la convivencia pacífica. En otro momento, los niños expresaban que se sentían “bien” o “bonito”, y en esta ocasión se observó cómo ellos fueron más conscientes de sus sentimientos. La importancia de las emociones dentro de las prácticas restaurativas es clave para desarrollar la empatía y construir ambiente de convivencia pacífica. Los niños aprendieron a identificar sus sentimientos de manera paulatina hasta llegar a autorregularlos con el firme propósito de convivir de manera armónica y pacífica con sus iguales.

DISCUSIÓN

De manera general en el estudio se puede observar que el trabajo con prácticas restaurativas ayuda en gran medida a que se propicie un ambiente de convivencia pacífica, la interacción entre iguales y con el maestro progresa en gran medida, pues llegan a desarrollar un vínculo afectivo positivo. Los involucrados desarrollan habilidades sociales como el diálogo, la escucha y la empatía. Llama la atención cómo se fomenta un sentido de pertenencia en donde todos los niños se sienten involucrados, buscando erradicar conductas que lleguen a lastimar al resto de sus compañeros.

Se aprecia que el trabajo con el círculo proactivo permite que los niños expresen sus emociones y sientan la necesidad y seguridad de compartirles a sus compañeros anécdotas personales que influyen en las mismas. Además resalta el hecho que a la par de la escucha activa, los niños manifiestan valores como el respeto, la amistad y apoyo mutuo.

Los resultados son congruentes con los encontrados en la literatura, específicamente coinciden en el sentido de que los alumnos establecen relaciones positivas entre sí, todos tienen la oportunidad de expresarse y de conocerse, de defender su punto de vista, llegar a acuerdos para la mejora de la interacción entre los integrantes del grupo, escucharse y retroalimentarse entre sí, y sobre todo crear una comunidad donde todos se sienten parte del grupo erradicando con ello conductas violentas.

Es probable que los resultados obtenidos puedan ser atribuidos a la metodología utilizada durante la investigación, a la variación de modalidades de intervención en donde siempre se priorizó la convivencia pacífica, sin dejar el componente epistemológico de la práctica. Durante el trabajo cotidiano siempre estuvieron presentes los círculos proactivos, la realización de declaraciones afectivas positivas a los alumnos, la concertación de acuerdos para la resolución de conflictos a través de las propuestas de los alumnos, haciendo énfasis en el diálogo y escucha grupal. Así mismo, la cantidad de alumnos y las variaciones a la organización grupal permitieron que los niños aceptaran a la diversidad presentada en el aula, accediendo a trabajar con cada uno de sus compañeros, dándose la oportunidad de conocerlos y de establecer lazos de amistad entre sí.

La actitud de apertura docente al escuchar las necesidades de los niños y buscar que ellos sintieran esa seguridad para desenvolverse en el aula, adecuando las estrategias que consideraba adecuadas puede ser otro de los factores que propiciaron los resultados presentados. La precisión de los observables para la evaluación ayudaba a que se siguiera la linealidad de lo que se quería potenciar en los alumnos, no desvariando en la presentación de los resultados.

Sería conveniente desarrollar para futuras investigaciones el estudio con mayor detenimiento la forma como las prácticas restaurativas influyen en la obtención de aprendizajes de los diferentes campos formativos, en la que se utilizará otra población, por ejemplo una mayor cantidad de alumnos.

REFERENCIAS

- Barbeito, C y Caireta, M. (2009). *Juegos de paz. Caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz*. Madrid: Catarata.
- Castello, B., Wachtel, J. Wachtel, T. (2011b). *Círculos Restaurativos en los centros escolares. Fortaleciendo la Comunidad y Mejorando el Aprendizaje*. Perú: COCOSAMI, S.A.

- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE/ Horsori (cuadernos de Educación, 44)
- Fierro C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela* (2ª reimpresión). México: SM.
- Fierro, Lizardi y Tapia (2013). Convivencia Escolar, Un tema emergente de investigación en México, en Furlan, Alfredo y Spitzer, Terry (Coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: COMIE.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Madrid: Ed. Grão.
- *Ley General de Educación*.2011. México.
- Pomar (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 76 (27,1) (2013), 83-99
- Pomares y Vecina (2013). *Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza*. *Educació i Cultura* (2013), 24 213-224.
- Ramírez Vallejo, M. d. (2014). La investigación formativa: su materialización en los programas de maestría con orientación profesional. En M. d. Ramírez Vallejo, & O. F. Hernández, *La investigación formativa retos y experiencias en la profesionalización docente*. San Luis Potosí: Porrúa
- Restrepo (2004). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de junio de 2015 de http://rieoei.org/inv_edu12.htm
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Cengage Learning.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*. México: INEE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Santiago: Autor.

EDUCACIÓN

Propuestas pedagógicas

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS DE 6 A 12 AÑOS. VIDEOJUEGO HAPPY PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA. ¹

THE EMOTIONAL EDUCATION FOR CHILDREN BETWEEN 6 AND 12 YEARS OLD. "HAPPY" VIDEOGAME TO IMPROVE THE COEXISTENCE.

Gemma Filella-Guiu²
Universitat de Lleida.
España

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es presentar el programa de Educación Emocional gamificado Happy 8-12 y la valoración que hace el profesorado y el alumnado de dicho programa. Este videojuego es una herramienta pedagógica que ayuda a los docentes a entrenar la resolución de conflictos de manera asertiva en sus alumnos, siguiendo un proceso de regulación emocional.

ABSTRACT

The aim of this article is to present the Emotional Educational Program "Happy 8-12" and the program assessment made by the teachers and students. This videogame is a teaching tool that helps teachers to practice the conflict resolution assertively with their students following a process of emotional regulation.

PALABRAS CLAVE

Gamificación, Educación Emocional, Convivencia.

KEYWORDS

Gamification, Emotional Education, Coexistence.

¹ Recibido el 24 de mayo y aceptado el 10 de junio de 2016.

² E-mail: gfilella@pip.udl.cat

El objetivo del presente artículo es presentar el programa de Educación Emocional gamificado Happy 8-12 y la valoración que hace el profesorado y el alumnado de dicho programa. Este videojuego es una herramienta pedagógica que ayuda a los docentes a entrenar la resolución de conflictos de manera asertiva con sus alumnos siguiendo un proceso de regulación emocional. La implementación en el aula de este recurso didáctico mejora el estado de ansiedad de los adolescentes, las competencias emocionales y favorece la regulación emocional ante situaciones conflictivas. Por lo tanto promueve la convivencia tanto dentro, como fuera de las aulas, fomentando así un clima de confianza y seguridad esencial para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

Desde los once años aproximadamente, la capacidad de los niños para resolver conflictos sociales se refleja en su habilidad para controlar las emociones negativas que dichos conflictos implican, especialmente en situaciones ambiguas, en las que son posibles varias interpretaciones. Siguiendo a Díaz-Aguado (1992), se ha observado que los niños agresivos suelen tener dificultades para interpretar correctamente determinadas señales ambiguas procedentes de sus compañeros. Numerosos estudios han puesto de manifiesto que el clima escolar tiene una clara asociación con el rendimiento académico de los estudiantes y con su bienestar y desarrollo personal y social (Bisquera y Pérez, 2007). Se considera que la conducta de los alumnos en las aulas y la creación de un entorno de aprendizaje seguro y productivo son factores fundamentales para garantizar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El videojuego Happy 12-16 es una herramienta para entrenar la resolución asertiva de los conflictos y así mejorar, tanto las competencias emocionales de los alumnos como la convivencia en el centro educativo.

Como se ha demostrado en repetidas ocasiones, es innegable que las emociones juegan un papel fundamental en cualquier situación conflictiva. El impacto de las emociones en las relaciones sociales (Dougherty, 2006; Goleman, 2006; Ortega y Rey del, 2004), así como en lo referente al conflicto

(Fischer y Shapiro, 2005; Friedman et al., 2004; Murphy y Eisenberg, 2005; Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006), ha sido puesto de manifiesto por numerosos autores. En conclusión, la cadena de emociones que tiene lugar cuando ocurre un conflicto repercute en el modo en que los protagonistas reconocen y definen el conflicto.

Concretamente, el presente videojuego se ha diseñado desde el marco conceptual del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) que trabaja la educación emocional con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, las cuales se pueden agrupar en cinco bloques (Bisquerra y Pérez, 2007).

La primera competencia es la conciencia emocional, esta es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar los siguientes aspectos: la toma de conciencia de las propias emociones (es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos), dar nombre a las emociones (es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado), comprensión de las emociones de los demás (es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales) y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

La segunda competencia es la regulación emocional que contempla la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y conducta; tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad de autogenerarse emociones positivas. Las microcompetencias que la configuran son: la expresión emocional apropiada (implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas), habilidades de afrontamiento (afrontar retos y

situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales) y autogenerar emociones positivas para mejorar la calidad de vida.

La tercera competencia es la autonomía emocional. Ella refiere un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las cuales se encuentra la autoestima, la actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar de manera crítica las normas sociales, la autoeficacia emocional y la capacidad para buscar ayuda y recursos. Incluye las siguientes microcompetencias: autoestima (tener una imagen positiva de sí mismo), automotivación, autoeficacia emocional (aceptar la propia existencia emocional), responsabilidad (capacidad para responder de los propios actos), actitud positiva (por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo), análisis crítico de normas morales (es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, normas sociales y comportamientos personales) y resiliencia (la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas).

La cuarta competencia es la competencia social, que es la capacidad para mantener buenas relaciones con las demás personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad de comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales y asertividad. Las microcompetencias que incluye la competencia social son: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales en contextos sociales.

Finalmente, la competencia para la vida y el bienestar hace referencia a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar de manera satisfactoria los retos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales. Por otro lado, Happy 8-12, tiene en cuenta las

orientaciones de la psicología evolutiva, las habilidades cognitivo-lingüísticas y el desarrollo de los seis estadios morales de Piaget-Kohlberg.

PRESENTACIÓN DEL VIDEOJUEGO HAPPY 8-12

El videojuego presenta veinticinco conflictos y para resolverlos hay que seguir el proceso indicado en la figura 1:



Figura 1. Proceso de regulación emocional para resolver los conflictos en el videojuego.

Estos conflictos pueden ser de diferente tipología, como por ejemplo: en el patio de la escuela, en los pasillos de la misma, en el comedor escolar o en casa con los hermanos. Cabe señalar que para conseguir una resolución de los conflictos adecuada, se sigue el siguiente proceso de regulación emocional: (a) conflicto, (b) conciencia emocional (¿qué emociones siento?), (c) Semáforo (Stop, respirar hondo, pensar), (d) estrategias de regulación emocional, (e) respuesta asertiva al conflicto. A

continuación se presenta una secuencia de imágenes con un conflicto elegido al azar para mostrar el proceso de regulación emocional mencionado.

En primer lugar, aparece el conflicto en el mini mapa y se ha de caminar hasta escogerlo (Cuando se llega al conflicto, puede verse una nube que lo refleja) o bien se puede ir directamente al tablón de anuncios y seleccionarlo. Después, aparece el primer momento del conflicto. El protagonista jugará diferentes roles según la tipología del conflicto. Por ejemplo, una tipología es el rol de agresor, otra es la de víctima y finalmente la de observador.

Una vez leído el conflicto se pregunta por las emociones que siente el protagonista (Figura 2). La elección de la emoción hace referencia a la primera competencia emocional propuesta por el GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) que es la Conciencia Emocional. Después de esta secuencia de conciencia emocional, se ofrece la posibilidad de practicar la comprensión emocional y legitimar las emociones (“Es normal lo que estás sintiendo”) para después, dar paso, al semáforo. Éste hace referencia a tres etapas necesarias en el proceso de regulación emocional, que son: saber parar, respirar y después, proceder a buscar una estrategia de resolución del conflicto.



Figura 2. Muestra del videojuego Happy en la etapa de conciencia emocional.

En concreto, la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas. La regulación emocional consiste en expresar las emociones de forma apropiada, aceptar que los sentimientos y emociones deben ser regulados (tolerancia a la frustración, perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades, capacidad para diferir recompensas inmediatas...), habilidades de afrontamiento como, por ejemplo, la habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto y la competencia para autogenerar emociones positivas. En este marco, las estrategias de regulación emocional que propone el videojuego son las siguientes:

(a) Distracción cognitiva. Consiste en no pensar más en el problema evitando la “rumiación”; (b) explicar lo que ha sucedido a un amigo o familiar, contribuyendo a dejar pasar el tiempo, ayuda a ser consciente de las emociones y del problema, incluso, a veces ayuda a encontrar la solución más adecuada; (c) cambiar la manera de pensar, sobre todo en positivo ayuda a reenfocar el conflicto desde otro punto de vista para poder encontrar una solución, esta estrategia no es fácil de llevarla a cabo, requiere entrenamiento y/o experiencia puesto que supone ver la situación conflictiva desde diferentes puntos de vista y siempre, desde una visión proactiva, es decir, en la que ambas partes del conflicto salgan beneficiadas (gano-ganas), se relaciona con la empatía. La empatía parece estar estrechamente relacionada con la conducta antisocial en los varones y con la conducta prosocial en ambos sexos (Garaigordobil y García, 2006), en la misma línea de reflexión que la señalada por Mestre y Samper (1997), los datos obtenidos permiten sugerir que la inhibición de la agresividad podría potenciarse con el desarrollo de la prosocialidad que incluye la empatía como un significativo determinante; (d) buscar una solución, en aquellos conflictos que tienen solución inmediata, se ofrecen herramientas para que la encuentren; (e) explicar el conflicto a una persona con autoridad, normalmente los padres, maestros o mediadores.

Después de las estrategias de regulación, aparecen cuatro posibles respuestas al conflicto: una de ellas es asertiva, otra pasiva, otra agresiva y finalmente una respuesta pensada para despistar a las tres anteriores y que la respuesta correcta no se deduzca con facilidad. Después de seleccionar la respuesta adecuada, se vuelve a preguntar al protagonista qué emociones siente. Esta vez, las emociones son positivas: alivio, gratitud, alegría, estima, felicidad y dos emociones ambiguas: la esperanza y la sorpresa (ver figura 3).



Figura 3. Muestra del videojuego Happy con posibles respuestas al conflicto planteado.

Al finalizar el conflicto, aparece de nuevo el patio del recreo. En éste, se dan dos opciones, o bien continuar caminando por el patio hasta encontrar un nuevo conflicto de manera aleatoria (señalado en el minimapa con exclamaciones) o bien ir directamente al tablón de anuncios y elegir el conflicto que se desea resolver.

VALORACIÓN DE HAPPY 8-12 POR PARTE DE LOS PROFESORES

El presente videojuego se ha implementado durante el curso 2014-2015 en seis colegios de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Lleida. La muestra definitiva está constituida por 622 niños/as

con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años y que se encuentran cursando el ciclo superior de educación primaria. El grupo experimental consta de 384 alumnos (62% del total). El grupo control consta de 238 alumnos (38% del total).

Para conocer la valoración de los alumnos y los maestros acerca de Happy 8-12 se ha elaborado el Cuestionario de valoración Happy 8-12 del alumnado y el Cuestionario de valoración Happy 8-12 del profesorado. El cuestionario para el alumnado pretende conocer cuál es la valoración del alumnado después de jugar Happy 12-16 durante el curso escolar. Consta de doce preguntas: ¿Te ha gustado el videojuego?, ¿es fácil de jugar?, ¿es divertido?, ¿te gustaría jugar un rato cada día en la escuela?, ¿te ha pasado alguna de estas situaciones?, ¿crees que te servirá para no enfadarte a la hora del recreo?, ¿crees que puede ayudarte a decir las cosas bien? Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronhach es de 0.91, el cual se considera satisfactorio.

El cuestionario para el profesorado pretende conocer cuál es la valoración del profesorado después de la implementación de Happy 12-16 durante el curso escolar. Consta de nueve preguntas: ¿te ha gustado el videojuego?, ¿ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?, ¿se adecúa a la edad de los estudiantes? ¿Crees que se necesitaría recibir información para poderlo aplicar?, ¿crees que puede ser una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?, ¿crees que consigue los objetivos fijados?, ¿crees que ayuda a sistematizar el procedimiento de resolución de conflictos? Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronhach es de 0,88, considerado satisfactorio.

Tabla 1.
 Resultados del cuestionario de valoración de los alumnos y del profesorado, siendo 0 la mínima puntuación y 5 la máxima.

Niños	Media	Maestros	Media
1. ¿Te ha gustado el videojuego?	4.30	1. ¿Te ha gustado el videojuego?	3,65
2. ¿Es fácil de jugar?	4.54	2. ¿Ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?	4,18
3. ¿Es divertido?	4.20	3. ¿Se adecua a la edad de los estudiantes?	3,35
4. ¿Te gustaría jugar un rato cada semana en la escuela?	4.32	4. ¿Crees que se necesitaría recibir información para poderlo aplicar?	3,35
5. ¿Te ha pasado alguna de estas situaciones?	3.00	5. ¿Crees que puede ser una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?	3,88
6. ¿Crees que te servirá para no enfadarte a la hora del recreo?	4.03	6. ¿Crees que consigue los objetivos fijados?	3,82
7. ¿Crees que puede ayudarte a aprender a decir las cosas bien?	4.29	7. ¿Crees que ayuda a sistematizar el procedimiento de resolución de conflictos?	3,82

Como se puede observar en la tabla anterior, la puntuación media general la es muy positiva. Desde el punto de vista de los alumnos, *Happy 8-12* es un videojuego accesible, intuitivo y fácil de comprender y jugar, además de divertido. Consideran que sería favorable dedicar unos minutos a lo largo de la jornada escolar a entrenar la resolución de conflictos de una forma simulada, mediante el programa gamificado. Además, valoran que les será útil para implementar el proceso de regulación emocional en situaciones reales de conflicto a la hora del patio, así como a responder de manera asertiva a los mismos. Por otro lado, la mayoría de los alumnos se sienten reflejados con las situaciones presentadas

en el videojuego, por lo que incrementa la posibilidad de empatía durante el juego y el entrenamiento del proceso para futuras situaciones conflictivas similares.

También, desde el punto de vista de los maestros, *Happy 8-12* es un videojuego valorado de una forma muy positiva por la capacidad de simulación de contextos reales, sistematización del procedimiento de resolución de conflictos y por la consecución de los objetivos fijados. Consideran que es una herramienta pedagógica útil para la resolución de los conflictos, por lo que, no solamente es un programa de Educación Emocional gamificado eficaz por su contenido y adecuación a la edad, sino que también es útil por las posibilidades que ofrece la gamificación (rueda de la conciencia emocional, visionado de situaciones conflictivas en gran grupo, debate en las respuestas, posibilidad de representación de roles en una situación conflictiva: agresor, víctima y observador). Por otro lado, hay que destacar también que ven muy favorable introducir este programa de educación emocional gamificado en las aulas y de esta forma ayudar a resolver los conflictos en uno de los agentes de socialización más importantes para el niño/a: la escuela.

Finalmente, es importante concluir en la concienciación e importancia de la formación básica del cuerpo docente para la implementación del videojuego. Se debe tener presente, como defiende Marín (2005), que la capacidad didáctica y formativa de los videojuegos es infinita, pero para ello, se debe tener presente la finalidad del mismo y la preparación de los docentes es la clave para potenciar la capacidad educativa que ofrece la gamificación.

DISCUSIÓN

La resolución de conflictos entre iguales, dentro y fuera de los entornos educativos, requiere de Educación Emocional. Es importante resaltar que la corriente de conocimiento que defiende estos tipos de programas como herramientas de prevención primaria de conflictos en las escuelas (CASEL,

etc...) está ganando fuerza a nivel escolar y presenta resultados prometedores (Rimm-Kaufman et al., 2014).

Es necesario plantearse los conflictos como una llamada de atención que permita intervenir para conseguir progresos. Es un enfoque que no puede quedar en las intenciones sino que ha de quedar reflejado en las actuaciones. Un buen centro no es el que no tiene conflictos, sino el que da buenas respuestas a los mismos. Como defiende Bisquerra (2009), se ha visto que las emociones se activan a partir de las valoraciones que se hacen de los acontecimientos. El estilo valorativo es la particular forma de valorar los acontecimientos y depende de cada persona. Algunas personas tienden a valorarlos positivamente, otros negativamente y unos más, objetivamente. El estilo valorativo se puede modificar mediante el aprendizaje.

Por lo tanto, se puede decir que el estilo de evaluación va a determinar la emoción que se va a experimentar. Y lo que es más importante para la práctica educativa: se puede aprender y se puede entrenar.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos videos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dougherty, L. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development*, 15 (3), 394-417.
- Filella, G. (2014). *Aprender a convivir*. Barcelona: Barcanova.

- Fisher, T. & Shapiro, D. (2005). *Beyond reason: Using emotions as you negotiate*. Nueva York: The Penguin Group.
- Friedman, R., Anderson, C., Brett, J., O'Leary, M., Goates, N. & Lisco, C. (2004). The positive and negative effects of anger on dispute resolution: Evidence from electronically mediated disputes. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 369-376.
- Garaigordobil, M. & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), pp.180-186.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Mestre, V. & Samper, P. (1997). Variables personales y autoconcepto. En M.V. Mestre y E. Pérez-Delgado (Eds.). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención* (pp. 195-207). Valencia: Promolibro.
- Murphy, B. & Eisenberg, N. (2005). An integrative examination of peer conflict: children's reported goals, emotions and behaviours. *Social Development*, 11 (4), 534-557.
- Ortega, R. & Rey del, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Redorta, J., Bisquerra, R. & Obiols, M. (2006). *Emoción y conflicto. Aprende a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Rimm-Kaufman, S., Larsen, R., Baroody, A., Curby, T., Ko, M., Thomas, J., Merritt, E., Abry, T. & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 1-37.

EDUCACIÓN *Estudios Empíricos*

LO POLÍTICO Y LA FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES¹

POLITICAL AND CIVIC EDUCATION FROM THE TEACHERS' OPINION

María Isabel Corvalán B.²

Depto. de Educación Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
Chile.

RESUMEN

La participación ciudadana ha cambiado en el tiempo, tanto en el proceso, como en el marco de su ejercicio. Es una temática con la que el sistema educativo y la sociedad chilena están en deuda, de ahí que se propusiera comprender sus representaciones en jóvenes estudiantes y sus profesores en la escuela secundaria. El presente es un estudio mixto con un paradigma de base cualitativo, realizado en 10 establecimientos de diferente dependencia administrativa, encuestando a 519 alumnos/as de tercero y cuarto medio, y a 74 profesores/as; también se realizaron entrevistas y grupos de discusión. El muestreo fue no probabilístico de tipo estructural. Se trabajó con estadísticos univariados, bivariados y multivariados. El análisis cualitativo se realizó a través del método de teorización anclada. Algunos resultados muestran que para profesores/as y alumnos/as la política es una oportunidad para la toma de decisiones, siendo los docentes quienes la respaldan con mayor fuerza. Respecto al funcionamiento de la democracia, un 40% de ambos grupos señalan que es regular y muestran una tendencia hacia un mal funcionamiento. Sobre la democracia actual, la expectativa es de mejora para ambos grupos, señalando esperar más de un sistema democrático. En la etapa cualitativa la concepción revelada de la política tiene una carga negativa. Habría incoherencia entre los lineamientos políticos y su praxis. No se observan actos vinculantes con la sociedad civil, evidenciada en una democracia que conserva los resabios de la dictadura.

ABSTRACT

Citizen engagement has changed over time, both in the process and in the context of its use. It is a topic with which the Chilean Education System and society are in debt, so we propose to understand these representations regarding the political and civic participation among young students and their teachers in secondary school. It is a mixed study with a qualitative paradigm carried out in 10 different administrative units. We surveyed 519 students between third- and fourth semester and 74 teachers in secondary education. They also carried out interviews and discussion groups. Probabilistic sampling was not structural. We worked with univariate, bivariate and multivariate statistics. Qualitative analysis was performed using the method of Grounded Theory. Some results show that politics is an opportunity to make decisions for teachers and students, being teachers who support it more strongly. According to the performance of democracy, 40% of both groups say that is regular and show a trend towards a poor functioning. On the current democracy, the expectation is for both groups improvement, hoping more about a democratic system. In the qualitative stage the conception of politics has a negative aspect. There would be inconsistency between the politics guidelines and its praxis. There are no binding acts observed with the civil society, as evidenced in a democracy that preserves the remnants of dictatorship.

PALABRAS CLAVE

Participación ciudadana, Política

KEYWORDS

Citizen Engagement, Politics

¹ El presente trabajo son resultados y conclusiones de la investigación "Representaciones de lo político y la formación ciudadana desde la perspectiva de estudiantes y profesores de establecimientos de Enseñanza Media de la Región Metropolitana: Orientaciones para un enfoque curricular", realizada por académicos del Depto. Estudios Pedagógicos Facultad de Filosofía y el Depto. De Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, del cual la autora hace parte. Recibido el 03 de enero y aceptado el 10 de junio del 2016.

² E-mail: macorval@u.uchile.cl

Una aproximación a lo político, de acuerdo con Schmitt (1932, como se citó en Agapito, 2009) es una decisión constitutiva y polémica. Constitutiva porque permite definir y determinar los contenidos en torno a los cuales se configura la identidad de un pueblo frente a otro. Es una decisión de carácter público que no involucra sentimientos o intereses individuales o privados, es pues, algo donde se sustenta una relación entre pueblos. Es polémica porque en ella se constituye lo político como relación amigo-enemigo, con una mirada tanto hacia el exterior en relación con otros pueblos, como hacia el interior frente a quienes no comparten o respetan la identidad concreta y específica del Estado. El concepto propuesto por Schmitt se fundamenta en la idea de que en la concepción y funcionamiento del Estado es ineludible el momento de lo político, el momento del poder (como se citó en Agapito, 2009). Lo político concebido como una dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas, en tanto que la política se entiende como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizador de la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de este ámbito (Mouffe, 2011).

La formación ciudadana, de manera global, se puede afirmar que ha estado presente en los sistemas escolares permanentemente, y ha sido un foco de tensiones y debates, a lo largo del desarrollo de las repúblicas democrático-representativas, en tanto herederas de las disputas, rupturas y propuestas ideológico-políticas que significaron el fin del Antiguo Régimen y el nacimiento de la Modernidad (Hobsbawm, 1998).

En el caso de Chile, la historia da cuenta de los esfuerzos permanentes desde la institucionalidad del Estado por impulsar una formación ciudadana en la escuela, que permita la identificación de la nación con el régimen político republicano y el consecuente desarrollo de aquellas prácticas de sociabilidad y de convivencia en el espacio público que den cuenta de este vínculo (Salazar y Pinto, 2010).

En el sistema escolar chileno, la escuela ha desarrollado una formación ciudadana con diversos sellos y énfasis curriculares, dando cuenta de variadas concepciones y proyectos ideológico-políticos

respecto a la política, el Estado, la sociedad, la nación, la república, la democracia, la ciudadanía, la participación y la representación: desde paradigmas liberales cuya centralidad está en los derechos individuales, la práctica electoral y la neutralidad del Estado, hasta paradigmas comunitarios que enfatizan la participación hacia el bien común, con soportes de representatividad en lo colectivo y un rol activo del estado (Magendzo, 2004).

La importancia de indagar esta problemática radica, desde el punto de vista epistemológico, en la necesidad de construir conocimiento sobre la subjetividad política en dos actores de la escuela secundaria, jóvenes y profesores, y sus representaciones desde un contexto social complejo influenciado por cambios desde el contexto global y nacional. Ello implicó adentrarse en la profundidad del discurso y de las prácticas de los participantes con la finalidad de comprender no solo éstos, sino los desafíos que implica a la escuela la formación ciudadana. Se agrega a lo anterior la relevancia como proyección pedagógica, en tanto la construcción de conocimiento respecto de la subjetividad política, permitiendo bosquejar criterios para la elaboración de una propuesta de formación ciudadana que se construya desde su propia voz.

Cabe señalar que el tema en estudio se ha abordado desde diferentes perspectivas, Casas (2011), por ejemplo, plantea dos categorías en relación a la participación ciudadana en la democracia: (a) representación y (b) participación. La primera señala que en la historia de la democracia, la implicación de los sujetos en el espacio público ha estado determinada por un conjunto de valores, normas y estructuras sobre las cuales se han delineado los atributos y las capacidades personales para tal fin; asimismo, ese conjunto de condicionantes ha sido el referente para las formas en que se ha organizado la sociedad, en tanto ha establecido una distribución de competencias en torno al ejercicio del poder político. Por su lado, la participación analizada en dos países (España y México) registró que desde su tránsito a la democracia representativa, el tema de la participación ciudadana ha estado presente en el discurso de los partidos numéricamente mayoritarios, quienes en sus oportunidades de

gobierno han habilitado mecanismos tendentes a favorecer algún grado de implicación de los ciudadanos en los asuntos de interés público.

Desde otra perspectiva, Folgueiras (2005) realizó un estudio que tuvo como objetivo: conocer si mediante la aplicación del programa de formación para una participación activa e intercultural diseñado, se incrementa el ejercicio de la participación en un colectivo de mujeres inmigrantes que viven en la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat, e indagar en los aspectos que facilitan y promueven el ejercicio de la participación. El enfoque del mismo fue la evaluación participativa en el paradigma cualitativo. Entre sus conclusiones se pudo establecer que la aplicación del programa tiene efectos en los participantes, la institución, el barrio y la ciudad en general. Se evidenció una mayor participación activa y un mayor conocimiento entre personas de diferentes culturas en los espacios de encuentros que se promueven, ampliándose las relaciones entre ellas. Además, se promovió un tipo de identidad cívica basada en la diversidad vivida como fuente de enriquecimiento y de aprendizaje, una mayor conciencia de estereotipos y prejuicios, los que son superados una vez que se conocen a las personas, así como la creación de espacios de encuentro, no obstante, se requiere una mayor conciencia de los recursos organizacionales a nivel del barrio que les permitan acercarse a la comunidad.

Asimismo, Portillo (2004) estudió la generación de relevo en México, entendida como los jóvenes marcados por el periodo de transición política que vivía el país en ese periodo. Al respecto, señala la existencia de un problema de articulación entre las culturas juveniles y la política establecida en términos de negatividad, es decir, se asocia a la juventud con un desinterés general hacia las formas clásicas de participación política. La pregunta de investigación fue ¿cómo es que los jóvenes construyen su opinión política a partir de su biografía, su pertenencia generacional y su consumo televisivo? Entre algunos resultados, se estableció que respecto a la biografía política, las diferencias en relación a las posturas de esta índole, en términos generales, se dan por diferencias socioculturales y económicas caracterizadas, como formación de grupo familiar, ocupación y trayectorias de movilidad social. En este aspecto, las regularidades surgen por el recuerdo político y los acontecimientos. De

aquí nace la articulación entre biografía y generación. Por otra parte, en relación al consumo televisivo, se sostiene que la importancia de la televisión en relación a la construcción de la opinión política de los jóvenes es un factor clave, pero no determinante. Los grupos de referencia como la familia, amigos, barrio, escuela y/o trabajo, tienen un papel mucho más importante, sin embargo, los medios de comunicación proporcionan gran parte de la información política. En síntesis, las experiencias son significativas cuando se articulan en el plano de la cotidianidad como la solución de problemas concretos, que en el caso de los jóvenes del estudio, tratan de resolverlos de modo individual y muy pocas veces de forma colectiva.

De igual manera, Bornard (2011) se pregunta qué significados le otorgan los y las estudiantes de enseñanza media de la región metropolitana en Chile, a su formación política en la institución escolar. Esta indagación se enmarcó en el paradigma cualitativo, en el cual, la autora plantea, entre otras, las siguientes conclusiones: en primer lugar, se advierte en los discursos la intención evidente de suprimir la Educación Cívica del currículum en pos de fortalecer transversalmente una Formación Ciudadana con base omnipresente de los valores, actitudes y procedimientos democráticos, no se traduce en ninguna de las dimensiones de la experiencia escolar, sino que, contrariamente a las prescripciones curriculares, seguiría imperando una lógica de Formación Política reducida a la mera transmisión de contenidos conceptuales, pero ahora no desde la asignatura de cívica, sino desde el sector de Historia y Ciencias Sociales. En segundo lugar, se advierte que la Formación Política que ocurre en la institución escolar no es percibida como una constante formativa a lo largo de la escolarización, sino que sólo se enfatiza en el último año de educación media, además, la perciben con un carácter totalmente ambiguo y superficial, impidiendo la interiorización de la importancia de comprenderse como seres fundamentalmente políticos, así como la apropiación del sentido de responsabilidad necesario para el desarrollo de una ciudadanía realmente activa e interventora del espacio político. En tercer lugar, se lee en el discurso el sentido de la escuela como una institución transmisora de una Formación Política esencialmente inconsistente entre el discurso y la práctica que se resiste a brindar

cualquier tipo de oportunidad de participación y expresión que no se encuentre previamente restringida desde la arbitrariedad de la autoridad.

Como puede observarse, las investigaciones revisadas sobre subjetividad política de los jóvenes como una categoría amplia, indagan sobre temas con acento en aspectos específicos dentro de la formación, como participación, representación política, interculturalidad y formación política, sin embargo, no se encontraron investigaciones que den cuenta de lo que ocurre en el sistema educativo chileno, en relación con el abordaje de las representaciones de lo político y la formación ciudadana de los jóvenes y profesores, dadas las inequidades y desigualdades que éste presenta; no se caracterizan las prácticas de enseñanza ni se las relaciona con la formación recibida por alumnos/as en esta materia, tampoco indagaciones acerca de las conexiones existentes entre formación ciudadana y la práctica de una cultura democrática. Lo anterior posibilita proponer aperturas para emprender un proceso que busque comprender las representaciones respecto de lo político y la participación ciudadana en los jóvenes estudiantes y en sus profesores en la escuela secundaria de Región Metropolitana.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó en 10 establecimientos de diferente dependencia administrativa, donde se encuestó a 519 alumnos/as de tercero y cuarto medio, y a 74 profesores/as.

MATERIALES

Los instrumentos utilizados en la etapa de exploración fueron: Encuesta a profesores y Encuesta a estudiantes. Posteriormente, en la etapa de profundización se emplearon grupos de discusión y entrevistas a profundidad a todos los participantes.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Esta investigación es mixta, cuyo enfoque proporciona el logro de perspectivas más amplias y profundas, de manera holística e integral con la incorporación de las fortalezas de técnicas de producción de información de los métodos cuantitativos y cualitativos, según sean los propósitos de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Es importante indicar que esta investigación fue descriptiva-interpretativa (Hernández et al., 2010), ya que su directriz fue relatar cómo se manifiesta el fenómeno social de la representación de lo político en estudiantes y docentes de enseñanza secundaria. El alcance fue transversal, ya que se estudió un único momento concerniente a los discursos y prácticas de los agentes de ciertos contextos escolares entre 2014 y 2015, sin repeticiones posteriores para el levantamiento de información.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- En un primer momento se aplicó una encuesta cuyo objetivo fue medir y generar un vasto corpus, acerca de cómo los sujetos poseen o manejan conceptos como ciudadanía, democracia, participación, poder, militancia y otros operacionalizados para la elaboración de los ítems que los representen. Fueron elaborados dos cuestionarios que comparten la estructura secuencial de las preguntas, con algunas variaciones en la redacción y pertinencia según se trate de profesores o estudiantes.

Fase II. La técnica del grupo de discusión se enmarcó en el contexto del discurso social (Canales, 2006).

Fase III. - A través de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas en profundidad a estudiantes y profesores, se buscó conocer sus marcos de referencia, significados, valores, esquemas de

representación del fenómeno en estudio en relación con sus propias experiencias. Con los datos cualitativos obtenidos a partir de estas técnicas, se develó la ideología subyacente en los discursos, concebida como el conjunto de producciones significantes respecto a democracia, la política, lo político, la concepción de ciudadanía, supuestamente diseminadas en lo social y que al manifestarse en la palabra, permitirían mostrar las estructuras de sentido ocultas en esas representaciones.

Fase IV. - Lógica que organiza el discurso. Los profesores y estudiantes, como sujetos, con un rol activo en el sistema educativo y en la especificidad de una institución clave, como es la escuela, y específicamente en las aulas, construyen la representación de una realidad que estructura sus subjetividades y sus procesos de individualización a partir de interacciones de carácter permanente en la cotidianidad de las escuelas en medio de rutinas, procesos formalizados y estructurados en estrecha conexión con los cambios que vive la sociedad. Complejidad que subyace a este estudio. Un supuesto importante fue reconocer que tanto los profesionales convocados, como los estudiantes, ocupan un lugar en la estructura social, específicamente en el sistema educativo y no se conocían entre ellos, lo que favoreció la constitución de un grupo transitorio que tendría la libertad de expresarse libremente en condiciones de simetría y heterogeneidad para en lo posible, saturar el espacio simbólico. A partir de la aplicación de la entrevista semi-estructurada se profundizó en áreas que a juicio del equipo de investigación requerían de una indagación más profunda, desde un nivel individual, dado que se contaba con un discurso colectivo, específicamente, se trataba de conocer las construcciones simbólicas individuales de los sujetos en ejes claves, como concepciones de la política, posturas frente a la formación ciudadana, la ciudadanía y la escuela como agencia significativa en dicha formación.

Fase V.- Sobre la base de la lectura en profundidad y sistemática de la información recopilada, se buscó identificar temas emergentes para desde allí iniciar un proceso de construcción de unidades temáticas que organizaron los discursos. En estas construcciones simbólicas se identificaron dos macro unidades: (a) Visión política y ciudadanía, y (b) Rol institucional.

RESULTADOS

FASE CUANTITATIVA

Se presentan a continuación algunos de los resultados obtenidos en la encuesta. Ambos grupos consideran mayoritariamente a la política como oportunidad importante para la toma de decisiones, pero son los docentes quienes la respaldan con mayor fuerza (71.6%) respecto de los estudiantes (35.5%). Por otra parte, la participación en causas políticas, para el 51.4% de los profesores corresponde a personas que desean mejorar las cosas, en contraste para los estudiantes, que las consideran preferentemente (27%) como personas interesadas que buscan algún provecho personal. Llama la atención que aunque sea en menor proporción (5%), ambos grupos matizan relativizando el tipo de causa que se trate.

En relación a la evaluación de las autoridades, quienes aparecen mejor evaluados son los mismos agentes dentro de la escuela. Así se indican con nota entre 5 y 6 (en una escala de 1 a 7), los docentes, seguido del director del establecimiento. Asimismo, el profesor jefe recibe misma nota (5.5) se trate de estudiantes o de profesores.

Respecto al uso de la violencia, en ninguno de los dos grupos aparece legitimado, siendo el 79.7% en los docentes y el 61.3% para discentes. Para ambos la democracia actual presenta la expectativa de mejora (el 76.3% de los profesores y el 43% de los estudiantes).

FASE CUALITATIVA

1. Visión política y ciudadanía

Las conclusiones que se presentan corresponden a la indagación realizada con los profesores, sobre la subjetividad de las lógicas de formación ciudadana en las instituciones participantes, a partir de las construcciones narrativas que ellos mismos realizaron con relación a sus experiencias y la percepción de la política, de los políticos, los derechos ciudadanos en democracia en el país y la construcción de ciudadanía en la escuela.

A través de lo expresado por los docentes, se pudo establecer que el concepto política ha sufrido una transformación en consonancia con lo que algunos autores llaman el debilitamiento ideológico tradicional de la política y la definen como una post ideológica (Bauman, 2001), otros han relevado el rasgo de “incertidumbre”, y de viejos y nuevos riesgos autoproducidos (Beck, 1992). Ello tiene como una de sus consecuencias más directas una fragmentación de los significados y objetivos de la política y la pérdida de su centralidad y capacidad totalizadora. Junto a este fenómeno se puede situar la coexistencia en sociedades desarrolladas y de desarrollo medio (caso chileno) de demandas materiales clásicas con lo que se ha denominado reivindicaciones post materiales, para referirse a un conjunto de aspiraciones sociales relacionadas con la “búsqueda de estilos de vida” y el mejoramiento de la “calidad de la vida” (Giddens, 2011). Esto lo evidencian los profesores en sus alumnos/as y señalan: “los alumnos miran el trabajo como un infortunio que les trae amargura, pero lo necesitan por la plata; se buscan [carreras] que duren 2 años, para no estudiar tanto y ganar dinero lo más rápido posible. Lo anterior permitiría mejorar la vida”. Además, los profesores critican el modelo económico, especialmente, el neoliberalismo, producto de una creciente colonización en donde la articulación de lo social se da a través del mercado. La realidad chilena ha derivado desde economías de mercado a sociedades de mercado, expresadas en un ámbito importante de acciones y decisiones arrancadas del campo de la lógica ciudadana y trasladadas a la lógica del consumo (Sandel, 2013). Esto último

facilita o potencia un claro individualismo en la manera de pensar y actuar de las personas frente a problemas que tradicionalmente se resolvían en la esfera de la política y de lo público. Lo anterior permite comprender que para los docentes, “la política ya no sirve para transformar la sociedad”, en donde “el capitalismo te lleva a un estilo de vida que implica un esfuerzo sobre-humano”.

En relación a los jóvenes, los profesores dicen que “[ellos] ven [a la política] como algo lejano, donde están los corruptos, lo peor de la sociedad”. Esto se explicaría porque a pesar de la defensa de la individualidad y del establecimiento de derechos civiles y políticos para el ciudadano, el modelo de la representación política implicaría, en los hechos, la instauración de un gobierno de pocos, de los sujetos presumiblemente más preparados, especializados y aptos para la competencia política, que obtendrían su legitimidad a través del mandato de los ciudadanos expresado en el voto individual. De tal forma que, si bien tanto en la concepción clásica de la democracia como en la republicana se establecerían diques a la participación política de los sujetos, al modelo liberal le fue inherente un diseño institucional que permitió la instauración de un liderazgo electivo, donde el ciudadano común debió restringir su participación pública al ámbito electoral. De esta manera, a la conformación de la representación política bajo los criterios referidos le sería inherente un fenómeno de exclusión, a pesar del contrapeso que en su momento representó la formación de los grandes partidos de masas desde el último tercio del siglo XIX, cuyos objetivos sobre una amplia participación política del ciudadano se irían diezmando, frente a la centralización de las decisiones y a la escasa permeabilidad social que caracterizó a la mayoría de ellos.

Asumiendo estos contextos generales, ha sido posible observar que una vez instituidas las democracias representativas y reconocidos de manera formal los derechos de los ciudadanos a opinar, a organizarse, a votar y a ser votados para un cargo de representación popular, la materialización efectiva de estos derechos continúa enfrentando diversos obstáculos atribuibles a circunstancias sociales, fallas administrativas y a prácticas informales, aunque con los diferentes matices propios de las respectivas experiencias nacionales y locales (Casas, 2011). Considerando lo señalado por el

autor, los jóvenes y los profesores del estudio, “ven [a la política] aún como espacio de transformación y de incidencia en la sociedad”.

Se evidencia un antagonismo importante en la concepción política de los estudiantes y los adultos que alcanza también a los padres, generación formada en el contexto de una democracia protegida post dictadura militar, cuyos hijos adolescentes cursan enseñanza media en donde los profesores forman parte también de esa generación. Aquí se genera un desencuentro marcado por los contextos tan disímiles en que tuvieron lugar sus experiencias de vida en relación a la democracia. Esta dimensión antagónica se entiende a partir de Schmitt (1932, como se citó en Agapito, 2009), en la lógica amigo – enemigo, donde se establecen relaciones de poder y presencia de conflicto, pero que a la vez son elementos constitutivos de lo político, en este contexto se podría comprender el quiebre importante en la concepción de la política entre los adultos y la juventud que podría constituir uno de los motivos de los desencuentros en la interacción política profesor–alumno.

Participación

La participación ciudadana ha sufrido cambios a lo largo del tiempo, no solo en el proceso, sino también transformaciones en el marco en que se ha ejercido esa participación. Hoy en día participar es algo diferente a lo que en tiempos de la modernización quería decir, porque el marco en que se participa, las identidades a que se pertenece, han cambiado. En la actualidad, no es sólo en el marco del Estado-Nación donde tiene lugar la participación política, porque no es ahí donde se limita la ciudadanía. Es también en el marco de las identidades supranacionales e infra-nacionales, que modelan la realidad plural de la moderna ciudadanía, donde la participación tiene lugar. Si participar es formar parte, pertenecer activamente como miembro de un grupo, entonces, la participación no puede dejar de ser modelada por las alteraciones en los procesos de identificación (Braga, 2008). En este contexto, adquiere sentido cuando los profesores dicen: “estamos en presencia de un sistema

individualista que lleva a no creer en las instituciones, en los políticos o en el individuo como actor político”.

Es en el marco de las diversas identidades sociales, configuradas culturalmente, donde adquiere importancia la concepción y concreción de la idea de participación. En otro sentido, sus formas no pueden quedar fuera de las transformaciones en la comunicación. En tiempos de interactividad, habría que entenderla como diversa, dado el cambio de los propios lenguajes, posibilitando nuevas formas de relación. La democracia electrónica, por ejemplo, usada por los jóvenes de manera muy eficiente en los movimientos estudiantiles, está ya ahí para dejar ver las potencialidades y riesgos de un profundo y eminente cambio en la vida política. La no comprensión de estos cambios lleva a los adultos, en este caso los profesores, a pensar, que “no se necesita del otro, el prójimo. Un compañero para crear”.

Organizaciones civiles

La ciudadanía establece también una categoría histórica cuyo contenido práctico se transforma de una época a otra, porque su significación en cada escenario histórico ha dependido de las condiciones políticas en las cuales se ha desarrollado. Es así, como en los principales discursos propuestos sobre la noción de ciudadanía, se constata que la mayoría se centra en el objetivo de definir la naturaleza de la relación política establecida entre individuo y comunidad. Esto se evidencia cuando los profesores señalan: “desde un tiempo el país está despertando y se reactivan las movilizaciones con ganas de hacer cosas en conjunto”. Surgen las agrupaciones en los establecimientos educacionales para realizar diferentes actividades artísticas: baile, danza, pintura. Sienten que en lo cotidiano “no hay espacios para hacer política, para ejercer el derecho de toma de decisiones”, sin embargo, está presente en el discurso la principal característica de la interacción política cuando expresan: “es necesario mostrarse y compartir con otros”.

2. Rol institucional, la escuela y los profesores. Proyecciones respecto a la formación ciudadana

En una primera aproximación general se observa una visión negativa de los actores en relación a la política. La concepción revelada tiene una carga negativa. Habría incoherencia entre los lineamientos políticos y su praxis. No se observan actos vinculantes con la sociedad civil, lo que marcaría la realidad de una democracia que conserva los resabios dictatoriales. En ese marco, la participación política se reduciría al acto de votar.

La conexión entre la política y la sociedad chilena actual, es débil, situación que, desde la perspectiva de los sujetos, los gobernantes no asumen. Es también importante para ellos el rol que cumplen los medios de comunicación, los que a través de estrategias de manipulación obstaculizan la formación de opiniones propias en la ciudadanía. Estas afirmaciones los llevan a plantear una postura crítica respecto a la sociedad. De igual forma, se reconoce la existencia de opciones y facilidades en algunos establecimientos educacionales, pero no habría participación efectiva. Se menciona un escaso interés por participar, justificando ese desinterés en la existencia de grupos de poder en muchas escuelas y ejercicio autoritario del mismo que alterarían la convivencia y el clima laboral.

De acuerdo a lo expuesto, no es posible desconocer la existencia de nudos tensos en esas institucionalidades, una posible atribución estaría en las formas en que es ejercido el poder en esas instituciones y que los profesores verbalizan recurrentemente.

En concreto, los discursos muestran la reafirmación de una lógica autoritaria reproducida en la escuela, lo que permiten comprender las debilidades atribuidas a la escasa participación, al desinterés por la política, la incertidumbre frente a lo político y la formación ciudadana.

Proyecciones respecto de la formación ciudadana

Las proyecciones para generar la implementación de cambios que posibiliten efectivamente la aplicación de un currículo que apoye a una formación ciudadana en consonancia con las nuevas realidades, pasa por el reconocimiento de que la práctica pedagógica aplicada en las aulas constituye un eje clave, conjuntamente con el desarrollo de una cultura que requiere un cambio de paradigma en donde los y las estudiantes encuentren en la escuela espacios de libertad que permitan expresar una participación dinámica y reflexiva entre todos sus actores.

Una formación ciudadana que considere el aspecto normativo del concepto, y por tanto su relevancia ética en cuanto a proyectos individuales como grupales dentro de una comunidad democrática plural, esta no puede centrarse sólo en implantar proyectos ideológico-políticos, sino tendría que incluir a los diversos actores y sus complejas relaciones en espacios y tiempos concretos y marcados por su historicidad, con el objeto de hacerlos participantes activos de los procesos democráticos. Los profesores hacen notar sus críticas respecto a la implementación curricular de la formación ciudadana, estableciendo que: “no hay [espacio para conformar] comunidad en la unidad educativa”. Se realizan actividades aisladas porque: “todo [es] fragmentado igual que el plan de estudios”. Para ellos es necesaria esta formación e indican que: “hace falta un ramo de educación política o cívica para desarrollar el pensamiento crítico”. Se insiste en que no es bueno asumir modelos de otros países y se destaca que el nuestro es “un modelo impuesto”. Asimismo, los establecimientos “[se centran] en el desarrollo por competencias y no estarían educando en el sentido de formación integral”.

El camino de la formación ciudadana, en la educación formal se inicia en la escuela, que en el caso chileno no ha sido suficientemente discutido y no está en el centro del debate de las organizaciones sociales, porque faltaría dimensionar su importancia para el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. Desde este punto de vista, para los profesores del estudio existe un marco prescriptivo que limita el quehacer docente, ya que argumentan: “falta de liderazgos [en las unidades educativas], los

profesores no pueden salirse de lo prescrito”, remarcando que se trata del “sistema de trabajo preestablecido y que funciona así desde mucho tiempo”. Por último, existe una crítica permanente al sistema educativo y a sus profesores al establecer que: “la sociedad, los políticos y el ejecutivo dicen que lo que se hace [en la escuela] no está bien”.

Los profesores señalan algunas estrategias realizadas para el desarrollo de la formación ciudadana, en primer lugar adquiere importancia la función realizada como profesor jefe, ya que “se produce una fisura, un quiebre dado por la relación emocional [con los alumnos]”, se origina un “vínculo más directo con los alumnos, más allá de lo escolar. Se abordan otros temas, con la familia”, acercándose así a una dimensión emotiva “en contraposición [con lo que en la escuela] se exige el SIMCE, la PSU y lo valórico no tiene cabida”. Esto constituye una de las gratificaciones de la profesión, “el rol de profesor jefe es muy gratificante”. Se genera una mirada diferente del proceso educativo, “existe una construcción mutua, de ahí esta representación positiva”.

Entre las estrategias que realizan en la sala de clases los profesores reconocidos son “aquellos que generan espacios democráticos, los que propician la participación, dan la palabra. Reconocen a los estudiantes como legítimos. Tratan de conocer sus necesidades, independientes si son profesores jefes o no”. El rol tradicional del profesor cambia, se transforma en “promotor de conocimiento construido con los alumnos”. Un aspecto muy significativo es que “el profesor tiene que despojarse de los prejuicios”.

Existen algunas asignaturas, en opinión de los profesores del estudio que facilitarían la realización de este tipo de actividades como Educación Musical y Educación Física, porque provocan una conexión distinta con los alumnos, “los ambientes de aprendizaje son diferentes, lo mismo que las temáticas”. Existen también en el contexto educativo situaciones limitantes de esta labor, se refieren a la percepción que “los colegios hoy en día son guarderías” a donde las familias van a dejar a sus niños,

porque “los padres tienen poco tiempo para sus hijos. Se descuida lo valórico, afectivo y emocional”. Así los profesores se sienten “cumpliendo el rol que no cumplen en la casa”.

DISCUSIÓN

La implementación de cambios que posibiliten efectivamente la aplicación de un currículo que apoye a una formación ciudadana en consonancia con las nuevas realidades, pasa por el reconocimiento de que la práctica pedagógica implementada en las aulas es la única alternativa posible.

Los discursos muestran o reafirman la despolitización de los profesores de las muestras como cuerpo social. Expresiones como “este es un país adormecido políticamente; no se habla de política en la escuela; no manifiesto opiniones políticas o fui despedida porque me dijeron que hablaba de política en la sala de profesores y me ha pesado bastante eso, porque hasta qué punto es terrible no poder tocar un tema contingente, cosas que estaban pasando en el país y todo eso era mal visto” constituyen representaciones de una realidad construida desde el temor a expresarse libremente sin la imprescindible autonomía profesional de profesor legitimado en el sistema. Si bien es cierto, estos son profesores de enseñanza media, caben las preguntas: ¿Qué sucede con los profesores de enseñanza básica? ¿Cómo construyen sus representaciones? ¿Cómo están formando a sus alumnos/as para ser ciudadanos/as? ¿Cómo se expresa en el currículo efectivo la construcción de ciudadanía sobre la base del respeto y la participación?

Es pertinente formular estas interrogantes porque en las afirmaciones hechas por los profesores se evidencia una autocensura, un temor a expresarse libremente, tanto como profesionales y como sujetos, lo que pone en el tapete las condiciones en que se ejerce la democracia; al respecto, una profesora señala: “desgraciadamente solo puede reclamar alguien que no tenga hijos o grandes endeudamientos, siempre hay alguien que dice no te preocupes, voy a hablar yo”. Se infiere en

consecuencia, el peso restrictivo de las estructuras escolares. Otras expresiones que dan cuenta de la falta de espacios de participación al interior de las unidades educativas son: (a) "...trabajamos en una organización súper autoritaria, y nosotros callados, porque en el fondo estábamos por las lucas [dinero] y los profes no podíamos opinar en nada"; (b) "...de que sirven los espacios de participación si los profesores no tenemos espacio para decidir lo pedagógico, para decidir desde nuestra propia práctica"; (c) "... de hecho cada vez tenemos menos poder los profes y más con las instituciones de control encima".

En ellas se observa una representación de subordinación a un poder que no llega en los discursos a ser cuestionado. No se reflexiona sobre la propia responsabilidad profesional, vocación o compromiso con la escuela. Se conserva en esos imaginarios el temor, la incertidumbre de perder el trabajo con las consecuencias que ello implica, considerando los altos niveles de endeudamiento y responsabilidades, en otras palabras, un déficit en los procesos de individualización. Dicen: "... siempre ad portas que te puedan despedir, hay cosas que no se hablan".

Es posible argumentar que estas subjetividades se han construido sobre un legado inconcluso y al interior de instituciones que mantienen estructuras burocráticas muy jerarquizadas. Cabría reflexionar sobre esas subjetividades y su potencialidad para asumir un liderazgo en la formación ciudadana de las nuevas generaciones en medio de los marcos estructuralmente coercitivos en que se desempeñan. Situación estructural que explicaría la escasa y limitada participación en los procesos educativos en los cuales deberían ser actores estratégicos reconociendo las tensiones que se incuban en las escuelas.

Respecto al poder y a las formas autoritarias en que se ejerce, no hay un cuestionamiento a las estructuras objetivas que lo sostienen y a su incidencia en el pleno ejercicio profesional. No se reconoce la sumisión, en esa matriz, dominación-sumisión, solo se describen sus efectos. Siendo la limitada y casi nula participación efectiva tal vez la consecuencia más importante.

Hay una crítica, además, del tipo de ciudadano que se estaría formando: “es necesario conocer esa formación”, aunque no se explicita cuál sería el aporte pedagógico al respecto. Además, se expresa la conexión entre ciudadanía y democracia y entre ciudadanía y participación, al señalar, por ejemplo, que: “es importante el ejercicio ciudadano para aprender la democracia”. Por otra parte se reconoce la necesidad de formar en ciudadanía, “haría falta que existiera un ramo de educación política o educación cívica pero que de verdad orientara a los alumnos a tener un pensamiento crítico”. Aunque se señala también que “en los colegios no hay una educación política, solo un modelo impuesto”. Sin embargo no aparece en los discursos el cuestionamiento a esa realidad.

REFERENCIAS

- Agapito R. (2009). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bornard, M. (2011). *Escuela y Subjetividad Política: Una indagación sobre los significados que los y las estudiantes construyen en torno a su Formación Política en la Institución Escolar. (Tesis de Magister)*. Chile: Universidad de Chile.
- Braga, M. (2008). Participación y ciudadanía en tiempos de globalización. *Anuario Filosófico*, 2003 (36), 39-52.
- Casas, E. (2011). *Participación ciudadana en la democracia: experiencias contemporáneas en España y México. (Tesis Doctoral)*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Canales, M. (Coord. Ed) (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago: Lom.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para una ciudadanía intercultural. (Tesis Doctoral)*. España: Universidad de Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill Interamericana.

- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Giddens, A. (2011). *Más allá de la derecha y la izquierda*. España: Cátedra.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana: cultura democrática*. Chile: Magisterio.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Portillo, M. (2004). *Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la Ciudad de México. (Tesis Doctoral)*. España: Universidad autónoma de Barcelona.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2010). *Historia Contemporánea de Chile*. Santiago: Lom.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado*. España: Cátedra.

EDUCACIÓN *Estudios Empíricos*

EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD CULTURAL EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

CULTURAL DIVERSITY CONCEPT IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Mayra Margarito Gaspar ²
Universidad de Guadalajara.
México

RESUMEN

La educación escolarizada acerca a los alumnos a conocimientos tanto científicos como sociales, ya que el Programa de Estudios oficial propone una formación integral que permite a los niños integrarse a la sociedad y construir su identidad como mexicanos. Por esta razón, dentro del currículum para la Educación Básica se incluyen contenidos de carácter nacionalista, encaminados a proporcionar saberes culturales que llevarán a los estudiantes a identificar lo mexicano como propio. Esta vinculación entre lo nacional y lo educativo es evidente en asignaturas como Historia, Geografía y Civismo, pero no es exclusivo de estas materias, sino que es un componente transversal del currículum escolar. En esta investigación, se pretende observar cómo se construyen nociones de la diversidad cultural en el contexto educativo mexicano, a través de la valoración de los productos elaborados por estudiantes de 5º grado de Educación Básica, después de trabajar un proyecto educativo en torno a la diversidad.

ABSTRACT

School Education approaches the students to scientific and social knowledge, because the official syllabus proposes an integral formation that allows to children to incorporate to the society and build their identity as Mexicans. For this reason, the Elementary Education curriculum includes Nationalist contents focus to provide cultural knowledge in the students to conceive an identity as Mexicans. The link between the national and the educational is evident in subjects such as History, Geography and Civics, but it is important not only in those areas, it is actually a transverse component of the curriculum. This research tries to observe how Mexican students build an image of cultural diversity through the assessment of writings and drawings made by fifth grade students, after they developed a school project about cultural diversity

PALABRAS CLAVE

Diversidad, Identidad, Saberes Sociales.

KEYWORDS

Diversity, Identity, Social knowledge.

¹ Recibido el 07 de mayo y aceptado el 10 de junio del 2016.

² E-mail: mayra_m_g@yahoo.com.mx

El establecimiento de una unidad nacional coadyuva al funcionamiento y la continuidad del Estado, debido a esto existe una preocupación por la transmisión cultural, que puede verse plasmada en diversas acciones gubernamentales, sobre todo en el ámbito educativo. El papel central de la educación formal en la creación y re-creación de un concepto de lo propiamente mexicano se debe a su carácter oficial, pues permite divulgar a nivel masivo los elementos que perfilan la imagen de una identidad que se considera propia.

La institución escolar es un espacio privilegiado para promover una cultura común, dada su acción formativa e informativa hacia los jóvenes. Sin embargo, esta función de enculturación es muy compleja: así como la escuela se encarga de preservar ciertos valores y tradiciones, también debe ser el espacio donde se gestan las innovaciones y las propuestas. Por esta razón, en el proceso de transmisión y renovación cultural, la escuela debe “seleccionar los valores que nos llegan como herencia del pasado, crear otros para satisfacer las necesidades presentes y futuras, y desechar otros más cuando se hacen inoperantes” (Linás, 1979, p. 16). De este modo, la educación debe mostrarse susceptible a modificaciones que la perfeccionen y la coloquen al nivel de los avances científicos y transformaciones sociales, al mismo tiempo que constituya un elemento de continuidad y estabilidad nacional. Así, la educación se convierte en uno de los medios y fines necesarios para la conformación de una noción de lo mexicano avalada por las instituciones y consecuente con el proyecto de nación.

Entre las características importantes que se han destacado sobre la nación mexicana, se encuentra su diversidad. La enseñanza formal, en concordancia con las políticas internacionales y el respeto de los derechos humanos, valora la diversidad como un elemento esencial para brindar una educación pertinente e inclusiva:

- (a) Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular; (b) Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos

de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (Secretaría de Educación Pública –SEP-, 2011a, p. 35).

La diversidad se aborda desde varias ópticas: la biológica, la cultural, la lingüística, la de creencias, entre una gran pluralidad que abarca inclusive los distintos sistemas de numeración. Esta variedad de contenidos relacionados con la diversidad exige que esta temática sea tratada, en mayor o menor medida, en todas las asignaturas a lo largo de todos los grados de Educación Básica. En el caso del 5º grado de Primaria, la diversidad se aborda como contenido formal en: (a) Formación Cívica y Ética, bloque III, lección 10, “Acciones a favor de la diversidad y en contra de la discriminación”; bloque I, lección 4, “Respeto y buen trato”; bloque III, lección 11 y 12, “Acciones a favor de un ambiente equilibrado” y “Las leyes protegen el ambiente y la diversidad natural y social”; (b) Geografía, bloque III, lección 4, “Las culturas que enriquecen el mundo”; bloque II, lección 3, “Los diferentes climas del mundo”; bloque III, lección 1 y 2, “Países más y menos poblados” y “Ciudad y campo”; bloque IV, lección 4, “¿Cómo vivimos aquí y cómo viven allá?”; (c) Ciencias Naturales, bloque II, tema 1, “La diversidad de los seres vivos y sus interacciones”, y proyecto final, “Especies endémicas”; (d) Matemáticas, bloque IV, desafío 59 y 60, “Números romanos” y “Sistema egipcio”; bloque V, desafío 78, “¿En qué se parecen?”; (e) Atlas de geografía del mundo, Capítulo 2, “Diversidad de flora y fauna”, “Países megadiversos”; Capítulo 3, “Aspectos culturales – Diversidad cultural”.

Estos contenidos tratan sobre la diversidad en el mundo en general, no obstante tienen un enfoque central en México por lo que, entre la información presentada, se destacan datos que exponen las características naturales y culturales del país.

Como se puede observar, la diversidad constituye un eje transversal de la educación formal que se presenta en todas las asignaturas y en todos los textos oficiales. La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) exige un enfoque inclusivo y plural “que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México”, así como planes de estudio que “se centran en el desarrollo

de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente” (SEP, 2011b, p. 8).

Para Villoro (1998, p. 28), los Estados se forman a partir de la acción de un sector dominante de la sociedad, el cual establece un programa para la transformación del antiguo régimen a fin de construir una sociedad moderna. La conformación de la identidad nacional, de este modo, es una imposición de la cultura e idiosincrasia reconocida por el sector hegemónico, mediante un proyecto institucional, ante ello, las ediciones de los libros de texto de Geografía y Atlas de geografía del mundo destacan tres tipos de diversidad (SEP, 2014a, p. 86):

(a) Cultural. Abarca cualquier manifestación humana; se presenta mediante costumbres y tradiciones, que remontan a un pasado histórico y que pueden observarse en las expresiones artísticas, la religión, la lengua, la manera de vestir, el modo de vivir y de celebrar las fiestas; (b) Lingüística. México es el quinto lugar de los países del mundo con mayor diversidad de lenguas, con más de 290 variantes; entre las que destacan el español, el náhuatl, el maya y el zapoteco; (c) Religiosa. En México se practican varias creencias, aunque se menciona como las más importantes al cristianismo, islamismo, hinduismo, budismo y judaísmo; asimismo se señala que hay personas que no profesan ninguna religión.

Por su parte, en Formación Cívica y Ética se señala que la diversidad cultural es una de las principales riquezas del país, la cual se presenta estrechamente vinculada a un aspecto étnico, pues se señala la presencia de una población indígena, mestiza y migrantes o descendientes de migrantes extranjeros. Asimismo se señalan otros elementos que influyen en la diversidad, tales como “la edad, el género, la apariencia física, las capacidades o la orientación sexual” (SEP, 2014b, p. 95); además se agrega que hay que reconocer a todos como iguales para evitar la discriminación que se produce a partir de las diferencias. Los tipos de discriminación que se enuncian son: racial, intolerancia religiosa, xenofobia,

clasismo, sexismo, por tener capacidades diferentes, por la edad. De esta forma, también se introduce la diversidad racial y socioeconómica.

La educación formal no sólo cumple una función didáctica, sino también una función social por su carácter formativo hacia las nuevas generaciones. A través de las actividades dentro del aula, la información que reciben de los libros de texto y las dinámicas que se propician en el marco escolar, los alumnos construyen significados acerca de su identidad como mexicanos y una concepción de lo que la diversidad implica dentro de ésta. De ahí surge el interés de esta investigación por analizar los productos elaborados por los alumnos al concluir un proyecto sobre la diversidad, y establecer una comparación con las propuestas y los datos que se incluyen en los materiales oficiales.

MÉTODO

PARTICIPANTES

El proyecto escolar se desarrolló al término del tercer bimestre, con la finalidad de vincularlo con el plan de estudios del quinto grado; pues en este período se aborda la diversidad como contenido curricular. Se trabajó con el grupo de 5° B de la Escuela Primaria Federal “Francisco Silva Romero”, turno matutino, que se ubica en la colonia San Andrés de la ciudad de Guadalajara, en el estado de Jalisco, en México. Esta institución es de organización completa; tiene doce grupos, los cuales se distribuyen dos por grado. El personal docente que trabaja dentro de la institución es igual al número de grupos, ya que cada maestro atiende uno de ellos.

El 5°B, al momento de realizar las actividades programadas, contaba con 32 estudiantes –12 niñas y 20 niños– entre once y doce años. La mayoría de los alumnos son vecinos de la colonia, pertenecientes a la clase media; todos los padres de familia del grupo terminaron la educación básica,

aunque sólo la cuarta parte tiene estudios universitarios. Otros datos adicionales: un niño profesa una religión diferente a la católica; siete niños viven en familias uniparentales (cinco sólo con la madre; dos sólo con el padre) y dos niños viven con los abuelos. En cuanto a su situación económica, 11 familias se sostienen de actividades comerciales y no tienen un ingreso mensual fijo. También es destacable el hecho de que en más del 60% de las familias que tienen padre y madre, ambos trabajan fuera del hogar aunque sea de manera esporádica o en negocios familiares.

MATERIALES

El proyecto escolar que los alumnos 5ºB elaboraron se llama “La diversidad en nuestra comunidad”. Este proyecto consistía en que los alumnos realizaran una presentación acerca de la manera en cómo ellos observan la presencia de elementos que revelen la diversidad del país. Para esto, los alumnos fueron divididos en diferentes equipos de trabajo para la redacción de una definición de la diversidad y sus elementos, a partir de lo que revisaron en el bloque, así como de lo que ellos observan en la escuela y en su comunidad. Además, elaboraron esquemas sobre el tema y un dibujo en una hoja doble carta para plasmar la diversidad a través de una imagen.

Las actividades se realizaron tanto en la biblioteca escolar como en el aula, sin embargo los estudiantes sólo consultaron sus libros de texto, particularmente los de Formación cívica y ética, Geografía y Atlas de geografía del mundo.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Esta investigación consiste en un análisis de textos producidos por los alumnos, desde un enfoque comunicativo, que se sustenta en la naturaleza dialógica del género discursivo. El género discursivo se entiende como “tipos de enunciados que se distinguen de otros tipos pero que tienen una naturaleza verbal (lingüística) común” (Bajtin, 1995, p. 249). Aunque la terminología utilizada por este autor refiere

a un lenguaje verbal, esto no significa que su teoría sólo pueda aplicarse a la palabra escrita o hablada, sino que también puede ser empleada en otros tipos de lenguaje, dado que todos ellos poseen el carácter comunicativo que fundamenta la propuesta bajtiniana. De tal modo, esta perspectiva permite analizar los escritos y los dibujos de los alumnos considerándolos como parte de un género discursivo escolar sobre la diversidad.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- Diseño del proyecto para trabajar con los alumnos de 5ºB. En un primer lugar, se revisaron los Planes de Estudio de Educación Básica y los contenidos del grado para determinar el momento de intervención y las actividades a realizar. De este modo, se observó que los contenidos de Geografía y Formación cívica y ética, en el tercer bloque, abordan el tema de la diversidad; por otra parte, en este mismo período, en la asignatura de Español, se propone una práctica social del lenguaje encaminada a organizar información en textos expositivos. Así, se aprovecharon los contenidos que los alumnos iban a revisar para organizar un proyecto en el cual los alumnos tuvieran que hacer una presentación acerca de la diversidad. Este proyecto se realizó como un producto final, es decir, después de que los alumnos habían revisado los contenidos con su maestra.

Fase II.- Trabajo con los alumnos para la realización del proyecto. Las actividades se realizaron en la semana del 9 al 13 de febrero de 2015, de 9 a 10:30 a.m. La primera sesión consistió en una explicación del proyecto que iban a realizar. La segunda sesión se llevó a cabo en la biblioteca, donde los estudiantes hicieron de manera individual el primer borrador de su redacción y también se les especificó que incluyeran ejemplos de cómo observan la diversidad en la escuela o en su vida cotidiana; al finalizar la clase los alumnos se llevaron algunas correcciones para la redacción final que se haría en casa. La tercera sesión, que también se realizó en la biblioteca, inició con una dinámica que permitió integrar los equipos de trabajo; posteriormente, compartieron y dieron lectura de las redacciones individuales a fin de determinar los elementos más importantes para la elaboración de un

esquema grupal para exponer a sus compañeros sus conclusiones sobre el tema. Durante la cuarta sesión los alumnos trabajaron de manera individual en su salón de clases, se les proporcionó el material para que plasmaran un dibujo que incluyera los elementos que ellos consideraran importantes al momento de hablar de diversidad. En la última sesión los alumnos expusieron sus esquemas y se les presentó sus dibujos en forma de diapositivas para comentarlos con sus compañeros.

Fase III.- Revisión de los productos elaborados por los alumnos. El proyecto propone la elaboración de tres productos: dos elaborados de manera individual (la redacción y el dibujo) y uno elaborado grupalmente (el esquema). Estos tres productos estaban encaminados a que los estudiantes expresaran lo que entienden por diversidad, cuáles son los elementos consideran más importantes y cómo observan la diversidad en su vida diaria.

Fase IV.- Comparación de los productos con la información revisada en los materiales oficiales. En primer lugar se partió de los contenidos revisados en el bimestre que corresponden con el período de estudio y las asignaturas sobre las cuales se desarrolló el proyecto; en un segundo momento, se observaron los contenidos en general de los textos escolares para determinar el manejo de la diversidad. Posteriormente, se analizaron los productos realizados por los alumnos para observar cuáles elementos fueron prioritarios para su exposición sobre la diversidad y de qué manera los utilizaron en sus trabajos grupales e individuales, así como en sus escritos y en sus dibujos. Esto permitirá tener una perspectiva más profunda sobre su concepto personal y colectivo.

RESULTADOS

La figura 1 muestra la frecuencia en que fueron utilizadas las categorías de diversidad (tradiciones, cultura contemporánea, lengua, religión, capacidades diferentes, apariencia física, ideas, nacionalidades, sistemas de numeración, preferencias sexuales y razas) en sus escritos; ante ello, la

mayoría de los textos, presentan tres tipos de diferencias: los rasgos físicos, la cultura contemporánea y las tradiciones culturales ancestrales. Con respecto al aspecto físico, los alumnos se enfocan en el color de la piel y del cabello, así como en la estatura y en la talla; en algunos casos también se mencionan la edad, el color de los ojos, la forma o el largo del cabello e, incluso, la presencia de barba. Los aspectos de la cultura contemporánea les ayudan a señalar los distintos gustos que tienen las personas; este aspecto lo vinculan con el valor de la tolerancia y la igualdad, así como la “no discriminación”. Las denominadas “tribus urbanas” son un elemento de la cultura contemporánea que aparece en casi la mitad de las redacciones; las preferencias a los deportes, forma de entretenimiento, afición a productos de tecnología, formas de vestir también son referencias constantes. En cuanto a las tradiciones destaca en gran medida las costumbres en torno al 2 de noviembre y las referencias a comida; entre otras cosas también señalan los festejos patrios y manifestaciones artísticas.

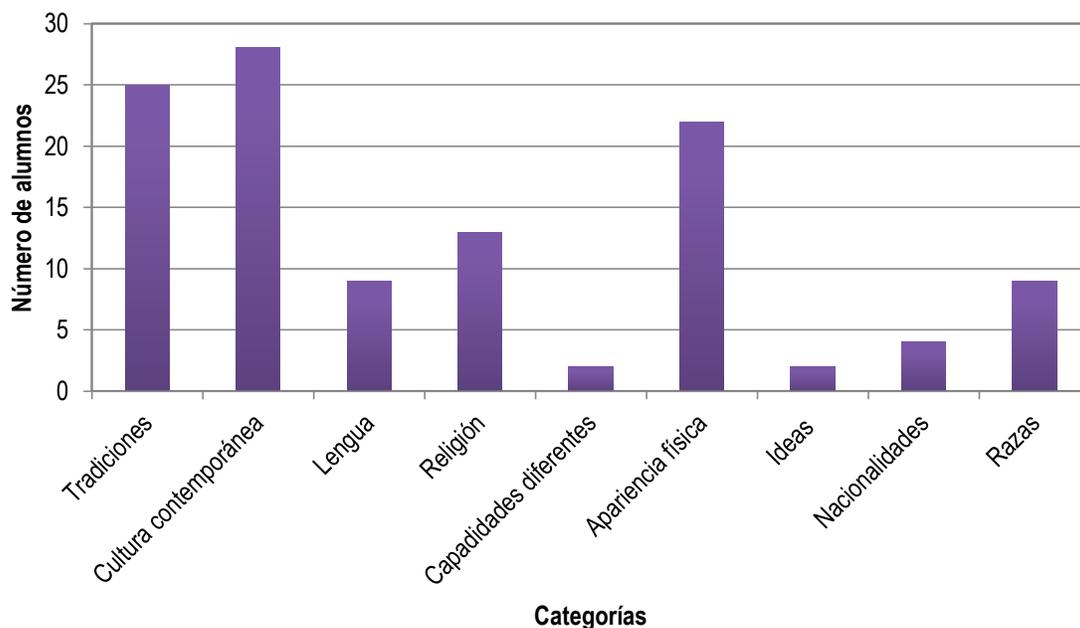


Figura 1. Categorías de diversidad en producciones escritas

Por otra parte, en la figura 2 se indica que los dibujos de los alumnos también utilizan de manera frecuente estas las tres categorías ya mencionadas; sin embargo, hay que precisar algunas ligeras diferencias. Los rasgos físicos diferenciados son el color de la piel y las características del cabello; la gran mayoría de los dibujos presentan talla, peso y rostros semejantes, incluso sólo tres alumnos pusieron personajes con ojos de colores. Para señalar la pertenencia a otras nacionalidades o grupos utilizaron banderas o trajes típicos; únicamente a los personajes orientales les dibujaron rasgos faciales distintos. En contraposición con lo que ocurre con sus redacciones, en los productos iconográficos se explicita continuamente la diversidad de culturas en el mundo, estableciendo una especie de comparación entre México y otros países. Por esta razón, el aspecto de la nacionalidad también aparece como uno de los referentes más importantes en las producciones elaboradas.

Los dibujos muestran, sobre todo, variantes significativas en el vestuario de los personajes; gracias a esto, las “tribus urbanas” siguen siendo una constante. Al momento de representar las tradiciones nacionales, muchos estudiantes utilizaron elementos del 2 de noviembre, sobre todo calaveritas y altares de muerto; nuevamente la comida se manifestó como uno de los principales aspectos de la diversidad cultural. La bandera nacional fue un símbolo bastante recurrido, así como el territorio mexicano.

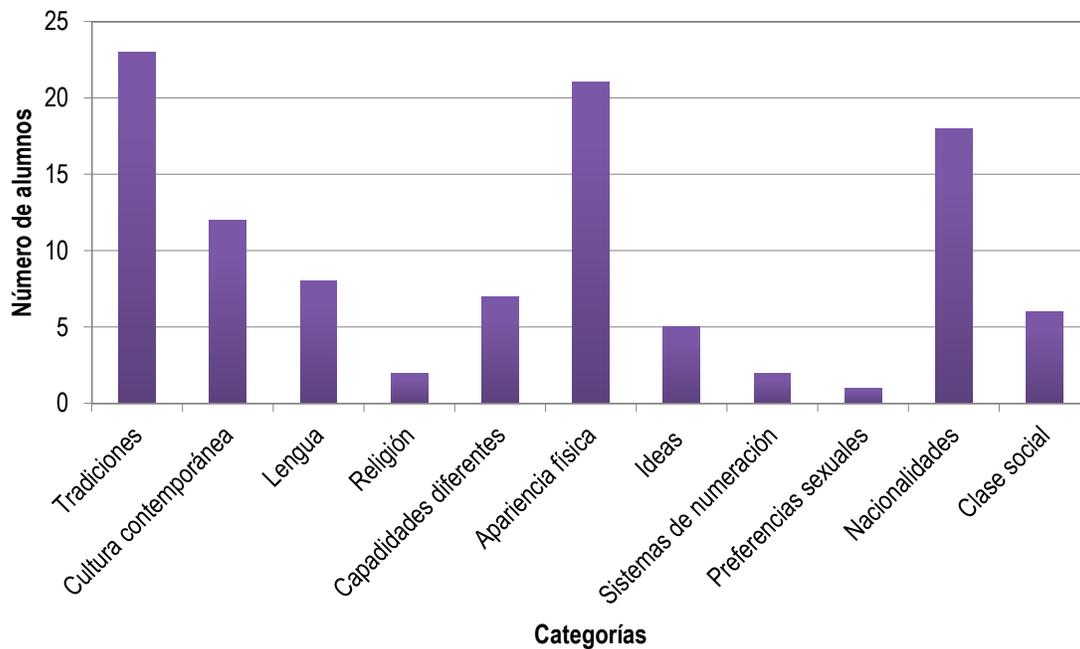


Figura 2. Categorías de diversidad en producciones iconográficas.

Los esquemas que elaboraron los alumnos en su producto grupal muestran concordancias y diferencias con sus otros dos trabajos. Por ejemplo, en los esquemas no aparecen las capacidades diferentes ni la cuestión ideológica. Por otro lado, la lengua, la religión y la nacionalidad tienen cierta importancia; los gustos o preferencias relacionados con la cultura contemporánea tienen un impacto mucho menor.

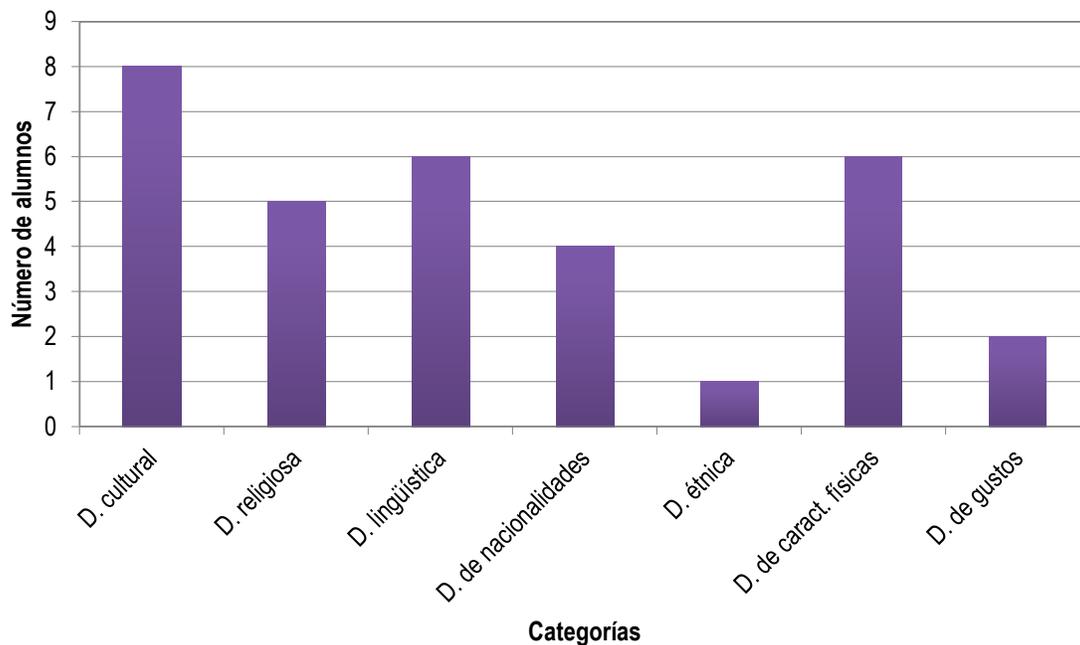


Figura 3. Categorías de diversidad en producciones iconográficas.

Aproximadamente la mitad de los estudiantes ubicaron la diversidad en un ámbito cotidiano, por lo que destacan elementos que son familiares para ellos. Dentro del grupo está un alumno adventista, cuyas costumbres particulares ha compartido con sus compañeros. En sus producciones escritas siete alumnos señalaron la diversidad religiosa, haciendo una referencia explícita a este niño. Es interesante observar que la religión tuvo más relevancia en los esquemas que en las producciones escritas o en la cuestión gráfica.

Sobre las capacidades o necesidades especiales, la información escrita maneja una gama muy amplia, sin embargo las imágenes sólo ilustran invidentes o con silla de ruedas. Esta situación también aparece en los dibujos de los niños, quienes también incluyen a personajes en silla de ruedas en seis dibujos; en otro dibujo se ubica un personaje ciego. Por otra parte, este elemento no tiene gran relevancia en los esquemas o en los escritos.

Un último elemento que se debe destacar es que los productos analizados reflejan dos diferencias sociales que no se manejan en los contenidos: las económicas y las sexuales. De acuerdo a su carácter oficial, estos materiales evaden las polémicas que puedan suscitarse por la homosexualidad, por las distintas clases económicas. En cambio, los alumnos exponen contrastes económicos y el respeto a las preferencias sexuales. Estos elementos que ahondan en el carácter plural, de tolerancia y de igualdad que se busca establecer mediante el reconocimiento de la diversidad, han sido divulgados de manera constante en otros medios, como la televisión o el internet. De esta manera, se puede observar que el diálogo que se establece entre las producciones de los alumnos y los textos educativos está relacionado y se alimenta con otros discursos que recibe el alumno fuera de la escuela. Así, sus trabajos reflejan un concepto de diversidad que recupera los saberes escolares y los conjuga con la información que le otorga su contexto sociocultural.

DISCUSIÓN

Villoro (1998) señala que la filiación de un objeto —ya sea material o social— puede tener dos significados: o bien marcar los aspectos que lo distinguen de todos los demás objetos; o bien determinar los aspectos que permiten señalar un mismo objeto en distintos momentos. Así, identificar puede, en un primer nivel, referir a una especie de descripción, esto es, reconocer las características particulares de algo que lo diferencian de las otras cosas. Mientras tanto, en un nivel más profundo, la identidad se establece como una necesidad subjetiva, mediante la cual un individuo establece una representación propia y se reconoce a sí mismo.

Los textos oficiales presentan la diversidad no sólo como una situación nacional sino que, por lo general, se ubica en el marco de un contexto internacional. De esta manera, la diversidad permite establecer una comparación entre México y otros países para destacar y distinguir las particularidades de esta cultura. En este sentido se puede observar que el manejo que hacen los discursos educativos

sobre la diversidad se encuentran fuertemente relacionados con su carácter nacionalista. Así, tanto la identidad como la diversidad permiten establecer los elementos fundamentales que definen al pueblo mexicano y a su cultura nacional.

Esta relación entre estos dos conceptos es bastante explícita en las producciones de los alumnos, sobre todo, en los dibujos.

Las producciones de los estudiantes y los libros de texto muestran que la diversidad forma parte del concepto de identidad, no tanto para exaltar la pluriculturalidad del país, sino para establecer una caracterización del mexicano, puesto que como Villoro (1998) señala, la identidad también implica la distinción respecto al otro. La comunicación de los discursos oficiales en distintos medios permite identificar como “naturales” ciertas imágenes construidas por ellos. De ahí que la oficialidad de los aprendizajes escolares y de los materiales utilizados sean fundamentales para la construcción de una cultura nacional.

Finalmente, se puede indicar que la consolidación de la identidad requiere de mecanismos de comunicación y de reproducción, que aseguren, en un primer momento, el alcance a toda la población y, posteriormente, su permanencia a través del tiempo. Debido a esto, el Estado busca que sus instituciones ayuden a forjar símbolos, mitos y referentes que se constituyan en una forma de pensar y de vivir en una sociedad determinada. Los convencionalismos que se establecen como elementos identitarios, proporcionan una elaboración del pasado, una construcción del presente y una visión del futuro, con los cuales una población se reconoce, se incluye y los adopta.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Llinás, E. (1979). *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Quinto grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *Atlas de geografía del mundo*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2014b). *Formación Cívica y Ética*. México: Autor.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

TENDENCIAS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS EN MÉXICO Y LA EVALUACIÓN, COMO INDICADOR DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA¹.

PUBLIC UNIVERSITY TRENDS IN RECENT YEARS IN MEXICO AND THE EVALUATION AS AN INDICATOR OF IMPROVEMENT IN THE EDUCATION QUALITY.

Carlos Noel Porras-Santiago² y Alfonso Cartas-Morales
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
Oaxaca, México

RESUMEN

En este artículo se busca hacer un análisis de las transformaciones que ha sufrido la universidad pública en los últimos años y el papel que realizan la evaluación y la acreditación como instrumentos que determinan una educación de calidad. Hoy en día la universidad pública presenta graves problemas y conflictos producto del crecimiento alarmante de este nivel educativo, originados por políticas educativas que en un principio resultaron efectivas ya que brindaron oportunidades de superación y prosperidad a estudiantes provenientes de diferentes estatus sociales. Esta expansión educativa universitaria en los últimos años, ha dejado de ser la vía considerada anteriormente, como una de las más importantes de movilidad social, por el contrario; ha generado la inflación de credenciales y la saturación del mercado laboral, que se observa con el elevado índice de desempleo, por lo que actualmente, los estudios universitarios no garantizan el bienestar social que las familias mexicanas anhelan. Las políticas educativas del proyecto de modernización a partir de 1990, se impulsaron de manera decidida generalizando acciones de evaluación para todo el sistema educativo en el país. La finalidad de estos programas inicialmente era verificar los niveles de rendimiento, de productividad y eficiencia; en este momento, se implementan programas de evaluación que tal parece, solo condicionan el ingreso, la permanencia, la promoción, la entrega de recursos económicos y la entrega de credenciales a los egresados de este nivel educativo. En el recorrido de este documento se irán retomando cada uno de los apartados citados, haciendo el análisis correspondiente de las distintas situaciones a las que se enfrentan las universidades públicas del país.

ABSTRACT

This article intends to make an analysis of the transformations that the Public University has suffered in recent years and the role that the assessment and accreditation carry out as instruments that determine a quality education. Currently the Public Universities have serious problems and conflicts caused by the alarming growth of this level, caused by educational policies that initially were effective because they provided self-improvement and prosperity opportunities to students from different social status. Nowadays this university educational expansion has ceased to be considered as one of the most important social mobilities; on the other hand, it has generated an increase of credentials and the overcrowding in the employment market, with a high rate of unemployment, consequently Higher Education doesn't guarantee the social welfare that Mexican families crave. The educational policies of the upgrade project were pushed in a determined way since 1990, generalizing evaluation actions for all the educational system in Mexico. The purpose of these programs was initially to check the levels of performance, productivity and efficiency; currently assessment programs are implemented, however it seems that they only affect income, permanence, promotion, economic resources and the delivery of credentials to the university graduates. In the course of this document, we are going back to the before mention, making the analysis of the different situations that the Public Universities from the country face.

PALABRAS CLAVE

Universidad pública. Evaluación. Calidad.

KEYWORDS

Public University. Assessment. Quality.

¹ Recibido el 15 de octubre del 2016 y aceptado el 20 de noviembre de 2016.

² E-mail:cnporras1026@hotmail.com

RESEÑA HISTÓRICA

En México a partir de los años 40, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de su población y en la búsqueda de la unidad nacional, el gobierno del Presidente de la República Manuel Ávila Camacho (1940-1946), implementó una serie de medidas que coadyuvaron en el desarrollo del país, se activó la industria, la agricultura y la minería, mediante el desarrollo del sistema educativo se pretendió fortalecer la economía nacional al contribuir en la formación de individuos aptos para el trabajo eficiente y productivo; para abatir el rezago educativo se amplió la cobertura y se crearon escuelas dándole mayor prioridad al nivel básico específicamente.

Por lo anterior, en la política de modernización educativa en México, históricamente se identifican dos grandes etapas:

La primera de ellas, denominada política educativa desarrollista, comprende de los años 40 a mediados de los 80, caracterizada por un Estado benefactor que participa directamente en la industrialización del país e impulsor de la economía; en el ámbito educativo en este periodo crece la educación pública en cuanto a cobertura y en consecuencia, existe la necesidad de incorporar al servicio docente, a profesionales de diversos campos disciplinares, se impulsa la formación y capacitación docente, se crean las universidades y aparece una nueva clase social constituida por sus egresados que se integran al campo laboral, mismo que les proporcionó una estabilidad económica de bienestar y al mismo tiempo les permitió contribuir en el desarrollo y el progreso del país.

La segunda etapa en la cual se está inmerso actualmente, la política educativa modernizadora, se establece a partir del gobierno del licenciado Carlos Salinas de Gortari como Presidente de México (1988-1994), en esta etapa el Estado se convierte en un Estado regulador, deja de participar en el desarrollo de la economía del país, establece el tratado de libre comercio e inicia con la privatización

de los servicios públicos; el mercado laboral se satura por lo que se requiere de un sistema educativo más competitivo basado en la calidad y la productividad.

En este momento, la masificación de las universidades públicas, la crisis fiscal y la reducción del presupuesto a la educación, ha generado el crecimiento de las universidades privadas y por si fuera poco, se han establecido medidas de control en este nivel educativo, al implementar un sistema de rendición de cuentas y programas de evaluación que lejos de mejorar la calidad educativa condicionan la entrega de recursos económicos a las instituciones públicas universitarias.

REFORMAS EDUCATIVAS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Previo al periodo de la política neoliberal de los gobiernos mexicanos, que da inicio en el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari, el crecimiento de las universidades públicas se caracterizaba por la nula justificación de los recursos económicos otorgados, lo cual determinó implementar como medida de control, el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994); en el que se establece: “Impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus actuales niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 141).

Sobre esta situación García (2012), reflexiona y comenta lo siguiente: El giro fue trascendental, ya que se pasa de un patrón de benevolencia de planeación del crecimiento de las instituciones, caracterizado por la entrega incondicional de recursos, a un esquema cuyo eje será la evaluación de las instituciones mediante mecanismos de rendición de cuentas... se busca, hacer de la evaluación el eje para lograr el desarrollo cualitativo de las instituciones, por lo que se propone que la evaluación logre el aseguramiento de la calidad educativa (p. 25).

En la reciente reforma estipulada en el Programa Sectorial de Desarrollo 2013-2018, el Gobierno de la República busca que la Educación Media Superior y Superior, contribuyan de manera significativa en el desarrollo político, social y económico del país, por lo que implementa una serie de mecanismos en donde la evaluación es el punto central de mejora de la calidad educativa, tal como se menciona en el siguiente apartado:

La libertad de pensamiento que siempre debe caracterizar a la Educación Superior debe ser compatible con el aseguramiento de la calidad de los programas y la fortaleza de las instituciones. Nuestro país ha impulsado mecanismos para lograrlo. Sobresalen las evaluaciones que llevan a cabo los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), las acreditaciones de programas que se efectúan al amparo del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 28).

Para lograr la calidad educativa en el nivel Superior se busca la reestructuración del sistema: mediante la participación activa de su personal académico, de la implementación de planes y programas de estudio acordes a las demandas y necesidades sociales y de una infraestructura que facilite el desarrollo adecuado de las prácticas escolares. Sin embargo, durante los últimos años, el apoyo ha sido insuficiente, debido a que las instituciones de Educación Superior están determinadas por una lógica de mercado producto de la globalización y por si fuera poco, obedecen a políticas neoliberales que no son acordes a las circunstancias educativas que se viven en el país.

El proyecto modernizador en las universidades públicas del país, está directa o indirectamente influenciado por organismos internacionales mismos que al asignar fondos económicos para impulsar la educación, determinan o condicionan la forma como serán aplicados estos recursos y además, instauran medidas de control para evaluar los resultados.

En este marco de ideas a continuación se citan algunos posicionamientos que asumen estos organismos internacionales:

En la conferencia mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, celebrada en París, Francia en 1998... la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), hizo hincapié manifestando que los gobiernos deben seguir garantizando el cumplimiento del derecho a la educación superior, en el sentido de asumir la responsabilidad de su financiamiento en el marco de las condiciones y exigencias propias de cada sistema educativo.

Por su parte el BM (Banco Mundial) propone a través de su grupo de expertos acciones con las cuales se podrían establecer sistemas más equitativos, eficientes y de mayor calidad, tomando en consideración cuatro grandes áreas: (a) el financiamiento: se sugiere un modelo mixto para maximizar las contribuciones del sector privado, de instituciones filantrópicas y de los propios estudiantes. Se exorta a contar también con mecanismos de financiamientos públicos más consistentes y productivos; (b) uso más efectivo de recursos (capital físico y humano), incluyendo el acceso urgente a las nuevas tecnologías... (c) el gobierno de las instituciones universitarias es la tercera área de acción... se postula que una mejor administración conducirá a un despliegue más efectivo de los recursos; (d) la cuarta área de acción se relaciona con el desarrollo curricular especialmente en dos campos contrapuestos: ciencia y tecnología y educación general (Alcántara, 2000, pp. 88, 90 y 93).

Al respecto Martínez (2004), comenta que: Según el Banco Mundial los gobiernos pueden ayudar a mejorar la calidad de la educación mediante el establecimiento de normas y mediante el apoyo a los insumos que han demostrado mejorar los resultados, mediante la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y el uso de insumos y mediante la vigilancia del rendimiento (pp. 344 - 345).

Ante esta situación, los organismos internacionales coinciden en apoyar las políticas educativas del Estado, con incentivos económicos, siempre y cuando las universidades públicas se adecuen a los lineamientos establecidos por parámetros internacionales.

TENDENCIAS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANTE UN FUTURO NO MUY LEJANO

Actualmente las políticas educativas que se implementan para mejorar y fortalecer a las instituciones públicas de Educación Superior, están determinadas por diversos programas de evaluación, mismos que condicionan la entrega de recursos económicos, estableciendo un vínculo inflexible de evaluación-financiamiento, que lejos de mejorar la calidad educativa se implementan como prácticas o medidas de control.

La reducción del subsidio para las universidades públicas ha generado el incremento de los costos para realizar estudios de posgrado, debido a que las becas otorgadas en este nivel educativo son insuficientes, por lo que las instituciones educativas al ofertar este tipo de estudios, tienen que implementar necesariamente proyectos autofinanciables.

El ingreso, la permanencia y la promoción dentro del servicio profesional docente en el nivel Medio Superior, está determinando por procesos de evaluación y programas de certificación que coadyuvan en la profesionalización del docente; próximamente para el docente de Educación Superior será necesario contar con grados académicos de Maestría o de Doctorado de su campo disciplinar, así como también, tendrá que integrarse a programas de formación y/o actualización docente.

La masificación de egresados universitarios y las restricciones en el mercado laboral, ha ocasionado irremediamente una competencia por el trabajo.

La gran demanda que existe para realizar estudios profesionales en la universidad pública, frente a un límite en la matrícula escolar, está generando rechazo o exclusión y en consecuencia, el crecimiento masivo de las universidades privadas, así como el interés o alternativa de los jóvenes por otras modalidades de estudio como la educación a distancia o virtual.

Sin lugar a dudas, una educación sin fronteras permitirá a todos aquellos estudiantes que tengan la oportunidad de estudiar en el extranjero, obtener sus credenciales e integrarse sin problema alguno al campo laboral en otros países.

Requisito indispensable hoy en día, el uso adecuado de las tecnologías de información y de comunicación, de lo contrario, en un futuro serán modalidades de exclusión y de marginación.

LA EVALUACIÓN, COMO INDICADOR DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

Ante las nuevas reformas con que se viene estructurando el sistema educativo en México, con tendencias hacia el incremento de la productividad de las economías y la competitividad de las naciones, existe la necesidad de desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades que les permitan responder ante estas exigencias.

Por lo anterior, ante el proyecto de modernización de la Educación Superior, la evaluación se vuelve parte esencial para verificar si los distintos programas de mejora de la calidad educativa en este nivel, cumplen las expectativas del proyecto.

Con el establecimiento de políticas de evaluación en la Educación Superior se pretende hacer un diagnóstico de la situación e implementa cambios, con la finalidad de mejorar la eficiencia y el desempeño, tanto de las instituciones como de sus actores.

De acuerdo a las investigaciones efectuadas por Díaz (2008), los programas de evaluación de la calidad se instauraron para impulsar el cambio en las instituciones de educación superior, en el mejoramiento de los programas académicos –en realidad de los planes de estudios-, en el desempeño de los académicos y, finalmente, en una valoración de los antecedentes académicos de los estudiantes (p. 25).

Por su parte, Martínez (2004), argumenta que la evaluación se considera necesaria para mejorar la calidad ya que permite estimar el grado de logro de los objetivos propuestos e identificar las principales fortalezas y debilidades de las acciones desarrolladas. Por lo tanto, una educación de calidad es una educación que produce logros de aprendizaje efectivos para los estudiantes en todos los niveles y modalidades de la educación nacional (pp. 342 y 358).

En el proyecto de modernización de la educación superior, a la evaluación se le asignan múltiples finalidades que van desde impulsar la calidad de la educación, constituirse en un sistema de rendición de cuentas, conformarse en el instrumento privilegiado para modificar los procesos de financiamiento a las instituciones de educación superior, a los programas de grado y posgrado, a los proyectos de investigación y a los académicos (Díaz, 2008, pp. 32-33).

PRINCIPALES PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA ESTABLECIDOS EN MÉXICO

Desde el año de 1990 en México, se impulsaron acciones de evaluación para todo el sistema educativo, pero a partir del año 2000, los resultados de los diferentes programas de evaluación son considerados indicadores en la toma de decisiones con respecto al financiamiento que se otorga a las universidades.

Uno de los programas de evaluación con más antigüedad vigente desde 1984, es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que evalúa la producción de los investigadores y establece estímulos económicos a su desempeño. Para evaluar la calidad de las instituciones de Educación Superior se implementaron los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior) que evalúa programas de licenciatura y posgrado. El programa de Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) a partir del 2001, fue sustituido por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que se implementa para impulsar la adopción de estrategias de evaluación institucional y apoyar los programas de modernización de las universidades. También se aplica desde el año de 1992, el Programa de Carrera Docente que evalúa el trabajo académico y, a partir de 1996, el Programa para el Mejoramiento del profesorado (PROMEP) que apoya con becas para la obtención de grados académicos (Díaz, 2008, pp. 26-27).

Al analizar los distintos programas de evaluación y de certificación docente se coincide con la observación atinada que realiza García (2012) al comentar que “la evaluación educativa resultó ser un excelente instrumento para establecer una serie de prácticas de control sobre la actividad académica” (p. 32).

Desde el año de 1993, continúan operando los programas de evaluación a estudiantes que determinan su ingreso al nivel de Educación Media Superior y Superior en base a su rendimiento académico (EXANI-1 y EXANI-2) y el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) que permite su titulación (Díaz, 2008, p. 27).

Es importante reconocer que a partir del año 2000, opera dentro de los CIEES el COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C.) siendo hoy en día, un organismo que se encarga de la acreditación de programas académicos que ofrecen instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas.

RASGOS QUE CARACTERIZAN AL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La estrecha vinculación a prácticas de financiamiento: en la gran mayoría de los programas de evaluación de manera directa o indirecta existe la tendencia a la obtención de recursos económicos principalmente.

Existe pérdida del objetivo del proyecto de modernización: inicialmente estos programas fueron diseñados para mejorar la calidad educativa, ahora tal parece, buscan mejorar las finanzas de las instituciones y generar mayores incentivos económicos para el profesorado como primera opción. Por lo tanto, el sentido formativo, prioridad inicial de los sistemas educativos se ha ido perdiendo paulatinamente.

Se modelizan lo que se puede considerar una institución, un programa o un académico de calidad: el establecimiento de criterios únicos de evaluación, en algunas circunstancias proporcionan beneficios como lo que sucede en el Sistema Nacional de Bachillerato, que al implementar un marco curricular común se establece un perfil de egreso, lo cual va a permitir la movilidad de sus estudiantes sin problema alguno, pero algunos otros programas se establecen única y exclusivamente como sistemas de control.

Tanto las instituciones como los académicos que muestran más debilidades o que no participan en estos programas de evaluación y de acreditación, su tendencia en un futuro es irremediablemente hacia la exclusión y la marginación.

Se observa desarticulación entre algunos programas: se ha logrado constatar que existen diferentes programas e instancias que evalúan simultáneamente un mismo objeto, pero con diferentes criterios; por lo tanto se hace necesario su unificación.

La falta de personal especializado en esta disciplina: que necesariamente debe estar conformado por especialistas en evaluación, ocasiona que algunos programas de evaluación se continúen improvisando en virtud de que no se cuenta con una metodología especializada.

En algunas ocasiones los tiempos de planear, realizar y evaluar se mezclan de forma impresionante, por la premura con que se implementan estos programas de evaluación; en muchos casos la planeación, la operación y la verificación se efectúa bajo la improvisación sin otorgar los tiempos necesarios a cada proceso.

Últimamente a la evaluación se le considera como una tarea técnica centrada en la precisión de indicadores, no se le concibe como una tarea científica.

INDICADORES CON LOS QUE SE JUSTIFICA A LA EVALUACIÓN

Al hacer un análisis de los indicadores con los que se justifica a los programas de evaluación y de acreditación implementados en las universidades públicas, se reconoce que el propósito o la finalidad era conocer en qué condiciones se encuentra este nivel educativo y poder establecer elementos para diseñar, implementar y evaluar políticas para su mejoramiento. Desafortunadamente el objetivo se ha ido perdiendo paulatinamente debido a los cambios que se están generando en nuestro sistema educativo con tendencias hacia una lógica de mercado, por lo que se hace una crítica a cada uno de estos indicadores en base al conocimiento que se tiene por pertenecer o formar parte de una universidad pública del país.

1. Mayor número de programas acreditados.

En la mayoría de los casos las instituciones del nivel Superior buscan acreditar programas para obtener mayor financiamiento, sin considerar las necesidades formativas de sus estudiantes.

2. Un más alto número de académicos con posgrado.

Actualmente la gran mayoría de docentes realizan estudios de posgrado con la finalidad de asegurar su permanencia en la institución educativa y al mismo tiempo, pretenden mejorar sus percepciones económicas a través de la obtención de tiempos completos o de recategorizaciones y como segunda prioridad mejorar su práctica docente.

3. Aumento en el número de publicaciones de la planta docente.

Para el otorgamiento de estímulos económicos los docentes de tiempo completo y los investigadores de las universidades públicas, necesariamente tienen que realizar proyectos de investigación, que por los tiempos, son a corto plazo, y en consecuencia, poder obtener este beneficio lo más pronto posible.

4. Mayores tasas de retención y permanencia estudiantil.

El Estado cree que con el hecho de implementar programas de apoyo económico a través del otorgamiento de becas en los distintos niveles educativos, que por cierto son insuficientes, soluciona el problema de abandono escolar y asegura su permanencia, es una estrategia con resultados que a la fecha no cumplen los objetivos esperados.

5. Mejor eficiencia terminal.

El establecer diferentes modalidades de titulación no es garantía de que el egresado tenga los conocimientos suficientes y esté preparado para integrarse al campo laboral. Lo único que hacen algunas universidades es otorgar credenciales previo pago de derechos de titulación, sin considerar

si realmente la formación de sus egresados les va a permitir estar preparados para enfrentar las distintas necesidades y demandas de nuestra sociedad.

ACIERTOS DE LA EVALUACIÓN EN EL PAÍS

La evaluación se constituyó en un motor de cambio en las instituciones educativas ante la heterogeneidad existente en el nivel Superior. Por lo que ahora se establecen indicadores que son comunes para todas las instituciones de Educación Superior.

Dentro de las estrategias de evaluación que contribuyen al desarrollo de este campo educativo de manera significativa se consideran las siguientes:

1. El otorgamiento de estímulos a los investigadores. Ordorika (2004), al hacer un análisis positivo de los programas de evaluación comenta: “los sistemas de incentivos han incrementado la productividad de profesores e investigadores, que han tenido un impacto positivo en la obtención de grados superiores (maestrías y doctorados) y que han elevado la calidad de los productos del trabajo académico” (p. 60).

2. Establecimiento de financiamientos extraordinarios a las instituciones que acepten ser evaluadas; el otorgamiento de estímulos ante esta nueva modalidad ha permitido que las instituciones de manera voluntaria se integren y se vayan acostumbrando a estas formas de financiamiento.

3. El establecer un sistema de información en donde se dan a conocer las características de funcionamiento, la oferta académica y de transparencia institucional, es una buena medida que permite a la opinión pública conocer los procesos operativos de las universidades públicas del país.

CONCLUSIÓN

Se considera que las políticas económicas en nuestro país, no han contribuido al desarrollo del mismo, debido a que de manera gradual cada vez más el número de pobres va en aumento, en contraparte la riqueza se acumula en unos cuantos, la desocupación y el comercio informal crece día con día, la educación es considerada como la que determina la movilidad social, lo grave del asunto es que la formación profesional no garantiza actualmente una estabilidad laboral que coadyuve al bienestar social.

Por lo anterior, es importante que el Estado considere lo que plantea Pérez (2014), al hacer alusión a las recientes reformas educativas:

De manera convencional, se concibe a una reforma educativa como el conjunto de cambios que se proponen para un sistema educativo –con el propósito de mejorarlo o transformarlo– derivados, por lo general, de una evaluación cuyos resultados señalan que este sistema se ha agotado o se encuentra en crisis, que no responde más a los requerimientos de los sistemas de producción de las sociedades actuales, ni a necesidades particulares de los individuos (p. 73).

Lo grave de la situación es que la reforma educativa actual no responde a las necesidades demandantes de la sociedad, sino que responde a intereses impuestos bajo una lógica de mercado, avalados por organismos internacionales y legitimados por el Estado.

En referencia a los programas de evaluación que a partir del año 2000 operan dentro del proyecto de modernización, se coincide con la postura que asumen algunos investigadores en el sentido de que, en la gran mayoría de estos programas de evaluación, se establece el vínculo evaluación-financiamiento, lo cual hace que, tanto las instituciones de educación superior como su personal

docente, se empeñen en acreditar los distintos programas de evaluación existentes, que les generen beneficios económicos, olvidándose de su objetivo primordial, la función formativa y el desarrollo académico de sus estudiantes.

Es importante señalar que el propósito de las universidades públicas y los programas de mejora ante esta situación pierden sentido y lo más grave, existe una tendencia a la acreditación de programas de manera generalizada en este nivel educativo con fines de lucro.

Es preciso reflexionar la siguiente cita que refiere de manera puntual la situación de pobreza por la que atraviesa el país y la percepción que se tiene en este momento de la Educación Superior considerada en un inicio, promotora del desarrollo económico, político y social de la nación.

Las diversas políticas económicas de las últimas décadas no han contribuido al desarrollo de la Nación, sino todo lo contrario. El avance de la pobreza, la crisis actual de crecimiento casi nulo y, desde el año 2009 con un decrecimiento histórico, constituyen elementos que posibilitan una gran desintegración social, aumenta el millonario número de pobres, la desocupación crece cada día, incluida la pauperización de las profesiones y sus profesionistas (García, 2012, p. 37).

Ante esta situación de crisis generalizada las autoridades universitarias al hacer uso de los recursos disponibles que de entrada son muy limitados, es necesario que lo hagan con responsabilidad, con transparencia y de la manera más eficiente posible, además, se debe replantear el rumbo de la universidad, que permita atender las necesidades sociales, establecer el vínculo entre el conocimiento y la realidad actual, para que sus estudiantes puedan sobresalir en un sistema global, determinado por la competitividad, el rendimiento y la productividad.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2000). Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. En M. D. Cazés, *Estado, Universidad y Sociedad: Entre la globalización y la democratización. Encuentro de especialistas en educación superior: El papel de los organismos multilaterales.* (págs. 88, 90 y 93). México, D. F.: Printed and made in México.
- Díaz, B. Á. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana.* México, D. F.: Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación.
- Poder Ejecutivo Federal. (Octubre de 1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.* Obtenido de Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.: <http://www.bibliotecadigital.CONEVYT.org.mx/ineal/frames.asp?page=36&id=109>
- García, G. J. (2012). *Evaluación de las políticas hacia la evaluación en México. Ilusiones y desencantos (1990-2010).* México, D. F.: Ediciones Díaz de Santos.
- Martínez, B. A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en America Latina.* Barcelona, España.: Anthropos .
- Ordorika, s. I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.* México, D. F.: Centro regional de investigaciones multidisciplinares de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, A. D. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y ensayos de sociología rural.*, 73.
- Secretaría de Educación Pública. (Diciembre de 2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* Obtenido de Programa Sectorial de Educación 2013-2018.: http://www.sep.gob.mx/wocck/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_DE_EDUCACION_2013_2018_web.pdf.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS HáBITOS DE CONSUMO DE ALCOHOL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PÚBLICA EN OAXACA¹

THE CHARACTERISTICS OF ALCOHOL CONSUMPTION HABITS IN STUDENTS FROM PUBLIC HIGH SCHOOLS IN OAXACA

Mauricio Orlando Arias-Carrasco y Carlos Niño-Torres²
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
México

RESUMEN

El consumo de alcohol es un problema que ha intervenido en los diferentes sectores de la población, desde adultos mayores hasta jóvenes que estudian, lo cual es perjudicial no solo porque están en una etapa de formación sino también repercuten en su rendimiento académico y atentan en algunas ocasiones en su permanencia en las escuelas ya que afecta tanto que puede ser un factor para que lo estudiantes terminen desertando y dejando de estudiar. El alcoholismo se ha definido de distintas maneras, algunos autores lo han definido como un vicio, como una cuestión de hábitos o como una enfermedad (Campos y Huertas, 1991, p. 265). Es poca la literatura que se ha documentado al respecto en el contexto Oaxaqueño y en educación media superior, por ello el presente estudio tuvo como objetivo determinar las características de los hábitos de consumo de alcohol que presentan jóvenes estudiantes de una institución de educación media superior pública en Valles Centrales de Oaxaca. Se trató de un estudio descriptivo. Los participantes fueron estudiantes de Educación Media Superior, se trabajó con una muestra intencional. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva. Los resultados muestran un consumo bajo en la población estudiada. La casa y los padres fueron reportados como los escenarios y los personajes que financian el consumo. Se discute esta situación y se proponen medidas a desarrollar en la escuela y la familia.

ABSTRACT

Alcohol consumption is a problem that has intervened in different sectors of the population, from adults to young students, which is harmful not only because they are in a formation stage but also it has an impact on their academic performance and sometimes it attempts against their stay in the schools because it affects so much that it can be a factor so that the students give up and leave school. Alcoholism has been defined in different ways, some authors have defined it as an addiction, a bad habit or a disease (Campos and Huertas, 1991, p.265). There is little documented researching about it in Oaxaca and in High Schools, that's why the present research aimed to determine the characteristics of alcohol consumption habits that present young students from a public High School in the Central Valleys in Oaxaca. It was a descriptive study. The participants were students from Upper Secondary Education, we worked with an intentional sample. The data were analyzed using descriptive statistics. The results show a low alcohol consumption in the students. The house and the parents were who promote the consumption. We discuss this situation and we propose actions to be developed in the school and in the family.

PALABRAS CLAVE

Consumo de alcohol, hábitos, educación media superior.

KEYWORDS

Consumption of alcohol, habits, Upper Secondary Education.

¹ Recibido el 03 de enero y aceptado el 14 de enero del 2017.

² E-mail: ariaso2003@gmail.com

El alcoholismo es un problema que no solo afecta a la sociedad en general sino también ha intervenido dentro de la educación ya que impacta en el desempeño de los estudiantes y en los procesos educativos, su consumo se ha vuelto habitual entre los jóvenes que estudian ocasionando inasistencias, bajo rendimiento, etc., razón por la cual se consideró pertinente la realización del presente estudio ya que “la problemática del alcohol cobra todavía mayor importancia si se desarrolla en la adolescencia” (Reyes, Gutiérrez y Martínez, 2005, p. 1).

El alcoholismo se ha definido de distintas maneras, algunos autores lo han definido como un vicio, como una cuestión de hábitos o como una enfermedad (Campos y Huertas, 1991, p. 265). A continuación, se recuperan algunas de las principales definiciones que se han dado. Para Horwitz y Marconi (1966), “es la necesidad orgánica, urgente e imperiosa de una sustancia exterior al organismo”, en este sentido, el alcoholismo es visto como una enfermedad (p. 303).

Por su parte la Organización Mundial de la Salud la define como “un trastorno en el cual el consumo de alcohol va en detrimento de la salud o del funcionamiento social de la persona, por un periodo de tiempo” (Naveillan, 1981, p. 341). Naveillan (1981) considera que como se plantea la definición es un tanto vaga ya que no se aprecia la manera en cómo afecta el consumo de alcohol a la persona sino únicamente hace referencia a la adicción que implica su consumo.

Parada, Corral, Caamaño, Mota, Crego, Rodríguez y Cadaveira (2011) reconocen que “aunque el consumo de alcohol ha disminuido en los últimos años, ésta sigue siendo la droga psicoactiva más consumida en nuestro país, de la que más se abusa y la que más problemas sociales y sanitarios causa” (p. 54). La cual es caracterizada “por una pérdida definitiva, en acto o en potencia, de la libertad del ser humano para controlar su conducta con respecto al alcohol, una vez que este ha penetrado en el organismo en cantidad suficiente y la cual está condicionada por factores somáticos” (Naveillan, 1981, p. 347).

El consumo de alcohol en los jóvenes ha sido asociado “muchas veces con la autodeterminación, la diversión, el ocio y la modernidad, constituyendo un elemento que da estatus en su grupo de pertenencia, lo que hace más difícil su eliminación a pesar de las consecuencias negativas derivadas del consumo excesivo” (Instituto de la Juventud, 1996, 26-7 como se citó en Reyes, Gutiérrez y Martínez, 2005, p. 1). También se ha relacionado el consumo de alcohol “con accidentes de tráfico, violencia doméstica, maltrato infantil, problemas laborales, urgencias e ingresos hospitalarios, y en general con mayor morbilidad y mortalidad por todas las causas” (Parada, Corral, Caamaño, Mota, Crego, Rodríguez y Cadaveira, 2011, p. 54), lo que hace urgente su atención y prevención.

Respecto al consumo por género, se ha reconocido del consumo de alcohol que son los hombres quienes más tienden a su consumo aunque en la actualidad las diferencias de consumo ya no son tan marcadas como lo indica Parada, Corral, Caamaño, Mota, Crego, Rodríguez y Cadaveira (2011), quienes han documentado que “los hombres mostraban de forma significativa problemas relacionados con el consumo de alcohol a partir de cinco bebidas por ocasión, y las mujeres a partir de cuatro bebidas” (p. 59).

En cuanto a la frecuencia de consumo, se han propuesto varias clasificaciones. Se consideró oportuno retomar la clasificación de Parada, Corral, Caamaño, Mota, Crego, Rodríguez y Cadaveira (2011), quienes la dividen en 4 grupos:

- (1) Abstinente: aquellos que no han consumido alcohol en el último año;
- (2) No CIA: los que consumieron alcohol en el último año, pero no intensamente en las dos últimas semanas;
- (3) CIA ocasional: aquellos que han consumido alcohol de forma intensiva 1 ó 2 veces en las dos últimas semanas;
- (4) CIA frecuente: los que han consumido alcohol de forma intensiva 3 ó más veces en las dos últimas semanas (Wechsler et al., como se citó en Parada, Corral, Caamaño, Mota, Crego, Rodríguez y Cadaveira, 2011, p. 59).

A partir de dicha clasificación se puede conocer la situación en la que se encuentran los participantes a fin de conocer los hábitos de consumo de alcohol que poseen. Ya que se estableció como objetivo general determinar las características de los hábitos de consumo de alcohol que presentan jóvenes estudiantes de una institución de educación media superior pública en Valles Centrales de Oaxaca.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se encuestó a 52 estudiantes de una institución de educación media superior pública de la región de Valles Centrales de Oaxaca. Se trató de una muestra intencional. Se tomaron como criterios de inclusión que fueran estudiantes inscritos en una Institución pública, se excluyeron a estudiantes de otros niveles educativos.

MATERIALES

Se realizó un cuestionario de 7 preguntas, con respuestas de opción de múltiple, se preguntó sobre los hábitos de consumo de alcohol de los participantes: sobre la edad de inicio de ingesta de alcohol, la frecuencia de consumo, el lugar de consumo, motivadores de consumo de alcohol, sobre los compañeros habituales de bebida, la persona que invita o financia el consumo habitualmente y los tipos de bebidas que consumen. Para la construcción del instrumento se basó en las propuestas de Moral, Rodríguez y Sirvent (2004); Reyes, Gutiérrez y Martínez (2005); Sánchez, Méndez, Hidalgo (2000), quienes han realizado estudios al respecto previamente. El instrumento fue validado a través de un juicio de expertos y se aplicó previamente una prueba piloto.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Se realizó un estudio descriptivo a través de la aplicación de una encuesta.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- La muestra se integró por 52 estudiantes de una institución de educación media superior pública de la región de Valles Centrales de Oaxaca. Se trató de una muestra intencional.

Fase II.- Para determinar las características de los hábitos de consumo de alcohol que presentan jóvenes estudiantes, se diseñó un instrumento para tal fin.

Fase III.- Para la recolección de los datos se obtuvieron los hábitos de consumo de alcohol que presentan jóvenes estudiantes y se representó gráficamente la información.

Fase IV.- Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva obteniendo frecuencias relativas.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el estudio.

En la Figura 1 se puede observar por porcentajes de las edades en que comenzaron a ingerir bebidas alcohólicas. La edad que predomina con un 57% fue en una edad de 15 a 19 años, mientras que un **17% refiere no consumir hasta el momento bebidas alcohólicas.**

En la figura 2 se observa la frecuencia de consumo, en ella se muestra que el 60% mencionó consumir solo en ocasiones especiales, un 14% una vez al mes, 9% de 2-3 veces al mes. Un 17% mantiene indicando que no consume.

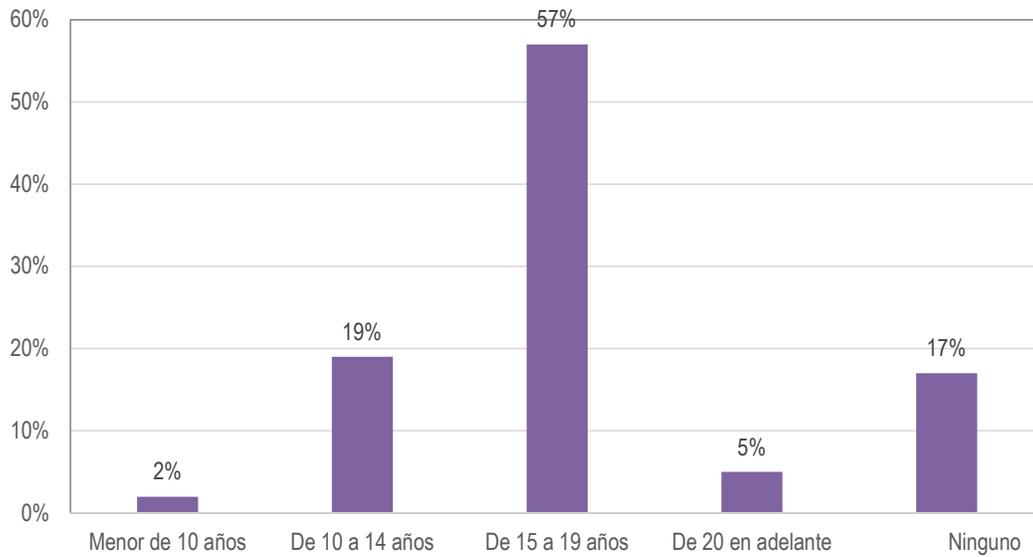


Figura 1. Edad de inicio de consumo.

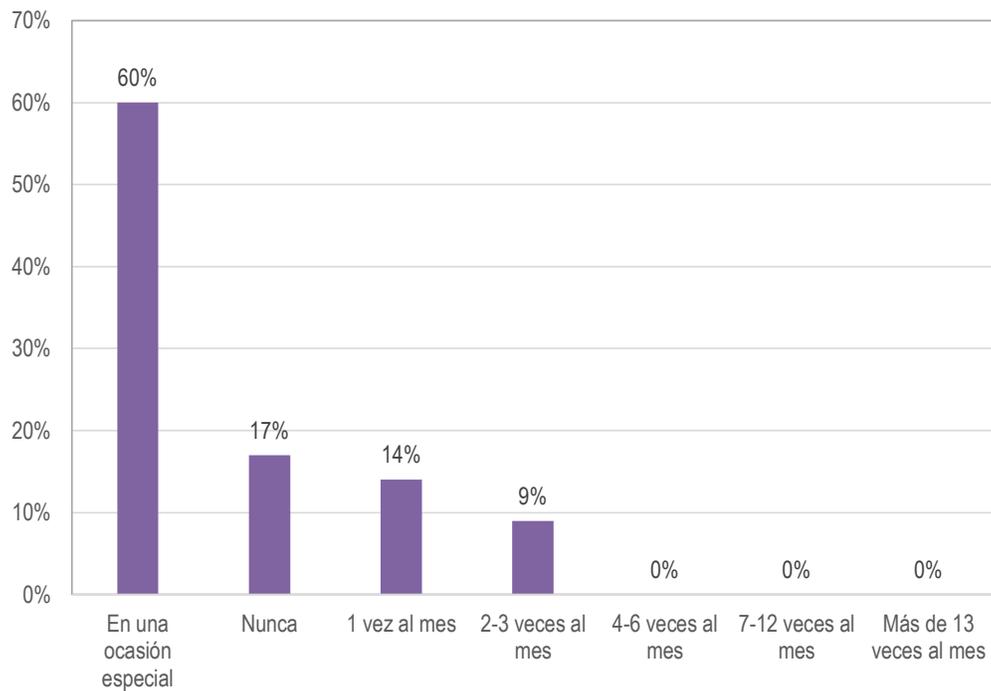


Figura 2. Frecuencia de consumo.

En la figura 3, sobre el lugar de consumo el 39% indicó ingerir bebidas en su casa, el 30% en casa de sus amigos y una minoría especificó que fuera en lugares como antros, bares, fiestas o vía pública.

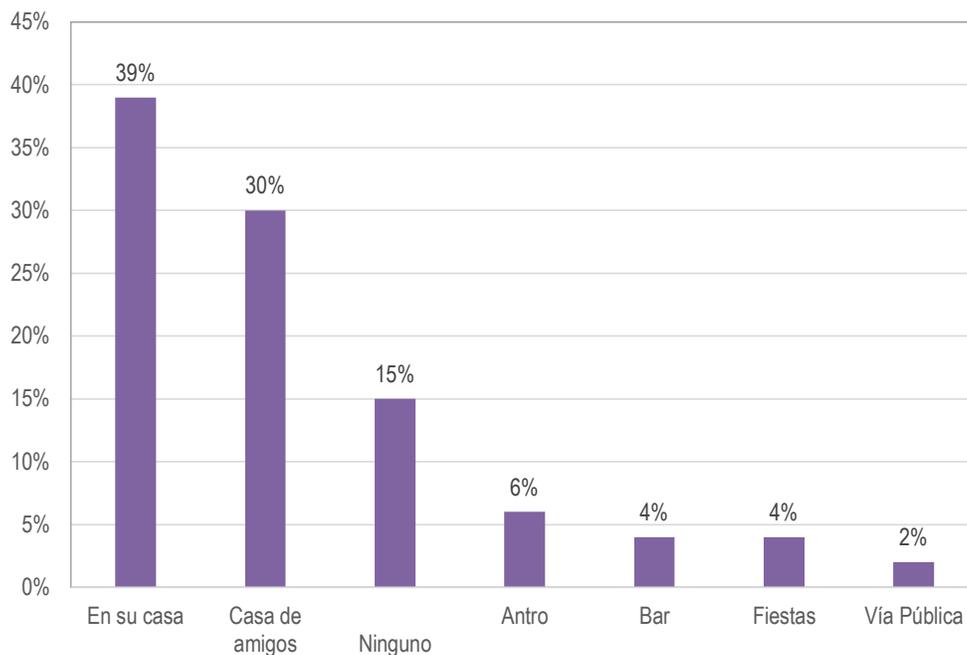


Figura 3. Lugar de consumo.

En la figura 4, sobre los motivadores de consumo de alcohol, el 41% mencionó que lo realiza por curiosidad, el 26% porque le gusta, el 7% por alegrarse, el 5% por evadir la rutina y el 2% por olvidar y porque beben sus amigos.

En la figura 5, sobre los compañeros de bebida, el 38% indican que son amigos de su edad, el 36% solo bebe con sus padres o familia, el 14% lo hace solo, y el 12% con amigos mayores.

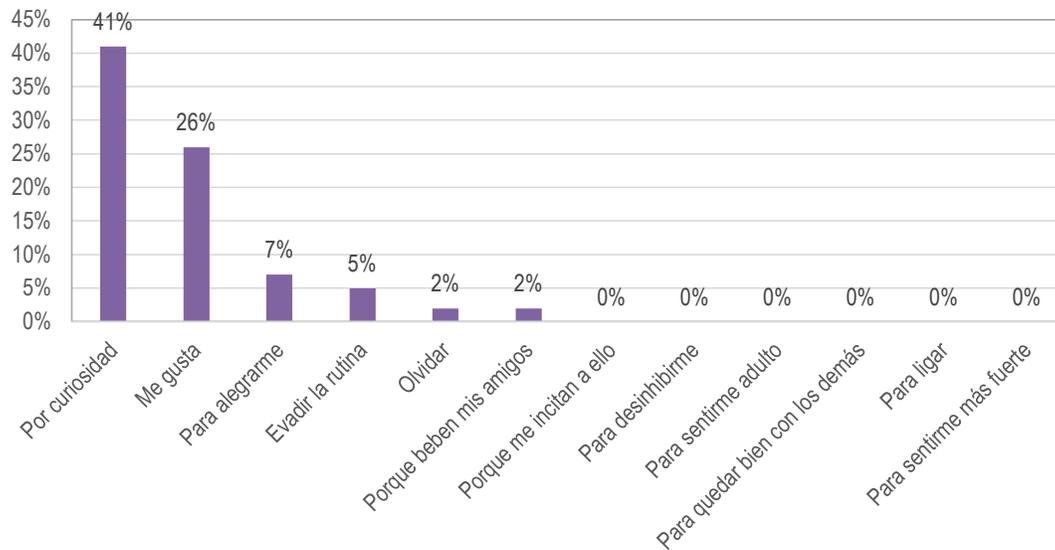


Figura 4. Motivadores de consumo de alcohol.

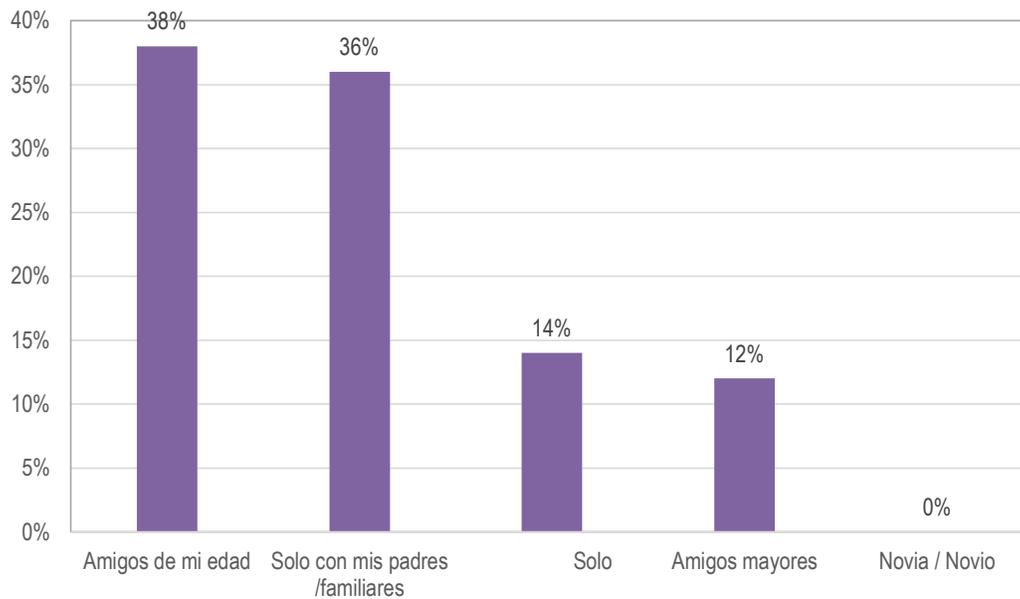


Figura 5. Compañeros de bebida.

En la figura 6, respecto a las personas que invitan el consumo habitualmente, los participantes mencionaron que el 55% les invitan sus amigos, el 22% familiares, el 7% lo pagan ellos mismo mismos, quienes trabajan.

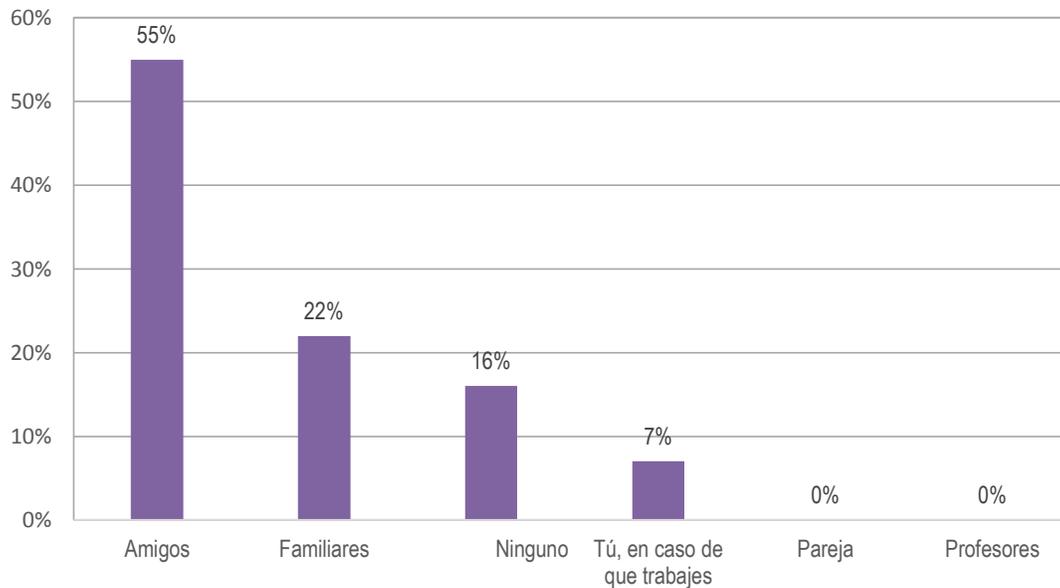


Figura 6. Personas que invitan el consumo habitualmente.

En la figura 7, sobre los tipos de bebida, los participantes mencionaron que un 32% consumen cerveza, el 17% bebidas preparadas, 13% tequila, el 10% whisky, 8% vinos y mezcal y solo un 2% ron.

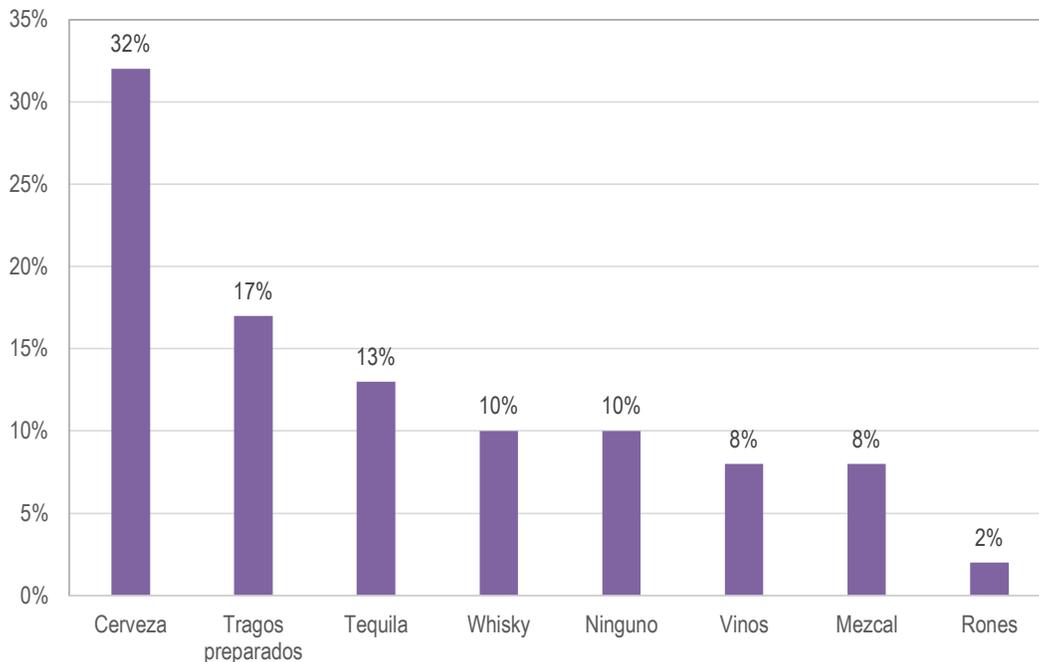


Figura 7. Tipos de bebida.

DISCUSIÓN

De manera general, dentro de los principales resultados, destaca que del total de los participantes, el 17% mencionó no consumir bebidas alcohólicas, del resto, que es el 83% refiere que sólo un 9% consume bebidas alcohólicas de 2 a 3 veces al mes, sólo un 14% lo hace una vez al mes y el 60% en ocasiones especiales, lo cual refleja un poco consumo y que coincide con la categoría propuesta por Wechsler et al., para quienes no son consumidores de ingesta alcohólica quienes refieren consumir alcohol en el último año pero no de forma intensiva (como se citó en Parada, Corral, Caamaño, Mota, Crego, Rodríguez y Cadaveira, 2011, p. 59).

Llama la atención que principalmente se beban bebidas alcohólicas en su casa, lo que conlleva a reflexionar sobre el papel de la familia para la formación de los estudiantes, ya que es importante que

la supervisión de los responsables se dé más en estos casos. Este dato se complementa con la pregunta de con quienes toman, al indicar sólo un 36% con sus padres o familia, mientras que el resto bebe solo y con sus amigos, por lo que es probable que entonces, el consumo que hagan sea en sus casas pero en pocas ocasiones en compañía o bajo la supervisión de su familia, sus padres o sus responsables y más con sus amigos, que también son las personas que de manera más frecuente pagan sus bebidas alcohólicas. Destaca respecto a los motivadores lo que predomina es la curiosidad. Sobre la bebida predomina el consumo de cerveza.

A pesar de visualizarse bajos los consumos, se reconoce la importancia de una educación para una vida saludable, en donde se enfatizan sobre los hábitos adecuados para prevenir y atender el consumo de alcohol- drogas y de adicciones, de tal manera que contribuya en la formación de los estudiantes para que reciban una educación integral.

Se reconoce la necesidad prevenir y educar contra el alcoholismo, orientar a los maestros, padres de familia, y sobre todo a los jóvenes acerca de los riesgos, consecuencias que el alcohol ocasiona, para evitar a toda costa que las nuevas generaciones se sumen a miles de hombres y mujeres que sufren y padecen esta situación la cual es progresiva y mortal.

Para ello es necesario que parte de las políticas educativas estén encaminadas en ofrecer programas que orienten a las Instituciones sobre su actuar al respecto. Por su parte, las instituciones educativas es indispensable que implementen programas de prevención en donde incluyan la participación de los padres de familia, el personal docente y alumnado en general, de tal manera que al existir el diálogo, la convivencia y participación de todos quienes contribuyen en la formación de los estudiantes se pueda realizar acciones más contundentes. Esto lo confirma Jurado (2009) para quien

Las dos instituciones familia y escuela deben trabajar en consonancia para favorecer el pleno desarrollo del alumnado, en sus diferentes ámbitos de la personalidad (cognitivo, social,

afectivo, motor, moral), ambas instituciones están interrelacionadas y una sin la otra estarían incompletas. Si los padres y madres delegan en la escuela, o no trabajan de forma conjunta, la labor de esta es sumamente complicada, ya que tendría que ocuparse de aspectos de la socialización primaria. Por ello, la importancia de la complementariedad entre padres y madres y escuela es vital (p. 2).

Para ello, es necesario que los programas que implementen las instituciones educativas sean aplicados de forma gradual, sistemático y planificado para que alcancen los objetivos establecidos en común y se asuman sus roles en un ambiente armónico y de respeto.

Se reconoce también la importancia de que se realicen posteriormente otros estudios complementarios, de tal manera que se pueda tener un panorama más amplio sobre la situación que se vive en los jóvenes sobre el consumo de alcohol, de tal manera que los programas que se implementen lo retomen y sean acordes al contexto.

REFERENCIAS

- Campos, M. R., & Huertas, G.-A. R. (1991). El alcoholismo como enfermedad social en la España de la Restauración: problemas de definición. *Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, 11(1), 263-286.
- Horwitz, J., & Marconi, J. (1966). Las definiciones en salud mental. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 300-309.
- Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10.
- Naveillan, P. (1981). Sobre el concepto de alcoholismo. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 340- 348.

- Parada, M., Corral, M., Caamaño-Isorna, F., Mota, N., Crego, A., Rodríguez, S., & Cadaveira, F. (2011). Definición del concepto de consumo intensivo de alcohol adolescente (binge drinking). *Adicciones*, 23(1), 53-63.

EDUCACIÓN *Estudios empíricos*

UNA MIRADA DE LA GERENCIA UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO¹

A LOOK AT THE LATIN AMERICAN UNIVERSITY MANAGEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF THE KNOWLEDGE MANAGEMENT

Norma López Ifill ²
Universidad Nacional Abierta.
Venezuela

RESUMEN

La educación es considerada un área estratégica para el desarrollo de las naciones, en virtud que la expansión del conocimiento y el avance tecnológico son elementos importantes para el desarrollo humano, político, social, económico y cultural de un país. En este sentido, se crea una imperiosa necesidad de estudiar constantemente los principios educativos, así como diseñar nuevas maneras de organizar y tener acceso a la información y al conocimiento. De esta manera surge el concepto de Gestión de Conocimiento, directamente relacionado con el conjunto de actividades que promueven el flujo del conocimiento entre los individuos que conviven en una organización de cualquier tipo. En algunas instituciones universitarias latinoamericanas se ha evidenciado la escasez de estrategias para la gestión del conocimiento en el ejercicio de las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, dado que no hay coordinación entre las diferentes funciones y no se conocen los trabajos realizados en cada área. Esta situación se traduce en la poca organización de la gestión que se ejecuta, lo cual se relaciona con la carencia de una estructura organizacional que permita una efectiva comunicación y coordinación entre los docentes-investigadores-personal administrativo-estudiantes-miembros de organizaciones del entorno, así como con la falta de políticas de docencia e investigación y la exigua cultura tecnológica. Para dar solución a esta problemática, la autora intentó formular un proyecto competitivo de gestión del conocimiento en instituciones universitarias latinoamericanas, para que sea divulgado entre las redes académicas a nivel mundial. Adicionalmente y en el marco de su investigación doctoral, se planteó construir una teoría transformadora sistémica bajo una metodología cualitativa y en el contexto del paradigma crítico dialéctico, con el fin de dar respuesta a la referida problemática en la Universidad Nacional Abierta como referente contextual.

ABSTRACT

The Education is considered a strategic area for the nations' development, because the knowledge expansion and the technological progress are important elements for the human development, political, social and economical and cultural from a country. Thus, it is created the necessity to study continuously the educational principles, and also it is designed new ways to organize and to have access to the information and knowledge. So, the concept of knowledge management arises, related directly with the set of activities that promote the flow of knowledge between the individuals that coexist at any type of organization. The lack of strategies for the management of knowledge in the function of teaching, investigation, extension and management has been made evident in some Latin-Americans Universities, due to there is no coordination among the different functions, and there is no knowledge of the work that has been realized in each area. This situation is the result of the little organization of the accomplished management which is related with the lack of an organizational structure that allows an effective communication and coordination between the teachers, investigators, administrative, academy personnel, students and members of other organizations, and also with the lack of teaching and investigation policies and the barely technological culture. In order to resolve this problem, the author tried to formulate a competitive project of knowledge management in the Institutions of Latin-American Universities, so that it will be spread between the academic networks around the world. In addition, in the context of her doctor's degree investigation, it has been planned to build a systematic theory of transformation under a qualitative methodology and in the context of a dialectic critical paradigm, in order to have an answer to the referred problem in Public National University as a contextual reference.

PALABRAS CLAVE

Gerencia Universitaria, Educación a Distancia, Gestión del Conocimiento.

KEYWORDS

University Management, Distance Learning, Knowledge Management.

¹ Recibido el 05 de marzo y aceptado el 09 de marzo de 2016.

² E-mail: nlopezifill@yahoo.es

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es considerada un área estratégica para el desarrollo de las naciones, en tanto que la expansión del conocimiento y el acelerado avance tecnológico son elementos clave para el desarrollo humano, social, político, económico y cultural de un país. Las instituciones educativas, en consecuencia, desempeñan un rol protagónico en la formación de un ser integral, con las competencias que exige un mundo lleno de incertidumbres, de constantes desafíos e inmerso en redes de comunicación. Todo ello genera una imperiosa necesidad de estudiar constantemente los principios educativos, así como diseñar y utilizar nuevas maneras de organizar y tener acceso a la información y al conocimiento.

La educación siempre ha sido considerada una asignatura de enorme importancia en el desarrollo del individuo y de la sociedad. Al respecto, refiere la AVEC (2006): “La educación es el medio de desarrollar integralmente las potencialidades humanas...para la ciudadanía responsable y la capacitación para el trabajo productivo que le permita una vida digna y su contribución al desarrollo sustentable y equitativo del país” (<http://www.avec.org.ve/>). En Venezuela es un hecho que la educación, tanto como un derecho y un deber nacional establecido en la Constitución Bolivariana (Asamblea Nacional Constituyente, 1999), es la clave para el progreso nacional. Igualmente, lo sostiene el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, citado por Curcci (2003): “...a fin de asegurar que la formación del talento humano en educación superior, tanto formal como no formal, esté en función de los requerimientos del desarrollo del país”.

Las instituciones universitarias en Latinoamérica –IUL- ofrecen distintas modalidades para cursar estudios superiores, asimismo, han desarrollado estrategias para mantener una interacción constante con otras organizaciones a nivel local, regional, nacional e internacional. Una de estas modalidades es la educación a distancia, la cual muchas veces se combina con la presencial.

Es un hecho cierto que la educación a distancia constituye una de las más demandadas en la actualidad, dado el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación. Esto significa estudio por cuenta propia, donde el estudiante dispone de acceso abierto a los aprendizajes, sin necesidad de asistir a un aula de clases y donde se convierte en protagonista de su aprendizaje, de acuerdo al propio ritmo y a las aptitudes individuales. Esta modalidad ha tomado un importante auge, gracias a que hoy día existe una alta demanda de estudiantes, la cual sobrepasa a la oferta de los sistemas presenciales. Una institución educativa pionera en Venezuela en esta modalidad, es la Universidad Nacional Abierta (UNA), la cual funciona a nivel nacional a través de sus 22 Centros Locales y Unidades de Apoyo y está dedicada a formar los recursos humanos que requiere el país.

La humanidad de hoy en día vive dos procesos: la revolución técnico-científica y la globalización económica y cultural, lo cual está transformando el mundo laboral hacia mayores exigencias en el logro de los objetivos organizacionales. Es por ello que las estructuras institucionales deben optimizar sus procesos con el fin de mejorar su funcionamiento; y más aún las educativas, las cuales deben adaptarse al individuo de los tiempos actuales, lo cual conlleva a aumentar los requerimientos y las calificaciones del equipo docente, realizar inversiones en infraestructura, equipos y laboratorios, incentivar la investigación y la producción científica; todo esto en línea con el aparato productivo nacional.

Las instituciones educativas juegan un papel de vital importancia en la sociedad de hoy; al respecto, refiere Curcci (2003): “En la realidad cambiante...los centros educativos deben atender nuevas necesidades de la población, ésta debe ser activa y debe estar mucho más capacitada de manera que, permita que el país sea más competitivo y sostenga una sociedad próspera”.

Las instituciones universitarias latinoamericanas brindan oportunidades de estudio a diversos participantes, bajo sus distintas modalidades. De esta manera, se convierten en entidades formadoras de individuos que aspiran insertarse oportunamente en el mercado laboral. Para lograr esto, dichas instituciones deben poseer una plantilla de docentes formados integralmente en esta sociedad del conocimiento. De acuerdo a lo indicado por Tancredi (2007), la UNA: “...Instrumentará

medios idóneos para gestionar su patrimonio intelectual, con miras a fortalecer su capacidad de gestión y ponerlo al servicio de públicos externos” (p. 18)

Es un problema común en las instituciones universitarias latinoamericanas, las escasas estrategias de organización de los proyectos y resultados de las investigaciones que se producen. Esta situación afecta sobremanera el reconocimiento de los avances en los conocimientos construidos, así como en la posibilidad de insertarse en proyectos ya iniciados por Líneas, Centros e Institutos de Investigación existentes. Esta situación se traduce en una alta desagregación de trabajos de investigación, que sólo conocen quiénes de manera directa, por pertenecer a la misma Línea o Programa o por haber sido tutor(a) o miembro del jurado examinador, están en contacto con dichos trabajos.

Este problema no sólo afecta a las instituciones internamente sino que, además, no da relevancia a muchas de las investigaciones que se realizan en las escuelas, otras instituciones educativas (liceos, otras instituciones universitarias) u organizaciones agrícolas, alimentarias, comerciales; así como en las comunidades locales o regionales en las cuales se encuentran los núcleos u otras dependencias. En un sentido más amplio, el área problemática se relaciona con la necesidad de generar espacios de democratización del conocimiento científico, con la finalidad de constituir una instancia de diálogo y discusión que aproxime la actividad científica a la comunidad y nos permita considerar la pertinencia social de nuestras investigaciones. Esto, en consecuencia, favorece el acercamiento de los investigadores de la Universidad a sus interlocutores, de modo de lograr una mejor difusión de los resultados de las investigaciones.

Igualmente, apuntaría a la creación de un espacio de discusión y socialización teórica y metodológica no sólo vinculado a la generación de conocimientos sino también a experiencias de intervención y transformación de problemáticas sociales. Adicionalmente, contribuye al fortalecimiento de los espacios de comunicación, el diálogo permanente, el trabajo colaborativo en diferentes áreas y temáticas.

Además se debe valorar con más objetividad la viabilidad de los proyectos y priorizar las necesidades en áreas de investigación, así como el establecer instrumentos de medida adecuados para los proyectos y crear criterios homogéneos de valoración. Esto va de la mano con el mejoramiento de la cohesión entre profesionales de áreas multidisciplinarias.

Un aspecto importante en el que la institución debe centrar esfuerzos es en la búsqueda de actividades de capacitación para profesionales e impulsar programas de investigación, transferencia de tecnología y de conocimientos entre profesionales.

De aquí surgió el interés de esta investigación, que pretende analizar la gestión del conocimiento en instituciones educativas latinoamericanas, con el fin de optimizar los procesos de Docencia, Investigación, Extensión y Gestión y así realizar mejoras en la calidad educativa, que se refleja en los estudiantes y egresados de estas Casas de Estudio. En este orden de ideas, se intenta formular un modelo de Gestión del Conocimiento en universidades de educación superior. Se aspira que dicho modelo sea divulgado entre las redes académicas de instituciones educativas a nivel mundial.

MARCO CONCEPTUAL

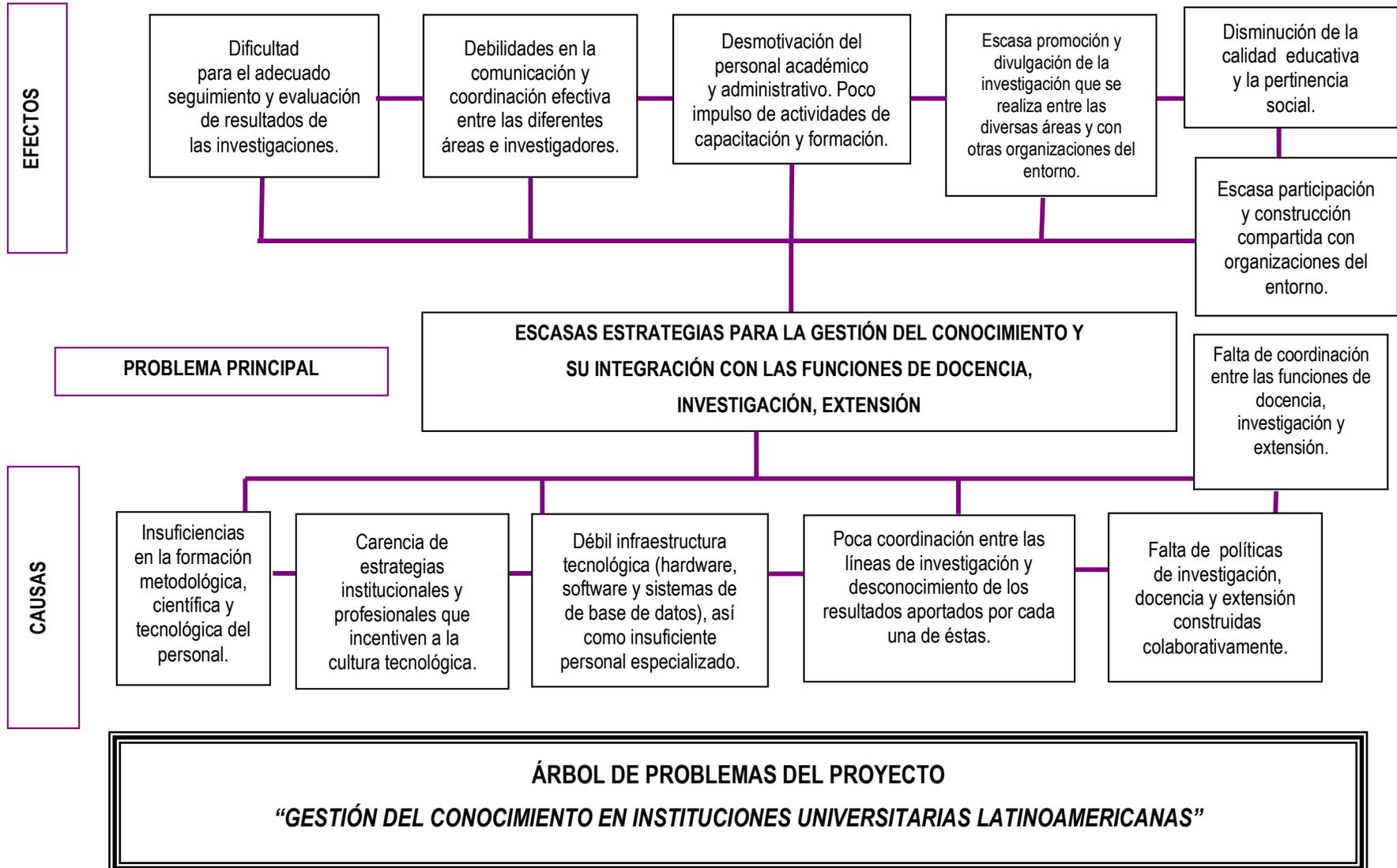
Se puede afirmar que una buena Gestión del Conocimiento parte del aprendizaje individual y de procesos de captación, estructuración y transmisión del conocimiento corporativo; lo cual permite aumentar las capacidades de la organización y estimula el aprendizaje en equipo. A través de una Gestión de Conocimiento efectiva, se puede capturar el conocimiento operativo crítico de cada uno de los trabajadores de la organización, para así garantizar la transmisión de ese conocimiento a sus sucesores. Es por ello que se hace necesario capitalizar el aprendizaje del recurso humano en la institución, para así generar una ventaja competitiva sostenible.

Se puede elaborar la siguiente definición de Gestión del Conocimiento: "Conjunto de procesos, estructuras organizativas, aplicaciones y tecnologías, a través de las cuales una institución recoge, ordena, analiza, comparte y difunde de manera consciente y constante, su conocimiento entre el mayor número de individuos para aprovecharlo en beneficio de la institución, de la comunidad y de la sociedad en general".

Definitivamente para gestionar el conocimiento, debe enfocarse en cómo la institución apoya e impulsa la formación de sus profesionales en las distintas áreas del conocimiento, sea esto para la generación de mejores proyectos competitivos para la institución o para la mejora de la calidad educativa, mediante mejores técnicas pedagógicas y la mejor preparación de sus docentes, ya que a la larga reportan un beneficio creciente para todos. Se deben integrar muchos más actores en el área de la investigación y mejoramiento de las metodologías de enseñanza, además de evaluar y reorganizar muchos procesos y tecnologías que no estén brindando a la institución un beneficio permanente.

Es por ello que se ha enfocado el Proyecto de Investigación Competitivo "Gestión del Conocimiento en Instituciones Universitarias Latinoamericanas" en el alcance de la competitividad y el aprovechamiento de las tecnologías de información, para el impulso de proyectos académicos y mejora de la gestión del conocimiento. Algunos objetivos que se han planteado son:

- Mejorar las estrategias de formación profesional.
- Implementar herramientas tecnológicas de aprendizaje y generación de conocimientos.
- Integrar redes de expertos para conformar una base de datos de proyectos y recurso humano competente en áreas de investigación y desarrollo.



ESTRUCTURA ANALÍTICA DEL PROYECTO



Renovar la gestión del conocimiento en Universidades de Educación Superior Latinoamericanas, para lograr la articulación entre las funciones de Docencia, Investigación, Extensión y Gestión y de esta manera, mejorar la calidad de la educación que se ofrece, lo cual se refleja en los estudiantes y egresados en dichas instituciones.

Analizar la gestión del conocimiento de instituciones de Educación Superior Latinoamericanas, con el fin de optimizar los procesos de Docencia, Investigación, Extensión y Gestión y así realizar mejoras en la calidad educativa.

- Líneas de investigación
- Bases de datos de proyectos
- Infraestructura tecnológica
- Capacitación en áreas del conocimiento

- Creación de líneas articuladas de investigación
- Fortalecimiento de bases de datos de proyectos
- Fortalecimiento de infraestructura tecnológica
- Impartir entrenamiento al personal en áreas de conocimiento y TIC

HACIA UN MODELO DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO: UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (UNA)

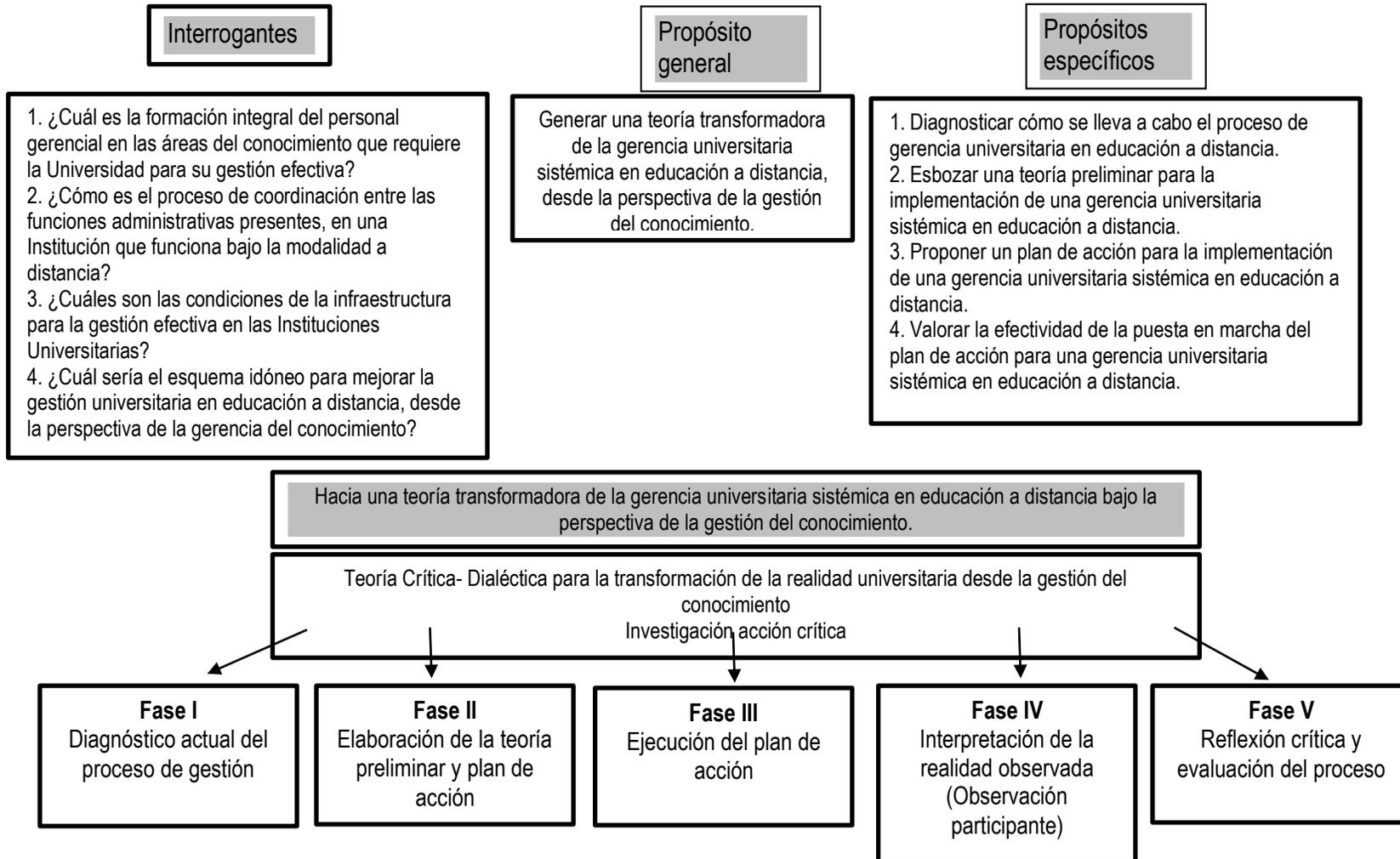
Durante la formulación del proyecto presentado, surgió la inquietud de la autora, de continuar la investigación en la temática en su trabajo doctoral, profundizando en la teorización de un modelo bajo la perspectiva de la gestión del conocimiento. Esto nació al evidenciar algunas debilidades en la coordinación de diferentes funciones académicas y administrativas en una institución que funciona bajo la modalidad a distancia: la Universidad Nacional Abierta. Se planteó la idea de construir una teoría transformadora para optimizar la gestión y mejorar la calidad de la educación universitaria a distancia. Para ello, se utilizó la metodología cualitativa, desde el paradigma posmoderno socio-crítico o crítico dialéctico, bajo el método de investigación-acción crítica en cinco fases: diagnóstico de la situación actual, formulación de la teoría preliminar y el plan de acción, ejecución del mismo, observación participante y evaluación del proceso. Aquí participamos un grupo de co-investigadores bajo la premisa de grupo de discusión, complementado con la observación participante y la realización de entrevistas a profundidad al personal académico y administrativo con amplia experiencia en la institución. Posteriormente, se realizó triangulación de técnicas e informantes, categorización e interpretación de hallazgos, obteniéndose algunas categorías emergentes. Finalmente, formulamos una teoría transformadora, que relaciona la gestión universitaria con una simbología geométrica, tomando en cuenta el factor tiempo. Ver anexo 1.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: La Piedra.

- Asociación Venezolana de Educación Católica (2006). *La Educación que Venezuela necesita*. Manifiesto colectivo de Organizaciones Católicas en Educación. Recuperado de <http://www.avec.org.ve/>.
- Castro, G.; Cabetiel, V. & Hernández, U. (2005) *La Red de Investigación Educativa: Hacia una construcción curricular alternativa en procesos de formación avanzada*. Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. .1(3).
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Séptima Edición. McGrawHill Interamericana Editores, S.A. de C.V. México
- Curcci, Renata (2003). *Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Venezuela*. Caracas, IESALC, Universidad Metropolitana. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/univ_virtuales/venezuela/vir_ve.pdf
- Fernández, Meza y Magro, (2006). *Las Líneas de Investigación: Espacios para la Gestión del Conocimiento*. 3ra. Reunión Internacional Gestión, investigación y desarrollo. San Juan de Puerto: AVEGID.
- Maldonado Granados, L. F.& Serrano Iglesias, E. (2008). Construcción de una red de aprendizaje. *Nómadas*, 28.
- Padrón, J. (1999). Organización-gerencia de investigaciones y estructuras investigativas. *Universitas* 2000, 18 (3-4), 109-132.
- Padrón G., J. (2002). El problema de organizar la investigación universitaria. *Diálogos Universitarios de Postgrado*. 11, 9-33.
- Picón, G. (1994). *El proceso de convertirse en Universidad. Aprendizaje organizacional en la universidad venezolana*. Caracas: Fedupel
- *Universidad Nacional Abierta. Consejo Superior. Resolución N° C.S. 0160-A/2005 del 27/07/05 "Plan Estratégico de la UNA: Presente y futuro desde un punto de vista colectivo"*.

ANEXO 1.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL DE LA AUTORA



BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL QUE RECONOCEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR¹

BENEFITS OF INTERCULTURAL EDUCATION THAT HIGH SCHOOL TEACHERS RECOGNIZE

Andrea Martínez García y Alary Pereyra Martínez ²

Centro Universitario Casandoo / Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
México

RESUMEN

La educación intercultural se define como: (a) un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; (b) una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la interacción entre diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada (Alonso 2006, pp. 859-873; Troyna, Carrington y Walking, 1990, como se citó en Odina, 2005, p. 1). En el ámbito educativo es de suma importancia ya que puede integrar los alumnos de diferentes culturas, comunidades, estados y países de todo el mundo, puede eliminar, tanto el racismo como la desigualdad, crear ambientes favorables donde exista la comunicación, integración, participación de toda la comunidad estudiantil tanto de docentes, padres y sociedad en general. Por esa razón este trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar los beneficios de la educación intercultural que reconocen los docentes de educación media superior de Valles Centrales de Oaxaca. Se realizó un estudio descriptivo transversal a través de encuestas. Se trabajó con 40 docentes de educación media superior públicas y privadas, se utilizó una muestra intencional. Los datos se analizaron mediante un análisis estadístico obteniéndose medidas de tendencia central (porcentajes de las respuestas más frecuentes). Se concluye que los docentes promueven el desarrollo de ambientes incluyentes, discuten sobre ello con sus alumnos y se esfuerzan por mejorar cada día.

ABSTRACT

Intercultural education is defined as: (a) an educational approach based on respect and appreciation of cultural diversity, addressed to each and every one of the society members as a whole; (B) a reforming trend in educational practice through which we try to respond to the diversity caused by the interaction between different ethnic and cultural groups within a society (Alonso 2006, pp 859-873; Troyna, Carrington and Walking, 1990, quoted in Odina, 2005, p. 1). It is very important in the Education because it can integrate students of different cultures, communities, states and countries all over the world; it can eliminate both racism and inequality; it can create favorable environments where the communication, integration, participation of the whole student community by teachers, parents and society in general exist. Therefore this research aimed to determine the benefits of intercultural education that High School teachers from Central Valleys of Oaxaca recognize. A cross-sectional descriptive study was conducted through surveys. We worked with 40 teachers from public and private Upper Secondary Education, an intentional sample was used. The data were analyzed by statistical analysis to obtain measures of central tendency (percentages of the most frequent answers). We concluded that teachers promote the development of inclusive environments, they discuss it with their students and strive to improve it every day.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, beneficios, educación media superior.

KEYWORDS

Intercultural education, benefits, and Upper Secondary Education.

¹ Recibido el 10 de febrero y aceptado el 14 de febrero del 2017.

² E-mail: nombre@email.com

La educación intercultural puede definirse como: (a) un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; (b) es una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la interacción entre diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada; (c) se “caracteriza por el intercambio y la interacción y favorece el desarrollo personal humano” (Alonso 2006, pp. 859-873; Troyna, Carrington y Walking, 1990, como se citó en Odina, 2005, p. 1).

Una educación intercultural en el ámbito educativo es de suma importancia ya que puede integrar los alumnos de diferentes culturas, comunidades, estados y países de todo el mundo, puede eliminar, tanto el racismo como la desigualdad, crear ambientes favorables donde exista la comunicación, integración, donde además exista no solo la participación de la comunidad estudiantil como tal, sino la participación de docentes, padres y sociedad en general. La educación intercultural se puede fomentar en el nivel media superior así como en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, esto con el propósito que desde pequeños fomenten la comunicación e intercambio de ideas, costumbres, tradiciones, lenguas, vestimenta, comida, culturas etc.

Por esa razón este trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar los beneficios de la educación intercultural que reconocen los docentes de educación media superior de Valles Centrales de Oaxaca. El desarrollo del estudio permitió conocer los beneficios que reconocen los docentes de una educación intercultural en el nivel media superior, también se pudo conocer cómo y de qué manera los profesores implementan la educación intercultural para que sea posible dentro de sus aulas.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó con 40 docentes de escuelas de educación media superior públicas y privadas, se trabajó con una muestra intencional. Se tomaron como criterios de inclusión que los docentes se encontraran activos en cualquiera de las modalidades que ofrece el nivel, se excluyeron a docentes de otros niveles educativos.

MATERIALES

Para medir los beneficios de la educación intercultural que reconocen los docentes de educación media superior se adaptó la Encuesta sobre la Educación Intercultural en Educación Media Superior de Martínez- Martínez J. y Aguilar- Morales J. E. (2013), el cual consta de 17 afirmaciones sobre las acciones que realiza en su salón de clases y una pregunta abierta en donde los docentes indicaran al menos 5 beneficios que reconocen al fomentar la interculturalidad con sus alumnos.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Se realizó un estudio descriptivo transversal a través de encuestas.

PROCEDIMIENTO

Fase 1.- La muestra se integró con 40 docentes de educación media superior públicas y privadas, se utilizó una muestra intencional.

Fase 2.- Para la recolección de los datos se adaptó la Encuesta sobre la Educación Intercultural en Educación Media Superior de Martínez- Martínez J. y Aguilar- Morales J. E. (2013).

Fase 3.- Los datos se analizaron mediante un análisis estadístico de los datos de los cuales se obtuvieron medidas de tendencia central (porcentajes de las respuestas más frecuentes).

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 1

Acciones que realizan los docentes de educación media superior para promover una educación intercultural.

Indicadores	%
1.-Se esfuerza en eliminar la violencia y el castigo como método educativo por ejemplo reconociendo el desempeño, festejando los logros de cada estudiante o llevando un registro sistemático de cada avance de los alumnos.	100%
2.- Establece como objetivo el desarrollo de ambientes incluyentes, discute sobre ello con sus alumnos y se esfuerzan por mejorar cada día	97%
3.-Fomenta actitudes para crear un clima de solidaridad, cooperación entre todos los alumnos y de rechazo a comportamientos intolerantes racistas.	97%
4.-Explica a los alumnos que las diferencias entre los seres humanos no es un problema, sino que el problema es la existencia de juicios negativos sobre dichas diferencias.	90%
5.-Propicia que los estudiantes puedan traer objetos de su cultura, hablar de las fiestas que celebran en su comunidad, o compartir un poco de alimento cultural con el resto de la clase.	87%
6.-Invita a los estudiantes a realizar investigaciones sobre la diversidad cultural y la historia de la defensa de los derechos civiles en la comunidad.	87%

Indicadores	%
7.- Lleva a cabo actividades que promuevan la tradición oral como narrar leyendas, historias, canciones, acciones personales y relatos propios de las diversas culturas.	83%
8.- Promueve el trabajo colectivo realizando por ejemplo documentales de sus alumnos y abuelos preguntándoles acerca de su herencia étnica y porque están orgullosos de ellos	73%
9.-Se asegura de que los carteles en el aula, fotografías, libros, material didáctico, música, juguetes, muñecos, publicidad y otros materiales sean diversos en términos de raza, etnia, género, edad, situación, familiar, discapacidad, etc.	67%
10. Realiza actividades que promuevan la inclusión y la diversidad en donde la participación es culturalmente diversa para eliminar aquellos concursos que promuevan estereotipos como concursos de belleza, concursos de conocimiento, etc.	63%
11.-Utiliza un lenguaje incluyente, evitando dividir a los alumnos innecesariamente: en niños y niñas o de acuerdo a su grupo étnico, socioeconómico o por calificaciones.	63%
12.- En la reuniones de los padres de familia da a conocer ejemplos de diferentes configuraciones familiares, incluyendo a las familias monoparentales, las familias extensas, familias multirraciales, familias adoptadas, familias con padres homosexuales y personas que deciden vivir solas, etc.	60%
13.- Fomenta los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en distintos medios multiculturales.	47%
16.-Promueve la participación de estudiantes en organizaciones que suscitan y vigilen el respeto a los Derechos Humanos en su comunidad.	47%

En la figura 1 se muestran los beneficios que reconocen los docentes al fomentar la interculturalidad con sus alumnos, el 29% reconoce que se promueve el respeto hacia la diversidad cultural, el 25% reconoce que mejora la convivencia y trabajo de manera colaborativa, un 22% considera que se

promueve el interés por conocer nuevas culturas, un 14% refiere que se promueve la tolerancia y solo un 12% considera que permite la eliminación de prejuicios y estereotipos.

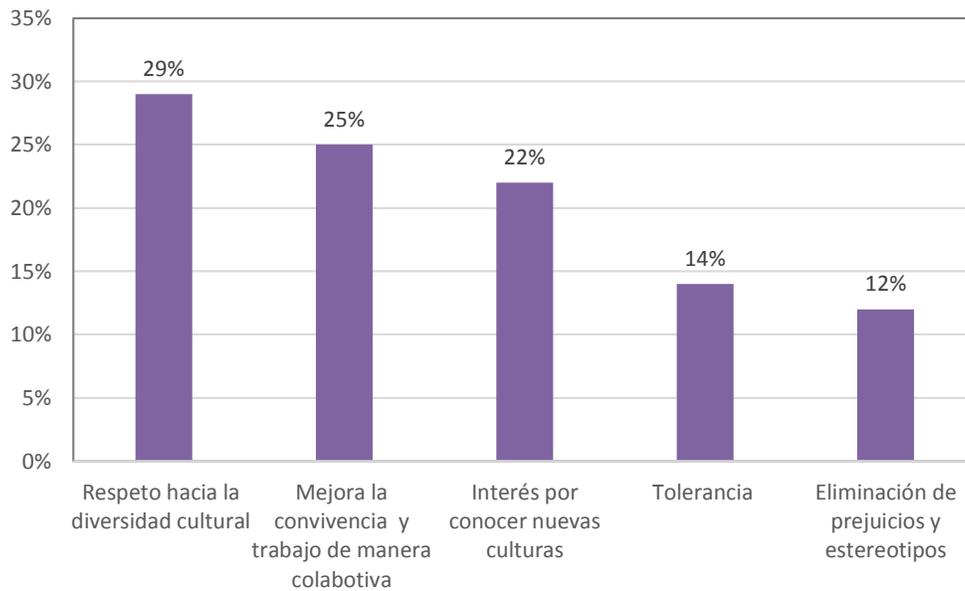


Figura 1. Beneficios que reconocen los docentes al fomentar la interculturalidad con sus alumnos

DISCUSIÓN

De manera general, en el estudio se puede observar que la mayoría de los docentes se esfuerzan en eliminar la violencia y el castigo como método educativo por ejemplo reconociendo el desempeño, festejando los logros de cada estudiante o llevando un registro sistemático de cada avance de los alumnos. Los docentes indicaron establecer como objetivo el desarrollo de ambientes incluyentes, discuten sobre ello con sus alumnos y se esfuerzan por mejorar cada día. Sin embargo, resalta el hecho que se promueve muy poco el interés por conocer nuevas culturas, la tolerancia y la eliminación de prejuicios y estereotipos dentro de las aulas.

Sería conveniente que para implementar la educación intercultural se busque “ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006, p. 18). Para eso tiene que existir un docente, guía u orientador que conlleve todo este procedimiento en compañía de los jóvenes.

Por otro lado La Ley General de Educación establece que uno de los objetivos principales de la educación que ofrece el estado es:

Difundir la igualdad ante la ley de toda la población, la no violencia, el conocimiento y el respeto de los derechos humanos, es indispensable plantearse una formación para la interculturalidad que incluya los elementos básicos de un trato equitativo, igualitario y respetuoso entre miembros diversos de la sociedad mexicana, que abrigan diferentes visiones e ideas del mundo, formas de organización social y múltiples proyectos de futuro que se manifiestan en lenguas y formas de expresión igualmente diversas.

También Walsh (2005) menciona que:

El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas (p. 15).

La educación intercultural se debe dar en los distintos ámbitos educativos, pero la escuela es un espacio de interacción entre individuos con distintas creencias, costumbres, tradiciones, lenguas, formas de vivir, de vestir y de pensar, que resulta óptimo para que sus integrantes aprendan a convivir y respetar a personas de diversas culturas, estados y países, es por eso que “para tener un verdadero

impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven dentro y fuera del aula, incluyendo los conflictos internos que se presenten, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan, esto siempre desarrollando conocimientos y habilidades” (Walsh, 2005, p. 11).

REFERENCIAS

- Alonso, R. S. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 859-873.
- Ley General de Educación
- Pascual, A. (2012). Interculturalidad en Educación Superior en México. En D. A. Ortega, *Interculturalidad en Educación Superior en México* (págs. 20-64). México: Iteso.
- UNESCO. (2006). *Directrices*. París: autor.
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Lima Perú: Unicef.

EDUCACIÓN

Análisis y reflexión

INCERTIDUMBRES, CONDUCTAS Y RAZONAMIENTOS DERIVADOS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMPLEJIZANTES PARA COMPLEMENTAR LA PERSONALIDAD DE FUTUROS DOCENTES¹

UNCERTAINTIES, BEHAVIORS AND ARGUMENTS DERIVE FROM COMPLEX TEACHING STRATEGIES TO SUPPLEMENT THE FUTURE TEACHERS PERSONALITY

Martha Janeth Ruedas Marrero ²
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

RESUMEN

Se observó la necesidad de develar elementos emergentes de la praxis de una estrategia didáctica de rasgos participativos e interactivos, derivada de la práctica creativa en una universidad pedagógica venezolana. Atendiendo a un paradigma interpretativo, se realizó una investigación con diseño cualitativo- fenomenológico. Para analizar la información y generar Teoría Fundamentada se empleó el método de comparación continua, con asistencia del programa de procesamiento de información cualitativa Atlas/ti. La estrategia representó para el futuro docente la oportunidad de percibir y desenvolverse en la incertidumbre, así como la necesidad de orientarse hacia conductas y razonamientos críticos, reflexivos y holístico. El futuro docente experimenta incertidumbre por sí mismo y por los escolares, desconoce su propio potencial. Se concluye que este tipo de estrategia posee rasgos complejizantes que favorecen la sintonización de los docentes con la realidad compleja. Se recomienda la incorporación de este tipo de estrategias en las actividades académicas en universidades pedagógicas porque el contacto con el contexto educativo, permite afrontar inicialmente y en grupo las incertidumbres propias del ámbito educativo y superar situaciones asociadas a las mismas con el beneficio de las emergencias derivadas, como la complejización del pensamiento.

ABSTRACT

We observed the need to expose emerging elements of a teaching strategy practice with collaborative and interactive features, coming from the creative practice in a Venezuelan University. A qualitative-phenomenological research design was performed heeding an interpretive paradigm. To analyze the information and generate grounded theory the comparison method was used, with the help of a processing program of qualitative information called Atlas / ti. The strategy represented an opportunity to perceive and cope with uncertainty, and the need to move towards behaviors and critical, reflective and holistic reasoning for future teachers. The future teachers experience uncertainty by themselves and the pupils, they do not know their own potential. We concluded that this strategy has complex features that promote the teachers tuning with the complex reality. The incorporation of such strategies in academic activities in pedagogical universities is recommended because the contact with the educational context allow initially meet and in group the own uncertainties of educational environment and overcome situations associated with them with the benefit of arising emergencies such as the complex thinking.

PALABRAS CLAVE

Realidad compleja, praxis académica, incertidumbres.

KEYWORDS

Complex reality, academic praxis, uncertainties

¹ Recibido 15 de junio de 2016 y aprobado 30 de junio de 2016.

² E-mail: martharueda488@gmail.com

1 Iniciando al Viajero a Diluirse en la Realidad Compleja

El docente, más que disponer de saberes en una disciplina específica, tiene un compromiso social. Setúbal (1996) señala que en todos los niveles de formación, el profesor ha de incorporarse a la reflexión y la crítica, para recuperar la conciencia y el deber social. Ha de ser capaz de sumarse en forma reflexiva y participativa a la sociedad.

Para Morín (2002), existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y por otra parte realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, globales y planetarios.

Las tendencias positivistas, con un objeto educativo centrado en la información dificultan la complejización del accionar educativo. Para Ruedas (2011) en la mente del futuro docente de la universidad pedagógica venezolana predomina la idea de una educación informativa, basada en la transferencia de información; así, el hecho educativo tiende a ser un acto lineal, de transmisión de información, descontextualizado, simplificador, en el cual el objeto de la acción docente es la información y su objetivo es transmitirla.

En este contexto, en la investigación que originó este escrito, se propuso develar, dentro de una trama compleja, los elementos emergentes de la praxis de una estrategia didáctica interactiva y posteriormente denominada complejizante, accionada en el acompañamiento del futuro docente y derivada de la práctica creativa en el aula de clases. La noción de complejizante se aplicó dada su capacidad de orientar hacia el pensamiento complejo, de favorecer en el participante la posibilidad de sumergirse en elementos propios de la complejidad y de desenvolverse en esta.

Tal actividad se propuso como una experiencia complejizante con intención de acompañamiento y no de formación, dirigida más bien a favorecer la interacción con los elementos naturales del entorno

donde el docente ha de desenvolverse, procurando no incurrir en las nociones positivistas de alienar o transferir ideas o comportamientos considerados como modelos. Se vislumbró así la participación en la estrategia didáctica complejizante con rasgos interactivos, holísticos, humanos; en el cual se favorecieran las aptitudes y actitudes que permitirían a los estudiantes captar el entramado del medio donde fueron sumergidos; se trató de orientar en la complejidad y para la complejidad.

Acorde con lo señalado por Ruedas 2016, la estrategia didáctica complejizante se desarrolla en tres etapas: Organización, experiencia en el medio escolar y reflexión. Así, en esta investigación, para la etapa de organización se propuso a los estudiantes, ir como un grupo organizado a una escuela de la comunidad aledaña a la universidad, con el objeto de favorecer en dicho espacio educativo, la construcción de saberes relacionados con una calidad de vida vinculada a la salud y al ambiente como ejes complejizantes del proceso educativo. Los futuros docentes, elaboraron un anteproyecto, en el cual incorporaron la versión del tema a tratar en la escuela pero con la adaptación correspondiente según la edad cronológica de los niños y su nivel de escolaridad. Igualmente describieron los recursos instruccionales que con libertad y creatividad idearon o seleccionaron, determinaron tiempos y todos los detalles necesarios para su accionar protagónico en la escuela o lo que es lo mismo para su participación interactiva y participativa en la estrategia didáctica complejizante. En la segunda etapa los estudiantes incursionaron en el aula y nivel acordado previamente y se desarrolló la experiencia. Esta parte constituyó el encuentro interactivo, participativo, complejizante con los elementos develados en la investigación. Finalmente en la tercera etapa o fase de reflexión los estudiantes redactaron un informe en el cual describieron, con absoluta libertad, su vivencia sobre el accionar realizado: opiniones, sensaciones, recomendaciones, observaciones.

Un docente de pensamiento y accionar complejo sólo emerge del contacto interactivo con la realidad. Garibay y Meroi (2007), indican que se requiere un cambio de rol en el alumno, quien debe pasar de ser actor pasivo a activo, debe ser constructor de su conocimiento y para ello necesita el acompañamiento de compañeros y docentes. El aprendizaje debe ser integrado, contextualizado, en función de las necesidades y ubicación espacial del sujeto

Considerando los planteamientos anteriores, la investigación de la cual deriva el presente artículo planteó como objetivo general aportar constructos teóricos a la praxis pedagógica en la universidad pedagógica, desde una perspectiva compleja. Específicamente se propuso develar elementos emergentes de la participación de futuros docentes en una estrategia didáctica, definida en esta producción como complejizante y su incidencia en la orientación de los futuros docentes.

La investigación se justificó por cuanto la Universidad Pedagógica debe reconocer las características complejas de la realidad y la necesidad de sintonizarse a estas para lograr actualizar los procesos educativos. De acuerdo con Bustamante (2006) la hegemonía de un paradigma cultural refrendado en el positivismo e inspirado en el capitalismo ha originado docentes limitados a transmitir conocimientos y las instituciones formadoras de estos han sido el mejor ejemplo de escuela transmisiva, autoritaria, burocrática.

Así, pensada la educación como un recorrido de naturaleza compleja, entonces, el mismo va más allá de la transmisión y adopción de información, conocimientos, habilidades y destrezas, para transmutarse en un espacio adecuado para el mejoramiento integral de la especie humana, siguiendo el principio de la fusión de la vida con su contexto en el cual el acompañamiento del futuro docente se concibió, desde el paradigma y el pensamiento complejo, entrettejido a la realidad total, caracterizado por el contexto, la multidimensionalidad y la no linealidad, e impregnado por los rasgos de la incertidumbre, lo impredecible, difuso, recursivo, sistémico y hologramático.

Por su parte, Bolívar (2005) señala que el sujeto-investigador-docente, contrario al rechazo, trata de usar e integrar los principios del paradigma de la simplificación para comprender y explicar la realidad compleja de interés y producir así los saberes respectivos. Para este autor, la idea es generar conocimientos en el área de las ciencias naturales, en las sociales y humanas, desde la perspectiva de un tejido complejo.

2 Sustento Teórico

Subjetividades, interconexiones e incertidumbres entre otros aspectos, conforman la realidad compleja en la cual el ser humano está sumergido. Una fracción del equilibrio entre las partes y el todo radica en la conciencia de tal complejidad, de reconocer y aprender a convivir con sus rasgos, lo que de forma natural deriva en el beneficio de poder percibir retroalimentación, posible a partir de las relaciones autopoiéticas que potencialmente han de surgir de las mismas.

Las tendencias filosóficas actuales conducen a la noción de complejidad, la cual para Morín (2001), representa la incertidumbre en el seno de sistemas ricamente organizados, relacionada con el azar y ligada a una cierta mezcla de orden, desorden; imprecisión, ambigüedad, contradicción.

Espina (2007) indica que las ciencias de la complejidad trascienden la simplificación, la linealidad y sin intentar reducir la complejidad del todo, intentan construir instrumentos de conocimientos que la hagan visible y señalen su historicidad; supone un universo y un sujeto que conoce desde dentro una totalidad en proceso de formación, signada por la diversidad, la incertidumbre y la emergencia.

A la luz de nuevos conocimientos, Morín (2007) propone construir un pensamiento complejo que nos permita interpretar y conocer mejor la realidad.

El pensamiento complejo como método, supone el reconocimiento de las articulaciones, uniones, intersecciones, solidaridades e interdependencias de los elementos constituyentes del conocimiento. Según Morín (2001), la complejidad es la incertidumbre en sistemas ricamente organizados, está relacionada con el azar y a una cierta mezcla de orden- desorden. La complejidad implica la posibilidad de cualquier evento fuera de una relación lineal, la interrelación entre las diversas partes del todo.

Para Andrade, Cadenas y Pachano (2002), la complejidad es una metodología de acción cotidiana con vocación transdisciplinaria, que trae consigo confusión, incertidumbre y desorden.

Ugas (2006) propone una realidad pensada a partir de la incertidumbre e ideas sobre la complejidad como constituyente de un modo de pensar caracterizado por generar múltiples y nuevas relaciones entre sus elementos, lo cual produce complicación; articula lo desarticulado, sin desconocer sus distinciones que implica comprender la ocurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios, al conjugar certeza con incertidumbre.

Más cercano a la época actual, Luengo (2002) señala la necesidad de construir el acto de conocer desde la perspectiva compleja y de reconocer sus implicaciones en la reforma del pensamiento y de la educación. En la misma tónica, Balza (2006) propone la construcción del conocimiento desde la complejidad; mientras que Padrón (2002) sugiere un enfoque epistemológico caracterizado por ser empirista, inductivo, racionalista, deductivo, introspectivo y vivencial.

En torno a estas ideas, Martínez (2006) señala un cambio en el método científico tradicional y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. El mismo autor (1999), parte de sus nociones sobre realidades derivadas del pluralismo epistemológico, que consideran, en primer orden, la realidad objetiva cuya característica es el realismo ingenuo en el cual sujeto objeto no está problematizado y no existen percepciones individuales; es decir no hay una reflexión crítica por parte del sujeto. En segundo orden, se tiene la realidad percibida, en la que existe una interacción sujeto-objeto. En tercer orden, se tiene la realidad construida, la cual atañe a sistemas de creencias, valores, constructos compartidos, acuerdos intersubjetivos, la convivencia y otras representaciones mentales. Finalmente se tiene la realidad creada de la incertidumbre, de la filosofía cuántica de la bioenergética, la virtualidad e indeterminación como sustrato de la teoría de la relatividad.

La complejidad con su indeterminación, irreversibilidad, incertidumbre, exige un nuevo enfoque teórico, pero también metodológicamente es preciso construir nuevas perspectivas que abran paso con explicaciones coherentes a los problemas como totalidades dotadas de componentes, relaciones y organización.

Para Espina (2007) la tendencia a la simplificación fragmenta la realidad en disciplinas especializadas, reduciendo las cualidades que podrían emerger de la interacción y se orienta a la relación lineal causa efecto.

La fragmentación del saber, enclaustrado en disciplinas muy especializadas, generó focalizaciones aisladas que derivaron en otro tipo de desconocimiento según el cual existe una realidad objetiva única que es igual para todos. En este panorama cobra espacio la idea de Maturana (1996), sobre el multiverso, según la cual hay tantas realidades como experiencias, vivencias y explicaciones posee el observador, quien carece del acceso a una realidad objetiva, independiente y adicionalmente es participante de sus observaciones.

El devenir humano debe orientarse hacia el reconocimiento de su multiverso, consciente de la incertidumbre, comprendiendo que su condición natural es la curiosidad que ha de fomentarse, para no ser víctima de lo que Morín (1999, p.24) plantea...”con demasiada frecuencia la instrucción apaga la curiosidad y que por el contrario, habrá que estimular o despertar cuando se duerma”.

Para Barreto y colaboradores (2006), el desarrollo intelectual, moral, afectivo y social, no estriba sólo en la recepción de información. Agrega que el transitar educativo desde una perspectiva compleja, implica un continuo proceso interactivo que conduce a la reflexión, innovación, a cambios en la forma de pensar y actuar.

Schön (1992) señala que la formación de los profesionales ha de concebirse como un proceso activo de interacción, superando los límites de los centros universitarios para aprender a partir de un contexto; heterogéneo, complejo y en constante cambio. Proponen así inducir una lógica que permita encuentros creativos ante situaciones colmadas de incertidumbres.

El contexto cobra importancia particular en las ciencias de la educación al considerar su relación con los procesos de aprendizaje. En la actualidad se plantea como plataforma para la experiencia (Varela, Thompson y Rosch, 1997, p.168):“algo que la circunda, la rodea o la acerca, que nunca se puede

precisar en forma absoluta...se modela continuamente a través de los actos". Para estos autores el conocimiento se articula a las experiencias vividas, "originadas debido a la posesión de un cuerpo con diferentes capacidades sensomotoras, las cuales están encastradas dentro de un entorno biológico, psicológico y cultural mucho más amplio (Varela, Thompson y Rosch, 1997, p.168).

La conexión entre lenguaje, entorno y desarrollo intelectual es igualmente referida por Vygotski (2000) quien señala que el lenguaje hace posible nuevas relaciones con el entorno y reorganizaciones de la conducta. Agrega este mismo autor que "el momento más crucial en el...desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica... convergen" (Vygotski, 2000, p.48).

Al respecto, Maturana y Varela (2003) indican que conocer y vivir son acciones inseparables y equivalentes. La cognición es función de supervivencia, sirve para organizar el mundo experiencial del sujeto según sus propósitos. Aprender significa aprender con otros, recoger también sus puntos de vistas. Es una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes, que así aprenden a explicar, argumentar. La evolución del ser humano, está asociada a sus conductas lingüísticas, es una historia en la cual se ha seleccionado la plasticidad conductual ontogénica que hace posible, en los dominios lingüísticos, la adaptación del ser humano.

En relación con estas ideas, aclaran que "mientras que para el operar de un organismo lo central es el organismo, para el operar de un sistema social... es el dominio lingüístico que generan sus componentes...condición necesaria para la realización del lenguaje...su dominio de existencia". (Maturana y Varela, 2003, p.132).

Los mismos autores argumentan que la coherencia y armonía en las relaciones y las interacciones entre los integrantes de un sistema social humano se deben a la coherencia y armonía de su crecimiento en él, en un continuo aprendizaje social que su propio operar social (lingüístico) define, y que es posible "gracias a los procesos genéticos y ontogénicos que permiten en ellos su plasticidad

estructural.”(Maturana y Varela, 2003, p.132). Señalan más adelante que el lenguaje modifica radicalmente las conductas, posibilitando la reflexión y la conciencia, en especial, porque el lenguaje permite describirse a sí mismo y a su circunstancia

3 Ruta metodológica para develar la realidad

El constructo metodológico tiene como referencia las ideas planteadas por Rodríguez (2007), quien sugiere, develar la realidad investigable, la relación entre el investigador y lo investigado, el papel de los hechos y valores en la investigación y la intención de la misma.

Con base en el paradigma interpretativo, la investigación se orientó hacia un plano en el cual el investigador y el investigado en un proceso de relación directa con el fenómeno, permitieron entrever mediante el lenguaje la forma como estaban interpretando la realidad heterogénea y cambiante. Se intentó captar, reconocer y evaluar sobre el terreno, los componentes y relaciones establecidas en el contexto estudiado, con el propósito de lograr su comprensión.

Para Pozo, Cano y Pérez (2002), la investigación interpretativa representa una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para el entendimiento del significado de los hechos sociales, culturales o educativos.

Atendiendo al diseño, es decir, a la forma de recopilar información, la investigación generadora de este artículo fue de tipo cualitativo- fenomenológico-naturalístico, de rasgos hermenéuticos. Así, las manifestaciones humanas se estudiaron tal y como fueron percibidos; al tiempo que se procuró comprender de manera holística, las emergencias derivadas de la praxis en el medio escolar, de la estrategia didáctica complejizante. De acuerdo con la práctica de la investigación, que implica un análisis sistémico de la realidad con el propósito de interpretarla, los datos fueron primarios, recogidos en forma directa del contexto. Se recurrió a cuestiones orientadoras como: ¿Que elementos podrían

emerger al aplicar las estrategias didácticas complejizantes? ¿Cómo influye la interacción con la realidad compleja en los futuros docentes?, entre otras.

El recorrido investigativo se hizo en sintonía con los principios de la hermenéutica. Ruedas, Ríos y Nieves., indican que la esencia de la hermenéutica, es captar el verdadero sentido: ver, leer o escuchar la verdad del emisor y evitar la distorsión de los posibles significados por interpretaciones personalizadas. Para estos mismos autores:

Se podría tener una visión errada, delimitada por códigos personales y captar la realidad con un efecto espejo, es decir, como producto del reflejo de pensamientos, criterios, creencias e ideas, entre otros, resultando una visión subjetiva (...) la hermenéutica representa una roca que rompe ese espejo (...) permitiendo eliminar esa interfaz distorsionadora generada por el observador que (...) terminaría interponiéndose entre la realidad y la visión del todo, devolviendo la imagen de lo que los códigos personales permiten ver (Ruedas, Ríos y Nieves, 2011, p. 187).

Así, la investigación realizada, se hizo necesaria por parte de la investigadora una actitud hermenéutica, pues se requirió una visión que permitiera captar las subjetividades de los sujetos involucrados sin que mediaran posturas personales, sin distorsionar la idea que los entrevistados o encuestados deseaban transmitir. Se trató de percibir el lenguaje oral, escrito, corporal y gestual en forma transparente, particularmente porque en la investigación cualitativa los datos y la información en general emergen de la realidad, como producto de las múltiples interacciones sujetos- objetos.

Se recurrió a informantes clave, quienes fueron seleccionados en función de lo señalado por Goetz y LeCompte (1988), individuos reflexivos, en posesión de conocimientos o destrezas comunicativas con disposición a cooperar. El proceso de selección de los informantes clave se realizó siguiendo las recomendaciones de los precitados autores, mediante el procedimiento denominado Diagramación, a través del cual “el investigador realiza preguntas amplias y abiertas con el fin de familiarizarse con los

participantes y supone un proceso informal de sacar a la luz los constructos de los participantes, escuchando y registrándolo después” (Goetz y LeCompte, 1988, p.109).

Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista en profundidad, la observación no participante y la auto-observación. En tales situaciones, se emplearon como instrumentos de recolección, de acuerdo al momento: guión de entrevistas, grabador, diario de campo, cámara fotográfica, video grabadora y registro anecdótico.

Durante la experiencia en el medio escolar, el estudiante de la universidad pedagógica, llevó a cabo su propuesta de acción, por lo que la investigadora se valió de la observación no participante para captar el conjunto de elementos emergentes, actitudinales, conductuales, entre otros, en los participantes.

Según Balestrini (1997), durante la observación no participante el investigador presencia las actividades sin intervenir directamente, como un agente externo. Para Goetz y LeCompte (1988), el observador se denomina así mismo como no participante cuando reduce al mínimo las interacciones con los participantes.

En la investigación se aplicó la observación no participante correspondiente a la categoría de Protocolos de Análisis de Interacción, en la cual, para Goetz y LeCompte (op.cit.) se registran las formas en que interactúan los participantes.

También se recurrió a la interpretación contextualizada del lenguaje corporal de los informantes claves, los cuales fueron filmados durante su accionar en el medio escolar. Pease (2004) señala que más del 65% de la comunicación es no verbal y a diferencia del canal verbal, empleado fundamentalmente para transmitir información, el no verbal se usa para expresar las actitudes personales y en algunos casos como sustituto de los mensajes verbales. .

Respecto al análisis de la información, se asumió, como técnica fundamental para guiar tal proceso y generar nuevos constructos, el Método de Comparación Continua de Glaser y Strauss (1967). El mismo incluyó los procesos de codificación abierta, axial y selectiva de los datos; los cuales fueron facilitados con asistencia del programa de procesamiento de información cualitativa Atlas/ti, versión 5.0 para Windows 95. Para Coffey y Atkinson (2003), el análisis cualitativo de la información es una actividad reflexiva presente en toda la recolección de datos; un proceso cíclico, amplio y sistemático, en el cual los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas manteniendo conexión con la totalidad.

A partir de los datos inmersos en este proceso, surge la Teoría Fundamentada, la cual es descrita por Strauss y Corbin (2002) como una teoría derivada de la información recopilada de manera sistemática y organizada; es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori de otras investigaciones existentes.

Aclaran Glaser y Strauss (ob.cit.) que los investigadores clasifican las porciones de datos, palabras, oraciones y párrafos- en categorías intuitivas y sin nombre. A medida que el proceso de selección continúa, las categorías se hacen más explícitas y se pueden construir reglas para incluir términos dentro de las categorías.

Se realizó un muestreo teórico en concordancia con Glaser y Strauss (1967), quienes proponen un proceso que va de semejanzas a diferencias desde una primera a una segunda fase de recogida y análisis de datos. Igualmente se comparó frecuentemente la información para que, según Strauss y Corbin (2002), aumenten las oportunidades de descubrir variaciones conceptuales e incrementen la densidad de las categorías.

En el muestreo realizado en la investigación, inicialmente se trató de construir una categoría lo suficientemente saturada. Se optó por un tipo de preguntas orientadas a percibir, desde una perspectiva hermenéutica

La saturación teórica, definida por Strauss y Corbin (2002), como un momento en la construcción de la categoría en el cual no emergen nuevas propiedades, dimensiones o relaciones, suministró base al criterio de finalización o continuación del proceso de recolección de datos. A fin de comparar datos y otorgar validez a los mismos, se aplicó la técnica de Triangulación, la cual constituye un elemento de complementariedad. (Hammersley y Atkinson 1994, p.26) indican que la misma "conlleva a la comprobación de información referente a un mismo fenómeno obtenida en diferentes fases del trabajo, desde diferentes puntos o ciclos temporales existentes en el lugar, o comparando los relatos de los participantes".

4 Desarrollarse en la incertidumbre y orientarse hacia conductas deseables favorecen la complejización de la personalidad.

La posibilidad de favorecer personalidades, sintonizadas a la complejidad de la realidad, deriva de la vivencia, desde la experiencia, de emergencias de rasgos recursivos, las cuales se reflejan, en distintas formas e intensidad, en el pensamiento del futuro docente. Durante la participación en la estrategia didáctica complejizante, el estudiante de la universidad pedagógica se vincula con situaciones reales, y a su vez interconectadas entre ellas, como desarrollarse en la incertidumbre y orientarse a conductas y razonamientos deseables.

Favorecer rasgos complejos en el pensamiento y por lo tanto en la personalidad del estudiante, constituye un logro recursivo que emerge cuando este se *desenvuelve en la incertidumbre*, al sentirse inmerso en un encuentro participativo, en el cual desconoce tanto al escolar como su propio potencial; en tal situación, manifiesta expectativas por los escolares, por la interacción con estos y por ellos mismos. Tales incertidumbres le genera temores, en particular al percatarse de la presencia de elementos que no puede planificar, para aumentar certidumbres antes de incursionar en la escuela. Las incertidumbres experimentadas inducen al futuro docente a idear, a volverse creativo para armarse de estrategias que le permitirán, por una parte, mantener ocupados a los niños durante su incursión en el aula de la escuela y por otra, a establecer su liderazgo.

Antes y durante la participación en la estrategia didáctica, el estudiante manifiesta temores a saber: que el niño se muestre inquieto, que no le interese o no comprenda el tema a tratar, y en consecuencia, estos aspectos afecten su desempeño. De allí, busca asociar la temática mencionada a aspectos de interés y familiares, relacionados con la vida cotidiana.

Para el futuro profesional de la docencia, las incertidumbres son múltiples, sin conciencia de que siempre estarán allí por ser parte de la realidad, del entramado complejo; aun así, asume responsabilidades, se muestra creativo y avanza hasta finalizar las pautas de la estrategia didáctica. En el cuadro 1 se representan el conjunto de códigos que sustentan las sub-categorías desenvolverse en la incertidumbre y orientarse hacia razonamientos y conductas complejas. Los mismos emergen del análisis cualitativo de la información con aplicación del software Atlas/ti para Windows 95.

Como se observa en el cuadro anterior, son motivos de preocupación la interacción con los niños, el desconocimiento de estos: comportamientos, intereses, reacciones; la capacidad de interactuar como docente, de liderar y ser aceptado.

Aunado a lo anterior, es importante señalar que, aunque en los objetivos redactados por los futuros docentes en los proyectos elaborados como fase previa a la praxis de la estrategia didáctica, no plantean conocer o percibir al escolar, al estar en el medio, esto se convierte en un objetivo que emerge de la realidad.

Al respecto, (Morín 1983) señala un principio de ecología de acción según el cual “las últimas consecuencias de un acto dado no son predecibles” (p.106)

Tabla 1

Desenvolverse en la Incertidumbre y la necesidad de orientarse hacia conductas y razonamientos complejos; rutas para favorecer el desarrollo de la personalidad

Categoría	Sub categorías	Códigos	Evidencia
Reforzar el desarrollo del pensamiento complejo y de la personalidad	Se desenvuelve en la incertidumbre	Desconoce al escolar	Primera vez que tenía contacto con niños en la escuela
		Desconoce su potencial	Se mantiene en un mismo sitio.
		Expectativas por los escolares	Manifestó curiosidad en saber ¿cómo sería la reacción de los estudiantes? No tenía idea de cómo iba a actuar
	Necesita orientarse a conductas y razonamientos complejos	Incertidumbre por ellos mismos	Me daba miedo al principio porque no sabía a qué me iba a enfrentar
		Incertidumbre por los niños	Percibí lo importante que es nuestra profesión para con los niños
		Flexible a cambiar conductas	Después de la estrategia trato de tomar menos refrescos, y sustituir por jugos naturales, comer frutas, comer más sano.
	Conciencia de ciertos alimentos	Si voy a dar recomendaciones de consumo y a hablar sobre estos tampoco puedo yo hacer desastres	
	Reflexivo	Todavía se observan fallas en el sistema escolar porque observamos un grupo de niños en el patio que por no traer el uniforme en forma reglamentaria, no los dejaban participar	
	Sentido Crítico	La realidad en conjunto te afecta; todo se relaciona.	
Visión Holista			

Fuente: Elaboración propia de la autora

La incertidumbre sobre sí mismo es la más significativa para el estudiante, es decir, la falta de conocimiento sobre el (ella) mismo (a). De tal manera, se preocupa porque desconoce cómo reaccionará y se desenvolverá, al mismo tiempo ignora que la experiencia le permitirá un contacto real que lo ayudará a desvanecer tal sensación. Luego, aunque planifica recursos, información, secuencias y tiempos, su actuación en el sitio, cómo lo iba a hacer, sus reacciones y acciones, estilos, entre otros aspectos, quedan para el momento; esto le genera niveles tolerables de incertidumbres. Siente dudas sobre su capacidad de controlar al grupo y previo a la visita a la escuela asume que debe dominarlos para poder lograr sus objetivos. El éxito depende de poder controlar a los niños. Ver el gráfico 1, elaborado mediante el programa ATLASTic para Windows 95, en el cual se muestran los códigos asociados y sus índices de frecuencia y saturación.

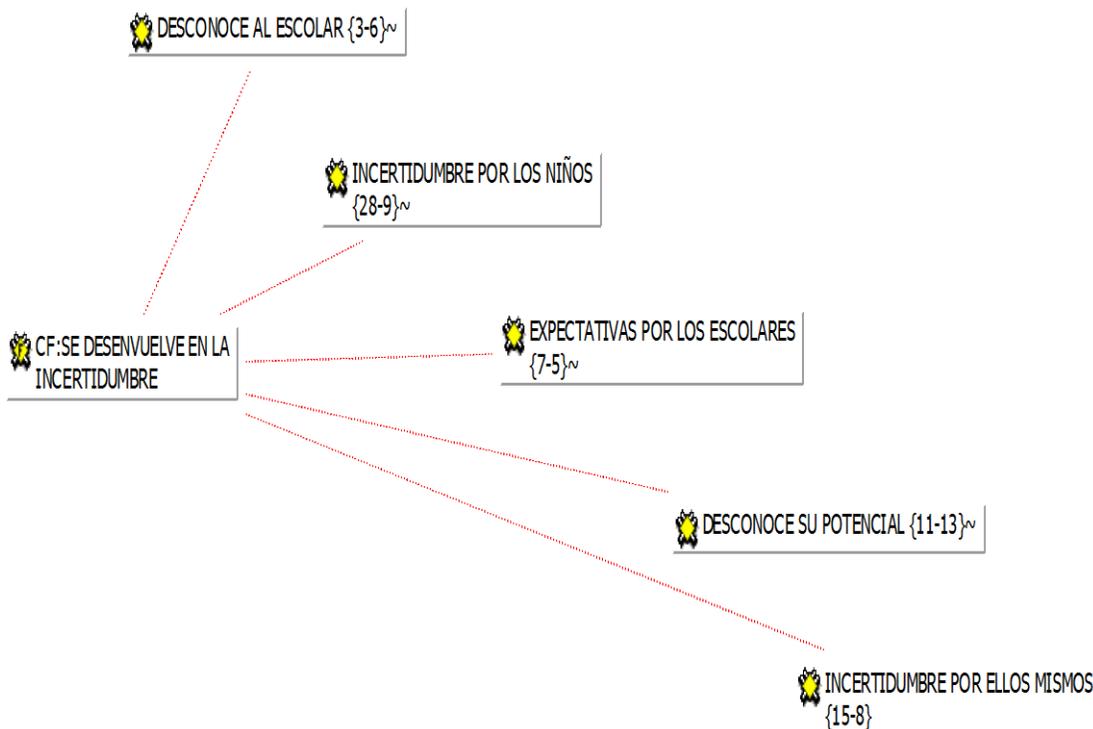


Figura 1 La mayor fuente de incertidumbres: ellos mismos.

La incertidumbre forma así, parte de la realidad, de la experiencia vivida. Del contacto con la misma emerge la necesidad de controlarla, de recurrir a las certidumbres para reducir su efecto.

En la estrategia didáctica desarrollada, la incertidumbre otorga al futuro docente la posibilidad de experimentar rasgos de la complejidad que lo conminan a avanzar en el camino, de recrear tanto el sendero que ha de recorrer como los recursos que requerirá. Así, idear y aplicar múltiples estrategias y recursos durante su incursión en la escuela, le permite mantener ocupados a los niños, reducir los grados de libertad de la interacción y, en consecuencia, de incertidumbre.

Andrade (2005, p.8) señala “lo maravilloso de la complejidad: el azar, la incertidumbre, el caos, el orden el desorden”, destaca igualmente la ausencia de respuestas seguras.

Ante la reconocida expresión de creatividad, es posible señalar que se está en presencia de un conjunto de rasgos creativos, cuyo generador potencial lo constituye el encuentro con un cúmulo de incertidumbres, naturales en el contexto real. En sintonía con estas ideas (Morín 1999) y (Espina 2007), coinciden en la necesidad de enfrentar las incertidumbres; afrontar los riesgos de lo inesperado, asimilar la coexistencia del orden y el desorden.

Para (Hodgson 2007) incertidumbre implica que no es posible saber que ocurrirá mañana porque el lapso de tiempo es corto para predecirlo. Señala que igualmente el ambiente humano es cambiante por ser complejo, irregular y caótico.

Al respecto (Knight 1971) argumenta que la incertidumbre implica que los sujetos desconocen el futuro de sus acciones y las de los otros. Aclara que en el mundo real la incertidumbre es muy marcada debido a que el entorno de hoy crea un nuevo y diferente entorno mañana, para el cual podría no tenerse experiencia.

Vivir la experiencia de la incertidumbre, sentirla, y avanzar junto a ella conduce a estrechar lazos sociales. (Bauman 2007) indica que temores transformados en riesgos tienden a ser menores cuando

las personas se acercan, a su vez, las incertidumbres aumentan al alejarse. Los textos siguientes proyectan tales ideas: *“La ayuda mutua es continua, hay apoyo, no hay individualidades”*. *“Socializar entre ellos, con la docente acompañante quien ante la institución forma un grupo con sus estudiantes”*

El desenvolverse en grupo, en la incertidumbre, favorece la construcción de nuevas articulaciones y relaciones interpersonales, tal como lo señala Ugas (2006), quien propone una realidad pensada en la incertidumbre para producir complicación, ligaduras, complementariedad y conjugar certezas con incertidumbres. Las reflexiones anteriores fueron adicionalmente sustentadas en la triangulación de fuentes mostrado en el cuadro 2

La segunda sub-categoría que conforma la categoría relacionada con el logro recursivo de contribuir con el desarrollo del pensamiento complejo y de la personalidad la constituye la *necesidad de orientarse hacia conductas y razonamientos deseables*. Como se observa en el Cuadro 1, de la experiencia emergieron razonamientos reflexivos, flexibles con sentido crítico y holísticos que reflejaron las tendencias hacia las posturas complejas y toma de conciencia.

El futuro docente agudiza sus conductas críticas y reflexivas, evidenciado al manifestar libremente su opinión, por ejemplo, sobre los hábitos de alimentación de los alumnos. Comienza a comparar y a evaluar sobre las estrategias empleadas en otras asignaturas de la especialidad. Las citas mostradas así lo revelan: *“estoy en el quinto semestre y es la primera asignatura que voy a la escuela a aplicar mis conocimientos”*.

Igualmente, opina, decide, actúa y analiza según reflexiones y criterios personales. Estos elementos emergen de la interacción compleja con la trama real, es decir, protagónica, flexible, humana, holística y en particular, en contacto directo con una combinación natural de certidumbres e incertidumbres.

Tabla 2

Triangulación de Fuentes para categoría; Reforzar el Desarrollo de la Personalidad

I Reflexión escrita 2012-1	Reflexión escrita 2012-2	Reflexión escrita 2011-1
1 Manifiesta haber experimentado la necesidad de ser responsable para quedar bien delante de todos. Se desenvuelve en la incertidumbre, desconoce tanto al escolar como su potencial, siente incertidumbre por el mismo y por los niños. Se orienta a conductas y razonamientos deseables al manifestar cambios de conductas acerca del consumo de ciertos alimentos.	Se sintió responsable. Se desenvuelve en la incertidumbre que manifiesta por los niños y por sí mismo. Se orienta a razonamientos y conductas deseables al manifestar conciencia acerca del consumo de ciertos alimentos.	Experimentó responsabilidad y satisfacción. Se desenvuelve en la incertidumbre, desde su punto de vista manifiesta expectativas e incertidumbres por los escolares.
2 Sintió satisfacción y aceptación del grupo. Se desenvuelve en la incertidumbre, desde su punto de vista, desconoce tanto al escolar como su potencial, siente incertidumbre por el mismo y por los niños. Se orienta hacia conductas y razonamientos deseables al manifestar cambios de conductas y conciencia acerca del consumo de ciertos alimentos.	Manifiesta el haberse sentido tanto preocupado como útil. Se desenvuelve en la incertidumbre, manifiesta incertidumbre por los niños y por sí mismo. Se orienta a razonamientos y conductas deseables al reconocer cambios en sus conductas	Experimentó preocupación y temor al grupo. Manifiesta incertidumbre por los niños y se orienta a razonamientos y conductas deseables al expresarse con sentido crítico.
3 Manifiesta haber experimentada tanto preocupación como satisfacción durante el accionar. Se desenvuelve en la incertidumbre que le genera fundamentalmente el desconocer al escolar y a sí mismo. Se orienta a razonamientos y conductas deseables al mostrar cambios de conductas, razonamientos reflexivos y conciencia acerca del consumo de ciertos alimentos	Se sintió responsable y con libertad de actuar. Se desenvuelve en la incertidumbre que le genera el desconocer al escolar y a sí mismo. Se orienta a razonamientos y conductas deseables al manifestar cambios de conductas y razonamientos reflexivos.	Se desenvuelve en la incertidumbre, manifiesta expectativas por los niños e incertidumbre por sí mismo.

Fuente: Elaboración propia de la autora

En respaldo a tales argumentos se presentan las ideas de Martínez (2006) quien señala que en la realidad objetiva, caracterizada por el realismo ingenuo, el sujeto no está problematizado, no existen percepciones por lo que no hay reflexión crítica por parte de este; igualmente habla de una realidad construida, con sus sistemas de creencias, subjetividades, constructos compartidos y acuerdos intersubjetivos, entre otros y de una realidad creada en la incertidumbre.

Por su parte (Coll, 1991) indica que en la institución educativa deben promoverse procesos de sociabilización que permitan construir personalidades en determinados contextos sociales.

En sintonía con lo expresado, la integración y contextualización reflejada conllevó a complejizar y a tomar en cuenta los múltiples elementos presentes en la realidad del medio multicultural que constituye la escuela; derivando así hacia futuros docentes con sentido crítico, holísticos y con recursos para procesar significativamente importantes volúmenes de información. En la actividad desplegada predomina un trasfondo socializador, en el cual, desde el escenario del lenguaje, se logran acuerdos basados en la reflexión, para el logro de metas comunes.

Desde la perspectiva compleja (Habermas, 1987), componentes sociológicos, filosóficos, científicos y políticos se encaminan hacia una transformación de la sociedad mediante la reflexión crítica, para lo cual propone la Teoría de la Acción Comunicativa; de allí se deriva el hecho que la interacción comunicacional trasciende la simplicidad de los actos de habla. Sociedades democráticas, donde sus miembros manifiestan razonamientos basados en la razón y no en diálogos deformados y encubiertos, se orientan hacia la emancipación de las personas, lo que deriva en sujetos de pensamiento libre, siendo una alternativa factible para alejar al individuo de la tendencia sistematizadora de la sociedad.

La diversidad de Multiconexiones asociadas a la conducta reflexiva puede apreciarse en el Gráfico 2, el cual fue elaborado con el programa ATLASTi para Windows 95

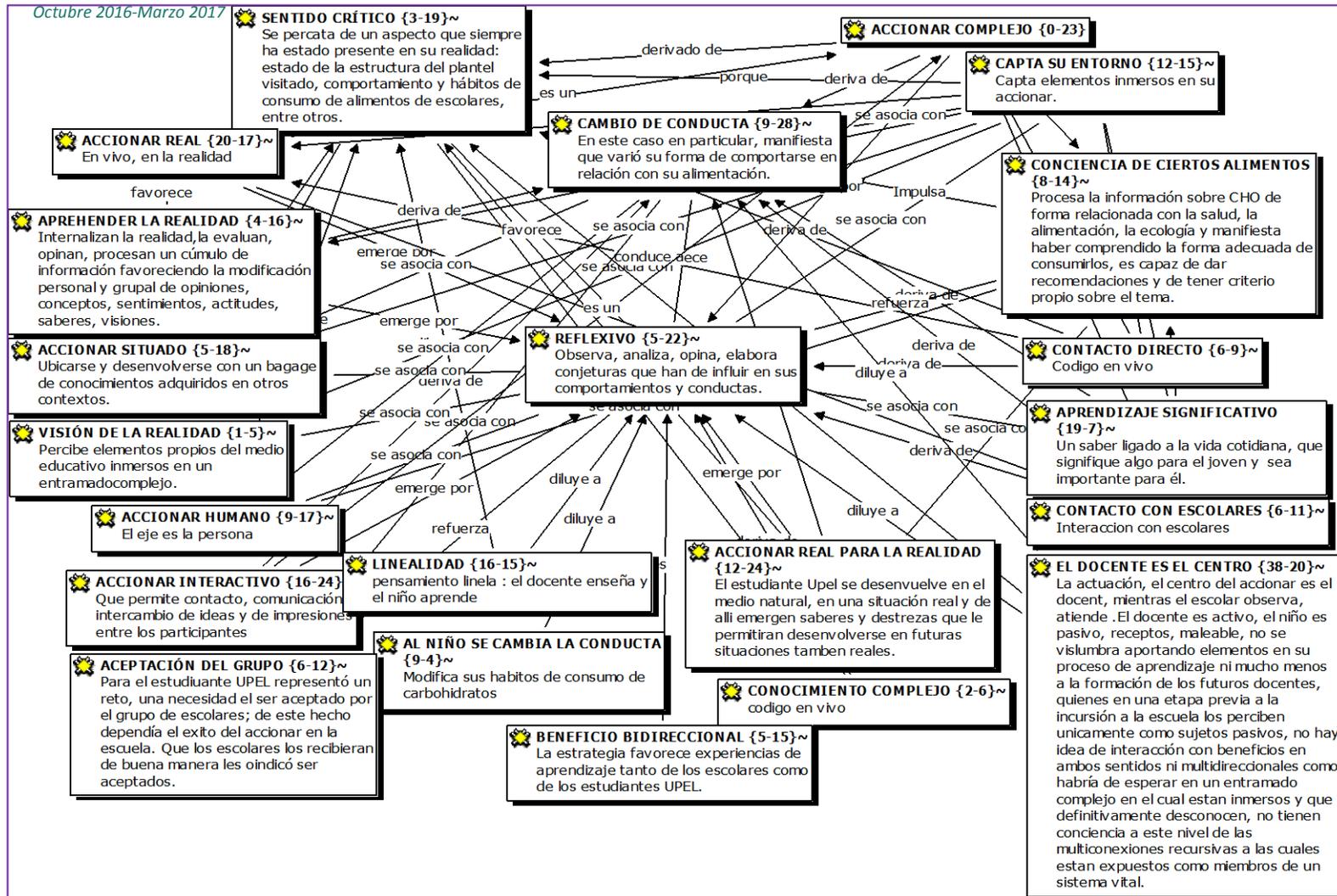


Figura 2 Multiconexiones asociadas a las conductas reflexivas

En este contexto, las conductas reflexivas se asocian a cambios en los comportamientos, para el caso en particular con aquellos relacionados con la toma de conciencia respecto al consumo de carbohidratos(tema tratado en la escuela en esta investigación): *“Ahora puedo inclusive opinar sobre el consumo de CHO”.* *“Nos dimos cuenta que no hay un control, que señale que cantidad y tipo de CHO”.* *“Por ejemplo la mayoría desayuna con una empanada y una malta, al mediodía comen granos y en la tarde pastas, dulces y refrescos”.* Al mismo tiempo, los comportamientos reflexivos contribuyen a diluir la visión lineal del hecho educativo y a reforzar la noción de beneficio bidireccional y a la construcción de aprendizajes significativos: *“Aprendimos nosotros y aprendieron los niños”.* De esta forma, la experiencia significa para el futuro docente una oportunidad y un espacio vivo y real, para reorganizar, construir y deconstruir sus propias subjetividades. Confluyen en tal situación los elementos experienciales que le permiten reordenar sus códigos y de alguna manera sus conocimientos. Esto se percibe en sintonía con el enfoque posracionalista de Guidano (1994) quien señala que *“conocer es la construcción y reconstrucción continua de una realidad”* (p.130). Por su parte (Andrade 2005) aporta que para desaprender es necesario apoyarse en la experiencia. Igualmente infiere que *“aprender, desaprender y reaprender dependerán del orden particular que cada organismo otorga a la realidad...observada...desde una red de procesos entrelazados y auto-organizados desde la perspectiva de sí mismo”* (p.3)

En la dimensión sociopolítica la estrategia didáctica complejizante significa una oportunidad para el estudiante de la Universidad Pedagógica de orientarse hacia conductas reflexivas y críticas, posibles tras la interacción con la realidad sociocultural y educativa. A su vez, constituye una alternativa de incorporación del futuro docente, como recurso humano, en los programas educativos adelantados en los planes de la nación, como forma de integrarse y contribuir, al tiempo de beneficiarse, con las actividades dirigidas al logro del bienestar colectivo de la comunidad bajo su posible radio de acción.

El pensamiento complejo y la capacidad crítica y reflexiva, posible de madurar al involucrarse en la trama real de la vida, favorece desde el punto de vista político, un futuro docente con el criterio real y

válido para opinar y seleccionar los dirigentes que requiere el país. Lo señalado es favorecido por la experiencia, por cuanto esta agudiza las conductas críticas y reflexivas en el futuro docente, al establecerse la percepción tanto de elementos humanos como de su entorno físico, oportunidad que no habría tenido de estar confinado exclusivamente al aula.

A partir del proceso interactivo y participativo en el medio escolar se complejiza el pensamiento, lo cual conduce a estados críticos y reflexivos que promueven individuos innovadores, responsables, flexibles, capaces de repensar la realidad y tomar decisiones considerando la naturaleza humana y social y por lo tanto asociada al bienestar del grupo de interacción.

A favor de tal complejización, el encuentro interactivo representa para el estudiante de la Universidad Pedagógica la posibilidad de asumir retos importantes, como lo son afrontar al grupo de escolares, captar el interés de estos, hacerse entender y lograr su atención. Experimenta temores pero al mismo tiempo los supera con facilidad, al ser asumidos en forma grupal, gracias al vínculo social desarrollado entre los miembros del curso y la docente.

5 Conclusiones

La presencia de la incertidumbre como un elemento ligado a la existencia, con el cual hay que aprender a vivir, constituye motivo importante de ir al encuentro de la realidad durante la formación del docente. Así, es necesario disponer de la oportunidad de sumergirse en forma interactiva y participativa en el contexto real, de actuar y decidir *in situ*, de convivir con los temores que les son generados por la sensación de ir hacia el caos, lo impredecible, a situaciones de niveles de entropía mayores.

Desconocer el futuro de las acciones propias y las de los otros forma parte de la realidad, de la experiencia de vida; de allí que el contacto con la misma, otorga la posibilidad de experimentar rasgos de la complejidad que conllevan a avanzar en el camino y recrear el sendero a recorrer.

Las incertidumbres del futuro docente serán mayores en la medida en que se desconozca así mismo, al medio y al escolar. En su formación tradicional, deviene de una trayectoria académica positivista, sistematizadora, fraccionadora, dicotómica y descontextualizada, que en suma, han contribuido gradualmente a distorsionar multiplicidad de percepciones, inclinándolo a abrigar temores, falsas creencias: a construir subjetividades y representaciones que necesitará deconstruir, reorganizar o modificar.

Las incertidumbres sobre sí mismo son las más incidentes, porque no sabe cómo se desenvolverá ante el grupo de escolares. El desconocimiento de lo que ha de ocurrir y la posibilidad de no tener la experiencia necesaria en ese momento debe ser asumido en forma natural, como parte de lo cotidiano: en las acciones, los encuentros, el tiempo, en el todo. Es conveniente procesarlos y asimilarlos, pero sobre todo, aprender a aprehender las emergencias que de estos derivan.

El contacto con los escolares y con el contexto educativo en general, permite al futuro docente no sólo enfrentar incertidumbres con el apoyo de sus compañeros y del docente acompañante, sino superar situaciones asociadas a las mismas con el beneficio de apropiarse autopoieticamente de las emergencias derivadas, entre las que destaca el fortalecimiento del pensamiento complejo y de rasgos positivos en la personalidad.

De no experimentar situaciones inciertas durante sus estudios profesionales, tendrá que hacerlo más adelante, sin el apoyo y acompañamiento de otros estudiantes y del docente, sin el respaldo de toda una institución. En tales circunstancias cobra fuerza el bagaje de temores ligados al desconocimiento, mientras lo contrario deriva del acercamiento entre las personas con similitud entre intereses y situaciones.

Vivir la experiencia de la incertidumbre, sentirla y avanzar junto a la misma conduce a estrechar lazos sociales entre los miembros de un grupo. Esto favorece llevar las incertidumbres a niveles tolerables; de allí que los futuros docentes pueden ser creativos y se benefician en lo personal de accionar en la realidad compleja. Así, la incertidumbre que siempre formará parte de la realidad presenta niveles donde podemos convivir y beneficiarnos de la misma; sin embargo, situaciones de incertidumbres mayores, quizás, extremas, producen agotamiento, estrés, frustraciones y deserciones y son indicadores de contextos inoperantes, ineficientes, desorganizados y fuera de control.

Se vislumbra la necesidad de una formación complejizada, alejada de la repetición de objetivos insertos en una planificación circunscrita al aula. La estrategia didáctica investigada se visualiza orientada a suplir tales expectativas, por cuanto brinda la oportunidad de sumergirse en la realidad, no como observador, sino en forma activa, creativa, interactiva y participativa; en fin, compleja.

6-REFERENCIAS

- Andrade, R. (2005). Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognoscente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado el 15 de febrero de 2011, de redie.uabc.mx/contenido/vol7no2/contenido-andrade.pdf
- Andrade, R.; Cadenas, E.; Pachano, E.; Pereira, L. y Torres, S. (2002). El paradigma complejo. Un cadáver exquisito. *Cinta de moebio*. 14(1). Recuperado el 18 de febrero de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/101/10101407.pdf>
- Balestrini, M. (1997). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Venezuela: Consultores Asociados.
- Balza, Antonio. (2006). Pensar la investigación educativa y el aprendizaje desde la perspectiva de la transdisciplinariedad del conocimiento. *Arbitraje Universitario*, 1(1), 35-57.

- Barreto, Carlos., Gutiérrez, Luis., Pinilla, Blanca. y Parra, Ciro. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 1 (9) ,11-31
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, Tilio. (2005). Gestión académica universitaria y transcomplejidad. *Dialógica*, 2(1), 127-163.
- Bustamante, A. (2006). Educación: compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 21 de agosto de 2010, de <http://www.rieoei.org/opinion16.htm>
- Coffey, Amanda. y Atkinson Paul. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Coll, Cesar. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Espina, Mayra. (2007). Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38), 29-43.
- Garibay, M. y Meroi, A. (2007). Diseño de una actividad curricular que contribuya a que el alumno sea capaz de formarse a lo largo de toda la vida haciendo uso de las tics. *EduTECS*. Recuperado el 04 de enero de 2011, de <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/204.pdf>
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Goetz, Judith. y LeCompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Guidano, Vittorio. (1994). *El sí mismo en proceso: hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa 1. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, Martyn. y Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hodgson, Geoffrey. (2007) *Economía institucional y evolutiva contemporánea*. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Knight, Frank. (1971). *Risk, Uncertainty and profit*. EEUU. University of Chicago Press.
- Luengo, E. (2002). La construcción del conocer a partir de lo imaginario. Razón y palabra 25. Recuperado el 03 de febrero de 2012, de <http://www.razonypalabras.org.mx>
- Martínez, Miguel. (1999). *La nueva Ciencia. Su desafío, lógica y métodos*. México: Trillas.
- Martínez, Miguel. (2006). Conocimiento científico general y conocimiento ordinario. *Cinta de Moebio*, 27. Recuperado el 04 de febrero de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/101/10102701.pdf>
- Maturana, Humberto. (1996). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, Humberto. y Varela, Francisco. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: LUMEN
- Morín, Edgar. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morín, Edgar. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, Edgar. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morín, Edgar. (2002). *Introducción al Pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, Edgar. (2007). *Articular los saberes. ¿Qué enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Padrón, J. (2002). Aspectos básicos en la formación de investigadores. [Documento elaborado por los organizadores del Foro Virtual para las Jornadas de Investigación de la UPEL en San Cristóbal. Caracas. LINEA-I]
- Pease Allan. (2004). *El lenguaje del cuerpo*. España: Paidós
- Pozo, M.; Cano, A. y Pérez, J. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. Recuperado el 05 de febrero de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209311>
- Rodríguez, M. (2007). *Estrategias exitosas para la investigación*. Maracay: La Liebre.

- Ruedas, Martha; Ríos María y Nieves, Freddy. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y post grado*, 24(2), 181-201
- Ruedas, Martha. (2011). La educación informativa del estudiante de la UPEL Maracay. *Investigación y post-grado*, 26 (2), 93-128.
- Ruedas, Martha. (2016). *Estrategia didáctica complejizante: Oportunidad de logros recursivos*. España. EAE Publishing
- Shön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- Setúbal, María. (1996) *Demandas que surgen de la autonomía y descentralización. En Nuevas formas de aprender y enseñar*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Strauss, Anselm. y Corbin, Juliet. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ugas, Gabriel. (2006). *La complejidad: un modo de pensar*. Caracas: Limusa.
- Varela, Francisco., Thompson, Evan. y Rosch, Eleanor. (1997). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, Lev. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

CONTENIDO

Volumen 2. Número 2. 2016
Octubre 2016- Marzo 2017

EDITORIAL

- [Beneficios para los autores](#) 5-6

TURISMO

Estudios empíricos

- [Sistemas de gestión ambiental: retos para su implantación en hoteles del destino La Habana \(Cuba\)](#). Maité Echarri Chávez y Ana Gabriela Media González . Universidad de La Habana. Cuba. 7-40

EDUCACIÓN

Propuestas y experiencias pedagógicas

- [Educación preescolar inclusiva: un modelo de sociedad futura](#). M^a Antonia Casanova. Universidad Camilo José Cela. Madrid, España. 49-57.
- [La educación emocional para niños de 6 a 12 años. Videojuego Happy para la mejora de la convivencia](#). Gemma Filella Guiu. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Universidad de Lleida. España . 225-237.
- [Las competencias socio – profesionales y perfil del docente universitario](#). Elmina Matilde Rivadeneira Rodríguez. Tecana American University (USA) -Universidad Técnica de Machala. Ecuador. 41-48.

- **Un curso propedéutico en ingeniería utilizando la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau.** Carlota Andrés, Alicia Bernabé, Huitzillí Díaz, Luz María Mingüer, Vicenta Ríos, Eva Rubio. Instituto Tecnológico de Oaxaca. México. 157-161.
- **La historia lectora y la primera infancia.** Eva Janovitz Klap. Programa Alas y Raíces. México. 93-100

Estudios Empíricos

- **Significación del ser nutriólogo en estudiantes universitarios: un estudio a partir de redes semánticas naturales.** Salvador Ruiz Cerrillo. Universidad del Valle de Atemajac, Campus León. México. 59-72.
- **Lo político y la formación ciudadana desde la perspectiva de los profesores.** María Isabel Corvalán B. Depto. Educación Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Chile. 239-258.
- **Acercamiento docente a las MOOC.** Daisy Escamilla y Verónica Cruz. Tecnológico de Estudios Superiores de Cuautitlán Izcalli. México. 127-139.
- **El concepto de diversidad cultural en alumnos de educación primaria.** Mayra Margarito Gaspar. Universidad de Guadalajara. México. 259-273.
- **Convivencia escolar y ambientes de aprendizaje en una escuela primaria de San Luis Potosí.** Ma. del Socorro Ramírez Vallejo. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. México. 111-126.
- **Desarrollo del pensamiento científico desde una visión social de las ciencias en niños de preescolar.** Shayla Izaguirre y Ma. del Socorro Ramírez. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. México. 185-205
- **Prácticas restaurativas para la convivencia escolar en un Jardín de niños de Tierra Nueva.** Jennifer Perfecto Acosta y María del Socorro Ramírez. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. México. 207-224.

- **Inteligencia emocional en jóvenes de bachillerato y en sus relaciones dentro del ámbito escolar.** Fernanda Nayeli González Romo Yaralin Aceves Villanueva. Universidad Autónoma de Baja California. México. 163-173.
- **Las características de los hábitos de consumo de alcohol en estudiantes de educación media superior pública en Oaxaca.** Mauricio Orlando Arias-Carrasco y Carlos Niño-Torres. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Oaxaca, México. 291-303.
- **Los beneficios de la educación intercultural que reconocen los docentes de educación media superior.** Andrea Martínez García y Alary Pereyra Martínez. Centro Universitario Casandoo / Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Oaxaca, México. 317 -324.

Reflexión y análisis

- **Currículum integrado: distintos enfoques, diferentes intenciones.** Francisco José Pozuelos Estrada y Francisco Javier García Prieto. Dpto. de Educación. Universidad de Huelva. España. 73-92.
- **"El silencioso abandono de la formación integral del maestro", un análisis desde las políticas de desarrollo profesional docente en Chile y América Latina.** Christian Esteban Miranda Jaña. Universidad de Chile. Chile. 175-184.
- **La construcción de un lector desde nivel inicial.** Sandra Torresi. Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación. 101-109
- **El agenciamiento político y la (re) institución del relato educativo. Claves para la formación de formadores.** María Marta Yedaide. CIMED, UNMDP. Argentina. 141-156.
- **Incertidumbres, conductas y razonamientos derivados de estrategias didácticas complejizantes para complementar la personalidad de futuros docentes.** Martha Janeth Ruedas Marrero. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. 325-352.

- **Tendencias de la universidad pública en los últimos años en México y la evaluación, como indicador de mejora de la calidad educativa.** Carlos Noel Porras-Santiago y Alfonso Cartas-Morales. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Oaxaca, México . 275-290.
- **Una mirada de la gerencia universitaria latinoamericana bajo la perspectiva de la gestión del conocimiento.** Norma López Ifill. Universidad Nacional Abierta. Venezuela. 305-315.
- **Requisitos de publicación** 357-360
- **Consejo Editorial** 361-362

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN

1. Todos los artículos deberán dirigirse al Editor de la revista *Cathedra et Scientia. International Journal*, al correo electrónico: profesoresuniversitariosmx@gmail.com, con el asunto: "revista" Se acusará recibo de los textos por vía electrónica.

2. La revista publica en su sitio de internet dos números anuales uno en el mes de abril y otro en el mes de septiembre.

http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/index_catedra_ciencia_international_journal.html

Por lo que una vez aceptado el trabajo se emitirá una carta de aceptación y se remitirán separatas de los artículos aceptados por vía electrónica una vez que hayan sido editados.

3. Deberán adjuntarse a los textos la dirección para recibir correspondencia de cada uno de los autores, el número de teléfono y fax de la institución donde laboren y de su domicilio particular, así como sus direcciones electrónicas.

4. La revista recibe trabajos en las modalidades de reportes de investigación, informes, artículos monográficos, reseñas bibliográficas, analíticas o comentadas, en todas las disciplinas y áreas del conocimiento, **la revista tiene como objetivo aumentar la visibilidad de la producción científica de los profesores universitarios y sus estudiantes. Se prefieren los trabajos que reporten datos empíricos y aquellos artículos que incluyan estrategias para mejorar la práctica profesional. Se aceptan trabajos con diversas posiciones metodológicas siempre que los diversos elementos del reporte sean congruentes entre sí.**

5. Aun cuando la revista publica en idioma español, también se aceptan trabajos en inglés y portugués, los autores deberán acompañar sus artículos de un resumen en español y en inglés; cuando el artículo este en inglés y en portugués el artículo se deberá acompañar con un resumen en español.

En el resumen se deberán utilizar un máximo de seis descriptores o palabras clave que indiquen el contenido temático del texto en ambos idiomas.

6. El envío de los artículos implica la aceptación de su publicación en formato electrónico en el portal de la Asociación Nacional de Docentes Universitarios, sin ningún tipo de retribución económica para los autores. Los autores deberán enviar el artículo acompañado del formato de cesión de derechos correspondientes. Los autores son libres de publicar posteriormente sus artículos en los sitios o medios que considere más conveniente. La asociación agradece se le indique el lugar en donde se publiquen adicionalmente los artículos.

7. La revista acepta artículos inéditos y originales. En el caso de artículos publicados anteriormente el autor deberá señalar las razones por las que desea su publicación en nuestra revista. Los artículos enviados no deberán postularse al mismo tiempo a otra revista para su evaluación.

ARBITRAJE

8. Los artículos se someterán de manera anónima a la revisión de dos árbitros independientes, de cuyo dictamen dependerá su publicación. En el proceso de evaluación, se guarda reserva de los nombres de los autores y de los evaluadores. La decisión de aceptar, revisar o rechazar artículos finalmente es tomada por el Comité Editorial, basándose en los informes de los evaluadores y comunicada al autor principal por el Editor de la revista.

PRESENTACIÓN

9. Los artículos deberán ser enviados en formato de archivo Word o RTF, con letra arial narrow 12 con espacio de 1.5. Utilizando la plantilla existente que puede ser descargada [aquí](#)
10. Se seguirán, en todos los casos, las indicaciones que al efecto ha formulado la Asociación Psicológica Americana en la última versión de su Manual de Publicaciones.
11. Con relación al título del artículo, éste no debe exceder de quince palabras y describirá el contenido clara, exacta y concisamente, en inglés y en español.
12. El nombre y el apellido del autor o autores se anotará inmediatamente abajo del título, omitiendo su grado académico o profesión. Enseguida se anotará el nombre de la institución en que laboran los autores y el país. En nota al pie se indicará la dirección a la que pueden solicitarse copias del artículo.
13. Los cuadros, tablas o figuras se presentarán en Word y deberán estar intercalados en el lugar que correspondan dentro del artículo.
14. Es posible incluir en el artículo materiales multimedia o enlaces a dichos materiales.
15. Para una mejor comprensión del estilo de la publicación se sugiere consultar la guía para autores y la plantilla de los artículos en la página web de la revista http://profesoresuniversitarios.org.mx/index_catedra_ciencia_international_journal.html. En virtud de las necesidades de formación de investigadores la guía de autores trata de ser también un instrumento de aprendizaje para nuevos investigadores.

CUOTAS

15. Los autores de los trabajos aceptados para su publicación deberán realizar una aportación de \$200.00 usa dollar o \$3,000.00 pesos mexicanos. Estos cargos cubren parte de los costos de producción de la revista, la disponibilidad en línea, hosting y archivado y permite una mayor circulación de la revista, así como la disponibilidad inmediata en línea para su descarga de datos ilimitada en todo el mundo. Cuando la publicación forme parte de las memorias de un congreso científico los autores no deberán hacer ningún pago adicional a la cuota que hubieran realizado en su inscripción a dicho congreso.

SUSCRIPCIONES

15. Para los lectores nuestra revista es gratuita, digital y de libre acceso pero si desean recibir los artículos lo pueden solicitar a profesoresuniversitariosmx@gmail.com.

COMUNICACIÓN

16. Toda la comunicación para efectos de envío de artículos, canjes, suscripciones, etc. deberá dirigirse a:

Asociación Nacional de Docentes Universitarios A.C.

Joaquín Amaro 408, Col. Figueroa Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68070

Tel. (951) 5495923, Fax. (951) 5147646

www.profesoresuniversitarios.org.mx

E-mail: profesoresuniversitariosmx@gmail.com

CONSEJO EDITORIAL

Editores Generales

Jorge Everardo Aguilar Morales
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

Tania Alfaro Flores
Hospital Juárez de Especialidades –
Secretaría de Salud
Fundación Bariátrica Mexicana A. C.

CONSEJO EDITORIAL POR DISCIPLINAS CIENTÍFICAS

Turismo

Norma Isabel Aguilar-Gaytán
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.
México

Maité Echarri Chávez.
Facultad de Turismo, Universidad de La Habana

Políticas Públicas

Gustavo Urbano Curiel-Avilés
Instituto Tecnológico de Oaxaca
México

Arquitectura

María Teresa Hernández-García
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

Joel Hernández-Ruiz
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Ciencias Químicas

Leobardo Reyes Velasco
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Adriana Moreno Rodríguez
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Economía

José Ramón Ramírez Peña
Instituto de Estudios Superiores de Oaxaca

Ciencias del Comportamiento

Edgar Omar Aguilar-Morales
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

Mónica Soledad Maldonado Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

Educación

Edith Elizabeth Aguilar-Morales
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Alary Pereyra Martínez
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Nadia Ramírez Toledo
Centro Universitario Casandoo

Dulce Magaly Pérez Alvarado
Centro Universitario Casandoo

Aura Lorena Cristóbal Galván
Centro Universitario Casandoo

Miguel Cruz Matías
Centro Universitario Casandoo

Ingeniería Industrial

Arturo González Torres
Instituto Tecnológico de Tláhuac

Enfermería

Nora Patricia Sánchez Chávez
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca